

Ana Maria de Barros
Ana Maria Tavares Duarte
Elizabete Cristina Rabelo de Araújo
Kalline Flávia Silva de Lira
Risonete Rodrigues da Silva
Tânia Maria Goretti Donato Bazante
-ORGANIZADORAS-

I Seminário Internacional de

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

ANAIS
Artigos, Resumos Expandidos e Relatos de Experiência

EDITORA OLYVER

ANAIS

Artigos, Resumos Expandidos e Relatos de Experiência

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.

Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S1599p

BARROS, Ana Maria de. DUARTE, Ana Maria Tavares. ARAÚJO, Elizabete Cristina Rabelo de. LIRA, Kalline Flávia S. SILVA, Risonete Rodrigues da. BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato.

I Seminário internacional de educação, direitos humanos e cidadania. [recurso digital] / Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Elizabete Cristina Rabelo de Araújo, Kalline Flávia S. Lira, Risonete Rodrigues da Silva, Tânia Maria Goretti Donato Bazante, (Organizadoras). Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

ISBN: 978-65-81450-75-5

Disponível em: http://www.editoraolyver.org

1. Educação. 2. Direitos Humanos, 3. Cidadania. 4. Inclusão. 5. Democracia.
I. Título.

CDD: 340

Índices para catálogo sistemático:
1.Educação 340

Ana Maria de Barros
Ana Maria Tavares Duarte
Elizabete Cristina Rabelo de Araújo
Kalline Flávia Silva de Lira
Risonete Rodrigues da Silva
Tânia MariaR Goretti Donato Bazante
- ORGANIZAÇÃO -

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Maceió-AL
2022
EDITORA OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo
Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Profª. Me. Francisca Maria Neta
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Dra. Denize dos Santos
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim
Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Nara Salles
Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar
Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo
Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me. Deisiane da Silva Bezerra
Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª Drª. Iraci Nobre da Silva
Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva
Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva
Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Dr. Jairo José Campos da Costa
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira
Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques
Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos
Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D
Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia
Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Aldineia Freitas dos Santos Rodrigues- Assistente Social/NASS/UFPE – GPEISDH, Profª Dra. Ana Maria de Barros – UFPE- GPEISDH, Profª. Dra. Ana Maria Tavares Duarte, UFPE – GPEISDH, Prof. Ms. André Martins – UNINASSAU – GPEISDH, Profª. Prof. Dr. Armando Dantas de Barros Filho – Em: Pós-doc. Universidade do Porto- Portugal – GPEISDH, Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago – UFPE – GPEISDH, Prif. Dr. Nélio Vieira de Melo – UFPE – GPEISDH, Prof. Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos – Educador Popular – RJ - GPEISDH, Profª. Ms. Elizabete Cristina Rabelo de Araújo – TJPE/VRIJ - GPEISDH, Profª. Dra. Kalline Flávia S. Lira. Autarquia Educacional do Araripe (AEDA), Professora Substituta da UPE - Campus Petrolina, GPEISDH, Profª. Ms. Karinny Oliveira – Coletivo Feminista Marias Também têm Força e Assessora Parlamentar – GPEISDH, Lucimary Elisabete dos Passos – Advogada, Conselheira de Igualdade Racial/OAB – Coletivo Ilê Dandara, GPEISDH, Profª. Ms. Maria Perpétua S. Dantas, Advogada, Militante de Direitos Humanos,Profª de Direitos Penal e Coordenadora do Projeto de Adoção de Cidadãos Presos na ASCES/UNITA, Vereadora da Cidade de Caruaru - GPEISDH, Prof. Moisés Américo da Silva, Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe - GPEISDH, Profª. Rayanna Larissa de Goes Fernandes, Mestranda em Direitos Humanos – PPGDH – AESGA – GPEISDH, Profª. Ms. Risonete Rodrigues da Silva – AEB/FBJ GPEISDH, Talita Maria Pereira de Lima – Advogada. Mestranda em Direitos Humanos do PPGDH/UFPE – GPEISDH, Profª. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante, UFPE/CAA/PPGECM - GPEISDH.

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Profª Dra. Ana Maria de Barros – UFPE (GPEISDH), Profª. Dra. Ana Maria Tavares Duarte - UFPE (GPEISDH), Prof. Dr. Adilson Filho – UEPB, Prof. Dr. Armando Dantas de Barros Filho – Em: Pós-doc. Universidade do Porto-Portugal -- (GPEISDH), Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva – UFC, Prof. Dr. José Alberto (Associação Portuguesa de Educação nas Prisões – APEnP), Profª. Dra. Conceição Valença - Universidade Federal de Alagoas – (UFAL) Prof. Dr. Julio Vilanculos (Universidade Metodista Unida de Moçambique - UMUM), Profª. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago - UFPE, Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo – UFPE – GPEISDH, Prof. Dra.Dayse Moura – NEAB – UFPE, Profª. Ms. Elizabete Cristina Rabelo de Araújo – TJPE/VRIJ – GPEISDH, Profª. Dra. Michele Guerreiro Ferreira – UFPB – Campus IV – Mamanguape, Profª. Dra. Kalline Flávia S. Lira - Autarquia Educacional do Araripe (AEDA), UPE, GPDEISDH, Profª. Ms. Risonete Rodrigues da Silva – AEB/FBJ, Profª. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante, UFPE/CAA/ PPGECEM - GPEISDH

COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHOS (GPEISDH)

19 de janeiro de 2022 das 14h às 17h

GT-1 - Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos

(SALA – A) Profa. Dra. Tania Maria Goretti Donatto Bazante. Profa. Dra. Kalline Flávia Silva de Lira

(SALA – B) Profa. Dra. Ana Maria Tavares Duarte e Profa. Ms. Risonete Rodrigues da Silva

(SALA – C) Profa. Dra. Valldirene Moura e Profa. Talita Maria Pereira de Lima – Advogada/ Mestranda em Direitos Humanos

GT-2 - Educação Para as Relações Étnico- Raciais: Profa. Dra. Ana Maria de Barros e Lucimary Elisabete dos Passos – Advogada, Conselheira de Igualdade Racial/OAB – Coletivo Ilê Dandara

GT3 - Educação Ambiental, Sustentabilidade e Segurança Alimentar: Profª. Ms. Elizabete Cristina Rabelo Araújo – UFPE/CNPq - GPEISDH, Aldineia Freitas dos Santos Rodrigues-Assistente Social/NASS/UFPE e Prof. Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos

GT-4 - Educação Para a Paz, Justiça Restaurativa e Direitos humanos: Prof. Ms. André Martins e Prof. Mestranda Rayanna Larissa de Goes Fernandes.

20 de janeiro de 2022 das 14h às 17h

GT-5 - Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos

(SALA -A) - Profª. Dra. Kalline Flávia S. Lira

(SALA -B) - Profa. Dra. Ana Maria de Barros e Profª. Ms. Karinny Oliveira - Coletivo Feminista Marias Também têm Força e Assessora Parlamentar

GT-6 - Políticas Públicas, Direitos das Crianças, Adolescentes e Juventudes: Aldineia Freitas dos Santos Rodrigues- Assistente Social/NASS/UFPE, Profª. Ms. Elizabete Cristina Rabelo Araújo e Prof. Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos e O Prof. Moisés Américo da Silva;

GT – 7 - Políticas Públicas Educacionais Nas Prisões: Prof. Dr. Armando Dantas de Barros Filho e Profa. Ms. Risonete Rodrigues da Silva.

GT – 8 - Filosofia da Educação e Direitos Humanos: Profª Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago e Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo

REALIZAÇÃO

Grupo de Pesquisa Educação Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq - GPEISDH, Laboratório de Geografia e História – UFPE/CAA (LABGEHIS) e Rabelo Consultoria Mista Ltda. (MISTA Consultoria).

APOIO


P·P·G·D·H
PPGECM
neab
DED
UEPB
Universidade Estadual da Paraíba
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Departamento de História
AUTARQUIA EDUCACIONAL DO ARARIPE
ARARIPENSIS
SCIENTIA ET VIRTUS
AEDA
COLETIVO PAPO E LUTA
AEB FBJ
BELO JARDIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
UFPE/CAR
dantas
Atelier FILOSOFIA da Educação
CÊ DANDARA

APRESENTAÇÃO

O Seminário Internacional de Educação, Direitos Humanos e Cidadania (SIEDHC – 2022) foi realizado no formato *online*, no período de 18 a 20 de janeiro de 2022, com a organização conjunta entre o Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq - GPEISDH, o Laboratório de Geografia e História – UFPE/CAA (LABGEHIS) e a Rabelo Consultoria Mista Ltda. (MISTA Consultoria).

Esta edição teve como marco a comemoração dos 10 (dez) anos da atuação do GPEISDH (Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Delineou como objetivos o fortalecimento da rede de estudos e pesquisas na área dos Direitos Humanos, o estímulo à produção científica interdisciplinar e à realização de debates contemporâneos e emergentes, a partir das percepções de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Teve como público alvo os estudantes, os professores, pesquisadores e militantes de Direitos Humanos e áreas afins.

Com grande satisfação, disponibilizamos nesta publicação dos anais deste Seminário, os excelentes trabalhos submetidos ao evento e que tratam de temáticas de grande relevância., em formato exclusivamente eletrônico.

Registramos o nosso agradecimento, em nome de toda comunidade científica, a todos os(as) participantes, os(as) apoiadores(as) deste importante Seminário, aos membros da Comissão Organizadora e da Comissão Científica, aos (às) coordenadores(as) dos GT´s (Grupos de Trabalhos), aos(às) palestrantes, à MISTA Consultoria e à equipe do suporte operacional/tecnologia e administrativo.

As organizadoras.

SUMÁRIO

GT1
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS..... 28
MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO COLABORATIVA COM JOVENS PESQUISADORES: O CASO DO GRUPO DE PESQUISA TERTÚLIAS (CIESAS SURESTE)
Aline de Moura Rodrigues
Mónica Carrasco Gomez..... 29
A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Amanda Vitória Borges Rodrigues
Rebeca de Sousa Lima
Gilberto Sousa Silva
Ana Gardielly da Conceição Silva..... 39
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ana Gardielly da Conceição Silva
Elizane Nunes Silva
Gilberto Sousa Silva..... 63
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Análise dos Métodos e Técnicas de Ensino na Unidade de Ensino Imaculada Conceição
Ana Gardielly da Conceição Silva..... 78
MINICURSOS BÁSICOS DE LIBRAS: AÇÕES DE EXTENSÃO
Ana Paula Morito Neves
Lilian Neves Santa Rosa Valentim
Keila Cecília Gonçalves
Ana Paula Jeronimo Pereira..... 84
DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E MINORIAS SOCIAIS: REPENSANDO A IDEIA DE CIDADANIA A PARTIR DO RECONHECIMENTO
André Luiz Pereira Spinieli..... 89

DIREITOS HUMANOS: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO
Andreza Sumára Gomes dos Santos Roman
Cláudia Araújo de Lima
Deyvid Tenner de Souza Rizzo..... 94

OS LIMITES DA TUTELA JURÍDICA SOBRE O DIREITO DE LIBERDADE DE CÁTEDRA NO ENSINO REMOTO: O QUE NOS CONTAM OS JORNAIS?
Eliakin Ramos Moura da Silva
Thais Maria dos Santos Silva..... 114

A DESCONTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO BOLSONARO
Camila de Mendonça Ribeiro Silva..... 130

O ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO ENQUANTO GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA
Camila Góis Silva de Lima Vieira
Francyscleyde Bezerra Silva
Tânia Maria Goretti Donato Bazante..... 154

O DESAFIO DA INCLUSÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: Percepções Docentes Sobre o Ensino de Crianças com Dislexia
Diana Nascimento Silva Semeão
Raquel Ferreira dos Santos Freitas
Gilberto Sousa Silva
Ana Gardielly da Conceição Silva..... 174

FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR
Emanuelle Nobre Leal
Giorge André Lando..... 198

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: QUAIS AS RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE SEUS ESTUDOS E OS SEUS CONTRIBUTOS PARA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?
Evandro Pereira da Silva..... 204

REFÚGIO NO BRASIL: DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO
Flaviane Manuele da Silva
Samantha Esthefani Silva Viana..... 220
BEHAVIORISMO RADICAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Franklin Façanha da Silva..... 225
ARTE E CIÊNCIA: ESCULPINDO JOVENS PESQUISADORES NO IFMA (2018-2021)
Francisca Marcia Costa de Souza..... 249
LITERATURA COMO UM DIREITO HUMANO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA OBRA CAPITÃES DA AREIA
Isadora de Sá Viana..... 257
INCLUSÃO DE UMA ALUNA DOWN NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA
Jader Tavares de Spindola Medeiros
Micaela Maria dos Santos
Tânia Maria Goretti Donato Bazante..... 269
EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE E SUAS REPERCUSSÕES
Janaína Martins de Carvalho
Cláudia Araújo de Lima..... 275
AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA APLICADA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE
Klédia Abreu Benicio Magalhães
Ruth Pereira Lustosa
Gilberto Sousa Silva
Ana Gardielly da Conceição Silva..... 282
ATENDIMENTO DOMICILIAR EDUCACIONAL E INTERATIVIDADE: PERSPECTIVA CURRICULAR DIFERENCIADA PARA ESTUDANTES COM ADOECIMENTO CRÔNICO NO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES
Lauriceia Tomaz da Silva Gomes, Iany Michelle de Oliveira Jardim,
Mabel Maria dos Santos e Silvano Pereira Novaes..... 307

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA MELHOR DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA
Marcelline Santana Cavalcanti
Maria Edione Santana Oliveira..... 311
TEORIA E PRÁXIS JURÍDICA: A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A EFETIVIDADE DE DIREITOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA
Manoella Menezes Santos Carvalho
Lucas Gontijo Oliveira Alves..... 316
AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
Mylena Moreira Rodrigues Vaz..... 343
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DA CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS E DA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA
Robert William Dias Amorim
Irisleide Braga Brito
Gilberto Sousa Silva..... 356
CONTRIBUIÇÕES E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO POPULAR E RESISTÊNCIA DA UTOPIA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: A TRAJETÓRIA DO NEPE/UFAM (1989-2021)
Ronney da Silva Feitoza..... 379
APLICABILIDADE DA LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DO PSL A ALUNOS SURDOS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO Rosenir Martins Nunes Chaves
Tiago Santos Barreto Thomaz..... 409
DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROTAGONISTA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: DIREITOS HUMANOS COMO AMPLIAÇÃO DE ESPAÇOS NA ESCOLA
Silvano Pereira Novaes
Lauriceia Tomaz da Silva Gomes
Iany Michelle de Oliveira Jardim
Mabel Maria dos Santos..... 414

A OCUPAÇÃO DE VAGAS NA MODALIDADE DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DE CASO NA UFPE-CA
Thaize de Lima da Silva
Gustavo Lira do Nascimento..... 430
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA
Vanda Maria da Silva..... 451
GT – 2
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.... 468
LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08: A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO ÉTNICO– RACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COM DESTAQUE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
Ana Gabrielle Alves de Almeida
Micheline Medeiros dos Santos Sant'Anna..... 469
A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL
Dayana Maria da Silva
Maria Joselma do Nascimento Franco..... 496
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PELO PIBID: A MÚSICA COMO RECURSOPARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
Emily Maria Pantoja Maia
Vinícius Machado Ferreira..... 512
POR UMA EDUCAÇÃO DISCURSIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DECOLONIAIS: A BELEZA NEGRA
Gilmar Ribeiro Pereira..... 537
INTENÇÕES POLÍTICO - ADMINISTRATIVA DO PERÍODO POMBALINO PARA A EDUCAÇÃO: Um Estudo Sobre o Diretório dos Índios
José Eloi Nascimento dos Santos..... 560
ESTADO DE INFÂNCIA E PEDAGOGIA NO TERREIRO T'AZIRY LADÊ: ERÊS E A PONTE AO APRENDIZADO
Leandro Tiago Ferreira..... 565

EPISTEMICÍDIO E NECROPOLÍTICA: A PRETAGOGIA COMO ALTERNATIVA AOS MECANISMOS DE MORTE DO SISTEMA CAPITALISTA
Leticia Oliveira Souza
Marcos José Soares de Sousa..... 570
DO TRONCO AO CÁRCERE: Uma Questão de Gênero, Raça e Classe no Sistema Criminal do Agreste Meridional de Pernambuco
Luciana Gonzaga de Araújo
Ana Maria Barros..... 590
SALA DOS PROFESSORES: COMO O PRECONCEITO E O RACISMO OCUPAM ESSE ESPAÇO
Lucelaine Borges Zampolin..... 614
NECROPOLÍTICA: INTERFACES DA VIOLÊNCIA SOB A MÁSCARA DE POLÍTICAS PÚBLICAS
Lucimary Elisabete dos Passos..... 638
FEMINISMO E RACISMO: Análise de Textos Musicais Como Instrumentos de Aprendizagem e Inclusão Social
Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento
Fernanda Gonçalves Alves
Mayniere Kaline dos Santos Azevedo
Nélia Pereira Lima de Sá..... 671
A IMPORTÂNCIA DE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NÃO-CAPACITISTA
Marta Maria da Silva Gomes..... 693
GT – 3
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SUSTENTABILIDADE E SEGURANÇA ALIMENTAR..... 689
UMA PERSPECTIVA SÓCIO-EPISTEMOLÓGICA DAS RELAÇÕES ENTRE ETNOBIOPIRATARIA, DIREITOS HUMANOS E BIODIVERSIDADE
Amanda Veloso Garcia
Beatriz Kraucs Toledo de Oliveira
Luiza Carvalho de Andrade..... 699

O PEDAGOGO E O ENSINO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA LUDICIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Cristiane Ana da Silva Lima
Regina Célia Macêdo do Nascimento
Flávio Henrique de Lima
Paula Ana da Silva..... 704
EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO SUSTENTÁVEL COMO VETOR PRIMORDIAL DE CUMPRIMENTO DA DIMENSÃO AMBIENTAL DOS 17 ODS (OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL)
Gilmar de Araújo Pimenta
Elizabete Cristina Rabelo de Araújo
Gimyson Eduardo Rodrigues Coutinho..... 723
PROJETO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA
Huslana Quartezane Segantini
Luciano Trevizani
Elisabeth Brandão Schmidt..... 729
DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO: SITUANDO A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NAS PRISÕES FEMININAS
Sabrina Leandra Gomes da Silva 736
"SOU FEITA DE AMOR": CONTRIBUIÇÕES DA SÉRIE DE ANIMAÇÃO STEVEN UNIVERSO PARA O EXERCÍCIO DE UMA PEDAGOGIA QUEER
Clarisse Beatriz Nascimento Ventura..... 744
GT – 4
EDUCAÇÃO PARA A PAZ, JUSTIÇA RESTAURATIVA E DIREITOS HUMANOS..... 761
ATITUDES DO PROFESSOR FRENTE AS DIFICULDADES DE ENSINAR EM MEIO A VIOLÊNCIA NO COMPLEXO DA MARÉ/RJ
Fabiana Las Casas dos Santos
Joanna Las Casas e Souza..... 762

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA DA EDUCAÇÃO: NORMATIVAS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS
Joanna Las Casas e Souza
Fabiana Las Casas dos Santos..... 779
AS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS EM ESCOLAS DE UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ
Júnio Soares dos Santos..... 794
O DIREITO PENAL DO INIMIGO: A (DES)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE PESSOA A PARTIR DA OBRA DE GÜNTHER JAKOBS
Laudemiro Ramos Torres Neto..... 794
PALESTRAS EDUCATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS/BA
Leonardo Fagundes Reis
Erivan Coqueiro Sousa..... 814
DIREITOS HUMANOS E ACESSO À SAÚDE EM REGIÕES DE FRONTEIRA
Pedro Paulo Saad Costa
Claudia Araújo de Lima..... 861
GT – 5
GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS..... 880
UMA DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO DA HOMOFOBIA NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS
Adriana Oliveira Bernardes..... 881
REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL (NUGEDS) COMO UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IFRJ
Aline Moraes da Costa Lins, Amanda Veloso Garcia, Carla Hirt
Debora Augusto Franco, Heleno Alvares Bezerra Junior, Larissa Zanetti
Antas, Leyza Buarque Lucas e Patricia Manuela de Souza..... 885

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ESTADO DE PERNAMBUCO SOB O ENFOQUE DO CENÁRIO PANDÊMICO
Ana Caroline Santana dos Santos
Prof. Me. Laudemiro R. T. Neto..... 899
FEMINISMO, GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS: Desafios Para a Conquista da Emancipação Feminina
Ana Gardielly da Conceição Silva..... 907
POR QUE O FEMINISMO (AINDA) É TÃO NECESSÁRIO NO BRASIL?
Aparecida da Silva Xavier Barros
Thelma Panerai Alves..... 915
GÊNERO E SEXUALIDADE: ESTUDO DE CASO NO 8º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CARUARU/PE
Bruno Basilio Cardoso de Lima
Tânia Maria Goretti Donato Bazante..... 930
PRECONCEITO DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE A LIDERANÇA FEMININA EM UM SHOPPING NA CIDADE DE JOÃO PESSOA – PB
Claudineide da Silva Bezerra
Victor Vieira de Melo Oliveira
Danielle Fernandes Rodrigues..... 946
A QUESTÃO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM CONVITE AO DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Cristiano Peres Barbosa
José Robson Silva Leite..... 971
IMPLICAÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO
Danielle Fernandes Rodrigues
Mariene Cavalcante Borba de Albuquerque
Vivianne Freire Felix..... 993
PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE, ENTRE DADOS E FATOS
Diana Pichinine
Bianca Aguiar Correia Rodrigues
Kayron Williams de Paula..... 1014

GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS
Flávio Henrique de Lima
Lorena Larisse Lima Medeiros Camboim
Erivaldson Sérgio da Silva Farias
Ioneide Pereira da Silva..... 1020

O ADVOCACY E O DESIGN SOCIAL COMO FERRAMENTAS DE TRANSFORMAÇÃO PARA ASSEGURAR OS DIREITOS DO PÚBLICO FEMININO NEGRO
Ghianny L. Pereira
Marli T. Everling
Elenir C. Morgenstern..... 1037

O GÊNERO COMO UM COMPLICADOR NO INGRESSO DE MUHERES À LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFPE-CAA
Gustavo Lira do Nascimento
Thaize de Lima da Silva..... 1062

A NECESSÁRIA TIPIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER
Janaína Da Conceição Lima
Bruna Cristina dos Santos Veiga..... 1086

ARTICULANDO DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE ATRAVÉS DE MÚSICAS NA ESCOLA
Juliana Lamas Souza
Valdecir Roberto de Oliveira..... 1103

DIREITOS (TRANS)HUMANOS: A REALIDADE DE MULHERES TRANSGÊNEROS E O SISTEMA PENITENCIÁRIO DE GOIÁS
Leticia Garces de Souza..... 1109

SISTEMATIZAÇÃO DA TRANSFOBIA: A DESLEGITIMAÇÃO DO DIREITO AO NOME SOCIAL PERANTE A DESVIRTUALIZAÇÃO DO PRINCÍPIO DA LAICIDADE NO ÂMBITO POLÍTICO-EDUCACIONAL
Luana Emanuelle Santos Rezende..... 1126

LEI MARIA DA PENHA E SUA POSSIBILIDADE DE APLICABILIDADE NOS CASOS ENVOLVENDO TRAVESTIS E TRANSEXUAIS
Maíla Mendes Pinheiro
Kalline Flávia S. Lira..... 1142
EMPREENDEDORISMO FEMININO: NECESSIDADE OU REALIZAÇÃO PESSOAL EM TEMPOS DE PANDEMIA?
Márcia Silva de Souza
Danielle Fernandes Rodrigues
Joaquim Monteiro Reis Pacheco..... 1166
DA EXPECTATIVA AO TRAUMA: UMA ABORDAGEM ACERCA DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DAS MULHERES GESTANTES NO BRASIL EM TEMPOS DE COVID-19
Maria Yallane Barbosa
Paloma Raquel de Almeida
Juliana Gouveia Alves da Silva..... 1191
MARCAS DO ENSINO SUPERIOR NA ATUAÇÃO DE MULHERES ATIVISTAS NO COLETIVO LUTAS E CORES E NA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES EM CARUARU-PE
Perycles Macedo
Allene Carvalho Lage..... 1211
EMPREENDEDORISMO FEMININO NA CIDADE DE JOÃO PESSOA –PB: DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PERÍODO DO COVID-19
Priscilla Ferreira de Lucena
Danielle Fernandes Rodrigues
Joaquim Monteiro Reis Pacheco..... 1235
EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERVENÇÕES EM SAÚDE SOBRE A DIGNIDADE MENSTRUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II
Rodrigo Naranjo de Oliveira, Isabela Silva da Costa, Karen Sales Farias, Fernando Roque de Souza e Andressa Ribeiro Contreira.... 1263

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA: REFLEXÕES SOBRE ISOLAMENTO SOCIAL E PANDEMIA DA COVID-19
Rosilene Feitosa Soares
Kalline Flávia S. Lira..... 1270
O ASSÉDIO SEXUAL DE MULHERES NEGRAS NO ESPAÇO PÚBLICO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA URBANA
Vívian Silva..... 1293
POLÍTICAS PÚBLICAS E EMPODERAMENTO FEMININO FRENTE AO FEMINICÍDIO
Wania Alecrim de Lima
Claudia Araújo de Lima..... 1312
GT – 6
POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDES..... 1328
TRABALHO INFANTIL: Quem São as Crianças e Adolescentes Trabalhadoras do Brasil?
Aldineia Freitas dos Santos Rodrigues..... 1329
A IMPORTÂNCIA DAS CASAS ABRIGO PARA A GARANTIA DE PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS QUE TIVERAM O ROMPIMENTO DO VÍNCULO FAMILIAR
Ana Caroline de Lima Costa
Ana Maria de Barros
Elizabete Cristina Rabelo de Araújo..... 1333
A JURISDIÇÃO COMO INSTRUMENTO GARANTIDOR DOS DIREITOS HUMANOS À SAÚDE DAS PESSOAS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE DO INCIDENTE DE ASSUNÇÃO DE COMPETÊNCIA DO AUTISMO EM PERNAMBUCO
Franklin Façanha da Silva..... 1338
A NEGLIGÊNCIA DO DIREITO À SAÚDE DE CRIANÇAS AUTISTAS
Jardel Gomes da Silva Lemos
Nayara Karina Ferreira Pereira..... 1358

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA NO CONTEXTO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
Daniele Medeiros Pereira..... 1363
CRIAÇÃO DE VÍDEO INSTITUCIONAL PARA O PROJETO SOCIAL JOVENS APRENDIZES BEIRA DA LINHA: um relato de experiência
Danielle Fernandes Rodrigues..... 1387
EDUCAÇÃO, DIGNIDADE E INVISIBILIDADE NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: RETROCESSOS NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DOS ADOLESCENTES EGRESSOS DAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO
Antônio Tancredo Pinheiro da Silva
Anderson de Alencar Menezes
Simone da Silva Oliveira..... 1395
IMPACTOS PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19
Josefa Renata Silva..... 1416
O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE CRECHES EM SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE
Moisés Américo da Silva..... 1420
O SUPERFATURAMENTO ECONÔMICO DA DIVERSÃO DA JUVENTUDE PERNAMBUCANA À LUZ DO DIREITO HUMANO À CULTURA
Witalo Brenno Martins Acioli
Ana Maria de Barros..... 1436
QUEM EU SOU? E QUEM EU QUERO SER?: JUVENTUDE, ESCOLA E PROJETO DE VIDA
Luiz Carlos Gomes de Brito Júnior..... 1456
SHARENTING: UMA VIOLAÇÃO EXERCIDA PELOS PAIS E NEGLIGENCIADA PELA JUSTIÇA
Daniela Falcadi Coêlho..... 1475
GT-7
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS PRISÕES 1491

SISTEMA PRISIONAL: A Transformação do Detento Através do Processo Educacional Formalizado
Camila Lima Oliveira da Silva
Ionne Kelly Lima de Sousa
Gilberto Sousa Silva 1492

IBRAEMA, Uma História de Redução do Analfabetismo nas Prisões
Lindomar Espíndola Carvalho..... 1516

A MULHER PRIVADA DE LIBERDADE: TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CÁRCERE
Luziêt Maria Fontenele-Gomes
João Diógenes Ferreira dos Santos..... 1522

A ÁFRICA (EN)CANTA O BRASIL – LEITURA E ANÁLISE DE POEMAS AFRICANOS E AFROBRASILEIROS, UMA VIVÊNCIA COM ESTUDANTES RECLUSOS DE LIBERDADE
Magna Kelly da Silva Sales Calado..... 1539

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: RESULTADOS MEDIANTE UMA ESCRITA IMPLICADA
Rafael Félix Leite..... 1546

LEITURA NO SISTEMA PRISIONAL: UMA ANÁLISE DO PROJETO LÊBERDADE NO PRESÍDIO FEMININO SANTA LUZIA EM MACEIÓ-AL
Yanne Gomes Lima
Maria da Conceição Valença da Silva..... 1549

GT – 8
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS... 1565

A PSICANÁLISE NA ATENÇÃO AO BULLYING
Cassius Assunção Martins..... 1566

A FELICIDADE COMO DEVER DO ESTADO E DIREITO DO CIDADÃO
Diego Lacerda Freire
Aparecida da Silva Xavier Barros
Natalia Gabriela da Silva..... 1573

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 1592

GT1

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO COLABORATIVA COM JOVENS PESQUISADORES: O CASO DO GRUPO DE PESQUISA TERTÚLIAS (CIESAS SURESTE)

Aline de Moura Rodrigues[1]
Mónica Carrasco Gomez[2]

O que segue é o relato da experiência de um encontro entre pesquisadoras de trajetórias, países, línguas e culturas diferentes. O disparador deste relato foi a oportunidade de participação de uma aluna do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no grupo de pesquisa orientado por uma professora do Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS – Unidad Sureste). As letras que seguem são em parte a tradução de um relato previamente publicado pela professora Mónica Carrasco Gomez e em parte, as reflexões e perspectivas de Aline de Moura Rodrigues, que foi orientanda da mesma durante a experiência de intercâmbio no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (SECADI/CAPES) no ano de 2019.

Importante registrar que embora este relato esteja assinado pelas duas pesquisadoras citadas, os aprendizados e conhecimentos construídos nesta experiência tiveram a participação ativa de outres pesquisadores em formação que também fizeram existir o Grupo Tertúlias: Lorena Guillermina Gómez, Karina Hernández Torres, Ilse Andrea Morelia Trujillo, Brenda Hernández Morales, María Fernanda Villas Saijas, Rigoberto Santiz e Teresa

[1] Estudante do Mestrado em Antropologia Social (PPGAS UFRGS/Bolsista CAPES) e membro do GT Cuerpos, Territorios y Resistencias (CLACSO). Faz parte do Coletivo Atinùké Pensamento de Mulheres Negras. E-mail: linymourar@gmail.com.
[2] Catedrática CONACYT/Profesora en CIESAS Sureste – San Cristóbal de Las Casas.

de Jesús Vázquez Figueroa[3]. Passados dois anos, realizamos este registro de uma experiência prática de construção de conhecimento horizontal, que contribuiu tanto para a formação técnica das pesquisadoras e pesquisadores envolvidas, quanto para seus posicionamentos comprometidos com a circularidade do aprender.

Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento: intercâmbio e práticas de pesquisa internacionalizadas

Ao chegar no México, com uma proposta de pesquisa enfocada nas relações étnico-raciais, interseccionalidade e cultura política no pensamento social sobre assistência social, fui direcionada para ser orientada pela Professora Mónica Carrazco Gomez. Todas as manhãs, às 8h30 pegar o ônibus e descer depois da igrejinha amarela. As nove, já sem ar de subir as escadinhas, encontrar o Tertúlias para revisar as leituras, planejar as oficinas e se preparar para a análise das entrevistas. Mais do que relato detalhado do cotidiano, se faz necessário destacar que todo o periodo de construção colaborativa se desdobrou em exemplos práticos de aprendizado mutuo, que se desdobraram nas trajetórias de todes. Escrevemos hoje este relato-artigo, em um contexto de pandemia global, no caso do Brasil, em meio a um desgoverno irresponsável que entre outras coisas, tem atacado a produção científica brasileira, com o aniquiliamento de importantes espaços, como foi o caso da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do Ministério da Educação no Brasil, que gerenciava juntamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

[3] Os pesquisadores que compuseram o Grupo Tertúlias estavam vinculados ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica Jóvenes Construyendo el Futuro e também do Programa de Orientação Externa. As instituições de ensino que estavam representadas pelos estudantes eram a Universidad Autónoma de Chiapas (México), a Universidad Intercultural de Chiapas (México), a Universidad Mesoamericana (México) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).

Nível Superior (CAPES), o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento, que durante três anos possibilitou intercâmbios entre estudantes de universidades brasileiras, sobretudo negres e indígenas, e universidades e centros de pesquisa de diversas partes do mundo. Tais tentativas de estrangulamento do pensamento crítico e da articulação transnacional e intercultural não se silenciam, pois como a sábia Vera Lúcia Costa de Moura[4] ensinou, "o conhecimento é a única coisa que não te podem roubar".

Uma das primeiras atividades que desenvolvi junto ao Tertúlias, foi apresentar meu referencial teórico aos colegas. Ao realizar leituras coletivas e discutir os temas que se destacaram durante as entrevistas ou as oficinas de teatro-foro, geravam-se discussões acaloradas e sempre deslocadas do lugar de certeza. Traduzir amefricanidade, quilombismo, interseccionalidade e outros conceitos que eram basilares de meu projeto de pesquisa[5], mas que não faziam parte das discussões cotidianas dos colegas, foi uma oportunidade de esperançar. Mesmo frente ao desconhecimento sobre autores como Abdias do Nascimento, Lélia González e Beatriz Nascimento, havia uma postura de disponibilidade em intercambiar, não somente na palavra, mas na incorporação das perspectivas para analisar os temas que ali eram desenvolvidos em pesquisa-ação. Um sentimento de respeito entre pesquisadores emanava no Tertúlias. No grupo de pesquisa havia a constante sensação de que todes estavamos aprendendo e ensinando coisas juntos. Aprendemos e desaprendemos sobre teatro-foro, sobre interculturalidade em saúde e também sobre as relações entre migração interna e saúde sexual e reprodutiva. Quando destaco este aspecto da receptividade para a troca, o

[4] Mulher negra, gaúcha de Bagé. Mãe de Aline de Moura Rodrigues e autora dessa frase, no contexto da família de Moura Rodrigues. Ensinamento ancestral que foi repetido ao longo dos anos e que frente a expectativa do esquecimento, é fórmula de resistência e amor.

[5] Projeto de pesquisa *Interseccionalidade e cultura política: conhecendo a Assistência Social em dois contextos de amefricanidade latente* (Rodrigues, 2019).

faço acreditando nisto como um fator metodológico diferencial para a formação de pesquisadores. Eu vinha de experiências bastante doloridas de tentativa de construção horizontal de conhecimento dentro da universidade e chegar em outro país, com medo do meu limitado espanhol, foi bastante desafiador. Porém o respeito e a colaboração características do grupo de pesquisadoras/es do Tertúlias, tornou possível não somente o desenvolvimento inicial de minha pesquisa, como também ter energias para continuar ao voltar para o Brasil. Escrevo hoje em colaboração com Dra. Mónica, na condição de estudante do Mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde sigo construindo redes e buscando compartilhar a forma de ser pesquisadora colaborativa que aprendi no contexto da experiência de 2019, junto ao Tertúlias.

O Tertúlias, espaço que se mantém vivo na virtualidade de um grupo no Whatsapp, se tornou muito mais que um espaço de discussão das leituras e das caminhadas de pesquisa de cada um. Tornou-se rede de fortalecimento entre mulheridades frente a situações de assédio, tornou-se espaço de intercâmbio cultural, superação de barreiras linguísticas e de entendimentos de mundo.

Consideramos importante esse momento de conectar memórias e também alguns apontamentos de resultados do trabalho conjunto de pesquisa desenvolvido durante o ano de 2019. Trata-se sobretudo dos desdobramentos da metodolgoia colaborativa que se caracterizava sobretudo pela realização de oficinas de teatro-foro, com jovens universitários migrantes, que viviam e estudavam nos centros universitários da cidade de San Cristóbal de las Casas.

Trabalhando com jovens em Chiapas: formação, horizontalidade e fortalecimento acadêmico[6]

[6] Esta parte do artigo uma tradução e revisão realizada em parceria entre Mónica Carrasco Gomez e Aline de Moura Rodrigues, a partir do artigo Trabajando con jóvenes en Chiapas: formación, horizontalidad y fortalecimiento académico, publicado em espanhol pela Dra. Mónica Carrasco Gomez na edição 33 da Revista Ichan Tecolotl, em 2021.

Este texto procura, por um lado, narrar a forma como foi criada uma equipe de pesquisa com jovens para abordar diversas situações e experiências em torno do exercício da sexualidade de estudantes universitários e migrantes de primeira e segunda geração, de contextos rurais para urbanos; e, por outro lado, mostrar alguns resultados e reflexões sobre os achados obtidos por meio de metodologias participativas e teatrais. O projeto foi enquadrado em um dos temas da pesquisa que a autora destas letras, que atua como professora, desenvolve. O tema de pesquisa, tangencia a violência institucional em relação ao exercício da sexualidade, bem como a saúde sexual e reprodutiva em jovens universitários que vivem em San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. O desenvolvimento deste eixo da pesquisa foi realizado coletivamente com a participação de bolsistas do programa Jovens Construindo o Futuro durante os anos de 2019 e 2020, do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (CAPES) e do subprograma de monografias externas.

Inicialmente, meu interesse era formar jovens em metodologias de pesquisa e encontrei a possibilidade de fazê-lo solicitando estagiários do programa Jovens Construindo o Futuro. Elas e eles foram treinados em técnicas de coleta de dados como observação, observação participante, entrevistas, técnicas teatrais que incluíam teatro-foro, bem como em questões sobre saúde sexual e reprodutiva, perspectiva de gênero, violência estrutural, institucional e de gênero, que abrangia os temas assédio e assédio sexual, sexting, cyberbullying. As jovens foram capacitadas em vários temas, inicialmente com leituras comentadas em grupo e posteriormente por meio de sua participação em cursos, oficinas e apresentações de diversos atores institucionais, incluindo a Secretaria da Mulher da Cidade do México, a Procuradoria do Estado de Chiapas, além de especialistas acadêmicos sobre temas de interesse do projeto, por exemplo, violência e juventude, como a Dra. Perla Fragoso.

Aproveitamos vários espaços de discussão como o Fórum Teatro Popular como ferramenta e caminho organizado pelo Centro de Estudos

Superiores do México e América Central (CESMECA), em oficinas organizadas por associações civis como Marie Stops[7], uma oficina de escrita para mulheres da Asociación Civil Documentación y Estudios de Mujeres (DEMAC), que busca processos de emancipação por meio das narrativas de mulheres sobre suas vidas. Da mesma forma, diariamente revisamos e discutimos artigos sobre interculturalidade, história da sexualidade e temas que as jovens priorizaram: papéis de gênero, gravidez na adolescência, assédio e assédio sexual, interculturalidade e saúde sexual, metodologias teatrais e violência de gênero.

Com os bolsistas, foi construída uma metodologia crítica de teatro afetivo para trabalhar com jovens universitários a partir de suas próprias experiências. Para isso, trabalhamos inicialmente com as vivências dos integrantes da equipe, momento em que surgiram várias questões e problemas em torno da sexualidade e da violência que os desafiava, seja a partir de suas vivências ou de suas histórias familiares. Como parte da dinâmica do teatro-fórum, eles encenaram e intervieram nos dramas que eles mesmos elaboraram e problematizaram. Foi assim que as questões da gravidez indesejada em jovens universitárias, a pressão social para assumir compromissos como casal, o machismo e a violência sexual foram expostas e se tentou resolvê-las no palco. Foi interessante ver como, apesar de ter várias possibilidades de atuação, faltavam opções, rotas, que satisfizessem a todos. Isso envolveu refletir sobre a possibilidade ou não de ter estratégias que nos levassem a resolver conflitos de forma pacífica. No entanto, as possibilidades de propor soluções coletivas para problemas igualmente comuns os posicionaram como atores de mudanças e diversas alternativas foram geradas para que em suas próprias vidas e nas de pessoas próximas tivessem ferramentas que os colocassem em diferentes lugares para enfrentar esses problemas e situações.

[7] Marie Stopes é uma organização não governamental que oferece serviços de saúde sexual e reprodutiva. Um dos organizadores desta instituição ofereceu uma oficina sobre as atividades de promoção da saúde.

Além disso, ocorreu que após a abordagem dessas questões, a constante reflexão e a confiança que foi construída entre a equipe de trabalho – e graças à excelente participação da sexóloga Darla Ávila da Secretaria da Mulher da Cidade do México, que da sede do CIESAS transmitiu uma videoconferência sobre assédio e assédio sexual –, duas das bolsistas puderam denunciar o assédio sexual que estavam sofrendo de um colega de estágio. Nessa situação, falar sobre o caso facilitou que outra jovem estagiária comentasse que esse mesmo colega a havia assediado durante sua passagem pela UNACH[8] e mencionado como ela havia solucionado o caso na situação. Neste sentido, buscando se posicionar frente a este tipo de violência, as jovens que foram vítimas de assédio sexual, além de realizarem sua denúncia, se capacitaram na promoção de discussões sobre os protocolos de assédio e assédio sexual de Inmujeres[9], CIESAS, o que se tornou ponto central de discussão, formação e ação junto ao grupo de pesquisa e a instituição como um todo. Foi identificado neste processo a ausência de implementação de protocolos de ação frente a situações de assédio e abuso sexual na UNACH, bem como no próprio programa de Jovens Construindo o Futuro.

Essas reflexões nos permitiram escrever um documento conjunto que foi apresentado em um dos fóruns da Rede de Pós-Graduação de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas sobre Assédio, Violência e Racismo. Neste escrito, foram incorporadas as vozes de todos do Grupo de Pesquisa. Neste contexto, outra bolsista do CIESAS também mencionou que havia sido assediada na universidade por outro colega e que durante essa experiência não sabia a quem recorrer . Em suas palavras, sentiu que era um assunto que não dizia respeito à universidade e, portanto, teve que encontrar outro colega de classe para apoiá-la, porque estava com medo. As jovens se envolveram

[8] Universidad Autónoma de Chiapas.

[9] Instituto Nacional de las Mujeres. Órgão especializado que compõe a estrutura organizativa do governo mexicano.

cada vez mais nas reuniões de trabalho que foram realizadas para tratar dessas questões.

Posteriormente, implementamos dois exercícios piloto da metodologia teatral crítica afetiva e realizamos sistematizações para identificar oportunidades de melhoria e temas a estudar. A primeira pilotagem da oficina, de 29 de julho a 2 de agosto de 2019, foi uma experiência que nos permitiu perceber as possibilidades que as jovens tinham de facilitar a oficina e de aprimorar determinados processos. Além disso, esse exercício lhes deu confiança e puderam ver como seus pares conceberam, problematizaram e incorporaram diversas experiências como discriminação racial, violência de gênero, homofobia e exclusão na conformação de suas diversas subjetividades, sua identidade sexual, suas práticas sexuais e suas decisões pessoais.

Na segunda pilotagem do instrumento de teatro afetivo crítico, que realizamos nas instalações do CIESAS de 25 a 29 de novembro de 2019, novos temas foram identificados, pois apenas mulheres foram convocadas, gerando uma maior confiança, apoio e contenção entre as oficineiras e as participantes. Ali se discutiram questões dolorosas como o abuso sexual na infância e adolescência e a busca pelo bem-estar das mulheres jovens. Neste contexto emergiram relatos de abusos tanto de atores institucionais quanto de familiares, do psicólogo e do ginecologista.

Esta segunda pilotagem impulsionou a necessidade de realizarmos entrevistas com os participantes da oficina, a fim de ter mais clareza nas histórias dos acontecimentos ali expressos. Transcrições e reflexões foram feitas para analisar essas histórias à luz do conceito de violência estrutural. Este trabalho, intitulado "Violência na busca do bem-estar na saúde sexual: experiências de jovens narradas a partir do teatro", foi apresentado no seminário "Problematizando a violência de ordem: pesquisas sobre desigualdades de gênero a partir da violência estrutural" que organizei

juntamente com minha colega Professora Dra. Perla Orquídea Fragoso Lugo no CIESAS-Sudeste, nos dias 29 e 30 de janeiro de 2020.

Neste trabalho apresentamos dois casos de universitárias de San Cristóbal de Las Casas em que foi possível ver como múltiplas violências se cruzam em sua trajetória de vida, mas quisemos destacar aquelas que surgiram na busca de atenção aos problemas iniciados por violência sofrida anteriormente. Nesses casos, as jovens foram vítimas de profissionais que cometeram dois tipos de violência: ginecológica e psicoterapêutica. Fizeram-no através da violência dos corpos e da psique das jovens, fizeram-nas sentir-se desconfortáveis e magoadas. Esse trabalho realizado com as jovens gerou uma conscientização sobre as formas como a violência estrutural é vivenciada e, especificamente, a violência das autoridades disciplinares. As jovens puderam aprofundar como as mulheres sofrem as práticas em seus corpos derivadas das relações de poder que estabelecem na interação com os profissionais de saúde; e como, nessa busca pelo bem-estar psicológico ou corporal, podem ser geradas práticas que violam os direitos humanos, podendo acarretar danos psicológicos que os impedem de desfrutar do exercício de sua sexualidade.

Foi por meio desses depoimentos expressos em uma oficina em que conseguiram construir confiança e respeito entre seus participantes, que puderam se conscientizar da necessidade de gerar espaços de escuta respeitosa, de diálogo entre pares livre de julgamentos e prescrições ancoradas na discurso da "saúde sexual e reprodutiva" que omitem essas relações de poder que prejudicam as jovens desde a infância para a busca de cuidados com sua saúde sexual, sejam elas jovens ou adultas.

Essas foram algumas reflexões que surgiram do trabalho colaborativo entre bolsistas de graduação, formando-os em metodologias de pesquisa, perspectiva de gênero, entre outros temas, em um exercício diário de liberdade de expressão, trabalho contínuo, reflexão coletiva e afetiva em um ambiente de confiança. Da mesma forma, este espaço serve para mostrar que essa

equipe de trabalho continuou após a conclusão das bolsas. Colaboraram na execução do projeto "Ser mulher em Chiapas em tempos de COVID-19: autocuidado, gênero e violência" financiado pelo Conacyt, e pelo qual, juntamente com a Dra. Edith Kauffer, fui responsável tecnicamente. Um deles está cursando Mestrado em Antropologia Social no CIESAS Sudeste, outros três estão em vias de defender sua tese de graduação, outra está trabalhando como psicóloga com perspectiva de gênero, outra está na Itália estudando Antropologia e ainda outra se prepara para concorrer ao processo seletivo para o Mestrado em Direitos Humanos. A todos eles, meus mais sinceros agradecimentos pela construção deste belo espaço de crescimento individual e coletivo.

REFERÊNCIAS:

GOMEZ, MónicaCarrasco. Trabajando con jóvenes en Chiapas: formación, horizontalidad y fortalecimiento académico. **Revista Ichan Tecolotl:** Ciudad de México, v. 33, 2021. Acesso em: 12 jan 2021. Disponível em: https://ichan.ciesas.edu.mx/174242/?utm_source=BenchmarkEmail&utm_campaign=Ichan_351_Juventudes&utm_medium=email.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Vitória Borges Rodrigues
Rebeca de Sousa Lima
Gilberto Sousa Silva
Ana Gardielly da Conceição Silva

RESUMO

O presente estudo aborda sobre a relação família e escola no desenvolvimento da criança na educação infantil em uma escola municipal da cidade de Pedreiras- MA. É evidente que a relação família e escola ainda causa bastante repercussões por tratar-se de uma temática que exige de todos uma ação que colabore para o processo de ensino aprendizagem. Já que manter uma relação adequada tem sido uma das maiores dificuldades atualmente, uma vez que a falta dessa relação afeta diretamente a qualidade de educação. A problemática esta pautada em identificar: qual a importância da inclusão da família no processo de desenvolvimento da criança? como deve ser a relação família e escola durante todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? como a escola trabalha em parceria com a família? Nessa vertente a pesquisa promove um estudo bem aprofundado sobre o assunto permitindo maior compreensão do problema e consequentemente apresenta formas para lidar com tais dificuldades. O objetivo está voltado em compreender a importância da relação entre família e escola na atualidade; analisar estratégias para aproximar as famílias da instituição escolar envolvendo-as para a participação em reuniões elaboradas pela escola; identificar as possíveis causas da ausência dos responsáveis diretos no acompanhamento da aprendizagem e

atitudes dos filhos. Nessa perspectiva é caracterizada como bibliográfica por conter trechos de livros, revistas e artigos. O estudo utilizou-se de método qualitativo e também propõe uma pesquisa de campo com abordagens descritivas e explicativas para maior e melhor compreensão sobre a influência do acompanhamento familiar no desempenho escolar das crianças da Unidade de Ensino Carlos Martins de Rede Pública Municipal de Pedreiras - MA. Na qual foi realizado pesquisas, questionamentos e levantamentos junto com o corpo docente da escola, com o intuito de saber a real participação em que a família tem no ensino aprendizagem dos seus filhos. Os dados foram colhidos por intermédio da aplicação de questionário discursivo contendo três (03) perguntas abertas direcionadas aos seis (06) docentes que aceitaram participar da presente pesquisa e a responder os questionamentos. Também foi aplicado cinco (05) questionamentos com a gestão da escola. Tais dados foram apresentados em textos analíticos, assim discutidos e respaldados por autores. Quanto aos principais resultados foi possível identificar que a escola sempre oportuniza momentos que favorecem a participação familiar, visando o fortalecimento de vínculos. Por essa vertente, os professores afirmaram que acreditam na parceria escola e família por obter resultados positivos no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem. Sendo assim a família deve assumir suas responsabilidades no que tange a educação de seus filhos.

Palavras- chave: Família. Escola. Criança. Docente. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A família é caracterizada como uma instituição ao qual sofreu intensas transformações a depender da constituição social e principalmente do contexto histórico. Sendo assim, vale salientar a relevância da sua inclusão no que tange os processos de formação do indivíduo pelo simples fato de se apresentar como sendo o primeiro ambiente de interação e convivência da criança. Nessa perspectiva, aliada ao papel da escola as duas intuições são fundamentais para construção de uma educação de qualidade, que atenda às necessidades das crianças e permitam seu desenvolvimento integral.

Vale dizer que a dinâmica das relações estabelecidas entre escola e família devem ser discutidas a fim de identificar como ocorrem tais processos que estão diretamente ligados ao processo de ensino de aprendizagem e sua efetividade.

Sendo assim, aproximar escola e família se tornou-se um desafio e uma meta a ser cumprida visando sempre construir uma educação mais solida e significativa para a criança, família e escola. Diante disso, é necessário diálogo entre essas instituições para que se alcance de fato uma escola democrática e que busca a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa vertente, a escola tem grande destaque na vida das crianças, pois é nela que se dá continuidade ao processo de inclusão e socialização e de aprendizagem iniciado em âmbito familiar. Nesse quesito, na escola as relações das crianças com outras pessoas se ampliam e favorecem a construção de conhecimento.

Quando a família está inclusa e participa de forma ativa no processo de aprendizagem, ocorre um maior interesse das crianças, por receberem o incentivo diretamente dos pais no seu desenvolvimento. Tais atitudes geram maior significação ao trabalho desenvolvido na escola e as crianças passam reconhecer isso.

Dessa forma a proximidade entre família e escola traz benefícios, dentre os quais pode-se citar alinhar as expectativas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Pois afinal de contas ambas possuem a mesma linha de raciocínio, tendo como objetivo oferecer boas condições de desenvolvimento e aprendizagem. A partir disso, surgem os seguintes questionamentos: Qual a importância da inclusão da família no processo de desenvolvimento da criança? Como deve ser a relação família e escola durante todo o processo de Ensino-aprendizagem dos alunos? Como a escola trabalha em parceria com a família?

A escolha da temática da presente pesquisa justifica-se para conscientizar a importância da inclusão da família na educação, pois a mesma tem um papel fundamental na construção de uma educação de qualidade, que atenda às necessidades das crianças e que permitam seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva as duas instituições são fundamentais na formação do indivíduo, por terem o intuito de trabalharem no mesmo processo de ensino aprendizagem. Quando a família participa de forma ativa no processo de aprendizagem, ocorre um maior interesse das crianças por receberem o incentivo diretamente dos pais no seu desenvolvimento.

Dessa forma a proximidade entre família e escola é necessária por trazer benefícios as quais pode-se citar o alinhamento as expectativas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para que essa relação aconteça é preciso que haja o envolvimento, a participação de ambas as partes.

A presente pesquisa possui como objetivo geral analisar a participação e contribuição familiar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A pesquisa ainda conta com objetivos específicos dentre os quais é possível destacar: Identificar o papel dos pais e da família perante a educação das crianças na Educação Infantil; compreender a importância do fortalecimento da relação e articulação do processo de interação entre família e escola; refletir

sobre as principais estratégias construídas pela escola visando atrair a participação familiar.

Quanto aos procedimentos metodológicos a presente pesquisa inicialmente utilizou-se de investigações bibliográficas para construção de referencial teórico utilizando-se de livros, artigos científicos, revistas e entre outros publicados anteriormente por autores renomados no que tange o fenômeno pesquisado. Nessa perspectiva Boccato (2006, p. 266) esclarece que a pesquisa "busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Desta ainda que "esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica" (BOCCATO, 2006, p. 266).

Vale ressaltar que o estudo também propõe uma pesquisa de campo com abordagens descritivas e explicativas para maior e melhor compreensão sobre a influência do acompanhamento familiar no desempenho escolar das crianças da Unidade de Ensino Pingo de Gente de Rede Pública Municipal de Pedreiras - MA. Na qual foi realizado pesquisas, questionamentos e levantamentos junto com o corpo docente e gestão da escola, com o intuito de saber a real participação em que a família tem no ensino aprendizagem dos seus filhos.

Sendo assim, está também utilizou-se de método qualitativo que segundo Chizzotti (1995, p.79) "A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito".

Para isso, os dados foram colhidos por intermédio da aplicação de entrevistas contendo três (03) questionamentos discursivos para uma amostragem de seis (06) docentes e entrevista com cinco (05) questionamentos direcionados a direção da escola pesquisada.

1 ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE A FAMÍLIA

Um dos principais sucessos dos filhos na educação se constrói a partir da boa relação entre família e escola. É comum acreditar que cada um deve cumprir seu papel separadamente. No entanto, os pais e a instituição de ensino devem estar em constante sintonia, tendo como objetivo final o pleno desenvolvimento infantil.

Atualmente, a maiorias das pessoas pensam que a família serve somente de base para a escola como também para a educação. Sendo que a mesma possui uma grande influência, principalmente no quesito educacional ao qual e evidenciado nessa pesquisa. Nessa vertente torna-se necessário compreender os conceitos de família sendo que seu conceito sofreu inúmeras modificações, assumindo assim uma grande variedade de significados dependendo da sociedade e do contexto histórico.

É notório que a instituição familiar sofreu grandes modificações ao longo dos séculos, porém sempre teve presente nos aspectos culturais, econômicos e sociais. A família é natural e comum na própria natureza, podendo observar que outras espécies de animais também se organizam da mesma forma. Evidenciando que a família sempre irá envolver um papel de proteção, cuidado a sua prole sendo essa a característica humana.

Vale ressaltar também que de acordo com o Ariés (1978, p. 273) relata que no período da Idade Média não havia intimidade familiar, até o século XVII: "[...] as pessoas viviam misturadas umas com as outras, senhores e criados, crianças e adultos, em casas permanentemente abertas às indiscrições dos visitantes [...]."

De acordo com o autor as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, ou seja faziam tudo igual aos adultos, roupas idênticas, o trabalho também era o mesmo por não existir nenhuma restrição, o mundo dos adultos era o mesmo do mundo das crianças "a criança tinha condições de viver sem

a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos" (ARIÈS, 2006, p. 156).

Na modernidade a família de acordo com Áries (1978, p.274) "retirou a vida comum não apenas as crianças, mas grande parte de tempo e da preocupação dos adultos. A mesma correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: agora os membros da família se unem pelo sentimento, o constante e o gênero de vida". Tal fato se constitui devido as mudanças estruturais da família, de que a relação familiar está diferente dos padrões da antiguidade. Para se compreender melhor as tais mudanças Rigonatti (2003, p.42) explica que:

> O século XX foi cenário de grandes transformações na estrutura da família. Ainda hoje, porém, observamos algumas marcas deixadas pelas suas origens. Da família romana, por exemplo, temos a autoridade do chefe da família, onde a submissão da esposa e dos filhos ao pai confere ao homem o papel de chefe. Da família medieval perpetua-se o caráter sacramental do casamento originado no século XVI. Da cultura portuguesa, temos a solidariedade, o sentimento de sensível ligação afetiva, abnegação e desprendimento.

Diante dessa vertente, nota-se as diversas mudanças nas constituições de famílias na atualidade mesmo que há presença de alguns vestígios do passado. Na modernidade predomina de forma positiva a participação das mulheres que só tem a crescer, sendo no mercado de trabalho além de cuidarem dos seus filhos e lares, algo que antes não tinha importância.

2 ASPECTOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde a antiguidade até a modernidade o cuidado com as crianças e a educação desde os primeiros anos de vida, necessitava sempre da responsabilidade da família essencialmente da mãe. Após a revolução industrial que ocorreram nos séculos XVIII à XIX houveram diversas mudanças

para que contribuíssem numa nova forma de atendimento às crianças. Para suprir à lacuna deixada pela família contemporânea foram criadas instituições chamadas creches.

O papel da creche era um lugar de cuidado dos filhos, que serviam de apoio para mulheres que trabalhavam. Na metade do século XX as crianças passaram a ter uma importância maior perante a sociedade, destacando assim uma necessidade para o atendimento infantil, para um atendimento adequado na fase da vida. Esta preocupação se destaca dada à infância pelos organismos e organizações internacionais a partir da década de 1950 realizaram congressos mundiais, onde elaboraram documentos em defesa e incentivo ao desenvolvimento das crianças. Dentre esses documentos, citam-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, datado de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989, que influenciaram a progressiva ampliação do atendimento a criança nos primeiros anos de vida.

> Princípio 4: A criança gozará os benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e criar-se com saúde; para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteções especiais, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais. A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas (BRASIL, 1959, p.01).

Nesse contexto, vale ressaltar que no Brasil, as políticas de atendimento às crianças seguiram em passos lentos, porém pode-se observar muitos avanços onde a mãe e as crianças tiveram assistências do governo. Sendo assim, influenciadas pelos organismos e organizações internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, até a década de 1980 (SOUZA; COELHO, 2018, p. 02).

Os aspectos legais se deram inicialmente com o texto original da Constituição Federal de 1988, onde a Carta Magna trazia o atendimento de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade como dever e obrigação do Estado, no seu Art. 208, inciso IV. Como o objetivo de reforçar o que foi

expresso na Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 reitera nos Art. 53 e Art. 54 esse direito ao atendimento educacional às crianças de 0 (zero) a 6(seis) anos, que precisava ser oferecido e mantido pelo Estado de maneira obrigatória (BRASIL, 1990).

Portanto, o termo Educação Infantil somente apareceu em um regimento legal brasileiro com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 9º, do texto original. Foi também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica: "Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I -educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II -educação superior" (BRASIL, 1996).

Desta maneira, a educação infantil tornando-se uma das etapas deste nível de educação, como redigido no Art. 29: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Nesse contexto, para Gohn (2010, p. 87) aborda que:

> [..] investigar o conjunto de leis e documentos oficiais, na dimensão relativa à educação, tais como a instituição de 1988; o estatuto da criança e adolescente (ECA, 1990); a lei de diretrizes e base da educação nacional 9394/96 (LDBEN); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) além de normatização, em nível estadual e municipal.

Estes documentos foram criados para orientar às práticas pedagógicas das instituições com intervenções no contexto escolar, para que fossem aplicadas ações pedagógicas para contribuírem no desenvolvimento das crianças, auxiliando assim no pensar, falar, agir.

3 FUNÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

A família representa o espaço de transmissão dos padrões sociais, seja por meio do cotidiano e das trocas de experiências, seja por meio das práticas de socialização e educação das gerações mais novas. Porém, o grupo familiar não reproduz, apenas, o instituído, ele pode atuar com criador de oposições, inovações e questionamentos de normas e valores (ROMANELLI, 1997).

A família e a escola são principais competências sociais no que a criança está inserida, pois é onde ocorre o seu processo de socialização, primeiramente no âmbito familiar e segundo no escolar. Durkheim (1978, p. 04) define assim a socialização:

> Ação, exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destine.

A escola auxilia a criança na construção da sua personalidade, moral, ético e social. Cunha (2000), considerando que tanto a família como a escola são instituições sociais, propôs uma significação para família e a escola embasada justamente nesse caráter comum de ambas, "imbuídas da missão de conduzir pessoas, levando-as do lugar e do estado em que se encontram no presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior" (CUNHA, 2000, p. 447).

Vale ressaltar que na contemporaneidade quando se fala em família, existem várias finalidades, como por exemplo: a transmissão de alguns aspectos culturais básicos, relacionados à forma de linguagem, aos costumes, alguns valores, padrões de comportamento etc. Sendo assim, espera-se,

também, que ela contribua para o desenvolvimento e também na formação da personalidade e identidade das gerações mais novas. Tais abordagens podem ser encontradas nas obras de (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995; LAGO, 1998; KALOUSTIAN, 1998; PEREZ, 2000).

Já a escola é vista como, instituições especializadas na formação e na educação das gerações futuras, cujo surgimento deu-se através da sociedade, bem como no mercado de trabalho. Onde a mesma tem o intuito de produzir e reproduzir uma cultura relacionada à escolha do trabalho. Os grupos dominantes desempenham uma forte influência nas orientações das instituições escolares, no que se refere à seleção dos conteúdos, à constituição dos currículos, às práticas educativas como, também, no direcionamento de privilégios a públicos determinados (NOGUEIRA, 1988a; ZAGO, 1998).

A aprendizagem no contexto da contemporaneidade ao analisarmos a educação da criança na família e na escola é possível arrolarmos algumas diferenciações que a bibliografia relata (GOMES, 1993; NOGUEIRA, 1988b; PEREZ, 2000, ZAGO, 2003) quanto às práticas educativas que cada uma dessas instituições exerce. No contexto familiar, a criança aprende no cotidiano, e na escola escorre uma intensa programação de práticas à atividades educativas. Por essa razão Goleman (1991, p. 204) afirma que:

> A vida familiar é nossa primeira escola de aprendizado emocional; nesse caldeirão íntimo aprendemos como nos sentir em relação a nós mesmos e como outros vão reagir a nossos sentimentos; como pensar e que escolhas, temos ao reagir; como ler e manifestar esperanças e temores. Esse aprendizado emocional atua não apenas por meio das coisas que os pais fazem e dizem diretamente às crianças, mas também nos modelos que oferecem para lidar com os próprios sentimentos e os que, passam entre marido e mulher. Alguns são professores emocionais talentosos, outros atrozes.

Dessa forma se faz necessário que a família esteja presente em todos os momentos de vida de seus filhos, principalmente no contexto escolar. E está atenta as dificuldades cognitivas e comportamentais.

Considerando que a escola exerce a função social de proporcionar educação de qualidade sendo assim e imprescindível a participação da família no processo educacional das crianças, mas sabemos que a escola não pode assumir toda responsabilidade, pois ela e a família devem integra-se para que haja um fortalecimento educativo sendo eles interno ou interno.

Assim, cabe a escola buscar práticas de interação entre ambos, principalmente levando em considerações as conclusões sociais e econômicas das famílias que colocam na escola pública expectativas e interesses de uma boa aprendizagem. Nesse sentido, Vigotski (2004, p.284), afirma que "tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas, como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio".

Nessa vertente, a função social da escola contribui na participação entre a aprendizagem e o conhecimento. A escola pública precisa demostrar interesses através de práticas pedagógicas, assumindo um compromisso com os alunos, criando condições para o desenvolvimento moral e social.

3.1 Família e escola uma importante e necessária relação

Atualmente é notório observar a ausência dos pais na vida dos seus filhos, tudo isso e refletido fortemente no aprendizado dos alunos que dificultam o trabalho dos professores. O aluno necessita do apoio dos pais porquê dessa forma alcançará novos conhecimentos sem ter medo de errar ou acertar. A integração família e escola é um dos recursos mais importantes para conquistar uma aprendizagem de qualidade.

Por meio disso, existe inúmeras razões de ausência dos pais na vida escolar dos filhos. Onde muitos pais ainda são considerados analfabetos, ou pelo simples fato de que muitos não possuem uma capacidade intelectual e emocional para lidar com tais circunstâncias escolares. Diante disso, a escola tem todo o direto em reclamar da ausência da família no desempenho e acompanhamento escolar da criança, tendo dificuldades em transmitir os valores éticos e morais que são fundamentais para uma boa relação na sociedade. Nesse contexto, Di Santo (2006, p. 02) em seu artigo Família e Escola: uma relação de ajuda relata que:

> A família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e espera que os professores transmitam valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento, desde boas maneiras até hábitos de higiene pessoal. Justificam alegando que trabalham cada vez mais, não dispondo de tempo para cuidar dos filhos. Além disso, acreditam que educar em sentido amplo é função da escola. E, contraditoriamente, as famílias, sobretudo as desprivilegiadas, não valorizam a escola e o estudo, que antigamente era visto como um meio de ascensão social.

Tais fatores são evidenciados pelo fato de que é no ambiente familiar em que as crianças aprendem os valores que são fundamentais para sua socialização, contribuindo positivamente na construção do seu caráter. Por essa razão na atualidade a participação dos pais é mais significativa na formação acadêmica de seus filhos.

Por essa vertente é necessário enfatizar a importante relação entre família e escola sendo a maior responsável os professores, e posteriormente a família já que a mesma, também possuem uma responsabilidade em acompanhar o trabalho dos filhos chegando assim aos dos professores e sua participação poderá influenciar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

4.1 Resultados da pesquisa de campo realizada com docentes

A presente sessão aborda sobre os dados e discussões dos resultados da pesquisa de campo realizada com seis (6) professoras do turno vespertino da Colégio Jardim de Infância Pingo de Gente ao qual se disponibilizaram a responder o questionário impresso que subsidiaram a pesquisa. Vale dizer também que o formulário para a coleta de dados é composta por três (03) perguntas discursivas.

Questão 01- De acordo com sua vivencia enquanto professor a escola oportuniza momentos para a participação das famílias ou busca fortalecer a participação familiar?

> *DOCENTE 01- Sim, a escola esse está buscando uma maior parceria com os pais através de projetos e reuniões.*
> *DOCENTE 02- Sim, sempre quando precisam eles estão sempre presentes.*
> *DOCENTE 03- Sim, bastante, porém sempre vem poucos pais.*
> *OCENTE 04- Sim, trabalhamos em parceria ouvindo sempre a opinião da comunidade, pois esta tem o papel de fora para dentro.*
> *DOCENTE 05- Durante todo esse tempo que tenho atuado como educadora, tenho visto uma crescente evolução nesse sentido de unir às famílias a escola, oportunizando momentos sim, de interação.*
> *DOCENTE 06- Sim, através de reuniões com os pais, diálogo, tudo em prol da parceria.*

Diante disto todas as professoras relataram que a escola sempre oportuniza momentos com as famílias, com a realização de reuniões e projetos visando a participação de todos e para que os pais se façam mais presentes na vida escolar de seus filhos. Mais que nem sempre à família participa,

tiveram também uma grande evolução com o tempo, de que as famílias vão se fazendo mais presentes dentro da escola.

De acordo com José e Coelho (1991, p. 210) “muitas das funções educacionais da família vêm sendo delegados à escola, devido às alterações que ocorrem em nossa sociedade. O trabalho da mulher fora do lar, deixando a educação dos filhos bem antes dos 7 anos a cargo da escola”. Nessa vertente é notório que quando se tem a presença da família constitui-se uma grande evolução das crianças, durante todo o seu processo de ensino e aprendizagem. Visto que para se construir uma educação de qualidade é necessário a participação e ajuda de uma instituição fundamental como a família.

Questão 02- Qual a relação entre o professor e os pais durante o processo de ensino e aprendizagem?

> *DOCENTE 01- Buscar sempre uma boa relação para que se tenha um resultado positivo no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem.*
> *DOCENTE 02- É um pouco complicado, porque nem todos os pais são participantes, com uma base de cinquenta por cento (50%) tem uma relação excelente.*
> *DOCENTE 03- Muito boa.*
> *DOCENTE 04- O professor sempre promove uma boa relação mais alguns pais não colaboram com esse processo.*
> *DOCENTE 05- Uma relação de parceria, compreensão e ajuda mútua, buscando sempre o progresso do educando.*
> *DOCENTE 06- Os professores buscam promover uma boa relação. Porem os pais nem sempre colaboram.*

Percebemos que as professoras buscam ter uma boa relação com os pais dos alunos, sempre dialogando e que toda sala tem um grupo no aplicativo do WhatsApp com as famílias para que elas possam está interagindo sempre que necessário. Porque através de uma boa relação o aluno obtém um resultado positivo no seu desenvolvimento, mais tem algumas famílias que

deixa a responsabilidade de educar somente na escola, mais a mesma trabalha sempre em conscientizar os pais para fazer o acompanhamento escolar de seus filhos. Nesse contexto, Tiba afirma que; (2005, p. 183) “se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar. A criança, que estiver bem, vai melhorar, e aquela que tiver problemas receberá a ajuda tanto da escola quanto dos pais para superá-los”.

No que se refere a parceria entre família e escola a mesma tem que se iniciar desde os primeiros dias de contato com a escola, já que a mesma anda sempre buscando uma melhoria no desenvolvimento das crianças. E se uma das duas instituições estiver bem a outra vai estar ainda melhor, e aquela criança que estiver mal recebera a ajuda de ambos.

Questão 03- Em sua opinião a ausência da família no contexto escolar pode acarretar prejuízos no processo ensino e aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

> *DOCENTE 01- Sim, pois pode gerar uma falta de interesse da criança, gerar também uma baixa autoestima, insegurança, ansiedade dentre tantas outras coisas.*
> *DOCENTE 02- Lógico que sim, porque se não tiver parceria pai, professor e aluno não vai pra frente.*
> *DOCENTE 03- Sim, quanto mais os pais estão ausentes para as crianças é bem pior no desenvolvimento.*
> *DOCENTE 04- Muito, pois à família e escola deve ser parceiras sempre.*
> *DOCENTE 05- Com certeza sim. Observo isso diariamente com meus alunos que tem o constante acompanhamento e participação dos pais tem uma aprendizagem mais ampla que os outros alunos.*
> *DOCENTE 06- Sim. É fundamental a participação da família na vida escolar de sua criança.*

Portanto a falta da família no processo educacional pode acarretar prejuízos, fazendo com que o seu desenvolvimento seja mais lento além disso

causando insegurança e ansiedade. Diferente dos alunos que tem acompanhamento dos pais no seu desenvolvimento, é mais amplo e traz resultados positivos, diante disso percebemos que uma instituição complementa a outra só e assim irá obter resultados positivos dentro da educação. Segundo Alexandre, Galvão e Fernandes (2015, p. 37):

> Nesse processo de formação, a escola também é percebida como aliada, visto que proporciona o convívio social com diferentes grupos que, por vezes compartilham diferentes saberes, mediante um processo interativo de troca de conhecimento. A escola caracteriza-se por ser um espaço privilegiado de relações entre os mais diversos grupos que existem dentro de uma determinada comunidade, propiciando experiências de alteridade e reconhecimento de identificações diante desse contexto.

A escola é a principal interessada na parceria família e escola. Nesse caso, deve-se ser da escola o papel de promover ações, trocas de informações e até ideias por intermédio de reuniões para orientar às famílias e mostrar o quanto é importante sua participação. Porém é essencial que a família tenha o mesmo interesse em querer estar presente e assim contribuir na educação de seus filhos.

3.2 Resultados da pesquisa de campo realizada com gestão da escola

A presente sessão aborda sobre os dados e discussões dos resultados da pesquisa de campo realizada com uma gestora (01) do turno vespertino da Colégio Jardim de Infância Pingo de Gente ao qual se disponibilizou a responder o questionário impresso que subsidiaram a pesquisa. Vale dizer também que o formulário para a coleta de dados é composta por cinco (05) perguntas discursivas.

Questão 01- Você acredita na importância da parceria entre escola e família no processo educativo?

GESTORA- Sim, pois uma coisa complementa à outra.

As duas instituições precisam estar aliadas nesse processo de educacional e com os mesmos objetivos de ambas as partes que é construir uma educação de qualidade, que atendam às necessidades das crianças e ajudar no seu desenvolvimento educacional. Sendo assim de acordo com Parolim (2003, p. 99) "a escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo". Vale salientar que ambas às instituições têm o mesmo intuito o qual é educarem às crianças, porém tanto à escola como a família precisam andar juntas para fins de concretizar todo o processo educativo.

Questão 02- Você acredita que a parceria entre escola e família pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem e potencializar para o desenvolvimento integral do aluno(a) matriculado na escola?

GESTORA- Sim, pois uma instituição depende da outra, se cada uma fazer a sua parte o desenvolvimento acontece.

Diante disso, pode-se perceber o quanto é importante quando a família participe de forma ativa no processo de aprendizagem de seus filhos, pois ocorre maior interesse das crianças por estarem recebendo o incentivo diretamente dos pais, vale ressaltar que a participação familiar tem um papel fundamental na construção de uma Educação de qualidade.

Questão 03- A coordenação considera as opiniões dos pais ou responsáveis em relação a organização da escola?

GESTORA- Sim. Trabalhamos em parceria visando sempre a opinião da comunidade. Pois está tem o olhar de fora para dentro.

A escola trabalha de forma democrática ouvindo sempre críticas da comunidade (família) até porque a mesma tem um olhar diferente do corpo

docente, dessa forma a escola trabalha em parceria visando melhorar cada vez mais e que há um diálogo entre ambas instituições buscando qualidade no processo de aprendizagem. Sendo assim, “mesmo que as famílias se esmerem em ser educadoras, o aspecto socializador do conhecimento e das relações não é adequadamente contemplado em ambientes domésticos” (PAROLIN, 2007, p.01). A função de educar não é por completo responsabilidade apenas da escola. Porém desde muito cedo tem que ser iniciada em âmbito familiar.

Questão 04- A instituição escolar incentiva a participação dos pais nas atividades escolares?

> *GESTORA- Sempre. Sem esta parceria o desenvolvimento não acontece.*

A diretora relatou que sempre incentiva a participação da família, e que conscientiza as mesma a estarem mais presentes na vida Educacional das crianças pois as duas instituições são fundamentais na formação do indivíduo. Nessa perspectiva de acordo com Malavazi (2002, p. 222-223) “Para muitos, não participar acaba sendo mais interessante uma vez que têm outras atividades que não podem deixar de assumir. Para a escola, a ausência da família significa poder decidir sozinha, levando em conta seus próprios interesses”.

Vale ressaltar que mesmo à escola oportunizando programas de ações que incentivam a participação das famílias muitos pais ainda se encontram ausentes. Ou seja aquela que transfere toda responsabilidade que seriam suas para a escola. A ausência dos pais no acompanhamento dos filhos podem causar problemas grandiosos no desenvolvimento dos alunos em idade escolar e até futuramente. Sendo assim, urge a necessidade do estabelecimento de uma relação família e escola de forma totalizadora, onde uma complemente e colabore com o trabalho da outra.

Questão 05- De que forma a proximidade entre família e escola traz benefícios, as expectativas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

> *GESTORA- De forma integral. Todo desenvolvimento, seja ele interno ou externo no que se refere a aprendizagem depende desta junção família e escola.*

Para se obter bons resultados no ensino e aprendizagem do aluno a família precisa seguir a mesma linha de raciocínio da instituições escolares sendo assim a criança irá obter muitos benefícios no quesito aprendizagem. De acordo com a resposta obtida é perceptível que a gestão conhece a necessidade e importância da participação da família na escola e de seus benefícios no desenvolvimento educacional dos alunos. Desse modo, para se obter bons resultados durante todo o processo de aprendizagem do aluno, à família e à escola precisam estar no mesmo caminho visando sempre melhorias no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa na qual se refere sobre a relação família e escola no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, evidenciou que manter uma relação adequada tem sido uma das maiores dificuldades atualmente. Através desse estudo realizou-se pesquisas em livros e artigos visando a construção de referencial teórico parte essencial do estudo a qual demonstra analises para a compreensão do fenômeno estudado.

A pesquisa procurou ressaltar-se de fato as famílias participam de forma ativa da vida escolar de seus filhos, e se a escola planeja ações visando aproximar as famílias e quais os prejuízos da ausência familiar na escola. Sendo assim, como os principais resultados é possível dizer que segundos os professores a ausência familiar pode afetar no processo educacional das crianças. Segundos os professores ainda prevalece uma pequena parte das famílias que afirmam que a obrigação de educação é apenas da escola.

Vale dizer também que de acordo com os dados foi possível identificar que a escola sempre oportuniza momentos que favorecem a participação familiar, visando o fortalecimento de vínculos. Por essa vertente, os professores afirmaram que acreditam na parceria escola e família por obter resultados positivos no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem.

Portanto é perceptível que os objetivos da pesquisa foram alcançados com sucesso e que surgem sempre a necessidade da permanência das famílias dentro da instituição escolar, por meios de reuniões e projetos que motivam as famílias a compreender a necessidade de estimular os filhos durante todo o seu processo educacional. Por fim, é de suma importância que a escola oportunize momentos, ações, projetos e entre outros que visam fortalecer os vínculos entre família e escola para que as problemáticas que assolam o desenvolvimento dos alunos sejam amenizadas ou sanadas com o apoio e acompanhamento da família. Sendo assim a família deve assumir suas responsabilidades no que tange a educação de seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Maria Edna Silva de; GALVÃO, Lilian Kelly de Sousa; FERNANDES, Alessandra Vieira. Socialização materna e comprometimento dos filhos com os direitos humanos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica,** v. 2, n. 1, 2015.

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ÁRIES, Phillippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. São Paulo: Odontol. Univ. [v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006].
BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. Lei nº 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96. Brasília: SENADO, 20/12/1996.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos da Criança- UNICEF.** Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Universidade de São Paulo – USP. Biblioteca virtual de direitos humanos. Disponivel em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, M. V. da**. A escola contra a família**. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DI SANTO, Joana Maria. **Família e Escola**: uma relação de ajuda. 2006. Disponível em: <https://www.centrorefeducacional.com.br> acesso em:04 jun. 2020.

DURKHEIM. E. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GOHN, M. G. M. STAVRACAS, I. **O Papel da Música na Educação Infantil.** EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 85-103 Universidade Nove de Julho São Paulo: Brasil.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** Rio de janeiro: Objetiva,1991.

GOMES, J. V. **Relações família e escola - continuidade e descontinuidade no processo educativo.** São Paulo: Ideias, 1993 [n.16, p.84-90].

JOSÉ, Elizabete da Assunção. COELHO, Maria Tereza. **Problemas de aprendizagem:** São Paulo: Ática; 1991.

LAGO, M. C.de S. **Famílias e modos de vida:** gênero, gerações e identidade. Paidéia, Ribeirão Preto: Editora, 1998 v.8, n.14-15, p. 33-43, fev.-ago./1998.

MALAVAZI, M. M. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

NOGUEIRA, M. A. A. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias:** a ação discreta da riqueza cultural. São Paulo: Anped, 1988 [Revista Brasileira de Educação, n.7, p.42-56].

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Ed. Positivo. 2003.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores:** A relação entre família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo. 2007.

PEREZ, M.C.A. **Família e escola na educação da criança:** análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

RIGONATTI, S.P. **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica.** São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 2003.

ROMANELLI, G. **Famílias de classes populares:** socialização e identidade masculina. Cadernos de Pesquisa – NEP, São Paulo, v.3, n.1-2, p.25-34, 1997.

SOUZA, Paulo Rogério de, COELHO, João Paulo Pereira. **Aspectos legais da educação infantil no brasil e as políticas de financiamento.** Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p.01-09 abr/jun 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n2.h356. Disponivel em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/2409/2212>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

TIBA, Içami. **Adolescentes: Quem ama, educa.** São Paulo: Editora Integrafe 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich,1896-1934. Psicologia Pedagógica/L. S. **Vigotsky:** tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Psicologia e pedagogia).

ZAGO, N. **Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares.** Ribeirão Preto: Paidéia, 1998 p.91-103.

ZAGO, N. **Classes populares e a questão escolar: um estudo sobre as trajetórias de escolarização a nível de primeiro grau.** *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16. 2003, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2003.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Gardielly da Conceição Silva[10]
Elizane Nunes Silva[11]
Gilberto Sousa Silva[12]

RESUMO

O estudo realizado trouxe à tona uma temática de grande relevância no cenário mundial, pois trata-se da Educação Inclusiva. Compreende-se que a inclusão é respaldada por Leis e Legislações, como a: LDBEN (nº 9.394/96) e a Declaração de Salamanca (1994) que enfatizam que é essencial que o processo inclusivo aconteça de forma justa e igualitária em todas as escolas de ensino regular. O objetivo Geral da pesquisa foi analisar como os atores do contexto escolar estão se apropriando das propostas regulamentadas de Educação Inclusiva, diante da necessidade de se consolidar aprendizagens significativas e o desenvolvimento do aluno. Os Objetivos Específicos foram: Conceituar o termo inclusão; contextualizar o princípio de igualdade e o reconhecimento do aluno com deficiência como sujeito de direitos e Caracterizar as Políticas de Inclusão Brasileiras. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a bibliográfica intitulada qualitativa fundamentada

[10] Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF, Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF.
[11] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMANET.
[12] Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional- FAESF, Especialista em docência do Ensino da História para Educação Básica- FEMAF, Especialista em Docencia do Ensino Superior- FAESF, Licenciado em Pedagogia pela FAESF, Licenciado em História pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES.

em autores, como: Carneiro (2007); Padilha (2005), entre outros, e a pesquisa de campo mediante a aplicação de Questionário a cinco (05) professores da Unidade Escolar José Moreira de Paula. Os resultados demonstraram que há várias barreiras a serem enfrentadas para que de fato se concretize o processo inclusivo, como por exemplo: a formação continuada do professor para o aprimoramento de sua práxis, a falta de recursos pedagógicos e a ineficácia na estrutura arquitetônica das escolas públicas brasileiras. Portanto, é essencial que família e escola estejam me busca dos mesmos ideais que é a concretização de um ensino inclusivo igualitário para todos, com intuito de que a criança deficiente desenvolva as suas competências e habilidades necessárias para o seu convívio social.

Palavras Chave: Educação inclusiva. Prática de ensino. Professor. Aluno deficiente.

INTRODUÇÃO

A complexidade á cerca do tema Inclusão escolar, versa sobre vários fatores para que possa ter sua efetivação em sua plenitude, o que para muitos trata-se apenas de inserção do indivíduo portador de deficiência no meio escolar. Porém é nítido que somente este ato não garante a oferta integral de acesso ao ensino e qualidade, considerando que a inclusão escolar trata-se de uma inserção em que a instituição escolar passa por uma modificação física e procedimental, para acolher o portador de deficiência proporcionado uma educação de qualidade ofertando-lhe meios e condições de permanência (PADILHA,2005, p. 102).

Trata-se de um fator que interfere significativamente no processo de inclusão, estar junto em um mesmo ambiente não significar fazer parte, para isso o indivíduo deve estar diretamente envolvido no processo, não cabe ao aluno se adaptar a escola, é papel da escola criar estratégicas que garantam o direito de todos os seu discentes ao acesso à educação. A priori de acordo

com a Constituição Federal de 1998 em seu art. 205 a educação e direito subjetivo intrasferível, dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, deve estar baseada no pleno desenvolvimento do sujeito e sua preparação para o trabalho (BRASIL,1988, pg.123).

A Constituição da República Federativa do Brasil trata dos Direitos Fundamentais elencando o Direito à Educação como um destes, tendo ele extrema importância, visto que garante a dignidade da pessoa humana, facilitando sua convivência e sobrevivência, além dos direitos garantidos na constituição federal pode-se citar o art.03 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL,1996).

Diante de várias modificações no setor Educacional em outubro de 2021 aderiu mais um inciso XIV. Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, reforçando e dando um impulso na busca e luta constante dos portadores de deficiências ou super dotação por uma educação de qualidade.

1 OS PERCURSOS HISTORICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Por certo para abordar a respeito de Educação Especial Inclusiva, torna-se necessário levantar abordagem da história do deficiente até os dias atuais, por muito tempo os deficientes/superdotados passaram por transições de tratamento a considerar o momento histórico e políticos da sociedade a qual o mesmo encontrava-se inserido. Os primeiros povos por serem nômades se desfaziam das crianças que nasciam com alguma limitação ou má formação, devido os mesmos viverem se deslocando sempre e co0nsiderarem os deficientes um peso.

> Os primeiros registros sobre pessoas com deficiência mental constam de dados anteriores à Idade Média. Nos raros documentos sobre o assunto nessa época, as pessoas com história de deficiência eram destinadas ao abandono, consideradas subumanas e, muitas vezes, eliminadas (BAU; KUBO, 2009, p.18).

Inegavelmente o portador de deficiência era excluído do direito de conviver com as outras pessoas devidas sua característica, física ou intelectual, logo depois com a influência da igreja católica surgiu o processo de segregação momento em que os deficientes eram protegidos pela igreja porem viviam de maneira sub-humanas e recebiam tratamentos atrelados a tortura e exploração em todos os sentidos. Momento em que, o extermínio já não era comum, e os deficientes ficaram sob responsabilidade da família e da igreja, uma vez que esta exercia grande influência social. “A partir da doutrina cristã, não era mais permitido o extermínio dos deficientes, pois já consideradas criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente abandonadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa caridade humana” (SAMPAIO, 2009, p.35).

Essa mudança de condição não excluiu as torturas físicas e psicológicas, tendo em vista o fato da igreja não conseguir explicar o motivo

das condições/deficiências, esses indivíduos eram queimados em fogueiras consideradas bruxas ou portadores de castigos divinos devido a pecados cometidos por seus ancestrais.

Todo esse histórico triste pelo qual passaram as pessoas com deficiência, um histórico de sofrimento, discriminação, ódio, intolerância, indiferença, medo, tentativas só contribuíram para que se percebesse que pessoas com deficiência não são doentes que necessitem de cura, mas pessoas que precisam ser compreendidas e incluídas no seio da sociedade, a fim de interagirem com as outras pessoas e com o mundo e, a partir daí, adquirirem a dignidade e o respeito.

Cabe a sociedade a busca constante por conhecimento e estratégias fundamentais, para a efetivação da inclusão de todas pessoas em todas as esferas da sociedades, ato que possibilitara o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos para que todos possam atuar significante contribuindo para a melhoria social e política, com pensamentos e ações críticas resultados de uma boa formação nas instituições Família/Escola.

A sociedade precisa se apropriar de todos os conhecimentos necessários e fundamentais sobre as pessoas com deficiência, bem como, sobre métodos e técnicas terapêuticas que as insira no contexto social e as faça se desenvolverem, enquanto seres humanos plenos e complexos.

1.1 Desafios e possibilidades para a inclusão de alunos com deficiência na educação

Considerando a Educação Infantil uma das se não a mais importante etapa da educação, que por muitas vezes é tratada como etapa em que a criança apenas brinca, principalmente por parte de alguns pais e responsáveis, a mesma merece uma maior atenção e suporte principalmente quando se fala da criança portadora de deficiência/super dotação.

Assim sendo, a educação infantil é direito de todas as crianças reconhecido pela Constituição Federal de 1988 e com a provação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996(BRASIL,203, p.25). Por consequência esta etapa não pode mais ser considerada como assistencialista, e as brincadeiras devem ser dirigidas com o intuito do aprendizado da criança como produto final do processo sem a intenção da promoção ou classificação dos discentes.

A Declaração dos Direitos Humanos do ano de 1948 no seu Art. 26 declara que: "Toda a pessoa tem direito à educação, ela deve ser gratuita". Nesse sentido todas as pessoas com deficiência têm direito ao acesso à educação. Ainda segundo a Declaração dos Direitos Humanos no seu Art. 5º enfatiza que "Às crianças que possuem deficiências físicas, mentais ou sociais receberão todos os cuidados necessários para que a mesma possa desenvolver as suas competências e habilidades necessárias no ensino regular" (BRASIL, 2003, p. 60).

Momento em que foi afirmado a necessidade de uma educação pensada e aplicada para todos nos indivíduos inseridos no âmbito educacional, não é mais suficiente apenas integrar ou seja inserir o portador de deficiência na sala de aula, é necessário realizar a mudança de paradigma de incapacidade que o portador de deficiência possui, e a retirada do rotulo que por muito tempo foi destinado ao mesmo.

Para tal inicia-se práticas inclusivas nas escolas, após a Declaração de Salamanca porem na atualidade existe docentes do ensino regular se queixam dizendo que não têm conhecimento suficiente ou preparo formal para lidar com crianças deficientes, especialmente quando estas apresentam disfunções graves, como paralisia cerebral, deficiência intelectual e comportamentos desafiadores.

2 A IMPORTÂNCIA DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A Educação Especial, na maioria dos países era vista em um primeiro momento como um ato de segregação e exclusão, pois os indivíduos tidos como “anormais” eram simplesmente ignorados, abandonados e muitas vezes até mesmo assassinados, devido a sua diferença do conceito de normalidade. Os anormais são os que fugiam do padrão de normalidade de comportamento e de estrutura comportamental social, o que não se enquadrava na normalidade da sociedade (FOUCAULT, 2001, p. 15).

Em 1986 é criada a Coordenadoria nacional de educação da Pessoa Portadora de Deficiência e em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica começa a assume a efetivação da política de educação especial (MENDES, 2001, p. 10). Como pontapé inicial para uma nova visão de educação para pessoas com deficiência em 1994, foi promovida pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que acabou resultando em um dos documentos mais importantes para a promoção da educação Inclusiva em todo o mundo foi intitulada a Declaração de Salamanca, que vai nortear caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos os indivíduos.

A partir de um segundo momento histórico esses indivíduos antes segregados e discriminados passam a ser reconhecidos como pessoas que necessitam de respeito e educação de qualidade, com isso observaram que depois da aplicação de algumas leis desenvolvidas e aceitas por países e entidades mundiais, essa situação se modifica ao passar do tempo (FOUCAULT, 2001, p. 17). As Políticas Educacionais tem fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tem como objetivo uma educação de qualidade para todo, sem discriminação de e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e dessa forma garantindo não só o 21 acesso a essa educação, mas também, a permanência desses indivíduos até a sua formação (BRASIL, 2003, s/p).

Para que esse quadro possa mudar a colaboração entre profissionais da Educação Especial e regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais

desafios. É necessário uma busca constante por aperfeiçoamento e inovação das práticas por parte dos docentes a frente do entendimento ao aluno portador de deficiência e ou super dotação, não só no AEE: Atendimento Educacional Especializado mas o docente do ensino regular necessita está apto a lhe dar com as dificuldade e limitações desse público, para que ocorra o processo de inclusão e não integração.

> A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeros e infindáveis polêmicas, povoando as corporações de professores de profissionais de saúde que atuam no atendimento a pessoas com deficiência os paramédicos e outros, que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social (MANTOAN, 2003, p, 14).

É momento de romper as fronteiras criadas, em torno do processo de inclusão no ensino, todos aprendem, todos possuem habilidades e competências, todos possuem limitações o que não impede um aprendizado significativo, mediante o uso de métodos estratégicos correspondentes a necessidade de todos.

> À reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade (PADILHA, 2005, p. 81).

De tal forma que, não é plausível que existam salas para cada tipo de aluno, separados por competências e habilidades todos devem ser inclusos, afirmando a capacidade de se desenvolverem cada um com suas particularidades, cada um no seu tempo, considerando a individualidade e

heterogeneidade de cada um. Em uma escola inclusiva os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários capazes de aprender e transferir o conhecimento adquirido.

Além disso, a LDB em seu art. 58 inclui no atendimento educacional especializado como uma modalidade de ensino tal importantes quanto as outras, tendo início na educação infantil, estendo ao longo da vida perpassando todas etapas de ensino (BRASIL, 1996.s/p).

Por certa esta modalidade merece uma atenção dos governantes e gestores para que não seja negligenciada, prejudicando o desenvolvimento do educando, que necessita deste atendimento, cabe aos docentes o comprometimento e aperfeiçoamento para oferecer junto a instituição um conjunto de ferramentas par o êxito máximo de desenvolvimento do portador de deficiência/super dotação.

> As escolas acolhem esses alunos, acreditando incluí-los, mas, muitas vezes, acabam por excluí-los, pois se deparam com extremas dificuldades para interagir no processo de ensino e aprendizagem frente às diferenciadas características do aluno com deficiência. Fica demonstrado, então, que sob o manto de tão discutida e debatida falta de formação anunciada por todos os professores, o que se percebe ainda, é a evidencia de rótulos e estigmas fortemente arraigados no imaginário social de cada profissional, ou seja, o preconceito como construção social (SILVA, 2007, p. 159).

O ato de educar, irá definir se de fato esse indivíduo será incluído ou excluído a família possui um papel fundamental na inclusão no aluno, ou até mesmo a descoberta de algum transtorno que impossibilita ou dificulta o desenvolvimento do aluno, para a busca de acompanhamento o mais cedo possível. Possibilitando maiores e melhores condições de rendimentos. Buscando a ajuda de um profissional para um diagnóstico mais preciso para detectar se o problema emocional, comportamental, neurológico/pedagógico não sendo decorrentes de causas orgânicas, distinguindo deficiência e ou dificuldades no aprendizado (SANTOS,2006, pg.33).

3 A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PERANTE A INCLUSAO

No contexto educacional formação inicial e continuada do professor é ação crucial para a solidificação das práticas inclusivas em escolas regulares e demais instituições de ensino que irá oportunizar aperfeiçoamento de métodos e técnicas variadas no processo, assumindo com compromisso o dever de promover a aprendizagem.

Compreende-se orientações sobre a formação dos professores são abordadas em documentos e legislações, o que destaca a preocupação das autoridades com à atuação pedagógica no atendimento especializado na educação inclusiva. E relação a questão do desenvolvimento de uma "práxis" com o objetivo de atender todas expectativas e desafios enfrentados sociedade e na educação, faz-se necessário que o docente seja um intermediário no processo ensino aprendizagem do aluno potencializando sua ação pedagógica, com o intuito de ser sujeito de mudanças no contexto educativo e social (SANTO, 2007, p. 60).

Desprendendo-se do papel de mero transmissor de conhecimentos sem significação nenhuma, possibilitando ao educando incorporar e assumir o papel de agente ativo, contribuindo com a construção da identidade e autonomia dos discentes do ensino regular e do atendimento educacional especializado em todas as suas esferas.

O objetivo principal desse estudo foi analisar como os atores do contexto escolar estão se apropriando das propostas regulamentadas de educação inclusiva, diante da necessidade de se consolidar aprendizagens significativas e o desenvolvimento do aluno com deficiência e por objetivos específicos, conceituar o termo inclusão; Contextualizar o princípio de igualdade e o reconhecimento do aluno com deficiência como sujeito de direitos e Caracterizar as Políticas de Inclusão Brasileiras: Abordar métodos e técnicas utilizados no atendimento do aluno deficiente na educação infantil.

4 METODOLOGIA

A mesma baseou-se em estudos bibliográficos, considerando a necessidade de levantamentos de ideias e concepções de outros autores que possibilitaram subsídios e veracidade à referente pesquisa. “Tanto é que na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo, ou seção, é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho [...]” (GIL 2010, p. 29).

A investigação fez uso de estudos qualitativos. O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante, perderem seu caráter qualitativo quando são transformados em dados quantificáveis, na busca de se garantir a exatidão no plano dos resultados (RICHARDSON, 2010, p. 56).

O estudo trata-se de uma pesquisa que fez uso de abordagem descritiva. “Estudo descritivo é quando se deseja descrever as características de um fenômeno” (RICHARDSON, 2010, p.18), e uso de método indutivo. “O método indutivo parte de premissas dos fatos observados para chegar a uma conclusão que contém informações sobre fatos ou situações não observadas” (RICHARDSON, 2010, p. 36).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Pública de Carolina- MA na Unidade Escolar José Moreira de Paula, construída no ano de 1985 da administração do prefeito Itibiré Benjamim Barbosa Jucá inaugurada em fevereiro de 1986. A natureza do ensino é ministrada do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que 1º, 2º e 3º anos é o ciclo de alfabetização, 4º e 5º anos desenvolvimento da língua e escrita. A situação socioeconômica dos alunos dessa escola é de nível médio baixa renda, donde muitas vezes encontramos dificuldades para o bom andamento em termos financeiros e até mesmo nas realizações sociais. A Unidade Escolar José Moreira de Paula fundamenta-se nos princípios de um trabalho coletivo de solidariedade propiciando aos alunos o desenvolvimento de suas competências e

habilidades favoráveis ao conhecimento moral, intelectual e social para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5 CONCLUSÃO

Após a pesquisa realizada intitulada “Desafios e possibilidades da inclusão de alunos com deficiência na educação infantil: um estudo na Unidade Escolar José Moreira de Paula” foi possível compreender que a temática inclusão é um assunto bastante complexo, tendo em vista os desafios e barreiras encontrados para que o ato inclusivo aconteça na prática de acordo com a legislação da Educação Inclusiva respaldada Declaração de Salamanca (1994) e na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96. Ressalta-se que estas barreiras estão relacionadas a formação continuada inicial e continuada do professor, aos aspectos físicos, arquitetônicos e pedagógicos da escola onde grande parte das escolas públicas brasileiras não possuem acessibilidade aos deficientes. No momento em que se iníciou a investigação bibliográfica surgiram questionamentos e inquietações sobre as questões que nortearam a realização da pesquisa.

Mediante aos resultados obtidos confirmou-se a necessidade do sistema assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, incluindo os alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva, onde cada aluno mostra suas particularidades, suas estratégias de aprendizagem, ritmos, interesses, capacidade que devem ser respeitadas e valorizadas.

Compreendeu-se que as estratégias e procedimentos de ensino devem ser para todos num processo inclusivo, e não apenas para alguns ou somente para os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado - AEE. A educação de modo geral precisa contemplar práticas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, rompendo assim com os antigos paradigmas de exclusão, segregação e integração.

> Portanto, para que o profissional envolvido na sala de aula possa, de forma consciente e objetiva, estimular e potencializar tais áreas, é indispensável agregar à pedagogia conhecimentos teóricos que lhe deem suporte na avaliação e planejamento e se convertem em estratégias metodológicas especificas e não aleatórias compatíveis com cada sujeito demandar desta sala (MELO, 2011, p 130).

Todavia, a legitimidade da educação inclusiva está garantida o que falta é a reestruturação das escolas na parte arquitetônica, atitudinal, procedimental e pedagógica e cursos de capacitação na área da Educação Inclusiva para que os docentes possam aprimorar a sua práxis, com intuito de incluir o aluno com deficiência justa e igualitariamente possibilitando-o aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BAU, Jorgiana; KUBO, Olga Mitsue. **Educação especial e a capacitação do professor para o ensino.** Curitiba: Juruá, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996

CARNEIRO, M. A. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especia**is, 1994.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
GIL, Antonio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTO, M. P. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, n.3, 2007.

SILVA, P**. Educação inclusiva: contextos sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2002.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (

MANTOAN, M.T.E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. R.CEJ, Brasília, 2004.

MELO, Hilce Aguiar**. Prática pedagógica na sala de recursos e acesso curricular de alunos (as) com deficiência intelectual na sala de aula**. São Paulo: EDUFMA, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry **Pesquisa social:** métodos e técnicas 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTO, M. P. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.2, n.3, 2007.

SAMPAIO, Cristina T.; SAMPAIO Sônia Maria R. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. ***O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.*** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Análise dos Métodos e Técnicas de Ensino na Unidade de Ensino Imaculada Conceição

Ana Gardielly da Conceição Silva

RESUMO

Introdução: A presente pesquisa traz uma discussão sobre os métodos e técnicas utilizados pelo professor do AEE (atendimento educacional especializado). Foi realizada com a colaboração dos integrantes da Unidade de Ensino Imaculada Conceição em Pedreiras, Maranhão. **Objetivo:** analisar os métodos e técnicas utilizados pelos professores do AEE mediante as necessidades dos alunos com deficiência. **Metodologia:** Para conseguir alcançar o objetivo proposto a pesquisa designou como método de investigação baseado em estudo qualitativo, abordagem descritiva, estudos bibliográficos e método indutivo visando observar e evidenciar a visão do sujeito participante da pesquisa sendo ele o educador do AEE. **Resultados:** Obteve-se como resultado que a educador utiliza de diversos métodos e técnicas durante suas intervenções pedagógicas na SRM (sala de recursos multifuncional), possibilitando o desenvolvimento educacional de seus educando. **Conclusão:** conclui-se que a prática pedagógica no AEE contribui significativamente para alcançar êxito no processo sócio educacional do aluno com deficiência.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado; Ensino; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, é um âmbito da educação que visa possibilitar maior assistência a educando com deficiências, proporcionando melhorias e qualidade de vida ao aprendente e consequentemente traçando caminhos para que de fato o ensino aprendizagem aconteça (BEDAQUE, 2014). Esta modalidade de assistência se faz imprescindível e por sua vez a oferta deve ocorrer de forma transversalmente em todas as etapas da educação básica se estendendo ao longo da vida, visando sempre a garantia da inclusão de forma integral no meio educacional e social (PADILHA, 2005).

Entre tantos benefícios advindos do AEE ele proporciona ao educando autonomia e confiança características relevante para que aluno desenvolva suas potencialidades e supere suas dificuldades decorrentes de suas deficiências ou limitações (LAPLANE, 2004).

O AEE tem como peça fundamental o professor das SRMs (Sala de Recursos Multifuncionais) pois os mesmos possibilitam ao educando condições que impulsionem o progresso educacional no decorrer de sua trajetória escolar toda ação desenvolvida por ele refletem no sucesso de seu aluno e por consequência possibilitando seu êxito profissional.

Portanto, esse estudo impulsionará a melhoria dos métodos e técnicas utilizados pelo profissional da área, tornando-se de suma importância, não só para educadores do AEE, mas para todos os profissionais da área da educação, desmistificando muitas informações sobre a modalidade e gerando uma ponte entre as partes envolvidas, a fim de facilitar e melhorar o trabalho de um modo geral no âmbito escolar, pois é necessário que o ensino regular desenvolva um trabalho articulado juntamente com o AEE, para a construção do processo de desenvolvimento do aluno com deficiência.

OBJETIVOS

Analisar os métodos e técnicas utilizados pelos professores do AEE, em atendimento aos alunos com deficiência na Unidade de Ensino Imaculada Conceição. E, por objetivos específicos, evidenciar as contribuições do AEE para inclusão social dos alunos com deficiência; conhecer os métodos e técnicas adotados pelos professores do AEE para desenvolvimento educacional do aluno.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, forma utilizadas observações na sala de AEE, na Unidade de Ensino Imaculada Conceição, no município de Pedreiras-MA. A partir destas observações utilizados no AEE que auxiliará no desempenho escolar dos alunos. O estudo trata-se de uma pesquisa que fez uso de abordagem qualitativa do tipo descritiva, este por sua vez se apresenta "quando se deseja descrever as características de um fenômeno" (Richardson, 2010, p.18). Além disso, utilizou-se do método indutivo, este "parte de premissas dos fatos observados para chegar a uma conclusão que contém informações sobre fatos ou situações não observadas" (RICHARDSON, 2010, p. 36).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Pública Municipal do Município de Pedreiras – Ma. Nos períodos que correspondem de agosto de 2018 á novembro de 2018. Os sujeitos da pesquisa é o equivalente á um quantitativo preestabelecido de 1 interlocutor, sendo o mesmo educador do AEE da escola pesquisada. A escolha do interlocutor deu-se por um profissional que atue na escola. Primeiramente realizaram-se visitas observacionais na unidade escolar, mais especificamente na sala de AEE para levantamentos de informações sobre as atividades desenvolvidas na instituição. Após á observação aplicou-se um formulário preestabelecidas direcionadas ao educador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da grande dificuldade de aceitação, que as pessoas com deficiência enfrentam no cotidiano, foi realizado um questionamento à educadora (pesquisada), sobre qual a influência do AEE para a promoção de uma sociedade mais inclusiva. As perguntas foram realizadas com o propósito de se elucidar a relevância desta modalidade para se promover o respeito às diferenças, existentes na sociedade como demostram os trechos abaixo.

> A educadora demonstra possuir bom relacionamento com os pais de seus educandos, dando orientações e demonstrando os efeitos da intervenção pedagógica realizado no AEE na vida dos alunos.
>
> A professora deixou claro que a avaliação dos alunos acontece anualmente com a produção de relatórios onde são descritos os avanços alcançados pelos educandos na SRM, e encaminhados à escola onde o mesmo frequenta o ensino regular.
>
> A professora demonstra entender que cada aluno deve ser tratado individualmente, de acordo com sua deficiência, e as intervenções são planejadas mediante a necessidade de cada um, com o uso e confecção de recursos apropriados.

Embora as práticas do AEE possuam objetivos de complementar/suplementar o ensino regular, observa-se que ainda permeiam dúvidas em torno de sua real finalidade, o que por muitas vezes, dificulta o trabalho oferecido pela mesma. Percebe-se que a professora possui capacitação para desenvolver a ação e que a escola busca oferecer suporte para que isso ocorra.

Foi destacada a influência do AEE para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, bem como a necessidade de que todos os que possuem algum tipo de limitação tenham acesso garantido a essa modalidade de ensino, com vista a proporcionar melhor convívio com as diferenças existentes no âmbito educacional e social.

Quanto aos recursos utilizados, pôde-se observar que, além do espaço oferecido, a modalidade possui diversos materiais pedagógicos para o desenvolvimento das aulas, considerando que o aluno com deficiência necessita de uma oferta maior de subsídios para seu aprendizado. A educadora por sua vez, enfatizou a relevância das tecnologias para o processo de ensino aprendizagem, visto que isso possibilita a interação, contemplando a aprendizagem. Porém é necessário que tudo seja organizado com estratégias pedagógicas.

A pesquisa demonstra a relevância dos métodos e técnicas utilizados no AEE, buscando esclarecer como o mesmo funciona e, quando ofertado de modo correto, contribui para a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Destacando que o indivíduo não está limitado às deficiências ou dificuldades que possui, pois todos têm a capacidade de desenvolverem-se, desde que sejam oferecidos a eles, meios para que esse desenvolvimento aconteça.

CONCLUSÃO

Constatou-se que os métodos e técnicas são os meios que realizam a ligação entre teoria e prática, promovendo a ascensão educacional do aluno com deficiência, impulsionando-o e motivando-o para que, através de sua participação na escola, consiga desenvolver-se melhor em sociedade, ultrapassando os obstáculos impostos pela deficiência.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural de deficiente mental**. Campinas: Autores associados. 2005. 2ª ed.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. IN: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Friszman.(Orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p 5- 20.

MINICURSOS BÁSICOS DE LIBRAS: AÇÕES DE EXTENSÃO

Ana Paula Morito Neves[13]
Lilian Neves Santa Rosa Valentim[14]
Keila Cecília Gonçalves[15]
Ana Paula Jeronimo Pereira[16]

INTRODUÇÃO

Por muito tempo acreditou-se que a única forma de linguagem era a linguagem falada, fortalecendo o mito de que os surdos eram incapazes de aprender e pensar, sendo alvos de preconceitos e marginalização pela sociedade. A língua dos surdos, língua de sinais, era mal vista e considerada fajuta.

> À época concebia-se a língua de sinais como uma forma inferior de comunicação composta de um vocabulário limitado de sinais equivalentes a mera gesticulação mímica e pantomima, sem estrutura hierárquica, gramática ou abstração, limitada a uma representação holística de certos aspectos concretos da sociedade. (CAPOVILLA, F. C., 2000, p. 101).

[13] Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa/MG. E-mail: ana.morito@ufv.br.
[14] Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa/MG. E-mail: lilian.rosa@ufv.br.
[15] Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa/MG. E-mail: keila.goncalves@ufv.br.
[16] Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa/MG. E-mail: ana.p.jeronimo@ufv.br.

Segundo Capovilla (2000), a salvação espiritual dos surdos foi o que motivou religiosos a trabalharem de maneira a preservar seus sinais, uma vez que se acreditava que os surdos não teriam acesso à salvação, pois a fé proveria de ouvir a palavra de Cristo.

Contudo, em 1880, no Congresso de Milão, a língua de sinais foi banida das instituições de ensino, obrigando os alunos surdos a oralizarem. Isso se dava através de treinos repetitivos, mecânicos e exaustivos, como aponta Gesser (2009, p. 50) "oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos".

Com o insucesso da oralização, que fez apenas uma pequena porcentagem dos surdos desenvolverem a fala, surgiu o método da Comunicação Total, que consistia na reprodução da língua falada e da língua sinalizada simultaneamente. Para verificar a efetividade desse método, surgiram pesquisas que filmavam os surdos sinalizando e professores falando e sinalizando ao mesmo tempo, que mostraram que nem os sinais e nem a fala estavam sendo bem compreendidos pelos alunos, não proporcionando melhora na leitura e escrita. Com o fracasso desse método surgiu o Bilinguismo, que defendia a precedência do aprendizado da língua sinalizada em relação ao da língua oral, tendo em vista que o desenvolvimento do surdo em sua língua materna é primordial para a aquisição de uma segunda língua.

No Brasil, em 1857, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES), naquela época não era mencionada a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas era um centro de referência de ensino para os surdos. Em 24 de abril de 2002, foi sancionada a lei que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação e expressão para os surdos. A Lei 10.436/02 determina:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um

> sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A fim de contribuir com uma divulgação significativa da Libras, em 2007, foi implementado na Universidade Federal de Viçosa - UFV um projeto de extensão nomeado a princípio por "Matemática e Surdez: Questão de Linguagem e Novas Técnicas de Ensino" e posteriormente (e atual) por "Surdo Cidadão", que tem como objetivo defender a acessibilidade dos surdos por meio de atividades que visem: divulgar, difundir e ensinar a Libras. O "Projeto Surdo Cidadão" conta atualmente com três voluntárias, estudantes do curso de Licenciatura em Matemática e uma coordenadora, professora do departamento de Matemática, todas da instituição de ensino UFV.

METODOLOGIA

Visando alcançar o objetivo acima descrito, são promovidos minicursos de Libras em dois níveis: Básico I e Básico II. No Básico I são abordados conteúdos com relação aos mitos e crenças acerca das línguas de sinais e informações sobre a cultura surda, já na parte prática deste módulo, são ensinados os seguintes grupos de sinais: alfabeto, números, calendário, tempo, meses, família, cores, profissões e animais. Realizado posteriormente, o minicurso Básico II é uma extensão do Básico I, nele são ensinados outros grupos de sinais como: verbos, adjetivos, informática e frutas; além do sinalário, são realizados o ensino e a prática de frases essenciais em Libras. O Minicurso Básico II tem como pré-requisito o Básico I, pois demanda conhecimento e contato prévio com a Língua Brasileira de Sinais.

Cada minicurso ocorre ao longo de dois dias, com duração de duas horas em cada dia, perfazendo uma carga horária total de quatro horas a cada minicurso. Devido ao atual cenário pandêmico, os minicursos estão acontecendo de forma virtual, através de uma plataforma de videoconferência, possibilitando a participação de pessoas de diferentes regiões do Brasil. Cada

minicurso atende em média 60 participantes de diferentes idades, mas com maior concentração de estudantes e professores de graduação.

No que tange aos materiais e recursos utilizados, conta-se com slides abrangendo informações e palavras-chave na parte teórica, similarmente, na parte prática conta-se com slides ilustrativos representando os sinais abordados. Além dos slides, é feita a transmissão de áudio e imagem das ministrantes durante todo o curso, a fim de tornar mais compreensível os movimentos dos sinais e configurações de mão, como também, para possibilitar o atendimento de dúvidas em tempo real.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Ao final de cada minicurso é solicitado aos participantes, via e-mail, o preenchimento de um formulário de avaliação. O preenchimento das perguntas e comentários acontecem de maneira anônima, deixando os participantes desinibidos a fim de realizarem quaisquer críticas a respeito do minicurso e do projeto.

Quanto aos resultados, 72% dos participantes registraram que o minicurso superou sua expectativa e os outros 28% relataram que ele atendeu sua expectativa. Além disso, todos os alunos do Básico I afirmaram que dariam continuidade ao estudo da Libras participando do Básico II e confirmaram que indicariam o minicurso para outras pessoas.

Sendo de caráter introdutório, os minicursos Básicos I e II de Libras preparam os participantes para uma comunicação inicial com os surdos. Além disso, despertam nos alunos o desejo de aperfeiçoamento na Língua Brasileira de Sinais, incentivando-os na busca de cursos intermediários e avançados, a fim de contribuírem com uma comunicação mais inclusiva e efetiva.

Como defende Gesser (2009, p. 80) é sempre necessário pensar, “Afinal, que educação queremos defender e que papéis ocuparemos na história da educação dos surdos das próximas gerações?”.

PALAVRAS CHAVES: Libras; minicurso; surdos; educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (2002). **Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

CAPOVILLA, C. Fernando. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total do bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-81, 2009.

DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E MINORIAS SOCIAIS: REPENSANDO A IDEIA DE CIDADANIA A PARTIR DO RECONHECIMENTO

André Luiz Pereira Spinieli[17]

INTRODUÇÃO

A cidadania constitui uma categoria que interessa igualmente ao direito e ao pensamento sociopolítico. Concebê-la enquanto parcela indissociável dessas áreas do conhecimento significa manter viva uma tradição história própria do mundo ocidental, responsável tanto por forjar a ideia de cidadania como um fator distintivo nas sociedades antigas quanto por se esforçar para apresentar novas visões sobre esse fenômeno, adequadas à realidade social contemporânea. As fórmulas originais da cidadania se tornaram insuficientes para responder satisfatoriamente aos problemas verificados em termos de acesso aos direitos humanos por parte das minorias sociais[18]. A manutenção de arranjos institucionais e sociais desvinculados de um conceito de cidadania repensado para o instante atual representa um dos motivos pelos quais diferentes atores compartilham dificuldades para exercer seus direitos e serem reconhecidos enquanto sujeitos competentes e que merecem o mesmo nível de respeitabilidade social.

[17] Mestre em Direito pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialista em Direitos Humanos pela Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais (FACICA). Graduado e Licenciado em Filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA) e pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR), respectivamente. Professor de História da Filosofia Contemporânea no Instituto Agostiniano de Filosofia (IAF). E-mail: andre.spinieli@unesp.br.

[18] NEVEU, Catherine; CLARKE, John; COLL, Kathleen; DAGNINO, Evelina. Introduction: questioning citizenship. *Citizenship Studies*, v. 15, n. 8, p. 945-964, dez. 2011.

A leitura da cidadania sob a ótica da(s) teoria(s) do reconhecimento[19] impõe que determinados sujeitos historicamente subjugados sejam incluídos no campo dos direitos humanos e da participação política como pessoas que devem receber estima social na mesma proporção direcionada a membros de grupos hegemônicos. Utilizar as políticas de reconhecimento como estratégias de luta contra a opressão, a marginalização e o desprezo social implica assumir uma postura hermenêutica pouco explorada no âmbito dos direitos humanos: a ideia de que o olhar do outro nos constitui e forma nossas identidades individual e coletiva, sejam elas comuns aos elementos de cultura majoritária ou mesmo minoritária[20]. O emprego dessas concepções teóricas no contexto dos direitos humanos de minorias sociais demonstra que há uma relação direta entre os níveis de reconhecimento e a construção da identidade desses grupos, de modo que sociedades excludentes e discriminatórias tendem a escolher quem deve ser reconhecido como cidadão, sujeitos de direitos ou ator social competente de acordo com critérios pré-concebidos sobre sua importância para o desenvolvimento da comunidade[21].

Adotando-se como base paradigmas próprios da filosofia política e social em uma interlocução com os direitos humanos, este trabalho tem por finalidade apresentar os pressupostos e discutir a necessidade de se articular uma nova hermenêutica da cidadania, que tenha como referência central a busca pelo reconhecimento social de grupos minoritários enquanto sujeitos de direitos que merecem a mesma estima social reservada aos grupos hegemônicos. A partir de uma leitura contextualizada da teoria do reconhecimento em suas diferentes acepções, avançamos na tese de que uma hermenêutica jurídica afeita à cidadania como reconhecimento não interessa

---

[19] FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition?* A political-philosophical exchange. London: Verso, 2003, p. 1-2.

[20] HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*: estudos de teoria política. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 238-243.

[21] MOREIRA, Adilson José. *O que é discriminação?* São Paulo: Letramento, 2017, p. 28.

apenas à dimensão teórica do direito, mas também à esfera prática, da assimilação desses mecanismos interpretativos na sociedade e nos processos decisórios dos tribunais superiores.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva. Para a construção da narrativa acerca de uma nova hermenêutica da cidadania como reconhecimento e seus pressupostos teóricos, recorremos fundamentalmente aos autores associados à tradição crítica da filosofia e dos direitos humanos. Nesse sentido, com base na leitura da teoria do reconhecimento como instrumento útil ao desenvolvimento epistemológico dos direitos humanos, buscamos mapear os elementos que evidenciam a necessidade uma hermenêutica renovada da cidadania para minorias sociais, na qual essa categoria não seja visualizada apenas como vínculo político e jurídico entre o indivíduo e as instituições estatais, mas principalmente enquanto recurso para a inclusão efetiva de grupos marginalizados.

RESULTADOS

A categoria da cidadania remonta a um extenso projeto de construção política e cultural das sociedades ocidentais, nas quais foi utilizada como palavra de ordem para se distinguir quem deveria ser considerado sujeito de direitos e deveres na esfera pública e quem, por não gozar de prestígio ou respeitabilidade social distinta do ordinário, era considerado um indivíduo voltado aos seus interesses particulares e separados da comunidade[22]. Na medida em que a concepção clássica de cidadania reputava sua ideia enquanto titularidade de um poder público de decisão coletiva ou de um

[22] MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 47-50.

complexo de direitos e deveres que viabilizavam a vida em comunidade e impediam a ruptura do contrato social, hoje podemos compreendê-la enquanto instrumento necessário para o sucesso de reivindicações por inclusão e pertencimento social[23].

Minorias sociais estão cotidianamente submetidas às lutas por reconhecimento e cidadania, de tal modo que as fórmulas clássicas desse fenômeno sociopolítico se tornaram insuficientes para responder aos problemas desses grupos. Populações que não possuem identidades sociais reconhecidas são invisíveis e têm seu acesso aos direitos humanos impossibilitado. Assim, conclui-se que as teorias do reconhecimento, na condição de formulações próprias da racionalidade filosófica moderna, tornaram-se responsáveis por estabelecer uma nova dinâmica nas relações intersubjetivas. Logo, uma nova hermenêutica da cidadania se torna uma importante estratégia jurídica e sociopolítica para a defesa de grupos marginalizados contra opressões e desprezo social.

Palavras-chave: Cidadania. Direitos humanos. Minorias sociais. Reconhecimento. Hermenêutica jurídica.

REFERÊNCIAS

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. *Redistribution or recognition?* A political-philosophical exchange. London: Verso, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*: estudos de teoria política. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

[23] ISIN, Engin F.; TURNER, Bryan S. (Eds.). *Handbook of citizenship studies*. London: Sage Publications, 2002.

ISIN, Engin F.; TURNER, Bryan S. (Eds.). *Handbook of citizenship studies*. London: Sage Publications, 2002.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOREIRA, Adilson José. *O que é discriminação?* São Paulo: Letramento, 2017.

NEVEU, Catherine; CLARKE, John; COLL, Kathleen; DAGNINO, Evelina. Introduction: questioning citizenship. *Citizenship Studies*, v. 15, n. 8, p. 945-964, dez. 2011.

DIREITOS HUMANOS: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO

Andreza Sumára Gomes dos Santos Roman[24]
Cláudia Araújo de Lima[25]
Deyvid Tenner de Souza Rizzo[26]

RESUMO

Refletir sobre as dimensões e implicações da inclusão da perspectiva da educação em Direitos Humanos no processo de formação de professores, e na sua influência sob a formação de estudantes Para tanto, a pesquisa foi dividida em três etapas, a primeira apresenta os inúmeros documentos referentes aos Direitos Humanos no mundo e no Brasil. A segunda, traz uma discussão sobre educação em Direitos Humanos, e por fim, a terceira, discute a relação da formação do professor com os conteúdos relacionados aos Direitos Humanos e sua prática pedagógica. Ao considerar que o professor é responsável pela formação dos estudantes, com direitos e deveres conquistados e preestabelecidos, faz-se necessário refletir sobre as implicações dos Direitos humanos na formação docente. A pesquisa foi realizada nos bancos de dados Periódicos Capes, *Scientific Electronic Library* (*Scielo)* e Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), com intuito de

24 Graduada em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pós-graduada em Avaliação da Performance Humana pela Universidade de Pernambuco (UPE), Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Pós-graduada em Docência para o Ensino Profissional Científico e Tecnológico e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-CPAN).E-mail: andrezasumara@gmail.com
25 Pesquisadora Sênior Voluntária. E-mail: claudia.araujolima@gmail.com
26 PDH Ciência do Desporto. E-mail: deyvidrizzo1@gmail.com

fazer um levantamento sobre a temática. Por fim, diante da diversidade e da desigualdade existente no Brasil e no mundo, se faz necessário incluir nas instituições de ensino da educação básica, conteúdos relacionados aos Direitos Humanos, pois acredita-se que a escola é o lugar adequado para desenvolver esse tipo de trabalho, já que é nela que os alunos são preparados para viver em sociedade. Nesse contexto, para o professor ter sucesso em sua atuação, é preciso ter o domínio sobre os Direitos Humanos, bem como precisa enfrentar determinados desafios relacionados a implantação e ao desenvolvimento de conteúdos. Para isso, o professor necessita compreender e vivenciar os direitos e deveres como cidadão no processo de formação dos estudantes.

Palavras-chaves: Direitos Humanos; Educação; Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente vive-se momentos de constantes modificações na sociedade, mediante influência do processo de globalização. (VIVEIROS, 2020) Os Direitos Humanos surgiram após acontecimentos históricos, marcados por lutas políticas e emancipatórias, que proporcionaram ao ser humano uma reconstrução e um desequilíbrio, associado a desigualdade e a exclusão, onde poucos tinham muitos e muitos tinham pouco, situação que não é diferente nos tempos atuais (MACIEL, 2016).

Todo ser humano faz parte de uma única humanidade, deveria possuir os mesmos direitos. Nessa perspectiva, Direitos Humanos têm como premissa proporcionar ao ser humano, direitos e deveres iguais para todos. Para tanto, foram criados inúmeros documentos para regularizar, garantir e reforça os direitos dos indivíduos, sejam eles a nível internacional e nacional (MACIEL, 2016).

Os Direitos Humanos são princípios estabelecidos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que objetivam garantir direitos básicos e dignidade aos indivíduos, independente de suas nacionalidades ou convicções religiosas, cor da pele, raça, posicionamentos políticos, que contribuem para o desenvolvimento de comunidades e de justiça social. Nesse contexto, Candau e Sacavino (2013, p. 61), defendem que: "A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social". Com isso acredita-se que trabalhar educação em Direitos Humanos, pode ser uma excelente estratégia para fazer cumprir os que está estabelecido nas declarações, nos programas, nos planos e principalmente na Constituição Federal de 1988, em se tratando do Brasil.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), trata das formas de inserção da temática na formação discente e docente, a partir de eixos que possibilitam a expansão de conhecimentos e alcances sociais, sendo estes: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia, sendo neste estudo, observado especificamente, a formação de professores.

Com relação ao professor, enquanto mediador e responsável pela formação e pelo desenvolvimento do aluno, é necessário que este profissional contemple o domínio dos conhecimentos referente aos Direitos Humanos, e vivencie em seu cotidiano, bem como entenda a realidade do contexto social em que a criança está inserida (CANDAU *et al*, 2003; MACIEL, 2016; ARROYO, 2017).

Maciel (2016) afirma que o professor precisa superar alguns obstáculos para conseguir desenvolver um trabalho de excelência, aproximando a teoria da prática, porém essa responsabilidade não é só do professor, mas sim dos pais, das escolas, das comunidades, do Estado e principalmente dos estudantes, considerado um trabalho em conjunto, pois contribuirá para construção de uma nova cultura dos Direitos Humanos.

Face ao exposto, percebe-se as violações dos Direitos Humanos persiste a anos, nesse contexto Terra (2015, p. 2) afirma que o “desrespeito e ofensas ao Direitos Humanos está o desconhecimento”. Com isso, se faz necessário trabalhar educação em Direitos Humanos, nas escolas desde as séries iniciais, com intuito de realizar trabalhos de conscientização junto a sociedade, proporcionando mudanças culturais, especificamente, na mentalidade dos envolvidos (MACIEL, 2016).

Nessa perspectiva, Matias e Lima (2021), discutem as políticas públicas e como contribuem para formação do sujeito. Ressalta-se a representação dos direitos humanos, que perpassam os caminhos individuais e coletivos e que necessitam de sustentabilidade a partir das legislações e implementação de políticas para ampliar o acesso e a efetivação dos direitos.

Em se tratando da formação em Direitos Humanos, o professor necessita ter sensibilidade para tratar o assunto em sala de aula, pois ao desenvolver trabalhos relacionados a ações, atitudes e postura cidadã, se faz necessário ter conhecimento de todo contexto envolvido. Com isso, percebe-se que o professor assume uma posição de agente social e transformador, tornando-se exemplo para os estudantes (MACIEL, 2016).

Nesse contexto, trabalhar Direitos Humanos nas instituições de ensino torna-se relevante, principalmente quando se trata da formação dos professores, que precisam se qualificar para conseguir disseminar esses conteúdos, contribuindo para desenvolvimento integral dos alunos e da sociedade (CANDAU; SACAVINO, 2013).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Documentos importantes que normatizam os Direitos Humanos no mundo e no Brasil

Para falar sobre Direitos Humanos, se faz necessário destacar que seu surgimento aconteceu mediante lutas emancipatórias e acontecimentos após a Segunda Guerra Mundial. Os povos viviam em desigualdade social, ambiental, cultural e econômica, característico ao processo de exclusão, em que homens e mulheres eram afastados e marginalizados da sociedade (CANDAU, 2013).

Nesse contexto, os Direitos Humanos surgem com a proposta de resgatar os direitos essenciais e elementares do sujeito, garantindo a igualdade de direitos, no intuito de minimizar e até mesmo extinguir a desigualdade na sociedade, com a ideia de que todos têm seus direitos e seus deveres (MACIEL, 2016).

Por consequência na insistência da violação dos direitos humanos que vem acontecendo em todo mundo, surgi a necessidade e o interesse de discutir assunto referente a educação em Direitos Humanos, voltado para cultura mediante processos educativos (MACIEL; BRABO, 2016).

Surgiram inúmeros documentos em busca de oficializar e garantir os direitos e deveres do ser humano. No âmbito internacional, destacam-se, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 10 de dezembro de 1948, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) que possui 30 (trinta) artigos que tratam exatamente sobre os Direitos Humanos e tem como objetivo promover a paz e a democracia de forma organizada, com ênfase no resgate dos direitos econômicos e sociais (CANDAU; SACAVINO, 2013).

A DUDH foi considerada o instrumento oficial em prol dos Direitos Humanos, bem como uma das políticas públicas criadas para diminuir a

desigualdade existente naquela época. Outrossim na referida declaração, no artigo 2º mostra destaca que:

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Percebe-se que os direitos humanos não foram criados para beneficiar pessoas individualmente, mas sim para manter a igualdade entre os povos e a sociedade do mundo, envolvendo a todos e todas, em busca da cidadania e democracia (CASTILHO, 2018).

Nessa perspectiva, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada para atender a todos:

> […] com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a suas observâncias universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Sacavino (2009) afirma que, os Direitos Humanos apresentam atributos comuns em todos os países, bem como a sua origem, proveniente de lutas e massacres. Nesse contexto, Maciel e Brabo (2016), acreditam que os Direitos Humanos estão relacionados a (re) construção de acontecimentos históricos, que envolvem lutas libertárias e emancipadas. Por fim, Direitos Humanos são vistos como “luta de reconhecimento” e não como um caso.

Em se tratando de educação em Direitos Humanos, Aquino e Araújo (2001), afirmam que o processo acontece de forma gradual e contínua. Porém para que aconteça é necessário que seja vivenciado em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, a DUHN diz que:

> […] a educação em direitos humanos trabalha permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade. Procura ir progressivamente ampliando o olhar sobre a vida cotidiana e ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade (CANDAU, 2013, p.115).

Outro documento considerado importante com relação aos Direitos Humanos, foi o evento que aconteceu em Viena, no dia 25 de junho 1993. A Conferência Mundial dos Direitos Humanos, deu origem a Declaração e Programa de Ação de Viena, em comemoração aos 45 anos de criação da DUDH. Nesse evento foram debatidos assuntos relacionados aos direitos de diferentes gerações, bem como a relação existente entre a democracia, o desenvolvimento e dos direitos humanos (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Foram estabelecidas ainda, inúmeras diretrizes, dentre elas, o desenvolvimento de novas medidas para assegurar os Direitos Humanos igualitário e justo para todo cidadão, bem como a criação de leis de proteção (TRINDADE, 1993). Com isso, o Estado assumiu a responsabilidade de divulgar e proteger os Direitos Humanos do cidadão, bem como proporcionar o encorajamento, a promoção da liberdade e do respeito mútuo (ONU, 1993).

Observa-se que na Conferência realizada em Viena, além de promover e discutir assuntos referentes ao Direitos Humanos, proporcionou reflexões para assegurar o gozo pleno e universal desses direitos. A ideia era confirmar que todo cidadão independente de qualquer coisa, tinham seus direitos igualitariamente garantido (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Ainda à nível internacional, foi criado o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que tinha como objetivo idealizar métodos e procedimentos para que pudesse ser desenvolvido a educação em Direitos Humanos, com a criação de programas nacionais sustentáveis (UNESCO, 2006).

O PMEDH desenvolveu o Plano de Ação, que foi divido em 3 (três) fases, a primeira (2005 a 2007), que tinha como foco a implementação da educação em Direitos Humanos no sistema de ensino. A segunda fase (2010 a 2014), tinha como meta a formação dos mentores, bem como fortalecer os funcionários públicos, gestores e militares. Na terceira fase (2015 a 2019), foi desenvolvido trabalhos com profissionais da mídia e jornalista com destaque aos que trabalhavam com educação (UNESCO, 2012).

Em se tratando dos Direitos Humanos no Brasil, o seu surgimento também aconteceu mediante lutas emancipadas, caracterizado por desigualdade, que proporcionou o aumento de pessoas descriminadas e excluídas, proveniente da concepção neoliberal (CARDOSO, 2009; MACIEL; BRABO, 2016).

Nessa perspectiva, Brandão (2002) destacada a desigualdade de direitos no território brasileiro, onde a lei defende que “somos todos iguais”, porém a realidade é oposta. Percebe-se essa disparidade nos centros urbanos, por exemplo, em que condomínio de luxo e favelas dividem o mesmo espaço.

Observa-se que no Brasil, a situação referente a desigualdade é significativa, necessitando de políticas públicas para amenizar a situação. As primeiras discussões com relação aos Direitos Humanos no país, aconteceu no período de 1980 e 1990 (BRASIL, 2007). Com intuito de garantir a dignidade humana, bem como concretizar e promover os Direitos Humanos, foi criado a Constituição Federal em 1988, considerado um marco, que compreendeu dos Direitos Humanos no país.

Nesse contexto, o Art. 205 da Constituição Federal, diz que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

A Constituição Federal ficou conhecida como a “Constituição Cidadã”, afirmando os Direitos Humanos no território nacional, que tem como premissa

a defesa e a proteção desses direitos. Após a sua criação, tornou-se um conteúdo integrante da política, contemplando a formação do cidadão (CANDAU; SACAVINO, 2013; MACIEL, 2016).

Nessa premissa, a educação se tornou uma estratégia complexa, Maciel (2016) em seu estudo, acredita que é necessário que aconteça uma mudança cultural com relação aos Direitos Humanos, onde as pessoas precisam vivenciar em seu cotidiano toda essa realidade.

De acordo com os documentos que defendem a educação em Direitos Humanos, destacam-se o Programa Nacional de Diretos Humanos (PNDH), lançado pelo Governo Federal com intuito de promover e desenvolver os Direitos Humanos nas instituições de ensino, estabelecendo diretrizes que envolvam o governo. Outro documento foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que foi lançado pelo Comitê Nacional de Educação de Direitos Humanos, criado com intuito de fortalecer o respeito aos Direitos Humanos, relacionado com as políticas públicas e teve a participação das universidades e da comunidade civil. (CASTILHO, 2018; MACIEL, 2020).

Dentre os documentos citados, destaca-se a Lei de Diretrizes e Base (LDB), que tem como premissa, tratar da cidadania com enfoque na educação como direito, estabelecendo práticas, da qual proporcione o desenvolvimento e formação do sujeito como cidadão, estabelecido na Constituição Federal (MACIEL, 2016).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são considerados um referencial quando se trata de educação (BRASIL, 1997). Tem como objetivo garantir o processo de construção da cidadania, proporcionando igualdade de direitos, voltada para educação democrática (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Os PCN's, tem como premissa estimular os alunos a desenvolverem suas competências, bem como a cidadania, que será fundamental para vivem em comunidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Os conteúdos referentes aos Direitos Humanos, são

trabalhos nos temas transversais na educação básica (FERNANDES; PALUDETO, 2010; MACIEL, 2016).

Importante destacar que foram criados inúmeros documentos relacionados a educação em Direitos Humanos, tornando significativo sua temática. Nessa perspectiva, no presente artigo foram discutidos os principais documentos que deram origem no Brasil e no mundo, considerados relevantes para contextualização do trabalho.

2.2 – Educação em Direitos Humanos, o que seria e como funciona?

Após criação dos inúmeros documentos relacionados a educação em Direitos Humanos, percebe-se o elevado número violação dos direitos por parte da sociedade. Para tanto, foi necessário realizar um trabalho de conscientização, no intuito de proporcionar mudanças na cultura e na mentalidade dos envolvidos (MACIEL, 2016).

Nesse contexto, Sacavino (2009), destaca que a educação em Direitos Humanos se baseia no tripé, em que o indivíduo precisa:

> […] conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica dos direitos humanos (SACAVINO, 2009, p.98).

De acordo com a autora, observa-se que a educação em Diretos Humanos é algo que envolve toda a sociedade, além de ser considerado constante e contínuo, do qual reflete diretamente na convivência e no relacionamento entre as pessoas, mediante os direitos e deveres estabelecido. Mas para que isso aconteça, se faz necessário dominar e vivenciar os

conhecimentos, possibilitando dessa forma a construção de uma cidadania ativa (MACIEL, 2016).

Nesse contexto, Candau, *et al* (2003) afirma que, a educação em Direitos Humanos está relacionada à sensibilização e conscientização da realidade, mediante o exercício da cidadania e do respeito dos valores da sociedade. Por intermédio das violações com relação aos Direitos Humanos e com a meta de disseminar esse conteúdo nas instituições de ensino, Viola (2010) destaca que é preciso a instituição de ensino:

> Compreender a democracia e os direitos humanos como uma construção que se faz ao longo da história, e que tem diante de si o futuro, pressupõe atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade construir a cultura indispensável para esta transformação (VIOLA, 2010, p. 22).

O autor nos mostra a relevância de se trabalhar educação em Direitos Humanos, que tem como meta formar e desenvolver uma sociedade de direito, consciente do contexto em está inserido e tornando sujeito emancipado, capaz de transforma o ambiente, respeitando suas origens. Importante destacar que esse processo acontece de forma gradativa, mediante participação não só da instituição, mas também da comunidade, dos pais e dos alunos (MACIEL; BRABO, 2016; AQUINO; ARAÚJO, 2001).

Segundo Candau (2013), a educação em Direitos Humanos está atrelada ao impacto causado na sociedade, do qual precisa sofrer alterações em busca da cidadania, solidariedade e da dignidade humana. Percebe-se que, trabalhar Direitos Humanos nas instituições escolares torna-se essencial para a construção de cidadão crítico e ativo por intermédio da educação.

Nessa perspectiva, Terra (2015), afirma que a educação está ligada ao processo de conscientização do sujeito, no que tange os Direitos Humanos, dessa forma precisa ser encarada como um processo de constante construção,

pois por intermédio dela, será garantido a construção de uma sociedade de direito.

A educação é considerada por muitos anos a ferramenta fundamental para construção não só da sociedade, mas também do cidadão. Para Saviani (1998) está relacionada a condição humana, do qual é influenciado integralmente pela educação.

Ao considerar o professor como agente responsável pela transformação do aluno, no tópico a seguir será discutido a formação de professores relacionado a educação em Direitos Humanos, mediante a importância de repassar esses conhecimentos, em busca de uma sociedade junta e democrática.

2.3 Formação de Professores atrelada a educação em Direitos Humanos

Ao certificar que os professores são considerados peças fundamentais no processo educacional do aluno e por compreender que são responsáveis não só pela transmissão de conhecimentos, mas também pelo seu desenvolvimento, essa sessão proporcionará uma reflexão sobre a formação do professor com os conteúdos relacionados aos Direitos Humanos e sua prática pedagógica.

Arroyo (2017) e Viveiros (2002) destacam que, o professor é um agente transformador da sociedade e acredita que a escola é o local adequado para se discutir educação em Direitos Humanos, já que o objetivo é formar cidadãos crítico e emancipados, porém para que isso aconteça é necessário ter o conhecimento sobre a temática, que influenciará diretamente na socialização do sujeito.

Tardif (2002) traz em sua obra uma discussão sobre formação de professores e seus saberes, do qual são desenvolvidos no decorrer de sua atuação, mediante acúmulo de experiências vividas em sua atuação, que com

passar dos tempos vão influenciando na formação de sua identidade profissional.

Ao considerar que a escola sofrer alterações com relação as transformações sociais, consideradas inspirações culturais, Perrenoud (1999) defende que a transformação que acontece na escola, reflete diretamente na sociedade, e é nesse contexto que educação em Direitos Humanos precisa ser trabalhada.

Nesse contexto, ao considerar a importância do professor no processo de transformação e desenvolvimento do aluno, é necessário que se tenha um investimento na formação desse profissional. Nesse contexto, Freire (1996) que diz não haver docência sem discência, o profissional antes de ser professor, com certeza foi aluno, é para que consiga atuar com sucesso, a dupla personalidade (professor e aluno), deve acontecer constantemente na vida do docente, ou seja, o professor vive intensamente essa realidade, principalmente devido ao processo de transformação que o mundo vive (VIVEIROS, 2020).

Com relação aos conhecimentos que o professor precisa obter para exercer sua função, Pimenta (1995), afirma que:

> A essência da atividade (prática) do professor é o ensino aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prática de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensina. Envolve, portanto, o conhecimento no objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social (PIMENTA, 1995, p.61).

Nessa perspectiva, o professor em sua formação precisa se dispor para compreender o contexto do qual está inserido, para que consiga se colocar no lugar dos alunos, entendendo sua realidade, para aí sim, trabalhar conteúdos relacionados aos Direitos Humanos.

Para tanto, Maciel (2016), Candau *et al* (2003), Aquino e Araújo (2001), afirmam que é necessário o professor compreender e vivenciar os Direitos

Humanos, tanto em sua vida, como na prática pedagógica, capaz de adquirir uma visão cotidiana dos valores, pois só assim estará apto para transmitir aos alunos aquilo que de fato conhece na prática.

Viveiros (2020) e Maciel (2016) afirma que, se faz necessário que o professor obtenha uma visão ampla, que esteja atenta ao contexto, no que se refere a humanidade, pois além de construir os conhecimentos específicos da educação, o professor vai precisar tomar ações educativas, capazes de resgatar e compreender a realidade em que os alunos estão inseridos, respeitando suas particularidades, na tentativa de desenvolver os Direitos Humanos, garantindo perante lei. Em suma, o professor precisa obter uma postura neutra e que tenha em mente que é responsável pela transformação desse sujeito.

Nessa perspectiva, Maciel (2016), afirma que através da educação é possível promover os Direitos Humanos, pois desde o momento que o aluno tem consciência de seus direitos, ele poderá lugar por eles, bem como saberá conviver de forma cordial, respeitando os direitos dos outros. Com isso, o professor possui ferramentas essenciais para formação desse aluno, pois além de transmitir os valores necessários para sua formação, pode também influenciá-lo.

Em se tratando da metodologia utilizada para se trabalhar e desenvolver os Direitos Humanos na educação, é necessário que os alunos tenham a oportunidade de participar das aulas, que apresentem sua realidade, em oficinas, dinâmicas, rodas de conversas, entre outras metodologias existentes. Destaca-se aqui, a importância da participação dos alunos, onde terão a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos com relação aos Direitos Humanos (CANDAU; SACAVINO, 2013; FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Para que o professor consiga ter sucesso em trabalhar os Direitos Humanos na educação, Candau e Sacavino (2013), apresentam em seu estudo alguns desafios que o docente enfrentará, que são eles:

- Desconstrução sobre direitos humanos;
- Articulação das ações de sensibilização e de formação;
- Construção do ambiente educativo que promovam os Direitos Humanos;
- Incorporação a educação em Direitos Humanos no currículo escolar;
- Estimulação a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores; e
- Estimulação a produção de materiais de apoio (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.65 – 66).

Por fim, de acordo com os desafios apresentados, percebe-se que o professor tem uma longa caminhada para conseguir desenvolver seu trabalho, porém torna-se essencial quando se trata da formação docente, que influenciará diretamente na construção de sujeito de direito, consciente e capaz de transformar o ambiente em que está inserido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos visam proporcionar ao cidadão a liberdade de expressão e é considerada uma prática social. Diante das constantes transformações que o mundo vem sofrendo se faz necessário ter conhecimento desses direitos e deveres, diminuindo de certa forma sua violação.

Com essa investigação observa-se que os Direitos Humanos são considerados políticas públicas de responsabilidade do Estado, bem como uma prática social, que influência diretamente a construção de uma sociedade de direito.

Diante do exposto, a educação em Direitos Humanos, tem como proposta permitir que todos tenham o conhecimento necessário para fazer valer seus direitos, bem como possibilitar uma relação amistosa na sociedade que sujeito está inserido.

Nesse contexto, o professor é considerado a ferramenta fundamental para disseminar os conteúdos referentes aos Direitos Humanos. Por fazer parte do processo de formação e transformação dos alunos, o professor é capaz de realizar ações significativas, possibilitando o desenvolvimento do sujeito crítico e emancipado, preparado para viver em sociedade.

Contudo, é preciso que o profissional esteja preparado e disposto para atuar, respeitando as particularidades dos alunos e sempre em busca de qualificação voltada para práticas reflexivas, contribuindo de certa forma na sua atuação em sala de aula e promover uma nova cultura de Direitos Humanos.

Conclui-se que a educação quando associada aos Direitos Humanos, torna-se uma ferramenta capaz de possibilitar esclarecimentos necessários para os estudantes, no que diz respeito aos seus direitos e deveres, capazes de evitar sua violação e usufrui-los conscientemente, pelo simples fato de ser considerado um direito básico do ser humano. Para isso, é essencial que os professores estejam preparados para trabalhar sobre a temática, por ser um assunto de extrema relevância para sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os Direitos Humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, M. G. **Passageiro da noite - do trabalho para a EJA**: itinerário pelo direito de uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRANDÃO, E. C. Direitos Humanos. *In*: BRANDÃO, E. C. (Org.). **Direitos e integridade humana**. Maringá: UEM, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação. Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CANDAU, V. M. *et al*. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 6º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan/abr, 2013.

CARDOSO, C. M. Educação Infantil em direitos humanos. **Observatório de Direitos Humanos**, dez, 2009.

CASTILHO, R. **Direitos Humanos**. 5ª ed., São Paulo: Saraiva Educação 2018.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 3, n. 81, p. 233 – 249, maio/ago, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática da autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.

MACIEL, T. S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores (as). **RIDH**, Bauru, v.4, n. 2, p. 43-57, jul/dez, 2016.

MACIEL, T. S.; BRABO, T. S. A. M. Educação em Direitos Humanos e relações socais de gênero: discussões em busca de uma "educação mais humana". **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 24, n. 1, p. 138-156, jan/abr, 2016.

MACIEL, T. S. Concepção acerca da Educação em Direitos Humanos: um estudo com professores de educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v.28, n.4, out/dez, 2020.

MATIAS, F.; LIMA, C. A. de. Políticas Públicas de Alfabetização de jovens e adultos e promoção dos Direitos Humanos em Moçambique. **Revista Ilustração**. Cruz Alta, v. 2, n. 1, p. 79 – 93, jan/abr, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 04 jun 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Final e Plano de Ação**. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, 1993. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf. Acesso em: 04 jun 2021.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5 – 21, set/dez, 1999.

PIMENTA, S. G. O estágio da formação de professores: unidade teoria e prática? 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SACAVINO, S. B. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petropólis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA, R. B. M. R. B. **A educação na sociedade contemporânea garantindo a cidadania, concretizando os Direitos Humanos.** s. edd. XII Seminário Internacional de demanda social e políticas públicas na sociedade contemporânea. Brasil, 2015.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Balanço dos Resultados da Conferência Mundial de Direitos Humanos: Viena 1993. **Revista Brasileira de Política Internacional**, vol. 36, n. 2, p. 9-27, 1993.

UNESCO, **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura**. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Plano de Ação. Primeira Etapa. Nova York e Genebra, 2006.

UNESCO, **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura**. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Plano de Ação. Segunda Etapa. Brasília, 2012.

VIOLA, S. E. Politicas de educação em direitos humanos. In: TAVARES, C.;SILVA, A. M. M. (Orgs.) **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIVEIROS, K. F. M. de. Educação, Direitos Humanos e formação de professores: reflexões e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out/dez, 2020.

OS LIMITES DA TUTELA JURÍDICA SOBRE O DIREITO DE LIBERDADE DE CÁTEDRA NO ENSINO REMOTO: O QUE NOS CONTAM OS JORNAIS?

Eliakin Ramos Moura da Silva[27]
Thais Maria dos Santos Silva[28]

RESUMO

O trabalho propõe uma reflexão em torno das representações possíveis, sobre os limites jurídicos do direito de cátedra no regime de trabalho remoto. Na fundamentação teórica, optamos pelas ideias de Travincas (2016), Amorim (2018), e Czajka (2020). Na metodologia de pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. Os resultados gerais nos permitiram aferir que a noção de liberdade de cátedra, à luz dos referidos portais, existe sob uma ótica personalista e mais próxima do poder judiciário do que do próprio profissional docente.

Palavras-chave: Liberdade de cátedra. Ensino Remoto. Portais eletrônicos.

1 INTRODUÇÃO

O direito de liberdade de cátedra é um dos principais pilares da educação pública e, por conseguinte, da pesquisa científica em nosso país. Esse dispositivo jurídico confere ao profissional docente a liberdade de aprender, pesquisar, ensinar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber,

[27] e-mail: aramos.eliakin@gmail.com
[28] e-mail: thaismaria@hotmail.com

tendo por objetivo a garantia do pluralismo de ideias e de concepções no ensino.

Em direção procedente, a Constituição Federal afirma, no artigo 206, que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, pesquisar e ensinar, assim como no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também reitera, em seu artigo terceiro, essa mesma consideração, além de apontar a importância da valorização dos profissionais da educação escolar como um dos princípios da educação básica.

Isto posto, o direito de liberdade de cátedra é um elemento *sine qua non*, básico e essencial na construção e efetivação de um projeto educacional mais humano, equânime e que respeite a todos, além de fomentar, no público discente, a discussão e debate em torno de diferentes ideias, a importância da ciência, o respeito e a importância da diversidade, liberdade e tolerância, valores e princípios dos Direitos Humanos.

Todavia, o universo escolar passou por uma profunda transformação recente em seu modus operanti. A rápida propagação do novo Coronavirus[29] e, por conseguinte, o gradativo aumento de infectados e mortos por essa doença, provocou uma onda global de isolamento social, como forma prevenção emergencial de uma contaminação para uma doença que, até então, não havia nenhum tratamento precoce e/ou medicação que viesse a mitigar os efeitos desse vírus.

Em consequência disso, mudanças profundas ocorreram em todas as instâncias, e, neste caso, na educação. Esta, que até então era realizada de forma presencial, passou a ser exercida de forma remota. Em razão do

[29] Sobre as teorias de como surgiu o novo Coronavirus, seguimos as sugestões do Butantam. Estas se encontram disponíveis em: https:// <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem.> Acesso: 03- Out. 2021.

momento atípico, assim como das medidas de restrições sanitárias, docentes de todo o país tiveram que passar a organizar, sistematizar e realizar aulas remotas, atividades de ensino por intermédio da tecnologia, orientando-se, por sua vez, pelos princípios da educação presencial, utilizando-se para isso ferramentas como, por exemplo: Google Meet, Plataforma Moodle, YouTube, Zoom entre outros.

Diante disso, uma exceção sem precedentes foi criada para a educação guiada pela tecnologia, no ensino remoto, o qual prosseguiu em nosso país mediante o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), considerando a carga horária disponibilizada nessa modalidade de ensino como válida. (BRASIL, 2020).

Nesse cenário de ensino remoto, como ficou a questão do direito de liberdade de cátedra? Para responder isso, iremos analisar como alguns dos principais portais eletrônicos jornalísticos trataram desse tema, na vigência do Ensino Remoto.

Isso posto, acreditamos na viabilidade da pesquisa por entendermos que a prática docente, quando adaptada ao ensino remoto, pode ameaçar princípios fundamentais da liberdade de cátedra. Segundo Czajka (2020), esta liberdade de cátedra, quando analisada sob um viés de um ensino remoto, fez emergir novos direitos, como por exemplo: o direito à imagem, direitos autorais, desconexão, etc. Tomemos como exemplo a relação entre professor e aluno nesta modalidade de ensino.

Com a impossibilidade de alguns alunos em acompanhar as aulas remotas síncronas, todavia, abriu-se uma possibilidade para o acompanhamento destas mediante gravações feitas pelo professor e sua posterior disponibilização. Ocorre que, estas aulas gravadas, podem ser retiradas de contexto, editadas e compartilhadas de forma a injuriar o profissional docente.

Além disso, os impactos dessa modalidade de ensino em torno do direito de liberdade de cátedra também atingiu as questões de gênero,

ampliando as desigualdades de condições de trabalho, sobretudo, para as mulheres, amplificando suas jornadas de trabalho doméstico diante desse cenário (BRIDI, BEZERRA, ZANONI, 2020).

Assim, cremos que uma análise poderá responder nossos anseios, além de trazer à luz a visão destes portais jornalísticos eletrônicos no que diz respeito à compreensão desse direito durante o período de ensino remoto no país.

No que diz respeito às nossas indicações metodológicas, o presente artigo se fundamenta na análise de conteúdo, amparando-se, respetivamente, nas proposições de Laurance Bardin (1977). A análise de discurso começou a ser sistematizada como método de pesquisa a partir da década de 1920, nos Estados Unidos, com a análise de textos de cunho jornalístico e político, por Leavell.

Todavia, porém, foi na década de 1970 que a análise de conteúdo foi mais bem definida da forma como serve de orientação nos dias atuais, sobretudo no campo da linguística. Laurance Bardin, principal teórica sobre o assunto, define a análise de conteúdo como:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Assim, pode-se aferir que a análise de conteúdo busca entender as formas de significação que podem ser postos em prática através do texto. Nesse sentido, o texto é compreendido como uma produção não neutra, mas antes, constituído de representações, cujos autores atribuem significados que desejam ser absorvidos pelo público leitor.

Nesse sentido, o trabalho com a leitura e análise de conteúdo das matérias dos portais eletrônicos de notícias não objetiva partir em busca da

verdade plena. Antes, acredita-se que eles podem nos informar ideias, fenômenos e fatos que podem se repetir de forma sistemática, como por exemplo, versões que se reproduzem no decorrer do texto com mais frequência, omissão de informações, tensões e contradições que podem aparecer nas entrelinhas do texto ou, ainda, a identificação de possíveis conflitos e tensões no interior do próprio conteúdo da revista.

Desta feita, acreditamos que estas repetições podem indicar variações e/ou permanências, conflitos e contradições que se revelam na questão do direito de liberdade de cátedra em torno dos jornais eletrônicos. Por fim, o material documentado, bem como as respectivas análises será organizado em relatório de pesquisa componente à tese que se pretende construir.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O direito de liberdade de Cátedra na Educação e o Ensino Remoto

A discussão sobre o direito de liberdade de cátedra nos remete a nossa carta magna de 1988. Em caminho convergente, Amorim (2018) a define como um direito que assiste ao professor a liberdade de aprender, pesquisar, ensinar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, tendo por finalidade objetivar a garantia do pluralismo de ideias e de concepções no ensino, bem como a autonomia didático-científica.

Além disso, o artigo 206 da Constituição Federal, afirma que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, bem como estar fundamentado na multiplicidade de ideias e de concepções pedagógicas, tanto nas esferas privadas quanto nas esferas públicas de ensino (BRASIL, 1988).

Não por acaso, concordamos com Travincas (2016) quando esta afirma que este direito de cátedra possui diversas ramificações, devendo ser

compreendido como um direito autônomo, fundamental e jurídico-constitucional. Todavia, segundo a referida autora, a tutela jurídica sobre a Educação no Brasil ainda não é homogênea, havendo avanços e retrocessos, tensões e contradições no que se refere aos direitos do professor.

Isto posto, com a rápida propagação do novo Coronavirus, mudanças significativas ocorreram em todas as instâncias, e, neste caso, na educação. O Ensino à Distância, processo educacional baseado nas atividades interativas proporcionadas pela tecnologia, e agora adotado diante dessa nova realidade, passaria a ganhar uma subespecificação: o Ensino Remoto.

De acordo com Moraes (2020), o Ensino Remoto pode ser definido como uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico entre professores e alunos nos diferentes níveis de ensino por instituições de ensino para que as atividades escolares não sejam paralisadas. Nesta, a aula pode ocorrer de maneira síncrona (ao vivo) ou assíncrona (em horário inverso ao presencial), considerando-se sempre os princípios do ensino presencial e a aplicabilidade de seus métodos através das videoaulas, webconferências, entre outros. (BEHAR, 2020).

Diante desse cenário sem precedentes, um critério foi delimitado para a educação mediatizada pela tecnologia, com o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), conforme podemos observar no decreto publicado pelo Ministério da Educação:

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

Nesse cenário de ensino remoto, qual fora o “lugar” delimitado para o direito de liberdade de cátedra? Conforme aponta Czajka (2020), o Ensino Remoto trouxe para a práxis docente uma nova realidade: nem todos os alunos

de cada região, município ou Estado do país puderam acompanhar as aulas remotas síncronas, por questões estruturais, por não terem smartphones, tablets, computadores, recursos entre outros. Em razão disso, abriu-se uma possibilidade para o acompanhamento destas aulas remotas através de gravações feitas pelo professor e sua posterior disponibilização.

Ocorre que, estas aulas gravadas, se retiradas de contexto, editadas e compartilhadas com motivação pejorativa, podem comprometer a figura docente, seu ofício, seu papel na sociedade, além de vulnerabilizar seus vínculos empregatícios.

Em razão disso, o presente artigo irá analisar como alguns portais jornalísticos eletrônicos do país retrataram essa questão do direito de cátedra, procurando-se entender sua visão e/ou leitura a respeito deste, na vigência do regime de ensino remoto.

2.2 A análise dos jornais

O primeiro jornal, a *"Gazeta do Povo"*, traz uma leitura bastante aprofundada sobre a questão do direito de cátedra ao longo de toda a sua reportagem. Inicialmente, a matéria do jornal expõe a problemática de forma objetiva, sucinta e rápida, para o seu público leitor. Porém, na medida em que desenvolve a temática no corpo do texto, ele contextualiza o problema, apontando fatos relacionados à reportagem e, finalmente, apontando a sua visão sobre a mesma.

Neste caso, o referido jornal trouxe à baila o caso envolvendo o professor de Biologia Paulo Jubilut. Este, ao fazer uma crítica à gestão do governo federal na questão da campanha de vacinação no país, em sua aula privada, teve o conteúdo vazado e exposto, sendo duramente criticado e perseguido pelos apoiadores do atual presidente.

A questão do direito e proteção de imagem foi o ponto de partida para a discussão sobre o direito dos professores no ensino remoto, abordado pela

reportagem do jornal. Além disso, o referido jornal trouxe para o debate a questão envolvendo a gravação das aulas remotas e a vulnerabilidade de exposição do conteúdo, isso por que, a portaria 343/2020 criada pelo Ministério da Educação para tipificar o ofício do trabalho educacional de maneira remota, em nada tratou da questão do direito de proteção e imagem do profissional docente na vigência do ensino remoto.

Com efeito, a reportagem ainda trás à tona a questão dos Direitos Autorais como delimitação jurídica que pode ajudar professores e professoras que tiveram seus conteúdos e imagens vazadas publicamente, sem claro, o seu consentimento, na busca por sua proteção pessoal, social e profissional.

Nesse sentido, a matéria ainda evidencia a opinião de dois especialistas sobre o assunto. Segundo o advogado especialista em Direito da Imagem Márcio Stival, nos casos envolvendo o vazamento de dados dos profissionais docente sem o consentimento destes:

> [...] se o professor está cedendo sua imagem e conteúdo, é preciso que isso seja compartilhado apenas para os alunos inseridos no contexto educacional. O profissional não deve ser exposto fora desse meio (GAZETA DO POVO, 2021).

Convergindo sob essa mesma ótica, a reportagem ainda trás outro respaldo jurídico a favor dos professores e seu direito de cátedra. Segundo o advogado e professor em Direito Civil da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Rodrigo Xavier Leonardo, ao tratar da questão dos Direitos Autorais do profissional docente:

> Toda a cessão de imagem, com fins econômicos, deve ser consentida. Ainda que se possa interpretar que o contrato de trabalho com professores abrange, em tempos de pandemia, o exercício do magistério por via online, a manipulação e a exposição da imagem deve ser objeto de um consentimento específico (IDEM, 2021).

Neste caso, o vazamento dos dados sem a permissão do professor, ou qualquer outro tipo de tratamento abusivo feito a este profissional, pode responsabilizar instituições de ensino públicas e privadas.

Sobre a questão dos comentários de cunho político e o vazamento desses dados sem o consentimento do professor, dois casos são possíveis. O primeiro diz respeito à possibilidade de remoção do conteúdo por uma ação judicial de natureza cível.

O segundo caso aponta para o direito de liberdade de cátedra. O compartilhamento de trechos de vídeos sem a permissão do professor, seguida de difamação, permite ao docente sua proteção mediante a esfera criminal, pela tutela do direito de cátedra.

Ao finalizar a reportagem, a matéria do jornal aponta uma decisão recente do Supremo Tribunal Federal (STF) que liberou docentes de universidades públicas a fazer propaganda política em sala de aula.

Assim, diante do exposto, observa-se que a matéria do jornal discutiu, de fato, sobre a temática, apontando, para tanto, possíveis caminhos jurídicos que podem ser utilizados pelo profissional docente na defesa de seus direitos institucionais, sobretudo, no cenário do regime de trabalho remoto.

O segundo jornal eletrônico analisado foi o *"G1"*, portal de notícias da Rede Globo de Televisão. No referido portal, a única reportagem sobre o direito de cátedra na pandemia teve em seu título: "professor consegue liminar na justiça para atuar de forma remota".

A matéria do jornal inicia sua narrativa situando o lugar social e o personagem. Nela, o professor Elias Henrique de Oliveira peticionou uma ação na justiça com a finalidade de lecionar para os seus alunos de forma remota, na prefeitura municipal do Guarujá.

Mesmo não sendo portador de comorbidades[30], o professor alegou a extensão do regime de trabalho remoto tomando como referência decisões

[30] Comorbidades é a junção de duas ou mais doenças em um mesmo indivíduo. O termo veio à tona, sobretudo durante o processo de vacinação da Covid-19 em todo o país. Nessa

judiciais anteriores no país que entendiam a necessidade de manutenção do teletrabalho como forma de prevenção e contaminação do novo Coronavirus além de diminuir a disseminação dos casos e da própria doença.

A decisão procedente para o professor foi considerada inédita na região metropolitana da Baixada Santista, isso porque segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), diversos pedidos semelhantes à este já passaram pela justiça, uns com decisão improcedente, outros ainda tramitando.

Segundo o advogado do caso, Érico Lafranchi, ele relatou para a equipe de reportagem que:

> Por meio do departamento jurídico do Sindicato dos Professores, com certeza, é inédita, sim. Desconheço outras decisões nesse sentido, até porque, mesmo considerando o Estado todo, elas são raras. Na maioria dos casos, esses pedidos têm sido rejeitados pela justiça (G1, 2021).

Mesmo professores que não possuíam comorbidades acabaram falecendo por conta da doença e o retorno às aulas presenciais, mesmo que de forma híbrida, acaba sendo arriscado, pois muitas escolas não oferecem condições mínimas de trabalho para os docentes, sobretudo em um contexto como este.

Finalmente, a matéria do jornal encerra com a publicação, na íntegra, de uma nota da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo apontando sua versão sobre o caso do professor Érico Lafranchi. No documento, a secretaria informa desconhecer a decisão judicial por não ter sido informada formalmente sobre a mesma, e encerra o documento apontando os dados da vacinação no Estado e, também, dos profissionais da Educação.

---

campanha de vacinação, as pessoas que apresentassem comorbidades teriam a possibilidade de imunização antecipada.

Concluída a reportagem, analisemos o seu conteúdo. Primeiramente, pode-se dizer que o portal G1 de notícias possui, talvez, a maior visibilidade, à nível nacional, quando comparada com outros portais de notícias eletrônicos, seja pela sua amplitude, pelas suas redes afiliadas nos Estados e municípios, recursos financeiros entre outros.

Entretanto, em nossa análise, detectamos apenas uma única reportagem que tratou da questão do direito de cátedra e, mesmo ela, não foi analisada de forma clara. Antes, ela foi suscitada na reportagem a partir de uma posição tomada por um professor que se opôs a trabalhar em regime de trabalho semipresencial na prefeitura do Guarujá. Não por acaso, o título da reportagem fala mais da posição assumida pelo professor do que pelo que a lei entende das condições e princípios que este possui no exercício de sua função.

Outro ponto bastante interessante na matéria da reportagem é o caráter inédito que é dado à questão judicial. Mesmo que de forma sucinta, a classificação de "ineditismo" conferida ao Supremo Tribunal Federal (STF) nos permite aferir que o campo jurídico, no que diz respeito à decisão do direito de liberdade de cátedra, pode ser delimitado como polissêmico, aberto, mútuo e dinâmico, com posições jurídicas que ora avançam oram recuam a favor ou contra os professores, devendo ser estas compreendidas no tempo e espaço.

Finalmente, se o referido portal de notícias pouco discute sobre os direitos docentes durante o regime de trabalho remoto, ele trás a tona uma tendência de como os membros e órgãos do sistema judicial interpretam e tratam da questão do direito de cátedra docente.

Por fim, os dois portais jornalísticos eletrônicos analisados possuem o mesmo título e mesmo conteúdo em sua matéria, a saber, o portal *"R7"* e *"Uol"*, representantes da Rede Record de Televisão e do grupo Folha de São Paulo, respectivamente.

A matéria intitulada: "Mec: manifestação política em universidades é 'imoralidade'" inicia a reportagem remetendo o leitor à um ofício publicado pelo

Ministério da Educação em que considera manifestações políticas no interior das universidades como ações de caráter impróprio. Nelas, o profissional docente acadêmico poderia ser autuado por improbidade administrativa, tipificação jurídica referente às ações que poderiam resultar em violações aos princípios administrativos.

O conteúdo da matéria continua apontando recentes casos dessa natureza cometida por reitores e professores universitários que, ao expressarem sua posição político-partidária, foram notificados com um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), como forma de punição por tais atos.

Ao entrar em contato com o Ministério da Educação, a equipe de reportagem da matéria, até a sua finalização, ainda aguardava uma resposta do MEC sobre o caso acima citado. Com efeito, o conteúdo da reportagem descreve, de forma breve, as ações e consequências feitas por reitores e docentes universitários que criticaram a gestão do atual governo do presidente Jair Bolsonaro.

Na parte final da matéria, especialistas ouvidos pela equipe jornalística classificaram tais ações do governo como “intimidatórias”, trazendo à tona somente no último parágrafo a possibilidade de defesa desses servidores federais mediante o uso do direito de liberdade de cátedra.

Desta feita, as reportagens aqui analisadas convergem em paralelo com as formulações de Czajka (2020). Ao apontar sobre os reflexos do regime de ensino remoto, este autor afirma que a adoção do regime de teletrabalho para a educação, ao passo em que ele criou alguns direitos, também revelou novos problemas na prática docente, sobretudo os de ordem privada no uso indevido da imagem desses profissionais.

Além disso, as diversas narrativas sobre o tema de nossa pesquisa nos portais eletrônicos de notícias aqui listados apontam para o que Laurence Bardin (1977) afirma em suas formulações compostas de diversos significados. Para esta autora, o texto é uma produção não-neutra e, portanto, imbuídos de significados que desejam que seus públicos leitores absorvam.

Neste caso, é possível observar que nos jornais Uol e R7 uma posição de defesa dos referidos portais à gestão do atual presidente da República. Em contrapartida, ambos reservam pouco espaço para discussão do direito de cátedra para docentes universitários e reitores na pandemia. Nestes, uma menção ao referido direito de cátedra é feita, mas não o aprofundamento deste.

No portal do site de notícias da Globo, o G1, destaca-se o caráter dado à questão do ineditismo judicial à decisão procedente em favor do professor revelado na reportagem. Novamente, apesar deste possuir o maior alcance à nível nacional, à menção ao direito de liberdade de cátedra durante o ensino remoto é feito de forma polida. Por outro lado, vale ressaltar que a matéria publicada por este portal aponta qual tem sido à visão dos tribunais nacionais sobre esta temática.

Por fim, o portal de notícias Gazeta do Povo foi aquele que mais se propôs a discutir, de forma conceitual, o que é e para que serve o direito de liberdade de cátedra, além de apontar os efeitos do trabalho remoto na práxis docente e os direitos destes, trazendo especialistas no assunto para tratar da temática, além de apontar, juridicamente, quais leis poderiam ser utilizadas para defesa e proteção do direito à liberdade de cátedra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luz do exposto nos indagamos sobre como o direito de liberdade de cátedra fora evidenciado pelos principais portais de notícias eletrônicos, durante o período que se denominou de "*ensino remoto*".

Em primeiro lugar, mesmo o país sendo um dos campeões em tempo conectado à internet, ainda são poucos os portais de notícias eletrônicos disponíveis ao acesso na grande rede. Com efeito, também foram poucos os jornais que se propuseram a apresentar matérias que discutissem sobre o direito de liberdade de cátedra no regime de trabalho remoto.

Além disso, segundo aponta Chartier (1988), a maioria das narrativas encontradas no conteúdo das matérias privilegiavam determinados grupos sociais, narrativas, pensamentos e ideias, em detrimento de outras, como observamos nas matérias dos portais eletrônicos R7 e Uol.

Não obstante, também é possível observar, mediante os jornais analisados, a representação do campo jurídico como um território difuso, dinâmico, com visões que ora se entrecruzam ora se distanciam, o que nos permite aferir, conforme afirma De Giorgi (2016), que há, neste campo, tendências, ideias e valores que revelam conflitos e contradições no interior no aparato judicial. Isto fica evidente quando observamos o caso do docente da cidade de Santos que conseguiu, pela via judicial, o direito de lecionar de forma remota. O jornal analisado classifica a referida decisão judicial como "inédita" para o Estado, e tal revela os conflitos de ordem jurídica entre município, Estado e União.

Igualmente, também é possível observar a (não)-atenção reservada aos professores, assim como as condições de trabalho assistida a eles. Em primeiro lugar, as dificuldades iniciais que muitos docentes relataram no início do trabalho remoto traduzem uma triste realidade resultante da falta de uma formação complementar e continuada aos profissionais da educação, mesmo ainda quando o ensino era realizado de forma presencial.

Em segundo lugar, apesar de todo o esforço feito por essa categoria, poucas foram as matérias destinadas a debater sobre o direito de cátedra para esse profissional, durante o teletrabalho. Além disso, com a implantação desse regime de trabalho, o número de professores e professoras que ficaram desamparados juridicamente foi relativamente expressivo e, com essa situação, o desamparo, a desmotivação e a desvalorização docente, historicamente marcante nas etapas de trabalho presencial, agora, com a adoção desse regime de trabalho, retificaram essas características.

Ciente do exposto, conclui-se que, parte do que se veicula à respeito dos direitos de cátedra do professor não toma como referência a voz e as

inquietações dos próprios docentes. Por outro lado, as poucas narrativas disponíveis sobre essa temática nos portais de notícias eletrônicos, nos permitem traçar um caminho que evidenciem tendências e repetições ora difusas, ora contraditórias do judiciário no que diz respeito a essa questão.

Acreditamos que essa postura reverbera e incide não apenas sobre a profissão docente, como também atinge, de forma negativa, a própria finalidade do ensino, trazendo prejuízos consideráveis ao debate público democrático (TRAVINCAS, 2016).

Ao assim procedermos, cremos que novas pesquisas poderão dar aos docentes uma visão mais nítida não apenas sobre o seu trabalho, mas principalmente, sobre a Educação em tempos de exceção, cujos resultados, apontam para discussões frutíferas e resultados futuros.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Arnon. A liberdade de cátedra e os direitos do professor em sala de aula em tempos de perseguição. **Jus.com.br**, 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70034/a-liberdade-de-catedra-e-os-direitos-do-professor-em-sala-de-aula-em-tempos-de-perseguicao#:~:text=A%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20garante%20a,Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%3A&text=II%20%E2%80%93%20liberdade%20de%20aprender%2C%20ensinar,ensino%3B%20(%E2%80%A6).%E2%80%9D.> Acesso em: 15.out.2021.

BARDIN, Laurence, **Análise de Conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edição 70, 2016.

BARONE, Isabelle. Proteção da imagem e liberdade de cátedra: os direitos do professor nas aulas online. **Gazeta do Povo**, Brasília, 25 de out. de 2020. Educação. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/protecao-da-imagem-e-

liberdade-de-catedra-os-direitos-do-professor-nas-aulas-online/. Acesso em: 25.out.2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** 2020. Disponível em https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia. Acesso em 12.out.2021

BRASIL, **Ministério da Educação.** Portaria 343/2020.
_____, **Ministério da Educação.** Decreto 9057/2017.

_____, **Planalto.** Lei 13.979/2020.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

CZAJKA, Rodrigo. Do retorno às atividades pelos meios remotos ou a "nova normalidade" das universidades públicas. **APUFPR.** Paraná, 20 de out. de 2020. Disponível em: https:<//apufpr.org.br/do-retorno-as-atividades-pelos-meios-remotos-ou-a-nova-normalidade-das-universidades-publicas/>. Acesso: 22.out. 2021.

DE GIORGI, Raffaele. A investigação sociológica do direito na teoria dos sistemas. **Direito.** UnB, maio–agosto de 2016, v. 02, n.02. p. 104-120.

MEC: manifestação política em universidade é 'imoralidade'. **R7.** São Paulo, 03 de mar. de 2021. Educação. Disponível em: https://noticias.r7.com/educacao/mec-manifestacao-politica-em-universidade-e-imoralidade-04032021. Acesso em: 26.out.2021.

MEC: manifestação política em universidade é 'imoralidade'. **UOL.** São Paulo, 03 de mar. de 2021. Educação. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/03/03/mec-manifestacao-politica-em-universidade-e-imoralidade-administrativa.htm. Acesso em: 26.out.2021.

MORAES, Luana Celina Lemos de. Normas Aplicáveis ao Ensino Remoto: Uma Análise das Portarias nº 343 E 345 do Ministério da Educação à luz do Direito Brasileiro. In: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa de. **Ensino remoto em debate.** [recurso digital] 1. ed. - Belém: RFB Editora, 2020.

PROFESSOR CONSEGUE LIMINAR NA JUSTIÇA PARA ATUAR DE FORMA REMOTA DURANTE A PANDEMIA EM GUARUJÁ, SP. **G1**. Santos, 11 de jun. de 2021. Educação. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/educacao/noticia/2021/06/11/professor-consegue-liminar-na-justica-para-atuar-de-forma-remota-durante-a-pandemia-em-guaruja-sp.ghtml. Acesso em: 25.out.2021.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. **A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil:** a liberdade de ensinar e seus limites. 2016. 311 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Direito, PUCRS.

A DESCONTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO BOLSONARO

Camila de Mendonça Ribeiro Silva

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a Educação Superior no governo Bolsonaro a partir da análise do discurso legal que revela a desconstrução da formação crítica. A referida pesquisa está fundamentada na Teoria do Estado Democrático, no dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso Francesa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e fontes doutrinárias, legislativas e midiáticas. O texto pretende captar nos avanços do processo participativo com a redemocratização do país, nos obstáculos ao acesso e permanência na Educação Superior brasileira, os possíveis interesses sobre os atos legais (não)democráticos do atual governo, utilizando-se para a análise recortes das disposições do projeto político de governo FUTURE-SE. A pesquisa demonstrou que os discursos, suscetíveis aos efeitos da ideologia, carregam simbolismos implícitos que favorecem na constituição de novas (ou antigas) formas de controle sobre o povo. Assim, têm-se na formação crítica, mediante reivindicações desenvolvidas em espaços públicos e democráticos, a principal ferramenta ao combate do cerceamento de nossas liberdades civis, principalmente, no que diz respeito à efetividade do acesso aos direitos humanos como a educação, uma vez que, promove a autodeterminação dos sujeitos e sua inclusão social.

Palavras-chave: Discurso. Democracia. Educação Superior. Formação Crítica

INTRODUÇÃO

O estar submetido a um “arsenal político-cultural” e às ferramentas de manipulação e persuação ideológica presente em todos os discursos que permeiam as relações da dinâmica societária, exige uma mobilização do desenvolvimento crítico frente às interpretações dominantes que orientam o comportamento dos sujeitos. A carência de consciência crítica encarcera as possibilidades de decisão dos indivíduos de uma sociedade capitalista democrática, fragilizando-os a tal ponto que os expõe ao poder que acham merecer. A participação ativa dos cidadãos é pressuposto de uma educação democrática, prevista constitucionalmente, a qual estará sujeita a múltiplas (re)significâncias ao longo tempo. A percepção sobre os sentidos do discurso de quem os controla, permite que um mero expectador seja atuante e transformador do lugar social em que se relaciona, bem como trabalhe na criação de novos sentidos condizentes à sua realidade. Os reflexos da submissão estão presentes na crise do sistema educacional brasileiro.

Os discursos e as ações legais do governo brasileiro vem impondo obstáculos à formação crítica dos brasileiros, principalmente, no que diz respeito à democratização da Educação à nível Superior como direito fundamental previsto constitucionalmente. Isto posto, fez-nos necessário investigar a Educação Superior no governo Bolsonaro a partir da análise do discurso legal e suas implicações à formação crítica, ou melhor, os fatores que interferem em sua desconstrução. Urge destacar que esse texto é um recorte do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido pelo grupo de pesquisa na Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste (SEUNE) no período entre 2019 a 2020. O aprimoramento desse estudo nos levou a elaboração da monografia em 2021, a qual ampliou a discussão e nos fez direcionar a atenção ao Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (FUTURE-SE).

Pretendemos, à priori, nos ater aos avanços no processo participativo trazido pela Constituição Cidadã e aos obstáculos para o acesso e permanência no Ensino Superior, para posteriormente tratarmos mais especificamente da análise propriamente dita do discurso legal do governo brasileiro referente ao Projeto de Lei nº3.076/2020 (Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - FUTURE-SE). Será a partir desse projeto, representativo da atual política brasileira, que advirão as análises para fim de captar a noção de democracia nas políticas de Ensino Superior através das marcas ideológicas trazidas nos discursos legais da atual gestão do governo brasileiro. Assim, poderemos também nos aproximar dos reais interesses desse ato legal à limitação da formação crítica da população brasileira, que vem cerceando a autonomia universitária e afastando a sociedade civil dos resultados produzidos democraticamente pelas universidades públicas do país.

A fundamentação teórica e analítica dessa pesquisa parte da Análise de Discurso Francesa, da Teoria do Estado Democrático, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, bem como de fontes doutrinárias, legislativas e midiáticas, de modo a perceber, dentro da realidade política brasileira, a desconstrução da formação crítica ocasionada pelo discurso legal do governo Bolsonaro diante das questões educacionais. Portanto, essa pesquisa se inicia, mas jamais se esgota, pois se prontifica a incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico em face da manipulação ideológica trazida nos discursos legais, investindo na criação de interventores sociais que possam atuar sobre os paradigmas ideológicos, de modo a reconhecer possíveis facetas antidemocráticas nas ações do atual governo brasileiro. A intervenção social juntamente à criticidade, desenvolvida em diversos espaços democráticos, constituem mecanismos democráticos e opositores à paradigmas sociais excludentes estabelecidos por aqueles que nos governa.

1. A Constituição de 1988 e os avanços no processo participativo

A redemocratização brasileira com a promulgação da Constituição Cidadã em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), após 21 anos de regime militar instaurado no país, simbolizou a descentralização da gestão pública do Estado brasileiro, incentivando avanços ao processo participativo mediante ferramentas que auxiliariam a elaboração, o controle e a efetivação de políticas públicas, como as educacionais. O reconhecimento constitucional do Estado Democrático de Direito, portanto, trouxe condições não apenas restritas à possibilidade de eleições regulares para escolha de representantes para o povo, mas também à capacidade de incluir a sociedade brasileira nas tomadas de decisões do governo a partir de instrumentos da democracia direta, tais como: o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, (BRASIL,1988). Entende-se por sociedade democrática, nas palavras de Marilena Chaui, aquela que

> [...] institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática socialrealiza-se como luta social e, politicamente, como um contra-poder social que determina, dirige, controla, limita e modifica a ação estatal eo poder dos governantes. (CHAUI, 2005, p. 25)

A possibilidade de deliberação participativa concedida aos brasileiros e o ímpeto de favorecer o livre acesso e o controle das decisões pertinentes ao futuro do país, espaços públicos foram criados como pontes de convívio entre governo e povo, como é o caso dos Conselhos e as Conferências de Políticas Públicas. A instituição desses canais que surgem da insurgência de movimentos de reivindicação social, beneficiou a incorporação de iniciativas atentas ao princípio da participação comunitária pela Constituição de 1988, ampliando o leque participativo sobre diversas matérias, sujeitando-as à opinião e intervenção pública (SANTOS, 2016).

Aos conselhos designa-se 4 funções básicas, segundo a Controladoria Geral da União – CGU (2012): a fiscalizadora, a mobilizadora, a deliberativa e a consultiva. A função fiscalizadora oportunizará à população o acompanhamento e o controle sobre as ações dos representantes (gestores) públicos. A função mobilizadora se caracterizará como canal de divulgação acerca da importância de haver a participação e contribuição ativa da povo na gestão pública. A função deliberativa se concentrará na liberdade de elaboração de estratégias que poderiam vir a ser usufruídas pelas políticas públicas do governo. E, por fim, a função consultiva ficará responsável pela concessão de consultorias e sugestões, a depender de sua competência (BRASIL, 2012).

Assim como os conselhos, as conferências são mecanismos participativos de debate público entre o governo e a sociedade civil. O Instituto de Pesquisa Econômica - IPEA, atribui sua finalidade a filtrar propostas normativas – consensuais - de discussões importantes sobre as políticas públicas elaboradas e efetivadas, de modo a garantir o direito à opinião a todos os participantes desse espaço (IPEA, 2010). A instrumentalização da Carta Maior nos concede a oportunidade, em observância às limitações constitucionais, de dialogar e compartilhar proposições entre a sociedade civil e aqueles que a governa. Contudo, o avanço constitucional com o reconhecimento dos direitos participativos nem sempre satisfará aos interesses daqueles que deveriam assegurá-los.

A instituição da Política Nacional de Participação Social – PNPS, editada pelo Decreto nº 8.243/2014 no governo Dilma (2011-2016), expôs a tentativa de fomentar a ampliação da participação civil sobre as questões de ordem pública federal, dispondo em seu Art. 6º as seguintes instâncias de participação social: conselho e comissão de políticas públicas, conferência nacional, mesa de diálogo, audiência pública, consulta pública, ouvidoria pública federal, fórum interconselhos e ambiente virtual de participação social (BRASIL, 2014). Embora as intenções fossem distintas e obviamente democráticas, essa política não se manteve nos anos seguintes no governo

Bolsonaro.

Os atos do governo Bolsonaro se contrapõem ao aperfeiçoamento dos canais participativos do modelo democrático institucionalizado e representam um retrocessoà consolidação de uma gestão democrática, regredindo-a a uma cultura autoritária já vivida anteriormente com a ditadura (KOUPAK; LUIZ, 2019). Essa situação se denuncia pela instituição do Decreto nº 9.759/2019, editado pelo atual presidente da república, que previa o fim dos conselhos – criados por decretos - da administração pública federal direta e indireta, sob a justificativa da "racionalização administrativa" (BRASIL, 2019). Os efeitos dessas medidas também alcançaram o Decreto nº 8.243/2014 – proposto pela ex presidente Dilma -, revogando-o e dando adeus a Política Nacional de Participação Social (BRASIL, 2019).

A mistificação das estruturas que alicerçam o Estado é um grande obstáculo à atual democracia brasileira, principalmente, no que se refere ao alargamento da participação popular nas tomadas de decisões que lhe são de total interesse. A democratização do acesso à políticas públicas, como a educação, conversa efetivamente com esse processo participativo, à medida que assume papel relevante, no desenvolvimento de uma ideia positiva sobre a necessidade de se entender o papel social que todos nós possuímos enquanto cidadãos em meio a construção de uma política de governo que corresponda às expectativas de uma maioria. As restrições e dificuldades de ingresso aos espaços públicos e políticos revelam propósitos que não se assemelham ao modelo de democracia pensado para o Brasil e muito menos aos direitos positivados constitucionalmente.

O reconhecimento jurídico dos direitos sociais pelo texto constitucional, após apromulgação da Constituição Federal de 1988, conferiu a educação o *status* legal de direito social, vejamos: "Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição" (BRASIL, 1988) (Grifo nosso). Por se tratar de um

direito fundamental de segunda dimensão, ligado à igualdade material, é imposto constitucionalmente ao Estado a obrigação de fazer para que o assegure. Mais ainda, a educação assume status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana, contribuindo com a sua ampliação através do conhecimento, saber e discernimento.

O dever de promoção da educação a todos possui a finalidade de alcançar, segundo o Art. 205, o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercícioda cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Neste sentido, vê-se na educação uma ferramenta interventora, capaz de produzir mudanças reais na esfera política e na cultura de participação democrática, uma vez que essas possibilidades dependem da "capacidade de articulação dos sujeitos coletivos na cena pública" (JÚNIOR, 2005, p.44). Isso só será possível com a concessão de espaços de aprendizagem de qualidade que desenvolvam o pensamento crítico e fortaleça a representatividade da sociedade civil nas esferas governamentais através da existência de canais de governança democrática, pois

> [...] é no campo da política que estarão sendo definidas as possibilidades da integração social constituir cidadãos e aprofundar nossa dinâmica democrática. Tendo em vista os fatores sociais, econômicos e políticos que envolvem o fortalecimento do Estado e o fortalecimento da sociedade civil, os desafios para a democratização da democracia brasileira estão diretamente relacionados a um novo projeto de cidades articulado e associado a um novo projeto de nação.(JÚNIOR, 2005, p.45).

A Constituição brasileira vigente comporta-se como um marco importantíssimo ao retorno da democracia brasileira após um longo período de aprisionamento das liberdades civis. Essa Carta não deve ser relegada ao patrimonialismo de uma herança colonial que impede a partilha do poder com o povo e muito menos ser tratada como subalterna aos ditames do Estado. A institucionalização democrática e participativa não se limita ao mero exercício do voto nas eleições, mas incita que os sujeitos sejam

verdadeiramente ativos e incluídos na construção, intervenção e vigilância sobre a eficácia das políticas públicas do país, inclusive na luta pela efetivação de direitos sociais já positivados. Para mais, promove a contínua formação e evolução crítica de toda a estrutura social que a constitui e dá razão ao Brasil ser considerado um Estado Democrático de Direito.

2. Os obstáculos para o acesso e a permanência no Ensino Superior

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 dispõe sobre a Educação como "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pelo desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ferramenta basilar do sistema educacional brasileiro, determina – título II, artigo 3º - que o ensino deva ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante (BRASIL, 1996). Todavia, essas disposições, quando aplicadas ao contexto contemporâneo do Ensino Superior brasileiro, parecem não se materializar na realidade de nosso Estado.

Ainda que, segundo o artigo 43 da LDB, o Ensino Superior tenha a finalidade de estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a democratização desse instituto vem sendo substituída por umprocesso de elitização crescente nos últimos tempos, dificultando tanto o acesso nas universidades públicas, quanto à permanência de uma maioria marginalizada econômica e socialmente. Os atos políticos do governo Bolsonaro têm interferido de maneira significativa nos direitos que já foram alcançados por determinados grupos, vítimas do sistema capitalista excludente e segregativo, intensificando a cada dia as discrepâncias entre os segmentos sociais.

Considerando os obstáculos impostos pelas desigualdades rotineiras, existem programas criados pelo Ministério da Educação (MEC) que atuam como resposta à necessidade de diminuí-las, dentre eles: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), desenvolvido durante o governo FHC (1995-2002), com o intuito de oferecer financiamento aos estudantes dos cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado durante o governo Lula (2003-2010) e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, que visa a concessão de bolsas de estudos, integrais ou parciais (50%), para a população de baixa renda nas IES privadas. Outrossim, a Lei de Cotas nº 12.771/2012, sancionada no governo Dilva (2011-2016), permitiu que estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas e pessoas com deficiência ingressassem ao Ensino Superior.

Em contraposição à isso, as decisões do governo Bolsonaro parecem dificultar o processo de democratização do Ensino Superior e isso se demonstra em ações pensadas e ou executadas desde o início do mandato, as quais têm repercutido nacionalmente através dos meios de comunicação em massa, indo de encontro a tudo o que já foi reconhecido anteriormente. A matéria elaborada por Luiz Fernando Toledo para a CNN Brasil, em 05 de junho de 2020, apontou os impactos que a redução de R$ 4,1 bilhões de reais das despesas discricionárias do MEC em 2021, proposta pela Lei Orçamentária Anual de 2020, causaria nas principais políticas da pasta. Dentre os prejudicados estariam: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o PROUNI, o FIES, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os orçamentos das grandes Instituições Federais (TOLEDO, 2020).

A evidente instabilidade administrativa por parte do Estado em gerenciar as questões pertinentes ao Ensino Superior, sobretudo pela interferência na construção de uma sociedade do conhecimento que, se valorizada e aperfeiçoada em IES reconhecidas, amenizaria os grandes males

do sistema capitalista, revela uma ignorância estrutural. Certas questões têm sido preponderantes ao enfraquecimento do Ministério da Educação, como por exemplo, a falta de capacitação dos ministros que o assume e as incessantes substituições dos mesmos – Milton Ribeiro é o 4º homem a ocupar o cargo. A não credibilidade de ações e posicionamentos da atual gestão acabam por alimentar a insegurança entre a população brasileira que assiste rotineiramente atos desmedidos que vão sendo aplicados e reformulados.

O desenvolvimento da consciência crítica ameaça uma política de governo calcada em ideais centralizadores. Quando existe o incentivo pela produção do conhecimento científico, paradigmas consolidados são rompidos e a transformação social percebida. Em contrapartida, na medida em que há cortes na concessão de bolsas de pesquisa - seja para financiar graduandos na iniciação científica ou pesquisadores de pós-graduações-, estudos para descentralizar os investimentos em faculdades de filosofia e sociologia, tentativas de acabar com o estímulo das ações afirmativas (cotas) em cursos de mestrado e doutorado – Portaria nº 545/2020 -, desenvolvimento de comissão para avaliar a presença de "ideologia" nas questões do ENEM e movimentos políticos/culturais estudantis acusados de balbúrdia, os sinais do retrocesso de uma sociedade democrática que não consegue produzir e expressar seu conhecimento se tornam incontestáveis.

Os obstáculos para o acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro são inúmeros, partem das desigualdades estruturais que acompanham a história do país e se enraízam na dinâmica do sistema capitalista vigente (SOUZA, 2019), o qual motivado pelo lucro, intensifica a hierarquização entre as estratificações sociais, marginalizando uma maioria. As ações do governo Bolsonaro não apenas prejudicam a valorização do Sistema Educacional a nível Superior, mas deturpam gravemente os sentidos de democracia quando parecem ignorar as liberdades civis, os direitos humanos e as garantias fundamentais designadas pelo Estado Democrático de Direito consagrado pela Constituição de 1988.

3. Análise do Discurso Legal: FUTURE-SE

Delimitaremos a análise do discurso legal do governo Bolsonaro à trechos dos artigos 1º, 2º e 5º do Projeto de Lei nº 3.076-2020 apresentado em 2 dejunho de 2020 pelo Poder Executivo. Em razão de sua importância para a atual gestão, o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (FUTURE-SE) foi selecionado como representativo dessa política, e é a partir dele, como ato legal, que serão feitas as análises para fim de captar qual a noção de democracia nas políticas de Ensino Superior desse governo. No processo de organização das sequências discursivas (SD) do *corpus*, fomos guiados pelo nosso objetivo de pesquisa, buscando se aproximar sobre qual seria o real interesse sobre essa ação governamental e os reflexos à formação crítica. Como critério de orientação, alguns trechos destacados dos artigos e de seus respectivos incisos espelham-se da seguinte maneira:

> **SD 1:** Art. 1º Fica instituído o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, com os seguintes objetivos:
> I -incentivar **fontes privadas adicionais de financiamento** para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais;
> II- promover e incentivar o **desenvolvimento científico**, **a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação**;
> III- fomentar a **cultura empreendedora** em projetos e programas destinados aoensino superior;
> **SD 2:** Art. 2º As medidas previstas nesta Lei deverão ser orientadas pelos princípiosda legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade e da eficiência e pelos seguintes preceitos:
> I-observância **à autonomia universitária**, prevista no art. 207 da Constituição;[...]
> **SD 3:** Art. 5º A participação no Programa Future-se fica **condicionada à celebraçãode contrato de resultado**, firmado entre a universidade ou o instituto federal e a União, por intermédio do Ministério da Educação.

Ainda que as proposições do Programa FUTURE-SE estejam ainda em trâmite de aprovação ou rejeição pelo Congresso Nacional Brasileiro, essa iniciativa vem desencadeando uma série de debates e especulações na esfera acadêmica sobre a verdadeira finalidade de sua criação. Esse projeto de contrarreforma universitária, emseu artigo 4º, estrutura-se sobre os pilares da "pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; empreendedorismo; e internacionalização" (MEC, 2019), os quais nos remete, à princípio, a uma ideia modernizadora para o sistema educacional. O suporte da Análise do Discurso (AD) apresenta-se crucial nesse momento do estudo, à medida que sua metodologia não incidirá

> [...] em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, tentando observar o queo texto diz do início ao fim, mas, realiza-se uma apreciação em profundidade,que é possibilitada pela descrição-interpretação em que se examina, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares estabelecidos a partir de regularidades discursivas demonstradas nas materialidades. (SILVA; ARAÚJO, 2017, p.20)

O sujeito que assume determinada posição, a depender do cenário em que se situe, será conduzido e influenciado pela ideologia do momento e inevitavelmente dirigido pelo inconsciente (SILVA; ARAÚJO, 2017). Ao significar, o autor-reprodutor do discurso também passará a ser significado por esse meio, estando constantemente exposto às condições de produção de sentidos, as quais estarão suscetíveis à influência positiva ou negativa das movimentações do tempo e do lugar. As marcas desse processo repercutirão, por exemplo, na forma em que determinados modelos democráticos de governo serão instaurados e mantidos, a depender das noções de democracia admitidas pelos que dominam esses sentidos.

Haja vista o incentivo a "**SD 1:** Art. 1º [...] I - [...] **fontes privadas adicionais** de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais**"**, temos que, embora se assegure o financiamento da educação pelo governo, o FUTURE-SE parece abraçar a ideia

de acrescentar meios privativos às universidades públicas brasileiras. O risco trazido com a intervenção privada dentro dessas instituições é preocupante e poderá alimentar o controle privado e a transformação mercadológica da educação, a qual fará com que a produção acadêmica fique à mercê dos interesses de grupos que não garantem a pluralidade democrática e social, uma vez que esse setor estará pautado pela expectativa do lucro.

As boas vindas e o estímulo aos insumos privados expõem um caminho de subordinação da pesquisa e da própria consciência crítica, o que atinge enfaticamente a autonomia das instituições públicas. A forma mais contundente de limitar a autonomia universitária é entender a educação como 'produto' e não como um 'bem público' (GOMES, 2019). A finalidade da privatização trazida pelos dispositivos legais do projeto não parece afetar apenas os meios, mas os fins também, principalmente no que tange a promoção e o incentivo ao **"SD 1**: Art. 1º [...] II - [...] **desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação"**. Isto posto, surge o questionamento sobre até que ponto essa produção e desenvolvimentodo conhecimento são de fato legítimas e como se direcionará às necessidades próprias do meio a qual a universidade está inserida.

Ao pretender fomentar a **"SD 1:** Art. 1º [...] III – [...] **cultura empreendedora** em projetos e programas destinados ao ensino superior**"**, nos deparamos com a dúvida sobre em quais moldes ela será projetada e recebida pelos estudantes, bem como como ela se manifestará na sociedade brasileira se já não há as mínimas condições de base para o acesso à educação de qualidade. A colocação de um ideal sobre a liberdade de produção e atuação científica das universidades públicas, reforça a função da ideologia em "ocultar, fazer desaparecer, maquiar a existência de uma relação que envolve exploração econômica, dominação política e exclusão cultural" (GOMES, 2019, p.97).

A tentativa de mercantilização do ensino se escancara ainda mais quando o secretário de Educação Superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, em meio a apresentação pública do programa, afirma a intenção de que "[...] *a educação brasileira seja um produto tipo exportação*" (ADUSP, 2019). É de se esperar que, se conduzido por fins lucrativos, o patrimônio do saber, construído nas universidades, transfira seu foco da retribuição social e democratização dos resultados para o acompanhamento de uma lógica de mercado neoliberal, a qual atenderá somente àqueles que puderem concorrer em pé de (des)igualdade. Pois, "o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado" (CHAUI, 2014,p.88).

O cenário constitucional brasileiro traz às universidades do país a deliberação de se produzir conhecimento e de não ser dependente diretamente de meios influentes como o governo, o mercado e a religião (GOMES, 2019). Para além do sentido de emancipação do saber, essa atribuição permite identificarmos o seu caráter político-social e a se pensar sobre as responsabilidades adquiridas pelas instituições quanto a gestão interna das atividades desenvolvidas em seus centros acadêmicos. O respeito e a "**SD 2**: Art. 2º [...] I - **observância à autonomia universitária**, previstano art. 207 da Constituição" a que as disposições do FUTURE-SE se propõem a executar, não parecem conversar com o princípio da autonomia universitária, visto que a discutida "aliança" entre o público e o privado significaria

> 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, **substituindo-os por 'contratos flexíveis'**, isto é, temporários e precários [...] **2)** simplificar projeto de compras (as licitações) e as prestaçõesde contas para proteção das chamadas 'outras fontes de financiamento', sobretudo, **para que se proteja aquilo que não se pretende ver controlado ou mesmo exposto** [...] **3)** adaptar currículos de graduação e pós-graduaçãoàs necessidades das diferentes regiões do país (**ou seja, as demandas empresariais locais**) [...] **4)** separar a docência da pesquisa para que destaforma facilite-se o deslocamento desta última para centros autônomos,

> nomeadamente **voltados ao atendimento das demandas dos mercados e de financiadores que melhores pagarem** por determinada pesquisa. (GOMES, 2019, p.94-95) (Grifo nosso)

É possível conjecturar que as possíveis consequênciasdemonstradas acima não compactuam com o texto do artigo 207 da Carta Maior, *vide*:"As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestãofinanceira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988). O condicionamento trazido à participação dasuniversidades em **"SD 3:** Art. 5º A participação no Programa Future-se fica **condicionada à celebração de contrato de resultado** [...]**"**, se contrapõe à observância ao princípio da autonomia universitária assegurada pelo Art. 2º, I do programa. Essa passagem, assim como as anteriores, revelam um jogo de 'estica e puxa', de 'conceder e limitar' a independência. Mais ainda, expõe que por trás do caráter modernizador a que assume os eixos do programa, há faces autoritárias que não apenas desejam controlar a autonomia das instituições, mas as condiciona a resultados escusos para a possibilidade de adesão.

Não diferente do que se tem como possível intenção da aplicação desse programa, o regime ditatorial a que o país ficou sujeito por 21 anos (1964-1985), também valeu-se da ampliação de incentivos de iniciativa privada e da promoção de uma Educação Superior voltada a formação de mão de obra técnica e "não de desenvolvimento de consciências e, evidentemente, muito menos de pensamento crítico" (GOMES, 2019,p.95). Os pontos semelhantes ao cenário atual, nos impulsiona a indagar sobre as bases em que o governo brasileiro – aliado ao neoliberalismo como modelo econômico em ascensão - se sustenta, principalmente ao permitir que o autoritarismo se reproduza ainda hoje nos discursos legais que exaltam uma ideologia excludente que domina a produção dos sentidos.

Assim, nas palavras de Marilena Chaui (2005), o povo brasileiro está à mercê de algumas contrariedades à democracia social no Brasil, dentre as

quais estão:

> [...] **aquela decorrente da estrutura autoritária da sociedade brasileira**, quebloqueia a participação e a criação de direitos, **e aquela decorrente dasnovas ideologias que reforçam a despolitização provocada**, de um lado, pela fragmentação e dispersão das classes populares (sob os efeitos da economia neoliberal sobre a divisão e organização sociais do trabalho) e, de outro, pelo encolhimento do espaço público e alargamento do espaço privadopela ação das três ideologias contemporâneas, que reforma a ação privatizadora do Estado neoliberal. (CHAUI, 2005, p.29) (Grifo nosso)

O encarceramento das possibilidades de decisão dos indivíduos pode ser produto de uma consciência crítica frágil e pouco desenvolvida, uma vez que a submissão às ideias dominantes nos expõe ao poder que achamos merecer. As interpretações são inúmeras e subjetivas, porém, ainda que não se alcance as reais intenções ou interesses por trás de determinadas ações propostas por quem nos governa, a desconstrução dos sentidos do discurso permite que um mero expectador seja atuante e transformador do lugar social em que vive, bem como participe na criação e ou reivindicação de novos sentidos condizentes à sua realidade. Dessa forma, Souza (2019) atesta a necessidade do desenvolvimento crítico frente aos sentidos dominantes:

> É por conta disso que a crítica às ideias dominantes é tão importante. Combatê-las é iniciar um processo de aprendizado para nos libertarmos da situação de imbecilidade e idiotia à qual fomos, todos nós, levados pela estratégia de legitimação do poder real no Brasil [...]por conta disso, temos que examinar de que modo a interpretação dominante do país ajudou e pavimentou o trabalho sujo de distorção sistemática da realidade realizado pela mídia. (SOUZA, 2019, p.14)

A construção do ideal democrático brasileiro na contemporaneidade encontra dificuldade em ressignificar as noções de democracia e aproveitar o que há de mais benéfico e mais atual nesse instituto (SANTOS, 2016). O que

se observa nas tomadas de decisões do governo Bolsonaro é a conveniência em se manter a satisfação dos interesses de poucos em detrimento da democratização do acesso a políticas educacionais como as de Ensino Superior. A medida em que se coloca impedimentos à liberdade de escolha e à busca pela formação da consciência crítica, se superficializa a autodeterminação dos sujeitos, descaracterizando uma sociedade que deveria estar estruturada nos moldes democráticos.

A noção de democracia nas políticas de Ensino Superior do atual governo parece ser democrática, mas não constitui o tipo de regime político no qual Marilena Chaui, diz ser "[...] realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, consequentemente, a temporalidade é constitutiva de seu modo de ser" (CHAUI, 2005, p.25). Pelo contrário, revela facetas de uma ideologia de governo opressor que reproduz o velho em detrimento do novo. O uso da legitimidade para lançar propostas que espelham medidas autoritárias e que ferem os princípios de uma democracia institucionalizada como a brasileira, instala uma dúvida desconfortável sobre que tipo de sistema (não)democrático estamos lidando.

As SD aqui discutidas, mostram a opacidade a que os discursos legais do governo Bolsonaro são construídos e mantidos, bem como oportunizam a análise das múltiplas possibilidades de leitura e compreensão sobre o que está por trás de certos atos governamentais. A interpretação dos objetos acontece no bojo das políticas desse governo, nos silêncios, na não ação, nas falas que não abordam o principal, mas nas ditas "verdades" que desviam o foco para criar falsas oposições, incentivando a crença de que o problema educacional diz respeito à circulação de conteúdos que se opõem a uma formação útil à empregabilidade. É com a associação de apologias à ditadura e o clamor pela ideia neoliberal presentes nos discursos, que as universidades se veem ameaçadas a substituir seu papel autônomo no desenvolvimento da criticidade e da inclusão social, passando a atender como organizações para fins

lucrativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos legais conferidos por aqueles que estão à frente de uma Nação democrática carregam a oportunidade de expor o modelo de governança a ser instaurado nas sociedades. A depender do caráter ideológico, essas manifestações podem produzir sentidos que nem sempre conversarão com as necessidades de uma maioria, o que poderá promover uma inquietude quanto às mudanças interpretativas trazidas ao *status* democrático de um país. Ao serem proferidos por representantes eleitos em uma democracia representativa como a brasileira, esses discursos assumem uma roupagem legal (aparentemente democrática) que desvia a atenção sobre suas reais intenções e o tipo de gestão que estamos lidando. O aval da legitimidade abre possibilidades para que a eficácia da democracia institucionalizada seja questionada mediante práticas (não)democráticas do Estado.

Quando voltados à Educação Superior no governo Bolsonaro, os discursos podem apresentar marcas ideológicas de persuasão que implicam na naturalização com que atos antidemocráticos, como os sucintamente discutidos, passam a ser justificáveis devido a sua representatividade legal. É possível perceber que essas movimentações cerceiam a democratização do acesso às políticas públicas que estimulam a autonomia, a expressão e a participação popular frente as decisões que envolvem principalmente o desenvolvimento da crítica político-social para além do senso comum. As consequências são inúmeras, vão desde a subversão do sistema democrático à supressão dos direitos do povo, as quais implicam em resultados que censuram a identidade dos indivíduos e sua a ideia de pertencimento ao local que se constituem.

O distanciamento entre o Estado e a sociedade civil é um grande obstáculo à atual democracia brasileira no que tange à deliberação participativa

da população nasquestões governamentais. As restrições e dificuldades de acesso aos espaços de discussão impedem a democratização de políticas públicas, como a educação – direito fundamental de 2ª dimensão -, uma vez que, por estar ligada ao processo participativo, assume a funçãorelevante na construção e aperfeiçoamento da criticidade e do papel social que cada indivíduo possui enquanto cidadão e sujeito transformador da realidade em que vive. Os impedimentos ao ingresso, permanência e desenvolvimento do espírito científico dos que compõem as universidades públicas do país, mostram que as motivações do atual governo confrontam veementemente com o ideal democrático.

A análise discursiva de algumas disposições legais do Programa Universidade e Institutos Empreendedores e Inovadores (FUTERE-SE), evidencia a tentativa de mercantilização do saber em detrimento da democratização dos resultados conquistados pelos espaços de pesquisa acadêmica nas universidades públicas brasileiras. A ideia de captação de recursos privados para essas instituições implica na diminuição da autonomia universitária, a qual acompanhará uma lógica de mercado neoliberal que atenderá somente àqueles que puderem concorrer financeiramente pelo "produto" do conhecimento. Por trás do caráter modernizador do projeto, os eixos de promoção de um Ensino Superior voltado à formação de mão de obra técnica e não de pesquisa científica, resgata as facetas autoritárias de um Brasil não democrático da década de 1960 que desejava o controle sobre a autonomia acadêmica, flexibilizava os meios de contratação dos funcionários e condicionava a adesão a interesses escusos.

Os empecilhos colocados por esse projeto junto a despolitização causada pelo neoliberalismo, restringe as liberdades de escolha das instituições, superficializando a formação e a autodeterminação dos sujeitos dentro de uma sociedade que deveria estar estruturada nos moldes democráticos previstos pela Constituição brasileira. A noção de democracia nas políticas de Ensino Superior do governo Bolsonaro não encontra

similaridade com a que foi institucionalizada e não está aberta a se desfazer da ideologia excludente e opressora a que se espelha. O uso da legitimidade democrática para o lançamento de propostas como as desse programa não apenas fere o nosso sistema democrático de governo, mas o coloca em questão sobre no que está se transformando e por qual caminho (não) democrático está sendo induzido a seguir.

A manifestação de uma consciência crítica aliada à intervenção dos sujeitos nas esferas de ordem pública, confrontam a tentativa de apropriação das possibilidades de decisão. Mesmo que não se alcance os reais interesses e intenções das ações da gestão que nos governa, o fato de estar atento aos sentidos trazidos pelos discursos e aberto às inúmeras interpretações que derivarão deles, permitirá a emancipação dos indivíduos em relação às ideias dominantes que os encarcera. A continuidade dessa pesquisa em meio ao atual cenário brasileiro se torna imprescindível, pois democratizar todas as formas de expressão humana, a partir da Educação e do desenvolvimento da criticidade, é forma de resistência a ser consolidada para fim de nos tornarmos efetivemente sujeitos de direito.

REFERÊNCIAS

ADUSP. Associação dos docentes da Universidade de São Paulo**. Para o MEC, "Future-se" vaitransformar a educação brasileira em "produto de exportação"**.Disponível em: https://www.adusp.org.br/index.php/defesauniv/3380-para-o-mec-future-se-vai-transformar-a- educacao-brasileira-em-produto-de-exportacao. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **Controladoria-Geral da União** – CGU. Controle social: Orientações aoscidadãos paraparticipação na gestão pública e exercício do controle social. 3. ed. Brasília, 2012.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Aplicada**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=frontpage &Itemid=342. Acessoem 23 out 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.243/2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL.**Decreto nº 9.759/2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL.**Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL.**Lei nº 11.096/2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em:31 jul. 2020.

BRASIL.**Lei nº 12.711/2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em:31 jul. 2020.

BRASIL.**Portaria nº 545/2020**. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-25-de-marco-de-2020-249807561. Acesso: 02 ago. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Projeto de Lei nº 3.076/2020**. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/projetos-de-lei-m/pl-2020. Acesso em:02 ago. 2020.

CHAUI, Marilena. **Os sentidos da democracia e da participação:** considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. Seminário: Os Sentidos daDemocracia e daParticipação. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005, p. 23-30.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo, Fundação PerseuAbramo/ Autêntica,2014.

GOMES, Greice Martin. **Future-se:** reflexões a partir de uma ideologia da competência eautoritarismo. Revista Novos Rumos Sociológicos; vol. 8, nº 12; p. 87-111, ago/dez 2019.

JÚNIOR, Orlando Alves dos Santos. **Democracia e participação: atores, prática ediscursos**:Dilemas e desafios da governança democrática. Seminário: Os Sentidosda Democracia e da Participação. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005, p.41-46.

KOUPAK, Kelen. LUIZ, Danuta Estrufika. **Democracia Participativa no Brasil:** dosavanços aosretrocesso. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Difícil Democracia:** reinventar as esquerdas.São Paulo:Boitempo, 220 p, 2016.

SILVA, Jonathan; ARAÚJO, Alcemar. **A metodologia de pesquisa em análise dodiscurso.** GrauZero: Revista de Crítica Cultural, v. 5, n.1, p. 17-31, 2017.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso:** da escravidão a Bolsonaro**.** 1ª edição. Rio deJaneiro: EstaçãoBrasil, 2019.

TOLEDO, Luiz Fernando. MEC prevê maior queda de recursos desde 2018 e Enemcorre risco para2021. **CNN BRASIL**, São Paulo, 05 jun. 2020. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/06/05/mec-preve-maior-queda-de- recursos-desde-2018- e-enem-corre-risco-para-2021. Acesso em: 02 ago. 2020.

O ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO ENQUANTO GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Camila Góis Silva de Lima Vieira[31]
Francyscleyde Bezerra Silva[32]
Tânia Maria Goretti Donato Bazante[33]

RESUMO

O aumento nas matrículas das pessoas com deficiência no espaço educacional é garantia dos direitos humanos e fundamentais. O ingresso e permanência na escola são assegurados pela Constituição Federal em seu Art. 205 enquanto direito de todos. Objetivamos realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender como o espaço educacional tem garantido acesso e permanência das pessoas com deficiência qualitativamente, promovendo bem-estar, independência e autonomia como forma de inserção em espaços sociais enquanto direito humano e fundamental. Feito o levantamento em janeiro de 2022, nas bases de dados: Periódicos CAPES e Google Acadêmico, em Língua Portuguesa e em Inglês, identificamos 41.460 artigos, 04 Trabalhos de Conclusão de Curso e 01 capítulo de livro, sendo 26 adequados à análise. Revisados, apontam a falta de acesso à escola como fator excludente ao mundo do trabalho causando dependência e problemas de saúde nas pessoas com deficiência, pois muitos

[31] Pedagoga, Especialista em Educação Especial. CV: http://lattes.cnpq.br/8414625832921405
[32] Pedagoga, Especialista em Libras. CV: http://lattes.cnpq.br/3867401258959887
[33] Doutora em Educação, Docente da UFPE-CAA. CV: http://lattes.cnpq.br/2283602616022619

espaços não possuem acessibilidade arquitetônica. Então, a escola precisa proporcionar igualdade social e humana respeitando as especificidades do educando e o Estado deve regular as ações e os investimentos para que a inclusão de fato aconteça. Desta forma os trabalhos analisados indicam que o espaço escolar avançou durante as últimas décadas do século XXI, no entanto precisa ainda dispor de mais formação docente, investimentos e conhecimento sobre a garantia de direitos à pessoa com deficiência com vistas a não apenas matricular, mas garantir a permanência com qualidade de todas as pessoas que adentram em busca de desenvolvimento enquanto direito que lhes é inerente.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Pessoa com Deficiência. Direitos Humanos.

1. INTRODUÇÃO

A educação da pessoa com deficiência aconteceu de diferentes maneiras a partir da concepção que a sociedade expunha sobre a deficiência, passando pelo contexto clínico até chegar aos dias atuais em que a sociedade inclusiva acredita no seu potencial e garante, através de aparatos legais, a matrícula e o acesso às instituições de ensino.

Apesar do referido acesso e da matrícula garantidos, ainda encontramos nas escolas várias problemáticas que foram expostas pela pesquisa, como a falta de acessibilidade, falta de formação adequada aos docentes, a visão ainda assistencialista e o desconhecimento de algumas instituições de que não se pode negar matrículas, pois a educação enquanto direito de todos deve estar sempre disposta a acolher os que a ela procurarem.

Indubitável frisar que a garantia de escolarização além de ser um direito fundamental também é direito humano, uma vez que possibilita o acesso de qualquer cidadão ao mundo do trabalho, fazendo com que este

consiga sua autonomia e não necessite diretamente dos benefícios socioassistenciais, além de promover a própria qualidade de vida distanciando-o dos centros médicos. Aqui, o Estado enquanto investidor das políticas públicas encontra vantagem da qualidade de vida dos seus, ganha com os cofres públicos que, ao invés de investirem em reabilitação, poderão concentrar seus esforços na qualificação.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

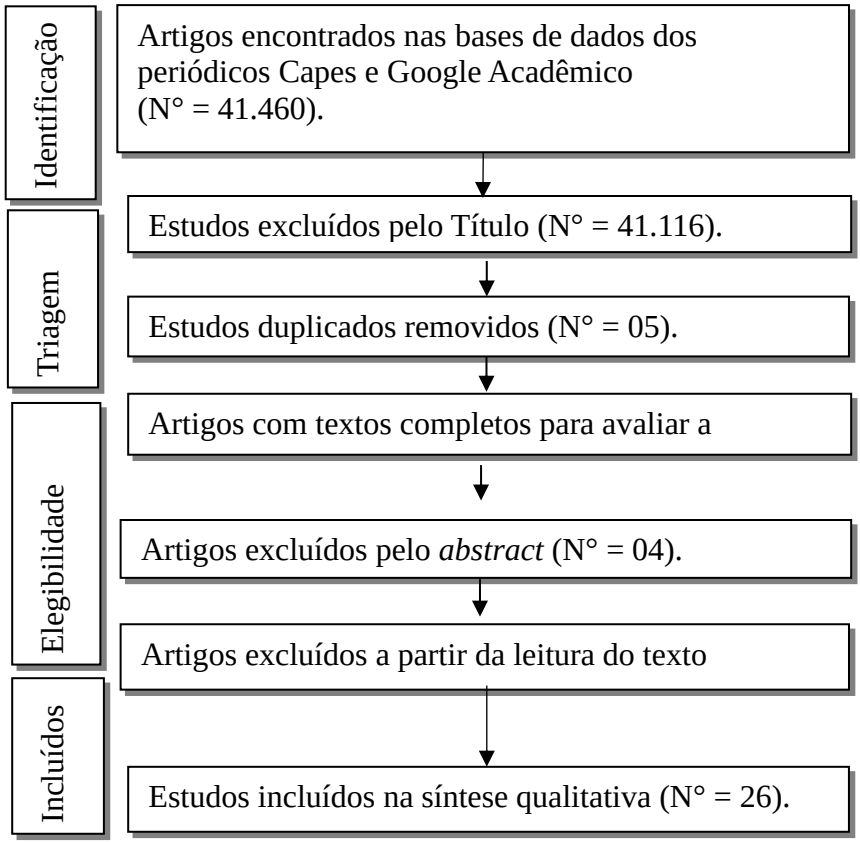
A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica (MARCONI e LAKATOS, 209), foi realizado um levantamento da literatura em janeiro de 2022, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico. As palavras-chave utilizadas foram as seguintes: “Educação Especial” AND “Pessoa com Deficiência” AND “Direitos Humanos” e, em inglês: “Special Education” AND “Peaple with Disabilities” AND ‘’Human Rights” em ambas as bases de dados. Foram selecionados 21 artigos, quatro (04) Trabalhos de Conclusão de Curso e um (01) capítulo de livro, sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme expostos na Figura 1, logo a seguir.

Os critérios de inclusão considerados foram: publicações em inglês, espanhol e português, nos últimos cinco anos, envolvendo a questão da educação enquanto direito humano e fundamental às pessoas com deficiência. Na figura abaixo sistematizamos algumas informações:

Os critérios de exclusão foram artigos já revisados outros trabalhos com mais de cinco anos.

FIGURA 1

Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2022).

Usando as palavras-chave anteriormente descritas, identificamos 41.640 artigos nas bases de dados do periódico Capes e no Google Acadêmico. Em seguida realizamos o filtro com a triagem e a exclusão a partir do título e da duplicação dos textos, restando 32 trabalhos para análise e elegibilidade. Destes, foram excluídos quatro artigos depois de feita a leitura do resumo e mais dois após a leitura do texto completo, restando 26 estudos

incluídos na síntese qualitativa deste trabalho para problematizar dados acerca do tema.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, E DIREITOS HUMANOS – PROBLEMATIZANDO O TEMA A PARTIR DOS DADOS PRODUZIDOS

A Educação da pessoa com deficiência, a depender das concepções sócio-históricas, passou por diferentes períodos (MELO; MAFEZONI, 2019), caracterizando primeiro um cunho clínico, voltado à cura; segundo, um médico-terapêutico, buscando habilitação e reabilitação para inserção na sociedade; um terceiro e mais atual veio sob um novo olhar social, no caso a sociedade inclusiva.

A sociedade inclusiva corrobora com o conceito de biopolítica (MELO; MAFEZONI, 2019), pois a biopolítica enquanto nova conduta política volta sua responsabilidade à vida da população antes negligenciada (BEGALLI; SILVEIRA, 2019). Neste novo olhar, foi considerada a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Como vimos, antes a preocupação estava em "curar ou reabilitar" as pessoas com deficiência para o convívio social, como se essas fossem incapazes de tal forma natural; aos poucos esta visão foi perdendo força e, através de muita luta e persistência, os direitos fundamentais e humanos foram sendo conhecidos e disseminados.

Desta forma, é importante frisar o campo dos Direitos Humano e dos Direitos Fundamentais. Os Direitos Humanos são universais e atemporais; já os Direitos Fundamentais, como bem elucidam, se referem ao que é básico a qualquer pessoa, seja ela de ordem social, política e jurídica, estando previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); neles devemos encontrar o respeito aos contextos sócio-históricos e culturais (SILVA; RIBEIRO, 2019).

Assim, depreendemos que a educação é de fato um direito fundamental a qualquer pessoa e a violação dele também constitui violação dos Direitos Humanos (TOLEDO; FRANÇA, 2021); estando, então, interligados, pois educação escolarizada enquanto espaço de aprendizagem sistematizada aponta para uma realidade cada vez mais presente nas instituições, que é a alta taxa de matrículas de pessoas com deficiência, ato que não pode ser negado sob nenhuma hipótese e pretexto. Neste contexto, aparece a inclusão.

Diante de uma sociedade inclusiva e biopolítica, pautada nos direitos fundamentais, temos uma educação que precisa ser de qualidade para que haja desenvolvimento dos sujeitos que a compõem, sendo o primeiro passo a garantia de espaços que deem conta das especificidades humanas (BRODERICK, 2018). Aqui encontramos as pessoas com deficiência na escola que por excelência é o lugar que mais recebe pessoas com diferentes necessidades, concepções e vivências, concentrando uma complexidade que precisa ser considerada em todos os âmbitos.

Atualmente as escolas estão recebendo um alto contingente de matrículas de pessoas com deficiência, o que elucida que as políticas que garantem o acesso às escolas estão ganhando espaço e sendo efetivadas, andando em consonância com o aumento de aparatos legais que tratam da acessibilidade.

A questão da acessibilidade enquanto um direito fundamental e humano é a garantia de permanência da pessoa com deficiência na escola, enquanto equidade de direitos, pois apenas a matrícula não garante a escolarização e não afeta na participação e no desenvolvimento das crianças (PLETSCH; SOUZA, 2021; MANZINI, 2008 *apud* SILVA FILHO; KASSAR, 2019).

Os Direitos Humanos e Fundamentais estão além da educação. A educação inclusiva preconiza equidade para que a pessoa com deficiência

possa de fato ter garantia de matrícula, acesso e permanência na escola (SILVA; RIBEIRO, 2019).

Os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH) são essenciais em todo o processo educacional por trazerem os subsídios que visam à aceitação e o respeito à diversidade, bem como fortalecer a inclusão das pessoas com deficiência na escola, abarcando o sentimento de pertencimento, combatendo o preconceito e a exclusão (DANTAS, 2021), possibilitando o reconhecimento da violação dos próprios direitos (SANTOS, 2020; LUNDY; SAINZ, 2018).

A Educação Especial e EDH se complementam e são essenciais para o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, por promoverem a consciência de direitos humanos e favorecerem o empoderamento (SANTOS, 2020).

É indubitável destacar que a falta de acessibilidade nos espaços de uso coletivo (e em especial no contexto aqui tratado, que é o educacional), se configura como violação dos Direitos Humanos, considerando que a educação é um direito garantido pela Declaração dos Direitos Humanos em seu 26º Artigo "1.Toda pessoa tem direito à educação" (UNICEF, 1948, p. 6); fazendo-nos aprofundar na questão do **todas**: todas, sem exceção; implicando dizer que os meios e os espaços são quem precisam se reorganizar para dar conta do processo de ensino-aprendizagem, sendo locais qualificados ao acesso e permanência. Então, um ambiente considerado desqualificado "indica a desconsideração com a população e com a educação a ela oferecida" (SILVA FILHO; KASSAR, 2019).

Para um ambiente inclusivo definimos posturas de três atores importantes à inclusão (GOMES; MARINHO, 2020, p.50):

- Gestores: mediação dos interesses e conflitos;
- Professores: reconhecendo as diferenças que permeiam a escola;

- Estudantes: imposição enquanto sujeitos de direitos.

Consideramos também que a falta de acessibilidade pode provocar a evasão de pessoas com deficiência dos espaços educacionais, se configurando como violação de um direito fundamental que é o acesso e permanência na escola.

Pessoas com deficiência que frequentam a escola na visão biopolítica não figuram os quadros considerados como prejuízos financeiros para o Estado, uma vez que a escolarização das pessoas com deficiência viabiliza a tomada da independência, favorecendo a qualificação necessária para o mundo do trabalho, livrando-as da pobreza, uma vez que esta intensifica os atendimentos socioassistenciais e de saúde (BEGALLI; SILVEIRA, 2019).

Destarte, na questão da "evasão escolar do aluno com deficiência, desemprego, subemprego e pobreza", temos a questão do direito à escolaridade que para os autores só pode ser efetivada se houver mudanças significativas no fazer pedagógico escolar com a flexibilização e adaptação curricular para atender à acessibilidade coerentemente (BEGALLI; SILVEIRA, 2019).

Apesar dos avanços no que tange às legislações e terminologias, a precarização de acesso à participação social, "necessita de mais oportunidades" (LUZZI, 2019, p. 68); distanciando-as da imagem capacitista, com vistas a possibilitar a independência e a autonomia das pessoas com deficiência.

Deste modo, as legislações foram eficazes para que as pessoas com deficiência pudessem sair do casulo de suas famílias e encontrassem outros horizontes (LUZZI, 2019; SILVA FILHO; KASSAR, 2019), pois houve aumento no número de matrículas das pessoas com deficiência, o que gerou uma problemática bastante discutida que envolve os sistemas de ensino que ainda não estão adequados para a individualidade.

O aumento de matrículas nas instituições de ensino – ao invés de direcionar ações que objetivem garantir direitos concretamente – acabou se

perpetuando e gerando um embate que fica no limiar do ser contra ou a favor, ocasionando um fortalecimento das ações privadas que muitas vezes apresentam um caráter assistencial.

Nos governos Lula e Dilma houve um aumento significativo no que tange aos recursos enviados às instituições públicas, possibilitando melhorias à escolarização. Fato em decadência no período que se sucedeu, fazendo com que a iniciativa privada – mais uma vez na história – recebesse os fomentos destinados à educação da pessoa com deficiência (SILVA FILHO; KASSAR, 2019).

Já com o governo Bolsonaro, o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) traz um retorno a um conjunto de propostas segregacionistas e excludentes que demarcam a educação especial no Brasil, ainda que munida de novos arranjos (SANTOS; MOREIRA, 2021; ROSA, 2020). Assim, urge um Sistema de Educação que atenda e respeite as diferenças físicas, mentais, limitações e necessidades do aluno com deficiência (CARVALHO; CAMPOS, 2021).

Quando falamos de escolarização estamos nos distanciando de um acesso assistencialista e benemerente. Falamos antes da garantia de direitos, considerando que em tempos idos (em algumas realidades podem ainda persistir) o cenário que envolveu a vivência da pessoa com deficiência trouxe em seu bojo o caráter assistencialista, ficando o sujeito às margens do processo ensino-aprendizagem, sendo alvo de tratamentos e situações que mascararam a precariedade de oportunidades de desenvolvimento.

A escola inclusiva precisa ser parte integrante das preocupações políticas brasileiras, pois a escolarização das pessoas com deficiência colabora para sua independência e inserção no mundo do trabalho, o que dispensa serviços socioassistenciais e de saúde e promove a garantia dos direitos fundamentais (BEGALLI; SILVEIRA, 2019).

A educação da pessoa com deficiência no Brasil avançou, sem sombra de dúvidas, se compararmos à realidade das décadas idas. No entanto, foi sob

“a pressão de agências multilaterais” (RODRIGUES; NOZU; NETO, 2019, p.186; MACAGNAN; TURECK, 2021), o que nos leva a considerar a discussão sobre a precarização e o ensino mínimo (LUZZI, 2019), e sobre a acessibilidade, pois a garantia do estar na sala comum da escola regular é real, mas as condições não são as melhores, uma vez que grande parte dos profissionais não consegue (porque não têm formação) adaptar atividades e conteúdos para viabilizar a aprendizagem (SILVA FILHO; KASSAR, 2019; BOTEGA; MORETTI; SILVEIRA, 2019).

A educação pública brasileira precisa de mais investimentos e medidas para que se tenha uma educação de qualidade para todos com a inclusão nas escolas regulares e o cumprimento dos direitos fundamentais seguindo os princípios de igualdade e dignidade humanas. A educação especial segue constituída apenas pela integração e por propostas de ensino que não oportunizam o desenvolvimento humano integral dos alunos com deficiência (JACINTO, 2021; MACAGNAN; TURECK, 2021).

Os Direitos Humanos, além de exporem a luta das pessoas com deficiência, fomentaram a expectativa social dentro dos direitos de igualdade; como exemplo disto temos o acesso às escolas regulares em detrimento das escolas especiais que segregavam as pessoas com deficiência em um espaço, muitas vezes, mais assistencialista que educacional (LUZZI, 2019).

Embora haja leis que asseguram direitos, atualmente não existe totalmente esta garantia. Por este motivo, devemos lutar e dotar os discentes de seus direitos para que sejam protagonistas na construção de uma escola justa e democrática que garanta o exercício da existência dos estudantes com deficiência com a inclusão e a integração acontecendo em conjunto, concomitantemente (MONTEIRO; ABREU, 2021; VAZ; GUEBERT, 2020).

O assistencialismo não propõe, com seu caráter imediatista, melhorias à qualidade educacional; e neste enfoque encontramos outra problemática que traz, ainda, uma discussão pertinente, que é o ensino mínimo a que os

estudantes estão sendo expostos através de uma postura neoliberal, em que avaliações unificadas são o parâmetro dos investimentos (LUZZI, 2019).

Ora, se a situação da pessoa com deficiência já é complexa na permanência nas escolas, no quesito acessibilidade se torna ainda pior esta vivência, pois os saberes serão cada vez mais fragmentados e o sistema de ensino sofrerá mais fragilização e precarização, pois os resultados obtidos serão sempre os mínimos; se a pessoa com deficiência, sem adaptação curricular e acessibilidade arquitetônica, recebe o mínimo, certamente será o alvo direto do quase nada (SILVA FILHO; KASSAR, 2019).

O ensino mínimo vai de encontro à democratização do ensino e a inclusão da pessoa com deficiência na escola. É um ato de democratização da educação ela enquanto Direito Humano, pois, se a educação é para todos conforme a Declaração dos Direitos Humanos defende, nenhuma pessoa pode estar fora dela sob qualquer pretexto ou diferença. Neste ínterim, o Brasil enquanto nação precisa propiciar educação às pessoas com deficiência enquanto compromisso social, compromisso esse que enxergue as potencialidades dos seus estudantes, independentemente das diferenças (RODRIGUES; NOZU; NETO, 2019).

O ensino e o espaço escolar precisam estar atentos às especificidades da pessoa com deficiência, como garantia de um processo ensino-aprendizagem eficaz e coerente com o sujeito-alvo em questão, pois a pessoa com deficiência enquanto cidadã é detentora de tais direitos (KASSAR; OLIVEIRA; REBELO, 2019).

O Estado precisa estar consciente de sua responsabilidade pelos investimentos necessários à transição de ambientes segregadores nos espaços coletivos. Neste aspecto, aponta-se o Estado enquanto investidor direto (LUZZI, 2019), o que nos leva à reflexão sobre a validade do investimento para a educação da pessoa com deficiência enquanto direito fundamental, pois, para além dos ganhos pessoais, o próprio Estado pode diminuir os gastos socioassistenciais por meio da autonomia e independência

adquirida pela pessoa com deficiência, como já citado no trabalho anteriormente (BEGALLI; SILVEIRA, 2019; BYRNE, 2019).

De igual importância, temos ainda a participação da pessoa com deficiência na constituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC; considerando a crítica com relação a que as modalidades da Educação de Jovens e Adultos – EJA – e da Educação Especial não fizeram parte do debate enquanto público da Educação Básica (CARVALHO; CAMPOS, 2021).

Nota-se que a fragilidade na constituição da BNCC vai além da linha tênue entre o saber e o fazer. Os profissionais conhecem e sabem o que devem executar, mas a mudança de postura é fator importante para que o currículo ganhe vida e significado (CARVALHO; CAMPOS, 2021), e a educação inclusiva não sofre com a resistência daqueles que acreditam que as pessoas com deficiência devem ter sua formação básica em instituições especializadas (VEIGA, 2020).

Diante do exposto, encontramos instituições que, por motivos diversos, negam a matrícula da pessoa com deficiência. Este fato tem a tendência de aumentar significativamente após o decreto 10.502/2020, o mesmo, da forma como foi redigido, apregoa o retrocesso causado pela política segregadora que está se instalando após 20 anos de processo inclusivo, sob o pretexto de que as famílias escolherão as instituições que julgarem mais adequadas; o que é um problema iminente, uma vez que muitos familiares não conhecem as especificidades que envolvem as pessoas com deficiência (NASCIMENTO; CARVALHO, 2020; LIMA; MORAES; LIMA, 2021).

Assim, nosso trabalho faz uma síntese dos aspectos já abordados nos demais e considera a importância de que haja acessibilidade, que políticas e investimentos que se voltem às pessoas com deficiência sejam efetivados, que haja adaptação curricular, formação adequada dos docentes, além de abordar a importância do envolvimento das famílias.

4. CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender como o espaço educacional tem garantido o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, qualitativamente, promovendo o bem-estar, a independência e a autonomia como forma de inserção no espaço social enquanto direito humano e fundamental.

Diante do exposto pelo material analisado, foi possível depreender que apesar dos avanços na legislação e no aumento de matrículas nas escolas por pessoas com deficiência, ainda há muito a melhorar; tendo em vista que muitas práticas ainda se encontram vinculadas ao assistencialismo e à integração separada da inclusão, estando distantes ainda da democratização do ensino enquanto porta de entrada para o meio social e o mundo do trabalho.

É indubitável salientar que a pessoa com deficiência, autônoma e independente, consegue alçar empreendimentos que viabilizem seus objetivos, distanciando-as das políticas socioassistenciais e dos consultórios de saúde, uma vez que elas mesmas estarão em busca de sua ascensão gerando maior qualidade de vida, o que consequentemente desonera os cofres públicos dos tratamentos saúde e dos benefícios socioassistenciais citados.

Desta forma, a escola enquanto espaço de saber sistematizado é o local propício para o desenvolvimento de capacidades necessárias à vida cotidiana; precisando tanto ser acessível arquitetonicamente quanto nos aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, com adaptações de currículos e formação de professores para trabalhar com as especificidades dos estudantes; assim proporcionando que os direitos fundamentais e os direitos humanos se façam presentes na garantia da escolarização, e que os investimentos oriundos do Estado com vistas a sua efetivação sejam inerentes a todos os cidadãos, independente das diferenças.

Acreditamos então que o objetivo foi alcançado, apontando que os avanços nas instituições foram importantes e necessários, mas que ainda é

preciso melhorar nos quesitos acessibilidade arquitetônica e atitudinal, adaptação de currículo e atividades, formação de professores, concepção da pessoa com deficiência fora das paredes capacitistas, bem como considerar as especificidades de cada pessoa rumo ao desenvolvimento e a ascensão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho e a vida em suas dimensões social, política e cultural, como exercício e direito a autonomia e emancipação, em qualquer espaço que deseje estar, enxergando a diferença como característica e a pessoa com deficiência a partir de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BEGALLI, Ana; SILVEIRA, Carlos. A inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira: uma visão biopolítica. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas.** Pouso Alegre, v. 35 n. Edição Especial (2019): 19 jan. 2019. ISSN: 2447-8709. Disponível em: https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/10. Acesso em: 08 jan. 2022.

BOTEGA, Anne; MORETTI, Vivian; SILVEIRA, Viviane. Inclusão Escolar – algumas discussões e encaminhamentos sobre o contexto. **Ensaios Pedagógicos - UFSCAR**. São Carlos, v. 3, n. 1. 2019. Disponível em: http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/123. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_208_.asp Acesso: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto** nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/**decreto**/D10502.htm. Acesso: 08 jan. 2022.

BRODERICK, Andrea. Equality of what? the capability approach and the right to education for persons with disabilities. **COGITATIO**. V. 6, Issue 1, 2018. Pages 29–39. Social Inclusion (ISSN: 2183–2803). DOI: 10.17645/si.v6i1.1193. Disponível em: https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/viewFile/1193/1193. Acesso em: 08 jan. 2022.

BYRNE, Bronagh. How inclusive is the right to inclusive education? An Assessment of the un convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations**. INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION.** 06 ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411. Acesso em: 08 jan. 2022.

CARVALHO, Cândida Corrêa Cortes; CAMPOS, Mariano Henrique. Aluno com Deficiência: Educação Especial ou Inclusiva? **Revista Aletheia** – 2021. ISSN: 2764-2348. FASF – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Alto São Francisco. Disponível em: http://revista.fasf.edu.br/index.php/Aletheia/article/view/138. Acesso: 04 jan. 2022.

DANTAS, Maria Aparecida Pereira. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:** considerações sobre políticas públicas e práticas escolares que incluem pessoas com deficiência. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. (Graduação em Pedagogia – EaD) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG. 25 nov. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33644. Acesso em: 04 jan. 2022.

GOMES, Elizabeth Chagas; MARINHO, Camila Holanda. Política Educacional Inclusiva **no** Brasil: um direito humano básico. **Inovação & amp; Tecnologia Social**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 43–52, 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2019.1.3.3866. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/3866. Acesso em: 08 jan. 2022.

JACINTO, Mariana Giaqueto. DIREITOS FUNDAMENTAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: um olhar sobre a nova política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão. **Revista de Iniciação Científica e Extensão** – II Simpósio da FDF. Edição Especial – Resumos - v.5, n.2, dez. 2020 – ISSN 2675-0104. DOI: https://doi.org/10.21207/2675-0104.2020.1155. Disponível em: https://www.revista.direitofranca.br/index.php/icfdf/article/view/1155. Acesso em: 04 jan. 2022.

KASSAR, Mônica; OLIVEIRA, Regina; REBELO, Andressa. Embates e disputas na Política Nacional de Educação Especial Brasileira. **Educação e Pesquisa**. Seção Temática: EDUCAÇÃO ESPECIAL. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. v. 45. 29 ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170. Acesso em: 08 jan. 2022.

MARCONI, Andrade De Maria; LAKATOS, Maria Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª ed., São Paulo: editora Atlas, 2009. Disponível: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view Acesso em: 21 de jul. 2021.

LIMA, Rafaella; MORAES, Maciel; LIMA, Talita. Os Impactos da Nova Política Nacional de Educação Especial no Direito à Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência. **SCIAS**. Direitos Humanos e Educação, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 203–225, 2021. Disponível em:

https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5514. Acesso em: 08 jan. 2022.

LUNDY, Laura; SAINZ, Gabriela Martínez. The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. **Review of Human Rights Education**. *[S. l.]* , v. 1, n. 2, pág. 04–24, 2018. DOI: 10.7577/hrer.2560. Disponível em: https://journals.oslomet.no/index.php/human/article/view/2560. Acesso em: 08 jan. 2022.

LUZZI, Viviane. **Direitos Humanos e inclusão escolar: superação da perspectiva assistencialista ou negligência de inclusão?** Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, Pitanga. 02 dez. 2019. Disponível em: http://repositorio.ucpparana.edu.br/index.php/direito/article/download/32/33. Acesso em: 08 jan. 2022.

MACAGNAN, Silvane dos Santos de Moura; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. As Políticas Públicas de Educação Especial e o Processo de Reestruturação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Ciranda**. Montes Claros (MG), v. 05, n.03, p. 177-197, 2021. ISSN: 2594-9810. https://doi.org/10.46551/259498102021035. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4527. Acesso em: 04 jan. 2022.

MELO, Douglas Christian; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da Educação Especial**. Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 41, n.78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264. Acesso em: 08 jan. 2022.

MONTEIRO, Marina Alves Garcia, ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). 2021. http://repositorio.aee.edu.br › Disponível em: http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18175/1/MARINA.pdf. Acesso: 04 jan. 2022.

NASCIMENTO, Amanda; CARVALHO, Celso**.** Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência. **Revista Dialogia**, n. 35. 2020. ISSN: 1983-9294. Disponível em: Disponível em: https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16938. Acesso em: 08 jan. 2022.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. EDUCAÇÃO COMUM OU ESPECIAL? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Araraquara, v. 16, n. esp. 2, maio. 2021. ISSN: 2446-8606 ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Brasil. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126. Acesso em: 04 jan. 2022.

RODRIGUES, Fernanda; NOZU, Washington; NETO, João Paulo. Educação, Direitos Humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, v. 7. n. 1. 2019. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/665. Acesso em: 08 jan. 2022.

ROSA, Viviane de Sousa. **Os desafios na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano – Iparemi, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1493/1/Artigo%20Viviane_Vers%C3%A3o%20Final.pdf. Acesso em 08 jan. 2022.

SANTOS, Élida Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A "NOVA" POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS: análise crítica do decreto nº 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. ISSN: 2675-6889. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed. Acesso em: 04 jan. 2022.

SANTOS, Lucirino Fernandes. A Educação em Direitos Humanos como Instrumento à Cidadania das Pessoas com Deficiência. **Revista Educação Inclusiva –** REIN, Campina Grande, PB, v.4, n.04, set./dez. - 2020, p.125-142. PUBLICAÇÃO CONTÍNUA – 2020. ISSN: 2594-7990. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/256. Acesso em: 04 jan. 2022.

SILVA FILHO, Daniel Mendes; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães**.** Acessibilidade nas escolas como uma questão de Direitos Humanos. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 32, p. e27/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X29387. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387. Acesso em: 08 jan. 2022.

SILVA, Filipe; RIBEIRO, Deilton. Direito das pessoas com deficiência à educação como um direito fundamental e humano. **Prisma Jurídico.** São Paulo, v. 18. n. 2. p. 261-280. Jul./dez.2019. Disponível em: https://doi.org/10.5585/prismaj. Acesso em: 08 jan. 2022.

TOLEDO, Marcos; FRANÇA, Mateus. Educação em Direitos Humanos: inclusão e direito à Igualdade. **Revista Amor Mundi**. v. 2. n. 1. 2021. ISSN: 2675-9152. Disponível em: https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.57. Acesso em: 08 jan. 2022.

UNICEF. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 08 jan. 2022.

VAZ, Beatriz Gomes; GUEBERT, Mirian Célia Castellain. A Engrenagem dos Direitos Humanos a partir da Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Intersaberes.** vol.15 nº35. maio/ago. 2020. ISSN: 1809-7286. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1791. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1791. Acesso em: 04 jan. 2022.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. ESCOLA INCLUSIVA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: conquista do direito à educação para todos. *In*: **Reflexões sobre o protagonismo da pessoa com deficiência em diferentes contextos.** Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 167 p. ISBN: 978-65-86212-56-3. ISBN: 978-65-86212-56-3. DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-56-3. Disponível em: https://editorainovar.com.br/_files/20000067942c9642c9a/Livro%20%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20O%20PROTAGONISM%20DA%20PESSOA%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20EM%20DIFERENTES%2 CONTEXTOS-4.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

O DESAFIO DA INCLUSÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: Percepções Docentes Sobre o Ensino de Crianças com Dislexia

Diana Nascimento Silva Semeão [1]
Raquel Ferreira dos Santos Freitas[2]
Gilberto Sousa Silva[3]
Ana Gardielly da Conceição Silva[4]

RESUMO

O estudo advoga sobre o desafio da inclusão em contexto escolar apresentando as percepções docentes sobre o ensino de crianças com dislexia. De acordo com os estudos realizados a Dislexia constitui-se como um transtorno específico de aprendizagem humana de origem neurobiológica, caracterizando-se principalmente pela dificuldade no reconhecimento fluente ou preciso da palavra, e também na habilidade de decodificação e em soletração. Desse modo, a principal indagação que remete a problematização é: Quais os desafios teórico-pedagógicos do docente frente as práticas pedagógicas no processo educativo de crianças disléxicas? Ainda como questões norteadoras do estudo surgiram a necessidade de saber: Os professores sentem-se preparados para o trabalho com alunos disléxicos? Quais as práticas pedagógicas que podem colaborar para inclusão de alunos com dislexia? Objetivou-se verificar as percepções docentes sobre a dislexia na escola frente as possibilidades e desafios da inclusão; Investigar as possibilidades e desafios entrados no processo educativo de crianças com dislexia; Identificar se os professores sentem-se preparados para ação pedagógica com crianças disléxicas levando em consideração suas formações profissionais; Compreender a importância de práticas pedagógicas inclusivas. Quanto a metodologia utilizou-se de uma ampla pesquisa bibliográfica, seguida

de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa de caráter exploratório. Na realização deste estudo recorreu-se à utilização da metodologia de investigação baseada numa abordagem do tipo quantitativo, que tem como finalidade empregar um questionário a professores da Unidade de Ensino Janoca Maciel. Através da pesquisa de campo, foi possível chegar a um melhor entendimento e percepções ao desafio da inclusão. Considerando os dados obtidos, observou-se que surge a necessidade de se pensar uma formação inicial que estimule uma reflexão constante por meio de práticas curriculares que contemplem o exercício reflexivo diário do professor sobre suas ações, afinal, o papel desse profissional é bastante amplo, ao mesmo tempo em que lida com vivências bem particulares, portanto, seu exercício em essência é político e envolve a transformação da sociedade.

Palavras-chaves: Dislexia. Inclusão. Aluno. Aprendizagem. Professor

INTRODUÇÃO

A Dislexia constitui-se como um transtorno específico de aprendizagem humana de origem neurobiológica, caracterizando-se principalmente pela dificuldade no reconhecimento fluente ou preciso da palavra, e também na habilidade de decodificação e em soletração. Vale salientar que geralmente tais dificuldades findam em um déficit no campo fonológico da linguagem (FONSECA, 1995).

Sendo assim, o cérebro por motivos pouco conhecidos apresenta dificuldades em formar as palavras e não associa adequadamente as silabas formada aos seus devidos sons e como resultado a criança em idade escolar pode trocar a ordem correta de letras durante a leitura e escrita (OLIVEIRA et al. 2015). Dessa maneira, é de suma importância a construção de estratégias para ajudar os alunos durante o processo educativo, tendo em vista a inclusão, sendo este um dos grandes desafios a serem conquistados.

No campo da educação, é uma condição que quando se trabalhada de forma adequada, isto poderá trazer benefícios desde a infância até a vida adulta do indivíduo, uma vez que a educação engloba o desenvolvimento de várias habilidades como: concentração, coordenação motora e raciocínio lógico. Contudo, percebe-se que o grande desafio é encontrar métodos eficazes para introduzir formas de trabalhar.

Desse modo, a nossa principal indagação que nos remete a problematização deste trabalho de conclusão de curso é: Quais os desafios teórico-pedagógicos do docente frente às práticas pedagógicas no processo educativo de crianças disléxicas? Ainda como questões norteadoras do estudo surgiram a necessidade de saber: Os professores sentem-se preparados para o trabalho com alunos disléxicos? Quais as práticas pedagógicas que podem colaborar para inclusão de alunos com dislexia?

Nessa perspectiva, o professor possui papel fundamental ao construir metodologias diversificadas e alinhadas as necessidades educacionais dos alunos diagnosticados com dislexia. Para isso, é essencial que os professores aperfeiçoem suas práticas e procurem formações continuadas a fim de obter maiores conhecimentos sobre a dislexia e assim de fato poder efetivar a prática educativa promovendo a inclusão dessas crianças e buscando estratégias para potencializar a construção de conhecimento.

O objetivo geral do estudo é verificar as percepções docentes sobre a dislexia na escola frente às possibilidades e desafios da inclusão. Quanto aos objetivos específicos: Investigar as possibilidades e desafios entrados no processo educativo de crianças com dislexia; identificar se os professores sentem-se preparados para ação pedagógica com crianças disléxicas levando em consideração suas formações profissionais; compreender a importância de práticas pedagógicas inclusivas.

Quanto aos procedimentos metodológicos do artigo utilizou-se de uma ampla investigação bibliográfica, seguida de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa de caráter exploratório. Sendo assim, a natureza da

investigação em questão é a qualitativa. A abordagem qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) mostrou-se mais adequada ao tratamento do objeto da pesquisa por revestir-se de um caráter essencialmente interpretativo da natureza e da experiência humana, como é o caso da pesquisa que tem seu foco no comportamento do aluno disléxico no ambiente escolar, diante de tantas intervenções mostrando como objetivo identificar as intervenções utilizadas pelos professores no processo de inclusão do aluno com dislexia.

A segunda parte desse estudo culminou na realização de uma pesquisa de campo direcionadas aos professores em razão da necessidade de conhecer melhor a prática de ensino relacionada às metodologias e práticas docentes no processo de ensino de crianças com dislexia da Unidade escolar de Ensino Janoca Maciel do município de Pedreiras no Estado do Maranhão.

1. HISTÓRICO SOBRE A DISLEXIA

A etimologia da palavra dislexia vem do grego, 'diz' (distúrbio) e 'lexia', (linguagem). Os primeiros profissionais que se interessaram pelo problema do distúrbio da dislexia foram os oftalmologistas, os quais concluíram que "não são os olhos que leem, mas o cérebro" Dislexia é uma palavra que deriva da junção de dois vocabulários gregos: (dus), que significa difícil, mal e (léxis) traduzido como palavra, entendido no sentido de aprendizado e dificuldade no aprendizado da palavra escrita. Tem-se que a primeira conceituação de dislexia foi descrita por volta de 1877 com a proposta de nomenclatura "cegueira verbal" por Adolph Kussmaul, que dava a definição a dislexia através do resultado de uma lesão cerebral. A cegueira verbal era entendida como uma lesão na circunvolução angular do cérebro zona a qual era responsável pela linguagem. Determinou-se ainda que uma contusão ocasionada nesta área agravasse a grafia, ou seja, dificuldade em escrever conceito de dislexia de evolução (HENNIGH, 2003).

No Brasil foi criada em 1983, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), para definir esclarecendo e divulgando conhecimentos para apoiar as famílias, com grande referência especificando todas as dificuldades na linguagem. A apropriação da decodificação da escrita é um ponto marcante na vida dos estudantes. Contudo, algumas crianças não conseguem apropriar-se desse código e começam a ver a linguagem escrita como algo impensável de ser entendido. Dentro deste contexto de problemas na apropriação do código escrito está a dislexia (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009).

Desse modo, Montanari (2015) traz a necessidade da descoberta precoce da dislexia, porém, é necessário esperar que a criança seja alfabetizada, antes de realizar o diagnóstico, considerando que um dos sintomas da dislexia é a dificuldade de leitura. Esse contexto educativo, mostrando várias teorias que existiram a parti de a necessidade explicar o que provocava a dificuldade em ler. Samuel Orton foi um dos principais investigadores no campo da dislexia, conhecido como o pai da teoria, foi quem descreveu a ocorrência de inversões de leitura. O mesmo apresentou o termo dislexia específico ou distúrbio específico de leitura, fazendo referência a crianças com dificuldade na aprendizagem de leitura, Ele propôs a teoria da dominância mista.

Analisando os processos dos alunos, Samuel Orton psiquiatra, neuroanatomia, fez algumas pesquisas que em seguida, propôs hipóteses para os procedimentos das dislexias. Ao ensinar percebeu que os alunos com dificuldades em leitura, tinham várias habilidades, com ajuda da neurociência, foi abordando algumas sugestões, em aprofundar métodos para ser acompanhado com seus familiares. Tornando assim mais acessível uma educação de qualidade para crianças, com finalidade de minimizar as dificuldades, com algumas experiências, diante da escrita ao espelho que seria explicado por uma luta e conflitos entre dois hemisférios em função da predominância, comtemplando sua marca na história da dislexia.

> [...] segundo qual a dislexia causada pela insuficiente dominância do hemisfério cerebral sobre o outro. Quando um indivíduo via um símbolo, os hemisférios direito e esquerdo do cérebro iriam codifica-lo de forma independente. A versão de cada um dos hemisférios seria o reverso, a imagem do espelho, do outro. A confusão resultaria do facto de não se registrar uma dominância de um dos hemisférios do cérebro sobre o outro. Até que tal dominância fosse estabelecida, haveria uma incerteza sobre qual das imagens em espelho deveria ser seguida e, assim, o problema das inversões persistiria (HENNIGH, 2003, p.15).

Sendo assim faz-se necessário questionar que cada pessoa tem seu ponto de vista, porém com mesmo objetivo e dedicação de proporcionar estudos e conclusão para facilitar as metodologias adquiridas, por isso é muito importante investir nas práticas por meios de palestras e formação continuada, testes de aptidão, observações de atividades voltadas para os disléxicos.

1.1 Dislexia e suas possíveis causas

A dislexia é um transtorno identificado ao letramento e escrita, consistindo basicamente na dificuldade de aprendizado da escrita e da leitura, é uma dificuldade de origem neurológica. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia, existem dois tipos de dislexia: a Adquirida e Desenvolvimento: aponta que a dislexia Adquirida conhecida como Alexia, que ocorre principalmente com caracterização de distúrbio de leitura encontrado em leitores adultos, causados por lesões celebra, como acidentes vasculares encefálicos e traumatismo craniano.

Já o Desenvolvimento manifesta-se desde a infância, distúrbio neurológico de origem congênita, que acomete de indivíduos com potencial normal, na ausência de déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, e mesmo assim não conseguem ler adequadamente. Dislexia do Desenvolvimento é dividida em três: Dislexia Fonológica, problematização no conversor grafema-fonema, caracterizando uma incapacidade de decodificação fonológica. Dislexia Lexical, problematização ao acesso léxico

ortográfico. Dislexia Mista, ocorrendo um comprometimento em ambas as vias lexical e fonológica, ou seja, há um distúrbio ao mesmo tempo da decodificação fonológica e no processamento ortográfico.

> Dislexia é um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras (VARELLA, 2011, p. 1).

Diante dos questionamentos acima se tem por objetivo, de forma geral, analisar a contribuição de todos para uma contribuição final, no desenvolvimento de cada disléxico, para alcançar sonho desejado, os objetivos proposto impõe cuidados e grandes doses de criatividade, na condução adequada cada método elaborado de ensino ao diagnosticar o problema, na abordagem diferenciada, pois cada um é diferente precisamos respeitar valorizar o individualismo humanizado e compreendendo que tudo tem seu momento certo.

Cada pensador considera o aprender e a construção do conhecimento a sua maneira, Piaget estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma totalmente desvinculada do processo de aprendizagem, acredita que o processo de aprendizagem se dá estritamente no exterior, não modifica e não interfere no desenvolvimento, acrescenta ainda que a aprendizagem segue o desenvolvimento.

O que pode dizer se cada criança tem uma causa diferente, não existe uma causa única para se confirmar de fato. Alguns pesquisadores dizem que é transtorno de déficit e que varia de pessoa para pessoa. De acordo com, dislexia- causa e consequências (Indd. Brasil- dislexia Brasil. Com. BR) A dislexia é uma condição neurológica. Em outras palavras, cérebro de crianças e adultos com dislexia não funcionam da mesma forma das outras que não tem

o transtorno. Poderá está relacionada a fatores genéticos, alterações na estrutura cerebral, dificuldades comunicação entre os neurônios ou desenvolvimento tardio do sistema nervoso central, são alguns pontos que podem explicar a existência do transtorno.

Sendo assim um disléxico não vai ter cura, mas poderá ter acompanhamento tanto na saúde como na área da educação para poder ter êxito. Ainda são feitas pesquisas sobre o assunto por não ter um verídico concreto, mas segundo o Varella (2011), é causada por uma alteração cromossômica hereditária e que a conhece de 0,5%a17%da população mundial.

1.2 O processo de inclusão da criança com dislexia

Percebe-se, portanto, que a preocupação com inclusivo em geral, em busca de articular saberes e estratégias inovando o processo e metodologias do ensino escolares, com diálogos alusivos e com capacidades de aprendizagem permite ao aluno organizar a realidade, bem como permitem atribuir significados e sentidos aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros.

O direito da pessoa a educação é resguardado pela política de educação independentemente do gênero, etnia, idade ou classe social. Enfrentar o desafio da inclusão é condição essencial e capaz para atender à expectativa de democratização da educação, os PCNs evidenciam que os conteúdos devem ser abordados por um processo educacional definido por proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, para apoiar, complementar os casos garantindo a educação a todos, promovendo desenvolvimento necessário em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2001, p.39).

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. “Art.2°: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo ás escolas organizar-se para o atendimento aos educadores com

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001, p.1).

A pedagogia tenta agregar conhecimentos novos e diversificados dentro das áreas inclusivas, difusão do saber culturalmente construído, com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna, sociedade que nunca se habituou a diferenças, e que todos independente da maneira de realizar quais habilidades tem que ser aceito pela sociedade em geral.

Movimentos impulsionados em ação se colocam em oposições dos alunos para participarem na rede regular de ensino e têm avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos. Implicam a inserção de todos, sem distinções de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades.

O direito da pessoa a educação é resguardado pela política de educação independentemente do gênero, etnia, idade ou classe social, dentre outras dificuldades especificas. Enfrentar o desafio da inclusão é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação. A partir desta caracterização por exclusão, pode-se estabelecer o maior entendimento acerca deste distúrbio observando-o como: persistente, ligado à compreensão da leitura, que afeta pessoas normais em sua capacidade intelectual e que representa uma minoria dentre os alunos como dificuldades de leitura e escrita (MOOJEN, 2008, apud SANTIAGO; OMODEI, 2016).

Desse modo, Moura (2006) reforça essa ideia ao enfatizar que a dislexia não pode ser entendida como uma limitação da inteligência. São crianças inteligentes com diferentes habilidades contrários. Segundo o psicólogo, a dislexia afeta crianças de inteligência mediana, e muitas vezes os disléxicos demonstram inteligência acima da média. O mesmo autor especifica

que durante os primeiros anos pode-se observar no disléxico um atraso na aquisição da linguagem ou mesmo uma linguagem “abebezada” para além do tempo normal. Na fase escolar, o psicólogo alerta sobre sinais como:

> [...] lentidão na aprendizagem dos mecanismos de leitura e escrita; erros por dificuldades da decodificação grafema-fonema; dificuldades em aprender que as palavras podem se fragmentarem em sílabas e fonemas, bastantes dificuldades na leitura, a invenção de palavras e saltar linhas ao ler um texto, dificuldades nas rimas das palavras, escrita como muitos erros ortográficos e deficiente qualidade caligráfica (MOURA, 2006, p. 1-2).

A inclusão dentro da escola e na sociedade deve ser realizada principalmente ressaltando suas habilidades e deixando de maneira bem clara, que todos são capazes, mesmo com suas limitações.

2 O PAPEL DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DISLÉXICAS

O papel da escola é fundamental, pois ela tem grande responsabilidade ao analisar e observar seus alunos, que apresentam baixo índice escolar e dificuldades no aprendizado. Essas observações são importantes precisa que haja olhares por parte dos docentes e gestores. Quando o aluno começa a estudar são percebidos quaisquer tipos de dificuldades que podem atrapalhar uma criança com transtorno e seu desenvolvimento será apalado por não se detectar no início. A escola tem de ficar atenta agindo com responsabilidade que lhe foi entregue, como cuidados com as crianças com quem estão no seu ambiente, quanto mais rápido for diagnosticado mais eficiente será o tratamento ou, se existe suspeita que a criança tenha algum transtorno o ideal será em caminhar para um especialista de saúde é um psicopedagogo para ser analisado.

Com o diagnóstico em mãos a escola terá que criar métodos para inserir uma metodologia específica para ele, sem que ele se sinta constrangido

ou excluído. É na escola que vai a conhecer os primeiros passos e desafios para todos na educação do mesmo. O dever da escola é estar presente acompanhado cada vitória e também incentivando contribuído e dando seu melhor.

Observa-se que a escola tem um papel crucial, sendo ela a responsável pelo desenvolvimento do aluno. É extremamente importante que essa parceria de escola e família, sendo que através dela possa ser feito as avaliações concretas e significativas para o bem estar do aluno que é o mais importante. Cabe à escola estar bem atenta e investigar o que possa prejudicar o aprendizado seja físico e mental.

A Dislexia é tida como um desarranjo, revelada no momento de aquisição da leitura. No procedimento do ato de ler, as pessoas com Dislexia exploram a área do cérebro que processa fonemas, como consequência disso, os disléxicos têm grandes dificuldades em diferenciar fonemas de sílabas, pois essa região cerebral permanece parada, sendo ela responsável interpretação das palavras. Para Fonseca (1995), as conexões do cérebro não abrangem a área responsável pela identificação de palavras e, portanto, o ser como Dislexia não consegue distinguir as palavras que por eles já foram estudados. O ato de ler torna-se esforço maçante, sendo que desta forma toda palavra lida é entendido como nova.

Dislexia é um problema especifico do processo de leitura, tendo como principal característica baixo desenvolvimento escolar referente para sua idade, mesmo existindo um bom potencial intelectual, dessa forma não havendo nenhum problema psíquico, não visto como uma enfermidade, dessa forma, uma criança disléxica tem desenvolvimento intelectual normal (FONSECA, 1995).

De acordo com a LDB 9.394/1996, é notório o favorecimento a promoção de um desenvolvimento de aprendizagem inclusiva, dinâmica, interativa, aberta, a mesma não pode visar só a informação, mas deve criar cidadãos com senso críticos, conscientes e ativos, evitando o fracasso escolar,

principalmente por parte de estudantes que apresentem condutas incertas as mesmas não sendo percebidas no transcorrer dos dias pelo pedagogo, como a dificuldade de aprendizagem dos educandos disléxicos. Devem-se criar metodologias, instrumentos de avaliações e práticas pedagógicas que contemplem às crianças disléxicas com atendimento específico (BRASIL, 1996).

Pode-se dizer ainda que uma formação de qualidade para os profissionais em pedagogia é algo primordial para o acompanhamento de estudantes disléxicos, pois o uso de metodologias especifica e a avaliações devem estar de acordo com as dificuldades dos alunos disléxicos. Tavares (2008) afirma que, a qualificação profissional do educador é importante para interpor a ideia de que a queda no rendimento escolar é uma culpa exclusivamente do estudante. O resultado do desempenho do educando está relacionado a vários motivos interescolares, o que se refere à responsabilidade do educador, e de outros profissionais que desenvolvem atividades no universo escolar.

Neste contexto, a tão esperada qualidade da educação depende do desenvolvimento capacitado do profissional da educação básica, aceitando a relação pedagogos-alunos, pois uma intervenção adequada pode diminuir os efeitos dos problemas de aprendizagem que são caudados pela Dislexia. Portanto há bastantes coisas a se fazer e a se qualificar, buscando o AEE - Atendimento Educacional Especializado, satisfatório para atender as demandas dos estudantes disléxicos, dando-os estratégias e métodos de aprendizagem que contemplem os princípios inclusivos, pois para trabalhar com estudantes disléxicos é necessário que o educador tenha sintonia, afinidade e identificação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

3.1 Resultados da pesquisa de campo realizada com docentes

Aborda sobre a pesquisa de campo com 05 professores do turno matutino do 5° e 6°ano da Unidade de Ensino Janoca Maciel do Munícipio de Pedreiras – Maranhão. Através da pesquisa de campo, foi possível chegar a um melhor entendimento e percepções ao desafio da inclusão, de acordo com os dados abaixo.

Questão 01°) Qual a principal dificuldade pedagógica em relacionar a aprendizagem e as habilidades adquiridas de cada aluno com dislexias?

> *PROFESSOR 01: Leitura e interpretação.*
> *PROFESSOR 02: Melhor acompanhamento com o aluno.*
> *PROFESSOR 03: Geralmente os materiais disponíveis.*
> *PROFESSOR 04: Quantidade de alunos em uma sala.*
> *PROFESSOR 05: Por vivenciar momentos em sala que todos os colegas leem e, este não consegue, acaba que bloqueando ainda mais o aluno a querer desenvolver a leitura. Fica com vergonha, tem muita recusa. Outro ponto é o acompanhamento familiar, para que o estudante disléxico possa dá a continuidade do que foi iniciado em sala de aula*.

Ao observar qual a principal dificuldade pedagógica em relacionar a aprendizagem e as habilidades adquiridas de cada aluno com dislexias, tem que não há um consenso dos professores entrevistados, pois somente dois professores relataram sobre leitura e interpretação, sendo que criança que apesenta este tipo de distúrbio demostra dificuldades em decodificar as letras do alfabeto, sente dificuldade em atividades que envolva a leitura, de modo que essa falha prejudica o seu desempenho (CLEIVA et al, 2006). Os demais relatam sobre um melhor acompanhamento, sobre matérias disponíveis, e

também um ponto bem relevante é a quantidade de estudantes em sala, que geralmente são salas com um grande número de alunos.

Questão 02°) Qual sua percepção sobre a inclusão de alunos com dislexia? E quais materiais podem ser utilizados?

> *PROFESSOR 01: Inclusão é necessária para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Para ajudar na inserção desse indivíduo, materiais auxiliares ao principal utilizado além de acompanhamento.*
> *Profissional de perto.*
> *PROFESSOR 02: Boa.*
> *PROFESSOR 03: Positiva, atividades que estimulam a memória, como jogos de memória, imagens coloridas relacionadas às palavras, entre outras.*
> *PROFESSOR 04: A criança com dislexia tem condições de aprender o que é ensinado. O que dificulta a aprendizagem é a dificuldade em decifrar as letras e compor uma palavra.*
> *PROFESSOR 05: A inclusão é para todos. É um direito do cidadão/aluno. Comungo da ideia das leis constituintes sobre a inclusão. Os materiais pequenos textos, gibis, tabelas numéricas, jogos, bingo de letras.*

A partir desta caracterização por exclusão, pode-se estabelecer o maior entendimento acerca deste distúrbio observando-o como: persistente, ligado à compreensão da leitura, que afeta pessoas normais em sua capacidade intelectual e que representa uma minoria dentre os alunos como dificuldades de leitura e escrita. A inclusão dentro da escola e na sociedade deve ser realizada principalmente resultando suas habilidades e deixando de maneira bem clara, que todos são capazes, mesmo com suas limitações.

O professor é o mediador entre o saber e o educar, proporciona a capacidade de se relacionamento, aumenta a questão dos questionamentos de seu próprio desenvolvimento, criando o interesse de autonomia investigativa na criança, o professor precisa detectar o que tem de melhor no

aluno, pois sempre haverá várias possibilidades de explorar suas habilidades, criatividades e curiosidades.

Questão 03°) Quais atitudes e práticas pedagógicas podem contribuir para aprendizagem da criança disléxica e quais atitudes podem dificultar essa aprendizagem?

> *PROFESSOR 01: Inseri-la na rotina de sala instigando sua participação nas atividades é de grande ajuda, ao passo que ignorar suas limitações e negligencia-las implica bloqueios e segregação cognitivo-social.*
> *PROFESSOR 02: Interação com os outros alunos e mostrar que alguns também possuem dificuldade.*
> *PROFESSOR 03: Incentivo diário, espaço com muito barulho dificulta a concentração do aluno, por isso se torna muito das vezes uma grande dificuldade.*
> *PROFESSOR 04: Em primeiro lugar é tratá-las com respeito e atenção. Em segundo lugar e fazer com que se sintam pares te da turma. O que pode atrapalhar, sem dúvidas é o preconceito.*
> *PROFESSOR 05: Contribuir a percepção do educador em conhecer a necessidade do aluno, colocar o aluno mais perto de sua mesa para fazer as inferências no transcorrer da aula, utilizar em sua prática pedagógica a tecnologia... Dificultar: deixar o aluno de lado, sem dá o devido apoio que ele precisa.*

Diante do exposto pelos entrevistados, observa-se que os inserir nas dinâmicas da classe, fazendo com que estes alunos tenham interação com os demais colegas de turma, além de trata-lo com respeito, foi tópicos exposto pelos professores na qual em suas visões podem facilitar o aprendizado das crianças disléxicas. Pois para estes profissionais, deixar a criança de lado ou negligencia-lo só irar dificultar seu desenvolvimento.

Neste sentido Rotta e Pedroso (2007) mencionam que o passar confiança a pessoa com dislexia é importante, pois essa pessoa precisa de atenção especial e sentir-se à vontade para solicitar ajudam. Portanto, uma educação que reconheça as dificuldades específicas destes alunos muito

poderá contribuir para o seu desenvolvimento (MOUSINHO, 2003). Quando o professor consegue acolher esse aluno e respeita-lo em suas diferenças, sem cair na armadilha do sentimento de pena, proporciona a ele um grande benefício, oferece a toda a classe uma rica experiência de convivência com a diversidade (SOLITTO, 2008).

Questão 04°) Quais estratégias abordar ou reunir as demais análises de linguagem, para que possa alcançar um nível de conhecimento e entendimento?

> *PROFESSOR 01: Treino ortográfico, interpretação de imagens junto a textos, treino fonético etc.*
> *PROFESSOR 02: Contextualização.*
> *PROFESSOR 03: Usar atividades de simples compreensão, e estimular a visão, relacionando sempre o som das letras, aos nomes das imagens apresentadas.*
> *PROFESSOR 04: Uma das práticas que me parecem bem positivas é a de apresentar as letras de forma divertida e associada a ao significado que que representam.*
> *PROFESSOR 05: A percepção do professor é essencial para que ele possa possibilita o desenvolvimento de seu aluno disléxico.*

De acordo com as respostas apresentadas, os professores concordam que para uma boa estratégia linguística é necessário trabalhar com lúdico em especial com imagens e analisando os sons fonéticos e associando com os treinos ortográficos. Segundo os entrevistados fazer as atividades textualizadas e interpretação possibilita um maior conhecimento para que possa alcançar um nível de entendimento através das letras.

O professor exerce uma função muito importante na sala de aula. Além de estimular as diversas competências disciplinares, é responsável por transmitir conhecimento e modificar o meio; e dentro deste papel fundamental em nossa sociedade, é necessário que haja um olhar diferenciado para o aluno e suas necessidades, que possa haver um reconhecimento das habilidades e

até das desabilidades. A escola enquanto formador de futuros formadores tem de estar a par das necessidades e precisa ter preparação necessária para atender crianças com problemas de aprendizagem e suprir as deficiências escolares (LIMA, 2012, p, 14).

O educador é conhecedor das competências disciplinares, ter como objetivo de colaborar com todas as discentes formas de auxiliar na sua aprendizagem, fazer lista sugestões, para que essas atitudes possam despertar e motivar constantemente suas consciências fonológicas, com debates ou jogos pedagógicos, orientar a criança a se organizar e realizar as atividades, nesse processo precisa de muita ajuda.

Questão 05°) Como um professor pode auxiliar uma criança com dislexia, já que esse distúrbio compromete a aprendizagem devido à dificuldade na compreensão das palavras escritas e faladas?

> *PROFESSOR 01: Adequando sua prática pedagógica geral ao tamanho do impacto que o distúrbio causa no aprendizado do aluno especifico, de forma que seu conhecimento evolua junto aos demais.*
> *PROFESSOR 02: Mostrando as letras e as palavras para tentar chegar a uma compreensão.*
> *PROFESSOR 03: Ressalto a necessidade de usar imagem para relacionar sons e também escrita.*
> *PROFESSOR 04: Com atenção e dedicação na preparação do material a ser utilizado. Outra forma eficaz é fazer com que ela mesma participe da criação desse material. Por exemplo: na confecção das letras. Fazendo os recortes etc.*
> *PROFESSOR 05: Através de jogos.*

Sendo assim, a partir do argumento que ressalta que a educação da criança precisa de muita dedicação, cada um dos entrevistos aborda que a causa no aprendizado necessita de materiais e confecções pedagógicos, para um bom trabalho, despertando um novo saber de cada aluno de forma que seu conhecimento seja igual com os demais. Sendo assim, o professor deve dar

atenção a cada um dos alunos e os encorajar a construir conhecimento e a se conhecer e conhecer o outro. Para isso é essencial que o educador possibilite maior incentivo a pergunta e suas possibilidades do que às próprias respostas (SALTINI, 1997, p. 91).

Cada disléxico aprende de forma diferente, pois apresenta dificuldade na leitura e escrita, desempenhando outras atividades relacionadas à criatividade. A diferença está no tempo que ele pode levar para aprender de acordo com cada assunto, uma vez que ele tem leitura lenta, dificultando a interpretação.

Questão 06°) Quais os desafios teórico-pedagógicos do docente frente as práticas pedagógicas no processo educativo de crianças disléxicas?

> *PROFESSOR 01: Adequar as demandas do programa educacional aos limites e necessidades do aluno com dislexia, para que ele o apreenda e domine.*
> *PROFESSOR 02: Todas.*
> *PROFESSOR 03: O maior desafio é a concentração.*
> *PROFESSOR 04: As poucas ou nenhumas oportunidades de formação na área.*
> *PROFESSOR 05: Na sua maioria é a preparação das aulas. A falta de materiais. O professor demandará mais tempo para fazer a adequação das atividades com a finalidade de atender a dificuldade de aprendizagem de seu aluno.*

De acordo com circunstâncias vividas em sala de aula pelos entrevistados, precisa de tempo para preparação das aulas lúdicas, é importante que o professor seja criativo e conhecer os seus alunos, aprender a ouvi-los, admirar suas conquistas e evidenciar isso durante a prática com os jogos educativos. Outros não têm nenhum conhecimento.

Em todos os jogos, atividades e experiências a criança se educa, aumenta a sua capacidade de ação, facilita e controla os movimentos, enquanto o espírito de observação, a atenção, os sentidos, os raciocínios são conjuntamente solicitados pelo próprio indivíduo que prática as atividades. O

professor terá que satisfazer a este conjunto sempre, mas acompanhando a criança que se desenvolve, deverá favorecer lhes, situações educativas diversas que possam influir, isto é, a fim de que o grupo encontre ocasião para ativar estas capacidades (MARTINS, 2002, p.5-8).

Como resultado é possível perceber que a produção das matérias é de grande valor para o aprendizado, esse acompanhamento faz toda diferença, pois proporciona um mundo bem melhor para essas crianças que necessitam de cuidados especiais.

Questão 07°) Porque é importante promover uma formação continuada para os docentes frente a dislexia?

> *PROFESSOR 01: Trata-se ela, assim como outras, de debates sujeitos a novidades à medida que estudos psicopedagógicos avançam, fazendo-se necessária uma atualização constante sobre como proceder.*
> *PROFESSOR 02: Para que possamos enfrentar melhor os desafios não com alunos disléxicos como também com crianças com outras dificuldades.*
> *PROFESSOR 03: Primeiro é o direito a educação para todos, e em seguida a capacidade que eles têm de se desenvolver assim como os demais.*
> *PROFESSOR 04: Porque não sabendo como lidar com essas crianças, como poderemos ajudá-las?*
> *PROFESSOR 05: É a reciclagem do conhecimento é essencial, haja vista que a educação é mutável. Assim os conhecimentos adquiridos a 10 anos atrás já passaram por transformações consideráveis. E, nos educadores, precisamos está atualizados com as tendências e práticas pedagógicas.*

De acordo com a visão dos professores entrevistados, observa-se a necessidade de uma formação constante, pois é a melhor forma de se está preparado para o novo, que surge todos os dias, pois um simples olhar mais apurado, e a percepção de que cada aluno tem suas particularidades, faz do professor um profissional admirável.

Neste sentido, tem-se que a formação contínua possibilita aos professores se reciclarem, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produzir novos conhecimentos. Sendo assim, acredita-se que a formação continuada deva suprir os vazios deixados pela formação inicial (MOTA, 2009).

Questão 08º) Você sente-se preparado para o trabalho com alunos disléxicos?

> *PROFESSOR 01: Não. Até porque nem o sistema educacional parece estar.*
> *PROFESSOR 02: Não.*
> *PROFESSOR 03: Sim.*
> *PROFESSOR 04: Mínimo.*
> *PROFESSOR 05: Quando nos formamos, achamos que estamos prontos para enfrentar os desafios educacionais, porém, ao vivenciar a realidade percebemos que precisamos aprender muitas coisas ainda. Mas, no geral, com estudos e pesquisas sobre o transtorno dislexia acredito que consigo ajudar meu aluno, como já venho fazendo.*

Dentre os entrevistados dois não se sentem preparados para trabalhar com crianças disléxicas, dois acreditam que tem um preparo mínimo para exercer essa função e somente um professor se diz preparado para trabalhar com esse público. Desta forma, é possível compreender muito a necessidade de formação continuada sempre, pois tal medida pode favorecer o processo de ensino de todos os alunos e contribui para o desenvolvimento das potencialidades, pois a sala de aula é um local onde diversidades são encontradas, cada aluno aprende e pensa de modo singular, é provido de concepções culturais distintas e todos podem e devem contribuir de forma ativa no processo de aprendizagem por meio da troca de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados obtidos, observamos que cada necessidade de se pensar uma formação inicial que estimule uma reflexão constante por meio de práticas curriculares que contemplem o exercício reflexivo diário do professor sobre suas ações, afinal, o papel desse profissional é bastante amplo, ao mesmo tempo em que lida com vivências bem particulares, portanto, seu exercício em essência é político e envolve a transformação da sociedade.

Por isso, importam adequar as estratégias pedagógicas e interversões específicas no sentido de promover uma pedagogia diferenciada e ajustada para esses alunos disléxicos. Um grande desafio é criar projetos nas escolas, pois são essenciais para o desenvolvimento de todos os alunos inclusive os disléxicos, sendo atingidos os objetivos esperados da pesquisa, sabem que os professores em seus planos de aula precisa ser flexível, possibilitando que o aluno com dislexia tenha uma assistência específica. Quando se promove oficinas variáveis na socialização dos disléxicos, se explorada a educação inclusiva de qualidade e contribui para melhorias para um todo, quebrando todos os paradigmas da sociedade. Nessa perspectiva a formação nesta área é fundamental para os professores dos vários níveis de ensino, visto que, tal conhecimento é necessário para que possa ser alcançado cada objetivo.

De acordo com os dados coletados percebesse que a direção da escola em pesquisa tem um olhar individualizado, porém é notável que os professores necessitam de mais formações para que a inclusão de fato aconteça. É através de um trabalho contínuo e persistente que os resultados em longo prazo no intuito de contribuir e melhorar os ensinamentos em geral. Tornam-se visíveis, refletindo os esforços e a dedicação dos docentes e de toda a direção da escola. Por fim, pode-se ressaltar que os objetivos deste artigo foram atingidos com sucesso. Assim, esta pesquisa demonstra a necessidade de mais estudos quanto a temática e poderá servir de embrião para outros possíveis estudos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96. Brasília: SENADO, 20/12/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 10 março de 2021.

CLEIVA Flamia Diniz Vera; CONDE Graciane Elias Setúbal; WAJNSZTEJN Rubens; NEMR Kátia; **Transtornos de aprendizagem e presença de respiração oral em indivíduos com diagnóstico de transtornos de déficit de atenção / hiperatividade (tdah);** Rev CEFAC, São Paulo, v.8, n.4, 441-55, out-dez, 2006.

DEUSCHLE, V.P.; CECHELLA, C. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia:** diagnóstico e intervenção. Rev. CEFAC, São Paulo, v.11, p.194-200, 2009.

FONSECA, V. **Introdução as dificuldades de aprendizagem**, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HENNIG, K. A. **Compreender a dislexia um guia para os pais e professores**. Porto Editora, 2003.

LIMA, Luísa Barbosa. **Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso**. 41 f. Universidade de Brasília, 2012.

LÜDKE, Menga. L. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas I Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

MONTANARI, R. **Uma análise sobre dislexia na escola**. 2015. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128229/000851153.pdf?sequence=1&isAllowed=y.Acessado no dia 10 de março de 2021.

MOURA, O. **Jornal de Notícias: Suplemento Guia Prático da Educação.** Portugal. Setembro, 2006. Disponível em: <http://dislexia.pt/>. Acesso em: 25/05/2021.

MOUSINHO, R. **Conhecendo a dislexia, In: Dificuldades de aprendizagem compreender para melhor educar.** Realizado pela Escola do Professor do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, Sinpro-Rio, nos dias 24 e 25 de outubro de 2003.

MOTA, F. A. B. **Formação Continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas**. Atos de Pesquisa em Educação. PPGE/ME. FURB. ISSN 1809– 0354. V. 4, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, I. R. de; SCHWARTZ, T.; STAHL, S. M. (orgs.). **Interando Psicoterapia e Psicofarmacologia: Manual para Clínicos**. Tradução de Maria Cristina G. Monteiro e Maiza Ritomy Ide. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ROTTA, T, N. PEDROSO, S, F. **Transtornos da linguagem**, in: ROTTA, T, N. OHLWEILER, L, Transtorno da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2ºedição, Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SANTIAGO, Ionete Batista; OMODEI, Juliana Dalbem. **O papel do professor e a contribuição da psicopedagogia para a inclusão do estudante com dislexia.** v. 10, nº 1, p. 33-51, JAN-JUL, 2016. Revista Eletrônica "Diálogos Acadêmicos" (ISSN: 0486-6266). Disponivel em: < http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627113420.pdf>. Acesso em: 30 de Nov. 2021.

SOLITTO, R. H. C. **Avaliação Escolar para os Alunos Disléxicos.** Trabalho Científico de Conclusão de Curso. Centro de Referência de Distúrbio de Aprendizagem. São Paulo: 2008.

TAVARES, H. V. **Apoio pedagógico as crianças com necessidades educacionais especiais:** dislexia. Monografia de Pós-Graduação Lato Sensu em Distúrbio de Aprendizagem pela Faculdade de Medicina do ABC. São Paulo: 2008.

VARELLA, D. **Distúrbios de linguagem** Dislexia. 2011. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/letras/d/dislexia/>. Acesso em: Mar. de 2021.

FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR[34]

Emanuelle Nobre Leal[35]
Giorge André Lando[36]

INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e de inclusão social dos indivíduos. Esta importante tarefa é atribuída aos docentes, que necessitam se adequar às adversidades existentes no âmbito escolar, contudo, nem sempre se sentem preparados para enfrentar o referido fenômeno. Com a diversidade, surgem as situações conflituosas, as quais são comuns a todos que vivem em sociedade, e essa problemática também se insere no ambiente escolar, sendo alvo de diversas pesquisas e debates.

Um aspecto importante relacionado a essa problemática é a maneira como essas questões são abordadas, pois enquanto algumas instituições de ensino enxergam o conflito apenas como algo nocivo e ruim, outras entendem que conflitos são naturais e necessários para o fortalecimento e compreensão dentro das relações pessoais (MANZANO-SÁNCHEZ, D.; VALERO-VALENZUELA, 2019).

---

[34] GT - 1. EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

[35] Acadêmica do curso de Ciência Política na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/FIOCRUZ.

[36]Pós-Doutor em Direito pela *UniversitàdegliStudidi Messina* / Itália. Doutor em Direito pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo - FADISP. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco - UPE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI/UPE. Professor-Pesquisador Visitante Sênior da FIOCRUZ/PI. Pesquisador em estágio de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI.

Em contrapartida, o sistema educacional brasileiro, principalmente da rede pública, encontra-se cada vez mais defasado devido a falta de políticas públicas e investimentos necessários para promover uma educação de qualidade. A desvalorização salarial dos profissionais da educação é incompatível com todas as atribuições que lhes são dadas, sendo um agravante na capacitação desses profissionais sobre a mediação de conflitos (CRISPINO, 2007).

Nesse sentido, autores apontam uma preocupação sobre o desenvolvimento profissional do corpo docente, sendo este termo muitas vezes erroneamente confundido com a formação de professores. É preciso considerar o desenvolvimento profissional como um grupo de fatores: como salário, demanda do mercado de trabalho e clima organizacional nos centros de trabalho, promoção na profissão, estruturas hierárquicas, entre outros, que possibilitam ou dificultam o avanço dos professores em sua vida profissional (IMBERNON; CANTO, 2013), o que consequentemente, acarreta à falta de engajamento dos professores e afeta diretamente as resolutivas (YANGet al., 2021).

Relações conflituosas sem mediação dos docentes facilmente evoluem para violência em sala de aula. Agressões verbais ou físicas causam impactos traumáticos a todos no ambiente escolar, sendo considerada uma questão de saúde pública, além de causar diversos outros efeitos negativos (MONTERO-MONTERO et al., 2021).

Para tanto, o presente estudo tem como objetivo demonstrar a importância da formação docente para a mediação dos conflitos no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa, ainda em desenvolvimento, com resultados parciais, de natureza aplicada e exploratória, com abordagem qualitativa.

Desse modo, a partir do métododе revisão de literatura narrativa, a seleção de artigos foi realizada na base de dados Pubmed utilizando os descritores em *inglês teaching, mediation, conflicts* e *violenceatschool*, bem como o operador booleano *"And".* sendo encontrados 116 artigos, e destes, 8 foram selecionados para a construção da revisão.

Foi realizada ainda, uma pesquisa sobre o tema formação docente sobre mediação de conflitos a partir de artigos em periódicos científicos e sites de busca como Scielo e Portal de periódicos CAPES/MEC.

RESULTADOS

A partir desses estudos, a maioria dos pesquisadores indicam a mediação como o melhor método para a resolução desses conflitos, induzindo a prática de comportamentos mais tolerantes e responsáveis. De acordo com Bradoni (2017) a presença do docente mediador é essencial para haver uma negociação, tendo este que analisar de forma imparcial e sem julgamentos precedentes, definindo as diretrizes das medidas a serem tomadas e executando-as.

Sendo assim, é preciso perceber a importância da formação desses profissionais não apenas como desenvolvimento pedagógico técnico, mas como um elemento crucial no seu desenvolvimento profissional como gestores de ensino e aprendizagem capazes de mediar esses conflitos.

As pesquisas apontam que o pouco ou nenhum engajamento dos alunos e/ou professores está diretamente relacionado ao comportamento desrespeitoso e violento em sala de aula. É necessário que haja disposição para o ensino aprendizagem de ambas as partes (MONTERO-MONTERO et al.,2021).

Nesse sentido, saber estabelecer uma boa relação de convivência social no âmbito educacional é crucial para a formação e desenvolvimento do senso crítico individual e coletivo, e isso reflete na construção de uma

sociedade coesa e no fortalecimento de bases para uma cidadania responsável (ABER et al., 1996).

CONCLUSÕES

É preciso haver uma conscientização sobre a necessidade de novos sistemas de trabalho e novos aprendizados ligados à profissão de docente, assim como os aspectos trabalhistas associados às instituições de ensino, e compreender que o desenvolvimento profissional dos professores vai além da formação técnica, destacando o importante papel de agente social que esses profissionais também exercem.

Ademais, é importante salientar que não existe uma forma única de mediação de conflitos que possa ser aplicada indistintamente em diferentes instituições de ensino. Cada escola possui uma qualificação específica, envolvendo muitas variáveis, o que não permite generalizações.Logo, também é importante a assimilação do contexto social dos discentes,o que possibilita entender qual a melhor forma de gerir essa mediação, desde a qualificação dos profissionais da educação, ao tipo de abordagem necessária naquele ambiente.

O método da mediação vem despontando como a melhor alternativa para resolução de conflitos no ambiente escolar. Afinal, a pacificação social e a construção de uma sociedade consciente e coesa, dependem da educação, qualificação e valorização dos professores, bem como daboa relação de convivência social no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Docência. Mediação deconflitos. Violência escolar.

REFERÊNCIAS

ABER, J. L.; CHAUDRY, N.; JONES, S. M.; SAMPLES, F. The evaluationoftheresolvingconflictcreativelyprogram: An overview. **American journalofpreventive medicine,** v. 12, n. 5, p. 82-90, 1996.

BRANDONI, F. Conflictosenlaescuela: manual de negociación y mediación para docentes.**Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de laEducación**, a. 4, n. 17, diciembre2017 – junio 2018, p. 136-137.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro**, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

HAMMES, L. J.; JODAR, I. A. Formação docente e a mediação de conflitos na escola. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, 2018. DOI: 10.23899/relacult. v4i0.704. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/704. Acesso em: 20 dez. 2021.

IMBERNON, F. M.; CANTO, Pedro José. La formación y eldesarrolloprofesionaldelprofesoradoenEspaña y Latinoamérica. **Revista Electrónica Sinéctica**, n. 41, p. 2-12, 2013.

MANZANO-SÁNCHEZ,D.;VALERO-VALENZUELA,A. Implementationof a Model-BasedProgrammetoPromotePersonaland Social Responsibilityand Its EffectsonMotivation, ProsocialBehaviours, ViolenceandClassroomClimate in PrimaryandSecondaryEducation. **Int J Environ Res Public Health**,nov 2;16(21):4259, 2019.doi: 10.3390/ijerph16214259.

MONTERO-MONTERO, D.; LÓPEZ-MARTÍNEZ, P.; MARTÍNER-FERRER, B.; MORENO-RUIZ, D. The mediating role ofclassroomclimateonschoolviolence. **Internationaljournalofenvironmentalresearchandpublichealth**, v. 18, n. 6, p. 2790, 2021.

YANG, Y.; QIN, L.; NING, L. Schoolviolenceandteacher professional engagement: a cross-nationalstudy. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 1174, 2021.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: QUAIS AS RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE SEUS ESTUDOS E OS SEUS CONTRIBUTOS PARA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?

Evandro Pereira da Silva[37]

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica que tem como ponto de partida as leituras realizadas durante minha participação como aluno especial do mestrado em Direitos Humanos, bem como, como aluno regular do mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, ambos da UFPE, nesta ocasião surgiram diversas reflexões e questionamentos, um destes questionamentos foi: qual a relação entre os estudos da área dos direitos humanos e os estudos inerentes à área da educação? O presente estudo tem o objetivo de promover uma discussão acerca das relações existentes entre os estudos da área dos direitos humanos, através dos trabalhos que analisam e conceituam os direitos à cidade, inclusão urbana e cidadania, com os estudos inerentes à área da educação, através da produção acadêmica que trata do direito à educação, inclusão digital e cibercultura, no sentido de fomentar o debate e contribuir com o avanço das ações que visam o fim das desigualdades sociais em curso. Este estudo está pautado na abordagem qualitativa, através do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base a bibliografia utilizada na disciplina Inclusão Urbana, Direito à

[37] Graduado em Pedagogia - CE – UFPE, Professor do Ensino Fundamental I - Prefeitura do Recife Especialista em Gestão da Inovação e Difusão Tecnológica – UFPE, Especialista em Didática da Educação Profissional Integrada à EJA – IFRN, Mestrando em Educação Matemática e Tecnológica - EDUMATEC - UFPE

Cidade e Cidadania, bem como, através de bibliografia estudada nas disciplinas cursadas por mim, como aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC). Diante do que se preconiza na literatura ora estudada, foi possível observar a estreita relação entre as áreas da educação e dos direitos humanos, sobretudo no que se refere à garantia do gozo dos direitos fundamentais de cada indivíduo. Por fim, ressaltamos mais uma vez a interligação existente entre os conceitos trabalhados nos estudos de Direitos Humanos e os conceitos estudados nos estudos do campo da Educação, destacando a importância destes conceitos serem trabalhados articuladamente.

PALAVRAS-CHAVE: cibercultura, inclusão digital, direito à cidade, cidadania.

INTRODUÇÃO

Este artigo científico surgiu a partir das inquietações suscitadas através das aulas, palestras e discussões provenientes de uma disciplina do curso de Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na qual participei como aluno especial da disciplina "Inclusão Urbana, Direito à cidade e cidadania", nesta ocasião surgiram diversas reflexões e questionamentos, um destes questionamentos foi: qual a relação entre os estudos da área dos direitos humanos e os estudos inerentes à área da educação? Tal questionamento me levou ao desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica que culminou na produção deste trabalho, foram analisadas a bibliografia da disciplina cursada por mim como aluno especial no mestrado em Direitos Humanos, bem como, as bibliografias que tive contato como aluno regular do mestrado em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE.

No que tange à educação, tenho vislumbrado através de minha pesquisa acadêmica, como aluno regular do curso de mestrado supracitado,

que atualmente vivemos a era da informação, conhecimento compartilhado, tecnologias abertas, aprendizagem em rede e uma série de vertentes que buscam a inclusão social dos indivíduos através das Tecnologias Digitais (TDs), todo este movimento acontece dentro de um espaço virtual denominado ciberespaço, com o intuito de inserir as pessoas em um mundo onde não existem barreiras físicas, de tempo e/ou espaço, onde se vive uma nova forma de cultura, a cibercultura (LÉVY, 1999).

Neste ambiente virtual é possível o empoderamento do indivíduo através de uma imensa gama de possibilidades e oportunidades integradas à rede, como comunicar-se com outras pessoas que estão a longas distâncias, participar de aulas on-line, vender seu produto sem sair de casa, propagar uma ideia em grandes proporções utilizando apenas um clique, ter acesso à informação, entre outros benefícios, porém, é percebido que este ciberespaço não é disponível a todos, este espaço virtual é também um lócus de desigualdades sociais e exclusões.

Portanto, o trabalho em tela tem como objetivo promover uma discussão acerca das relações existentes entre os estudos da área dos direitos humanos, através dos trabalhos que analisam e conceituam os direitos à cidade, inclusão urbana e cidadania, com os estudos inerentes à área da educação, através da produção acadêmica que trata do direito à educação, inclusão digital e cibercultura, no sentido de fomentar o debate e contribuir com o avanço das ações que visam o fim das desigualdades sociais em curso.

DESENVOLVIMENTO

No que diz respeito à atuação estatal, no cenário nacional foi possível observar que a partir dos anos 2000 o Estado desencadeou várias políticas, programas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal, voltadas para ampliação das oportunidades de escolarização da população brasileira no que tange a educação básica, inclusão digital, bem como da qualificação desta

educação através da inovação de seu sistema de ensino por meio da inserção das TDs em sala de aula. Em contrapartida, estudos dão conta de uma desarticulação destas políticas públicas, bem como de uma descontinuidade, talvez pelo fato de se tratar de políticas de governo, fato que fazem estas serem descartadas e substituída por outra política a cada novo mandato. A respeito disto, vejamos o que corrobora Santana:

> A maioria das iniciativas brasileiras, no sentido de incluir digitalmente, foi pontual e não se articulou, de forma contínua, com outras ações já em curso ou a outras políticas públicas de combate à desigualdade social. Neste cenário, também se observa a descontinuidade das políticas, característica das políticas educacionais no Brasil. (SANTANA, 2017, p. 72)

Deste modo, ressaltamos a importância da existência das políticas de implementação das TD's em sala de aula, de acordo com Lemos "as tecnologias de informação e comunicação são importantes instrumentos de mobilização social." (LEMOS, 2005, p. 39), o que ratifica a ideia de que o uso destas tecnologias pode contribuir para a inclusão social destes sujeitos e consequentemente o usufruto da cidadania. Por outro lado, Lévy indica que "cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que publicam ou estão na mídia e os outros." (LÈVY, 1999, p. 237).

Portanto, entendemos que a instituição escolar deve entrar em cena proporcionando ao sujeito e à comunidade por ela atendida, todo o aparato necessário à sua inserção na cultura digital, bem como, torna-los capazes de serem protagonistas em sua trajetória de vida, pois o esforço da inclusão digital é considerado como um consenso social, no intuito de diminuir a desigualdade social. (CAZELOTO, 2008). Deste modo, seguindo a mesma linha de raciocínio, Kenski defende que a escola:

> [...] precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas do conhecimento em todas as áreas. (KENSKI, 2012, p. 64).

No entanto, para que a escola realize este trabalho de formação do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, se faz necessária a atuação do Estado através da implementação de políticas públicas educacionais que visem a diminuição das barreiras de acesso e produção de informações, bens culturais e oportunidades, tais políticas são a concretização da atuação estatal no chão da escola, de acordo como que nos traz Azevedo:

> Neste sentido, tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Assim, precisamos ter em mente que o acesso a tais benefícios está diretamente relacionado ao desenvolvimento de políticas públicas que garantam a todos o acesso ao conhecimento como um direito à cidadania, especialmente em países como o Brasil, marcado por históricas desigualdades socioeconômicas (DOURADO 2008; AGUIAR, 2010). Deste modo, entendemos que o ponto fulcral dos fundamentos da desigualdade, de acordo com o que preconiza Marx, seriam os dois polos distintos de sujeitos e sua posição na sociedade capitalista, o primeiro polo seria àqueles que detêm os meios de produção, ou seja, os proprietários; o segundo diz respeito àqueles que são constrangidos a vender sua força de trabalho, os assalariados, que dependem do salário para adquirir os produtos que eles mesmos produziram. Todo esse panorama de desigualdade é agravado com o advento do

desenvolvimento da indústria e também o desenvolvimento tecnológico em curso. De acordo com Trovão e Manzano (2019):

> O advento da grande indústria e o desenvolvimento das forças tecnológicas materializaram a desigualdade que surge da diferenciação entre aqueles que possuem o capital e aqueles que têm como única opção a venda de sua força de trabalho. O capitalismo consolidou uma forma de desigualdade que está associada à necessidade/obrigatoriedade de o trabalhador vender sua força de trabalho em troca de dinheiro para poder comprar bens e serviços necessários à sobrevivência. (Trovão, Manzano, 2019, P. 06)

Nesta vertente, entendemos que uma questão bastante complexa e relevante, é o fato de que o crescimento do desemprego no mundo é um fato que tem se consolidado e se agravado principalmente neste período pandêmico, o que eleva ainda mais os índices de desigualdade social, tendo em vista que aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para garantir sua subsistência, ficam impossibilitados de fazê-lo por conta das crescentes taxas de desemprego observadas atualmente, tornando flagrante o risco iminente à sobrevivência do trabalhador, conforme as contribuições de Trovão e Manzano, este risco "advém da subordinação do trabalho ao capital, que tem no desemprego involuntário a sua mais precisa expressão" (2019, p. 07).

Tal perspectiva expressa o quanto é fundamental ao sujeito ter garantido o direito à educação, e assim, o acesso a níveis de escolarização que o tornem mais capacitado ao mundo do trabalho, mas também, um sujeito mais crítico, reflexivo e conhecedor da realidade na qual está inserido, podendo transforma-la para melhor, de forma mais autônoma e contundente, seguindo o que preconiza a legislação educacional brasileira como sendo a função social da educação, evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Em contraponto ao direito a uma educação de qualidade, Fitoussi e Rosanvallon (1997) indicam que uma das razões para o crescimento das desigualdades sociais é o crescimento das desigualdades estruturais, entre elas, o crescimento da desigualdade de acesso à educação, isso implica dizer que o direito ao acesso à educação está intimamente ligado à questão das desigualdades sociais, isto porque, como já foi dito acima, o acesso a uma educação de qualidade proporciona ao sujeito condições de transformar sua realidade através de uma postura crítico-reflexiva.

Portanto, mais uma vez ressaltamos a importância inegável da instituição escolar como lócus de formação do cidadão apto a estar neste mundo cada vez mais interligado à cultura digital, não só estar neste mundo, como também transformar sua realidade dentro deste mundo. Segundo Freire "Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante." (2007, p. 54, grifos do autor). Nesta perspectiva, Padilha ressalta que:

> O papel da escola, nesse sentido, é acompanhar e orientar as escolhas e os caminhos navegados e a navegar, fornecendo as condições necessárias para que o sujeito seja emancipado, consciente, crítico e criativo nesse novo ambiente tecnológico e informacional em que vivemos. (PADILHA, 2018, P. 202).

Neste sentido, se faz necessária a plena garantia da cidadania destas pessoas, entendendo cidadania não só como acesso à direitos e deveres, mas também, "como estratégia de luta para uma nova sociedade" (Cerquier-Manzini, 2013, p. 53). Deste modo, estando nossa sociedade imersa em um

contexto tecnológico que impossibilita o acesso a diversas formas de direitos que não seja através de tecnologias digitais, inclusive o direito à educação, é necessário refletir sobre as duas faces que a tecnologia adquire em nossa realidade, segundo Cerquier-Manzini: “Sobre a relação entre cidadania e técnica, devemos atentar para outra dubiedade: a tecnologia domina, mas, ao mesmo tempo, pode libertar” (2013, p. 66).

Para Freire, não podemos falar em dissociação entre humanismo e tecnologia, dada a importância da tecnologia para a libertação do homem, portanto, de acordo com Freire: “Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.” (2021, p. 28). Por outro lado, Freire ressalta ainda, que “Por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável.” (2021, p. 28).

Diante do que foi acima explicitado, é de fundamental importância o entendimento de que a tecnologia *per si* não pode operar nenhuma ação concreta, ela, a tecnologia, é apenas instrumento, ferramenta a ser operada pelo ser humano, o homem não pode ser transformado em objeto, só o sujeito é capaz de operar ações que se traduzam em mudança, estas ações serão possíveis a partir do empoderamento do ser humano, através do exercício da cidadania. Para Freire

> [...] se faz necessário, neste exercício, relembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos seus direitos civis e políticos de um estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 2007, p. 47).

Nesta mesma vertente, Gadotti afirma que “Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia” (2008, p. 67).Mas é necessário que os jovens tomem para si a

consciência de seus direitos e deveres, ou seja, tomem consciência do que seja de fato a cidadania, e não há lugar mais adequado do que a escola para realizar este feito, dentre os princípios e fins da educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está o preparo para o exercício da cidadania. Neste sentido, Brayner enfatiza que "Assim, nada mais natural que a própria escola se transforme em local de <<prática cidadã>> e que alunos e crianças sejam entendidos como cidadãos, não em potencial, mas já em ato!" (2008, p. 42, grifos do autor).

Assim, entendemos que as desigualdades estruturais são fundadas sobretudo, na falta de acesso a direitos fundamentais, estes direitos estão inacessíveis por diversos motivos – desigualdade de rendimentos, de patrimônio, de despesas, a já citada desigualdade de acesso à educação, bem como, a localização geográfica de moradia do sujeito, entre outras formas de desigualdades que têm em seu seio o "não direito à cidade". De acordo com diversos autores (TRINDADE, 2012; HARVEY, 2014) o direito à cidade é fundamentalmente o direito a usufruir de todos os benefícios, oportunidades e serviços ofertados em uma cidade, em igualdade de condições independentemente das condições físicas, financeiras, étnicas, geográficas, entre outras.

Neste sentido, Trindade (2012) corrobora que: "ter direito à cidade significa poder usufruir das vantagens, dos serviços e oportunidades oferecidas pelas boas localidades do sistema urbano". Esta afirmação indica que também existe a negativa de usufruto de direitos fundamentais em virtude da região onde se mora, bairros periféricos, assentamentos, comunidades formadas por pessoas com baixa renda financeira, são localidades que não contam com serviços básicos de saúde, segurança, oportunidades de trabalho e renda, serviços educacionais e de qualificação profissional, demonstrando assim, que além da questão do desemprego, existe também a problemática do direito à cidade, como ponto de partida à cidadania dos sujeitos, tendo em vista que a cidadania se caracteriza pela condição de lutar por seus direitos, e que

cada vez mais esta condição de usufruir dos direitos está se restringindo àqueles que detêm o poder político e econômico. De acordo com o que corrobora Harvey:

> O direito à cidade como hoje existe, como se constitui atualmente, encontra-se muito mais estreitamente confinado, na maior parte dos casos, nas mãos de uma pequena elite política e econômica com condições de moldar a cidade cada vez mais segundo suas necessidades particulares e seus mais profundos desejos. (HARVEY, 2014, p. 63)

Por outro lado, podemos indicar algumas iniciativas governamentais que seguem na contramão da centralização dos serviços e oportunidades existentes em uma cidade em seus pontos mais centrais, iniciativas de descentralização e implementação de equipamentos públicos de cunho social em periferias é um instrumento indispensável no combate às desigualdades. Para Trovão e Manzano (2019, p. 13) "A expansão da oferta de serviços públicos de infraestrutura social tem o poder de alterar profunda e qualitativamente a desigualdade social". O Centro Comunitário da Paz (COMPAZ), é um equipamento público que atende a 220 mil pessoas objetivando realizar até 40 mil atendimentos por mês.

Localizado no bairro Alto Santa Terezinha, periferia da cidade do Recife, o centro conta com mais de 13 mil metros quadrados de área construída, que reuni atividades e serviços diversos, como biblioteca, dojô, atendimento do Procon, oficinas cidadãs, além de um atendimento especial voltado às mulheres vítimas de violência, terá ainda, práticas como ioga, Tai Chi Chuan, biodança e meditação. O terreno onde funciona o centro comunitário já dispõe da Escola Municipal Alto Santa Terezinha, Creche Zacarias do Rego Maciel, uma Academia das Cidades, piscina e duas quadras. Além das aulas de inglês e espanhol, alunos de quatro turmas de 3° e 5° anos da rede municipal tem aula de reforço de português e matemática. No COMPAZ também funciona uma UTEC onde acontecem aulas, cursos e

oficinas para estudantes da rede municipal e também para a população que mora no entorno do centro comunitário, onde são oferecidos os cursos de introdução à robótica, editores de texto e imagem, internet e redes sociais, animação e planilhas eletrônicas.

METODOLOGIA

Para dar conta do objetivo proposto neste trabalho, esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, através do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base de dados a bibliografia utilizada na disciplina Inclusão Urbana, Direito à Cidade e Cidadania, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através de minha participação como aluno especial da referida disciplina tive acesso à bibliografia indicada, bem como às aulas, palestras e discussões suscitadas em tal atividade acadêmica.

Também foram utilizados escritos estudados nas disciplinas cursadas por mim, como aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), dentro do curso de mestrado em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE. Tal oportunidade possibilitou a reunião de informações relevantes para a compreensão da temática investigada, foi utilizado um referencial teórico de autores de âmbito nacional e também internacional, que fomentaram uma rica discussão da temática tradada, bem como a compreensão acerca do assunto. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Prodanov e Freitas indicam que ela é:

> [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Deste modo, empreendemos o estudo sistemático da bibliografia das disciplinas estudadas nos dois programas de pós-graduação, análise e tratamento dos dados encontrados, e por fim, o desenvolvimento deste artigo científico, também foram relevantes para a efetivação do presente estudo as participações nas aulas, palestras e discussões que ocorreram nestas disciplinas, o estudo bibliográfico em tela, se deu observando cuidadosamente a veracidade e coerência dos dados apresentados, bem como a relevância dos escritos diante da comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que se preconiza na literatura ora estudada, foi possível observar a estreita relação entre as áreas da educação e dos direitos humanos, sobretudo no que se refere à garantia do gozo dos direitos fundamentais de cada indivíduo, compreendemos ainda, que as desigualdades geradas pelo capitalismo, através do fato de que a maioria da população, seja constrangida a vender sua força de trabalho para obter renda e garantir sua subsistência, acarreta na sujeição da pessoa às exigências do mercado de trabalho, sendo esta impelida à condições precárias de trabalho, baixa remuneração, e sobretudo ao desemprego, bem como, a relação destas desigualdades com a instituição escolar, pelo fato de que esta última possa figurar como instrumento de empoderamento do sujeito e preparação para este transformar sua realidade.

Outro aspecto relevante é o direito à cidade, elencado como um dos pilares da cidadania, posto que tal direito significa ter acesso aos serviços, benefícios e oportunidades disponíveis na cidade, à medida que a cidadania significa ter condições de lutar por seus direitos, ou seja, o direito à cidade proporciona o gozo da cidadania, tendo em vista que as condições de acesso e usufruto destes equipamentos públicos garante ao cidadão a possibilidade de transformação de sua realidade, através de cursos, vagas de emprego,

acesso a documentos, acesso à informação, entre outros direitos que são negados cotidianamente às pessoas que não são detentoras dos meios de produção.

No que se refere ao desenvolvimento do sujeito, sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, é importante ressaltar o cenário pandêmico em que nos encontramos, tal realidade ocasionou uma inesperada implementação de aulas remotas em grande parte do planeta, e consequentemente, o aumento acelerado do uso de tecnologias digitais no âmbito da educação. Tal fato ocasionou um crescimento significativo das desigualdades sociais, principalmente no Brasil, tendo em vista a forma acelerada e desarticulada que se deu tal implementação, fomos obrigados a utilizar aparatos tecnológicos sem uma devida formação técnica, sem o fornecimento de equipamentos e softwares necessários, e principalmente, sem o acesso à internet requerido pela situação de aulas remotas.

Deste modo, o que se observou foi a discrepância da educação ofertada no mundo, uma pequena parcela da população estudou com acesso à rede, familiaridade com as ferramentas tecnológicas, equipamentos e softwares necessários, além de suporte em casa, enquanto a maioria esmagadora da população vislumbrou a falta de acesso, não familiaridade com as tecnologias, falta de equipamentos e softwares e sem suporte em casa, por vezes tendo que dividir um aparelho celular com todo o resto da família, ratificando a estreita relação entre os direitos humanos e a educação.

Por fim, ressaltamos mais uma vez a interligação existente entre os conceitos trabalhados nos estudos de Direitos Humanos (direito à cidade, inclusão urbana e cidadania) e os conceitos estudados nos estudos do campo da Educação (direito à educação, inclusão digital e cibercultura), destacando a importância destes conceitos serem trabalhados articuladamente, pois os direitos humanos são garantidores do direito à educação, bem como, a educação é fundamental para a formação crítica e reflexiva do sujeito, e

consequentemente seu empoderamento, tornando-o capaz de lutar pela efetivação dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, set. 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo.** Brasília, DF 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08/01/2022.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

CAZELOTO, E. **Inclusão digital: uma visão crítica.** São Paulo: Senac, 2008.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. **O que é cidadania.** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FITOUSSI, J.; ROSANVALLON, P. **1996 A nova era das desigualdades.** Trad. Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 43ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 8ª ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, D. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana.** São Paulo: Martins Fontes. 294p. 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.

PADILHA, M. A. S. Inclusão digital como direito humano: a escola, seus sujeitos, seus direitos. **Debates em Educação.** [S. l.], v. 10, n. 22, p. 191–204, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n22p191-204. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5316. Acesso em: 17/12/2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SANTANA, Flávia Barbosa Ferreira de. **Avaliação da política educacional de tecnologia da informação e comunicação: o caso do Programa Um Computador Por Aluno em Caetés/PE** / Flávia Barbosa Ferreira de Santana. – Recife, 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

TRINDADE, T. A. **Direitos e cidadania: reflexões sobre o direito à cidade.** IN: Lua Nova, V. 87, pp. 139-165, 2012.

TROVÃO, C.; MANZANO, S. **Fundamentos da Desigualdade: Uma Abordagem Teórica.** Texto para Discussão 003/2019. Departamento de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

REFÚGIO NO BRASIL: DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO

Flaviane Manuele da Silva[38]
Samantha Esthefani Silva Viana[39]

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de uma pesquisa que foi desenvolvida visando analisar os direitos humanos e a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de refugiadas no sistema educacional brasileiro, a pesquisa foi realizada no ano de 2020, tomando como *lócus* a internet, buscando artigos disponíveis e informações disponíveis no site da ACNUR. Partimos da premissa que que a criança e ao adolescente refugiado têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Por tanto, as garantias previstas elas tentam incluir socialmente crianças e adolescentes no sistema educacional brasileiro, tentando ultrapassar o obstáculo linguístico, cultural e social.

Diante do exposto, o estudo do refúgio no Brasil ganha relevância pessoal, pois como ser humano, é necessário conhecer seus direitos e sua relevância, e é imprescindível ampliar o olhar para as crianças e os adolescentes, estes que já são vulneráveis em sua própria natureza. A relevância social do estudo, é justificado por a inclusão na atualidade é um assunto que tem determinado enfoque, visto que se constitui como um tema

[38] Graduanda em pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – CAA flaviane.manuele@ufpe.br
[39] Graduanda em Administração na Universidade Federal de Pernambuco – CAA samantha.viana@ufpe.br

de relevância por sua importância na sociedade. Além da relevância acadêmica, tendo em vista ser a universidade de produção do conhecimento. O objetivo do estudo é analisar o lugar da criança e adolescente refugiada no Sistema Educacional Brasileiro a partir de Marcos Legais.

METODOLOGIA

O estudo tem como base a revisão bibliográfica de caráter exploratório qualitativo em que os dados levantados acerca da especificidade do tema em plataformas, marcos legais da legislação brasileira e acervos digitais. Segundo Marconi e Lakatos (2010) este tipo de pesquisa é abrangente e põe o pesquisador em contato direto com toda a bibliografia já escrita sendo ela publicações, livros, pesquisas entre outros meios de obtenção de informações.

Maior parte da pesquisa também foi composta pela busca de análises documentais disponibilizados especificamente no site da ACNUR[40] por se tratar de um órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) que lida com a problemática dos refugiados, a fim de conseguir definir o tratamento legal dispensado ao grupo no Brasil.

Na seleção dos documentos foram considerados como critérios de inclusão aqueles que abordassem 1) o tema refúgio, especificamente envolvendo crianças e adolescentes; 2) legislação que regulamenta o direito à educação para crianças e adolescentes refugiados; 3) relatasse os avanços da inclusão dos refugiados no ambiente educacional.

RESULTADOS

Para responder ao objetivo de analisar o lugar da criança e adolescente refugiado no Sistema Educacional Brasileiro a partir de Marcos Legais, através da leitura de artigos e visitas ao site, vimos que a educação é

[40] <https://www.acnur.org/portugues/>

um direito humano básico legitimado na Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 e na Convenção relativa ao Estatuto dos refugiados de 1951. Por tanto, ser Criança e Adolescente no Brasil, dispõe a garantia ao Direito à Educação de acordo com a Lei nº 8.069 de julho de 1990, mas, para as crianças e adolescentes refugiados estas garantias não estão legitimadas por esta lei. Por certo, é visto os esforços das escolas públicas brasileiras para receberem estas crianças e adolescentes.

Promover o Direito à Educação para refugiados é um desafio para qualquer país. Por tanto, é válido ressaltar os esforços de Normativas para regulamentação e efetivação de dispor a Educação, para oferecer uma vida digna à crianças e adolescentes refugiados, pois em 21 de maio de 2020 foi aprovado pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, a portaria que regulamenta a inclusão de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Porém, essas são normativas que não foram homologadas e tão pouco sancionadas, assim, provando a falta de preocupação e indolência do próprio Estado jurídico com crianças e adolescentes com status de refugiados.

Inserir crianças e adolescentes refugiados no Sistema Educacional Brasileiro é um grande desafio, pois, há uma soma vasta de obstáculos que ultrapassam a burocracia de documentos até as dificuldades de acolhimento, assim, dificultando a universalidade da Educação para um grupo tão vulnerável.

Foi possível encontrar, no Rio de Janeiro, um projeto Refugiados nas Escolas que promove encontros entre pessoas em situação de refúgio e estudantes de escolas públicas e privadas do Grande Rio. O projeto possibilita a aproximação de crianças e adolescentes refugiadas. São esses pequenos avanços do ponto de vista global que esses pequenos projetos são importantes para estes e acaba facilitando sua vivência no país. Com esses pequenos passos e com o reconhecimento dado a esses projetos nasce a possibilidades de serem implementados em outros estados, outras cidades ou outras

comunidades, contribuindo para uma melhor inclusão social e escolar de crianças e adolescentes.

> "É nesta perspectiva que a inclusão escolar, entendendo-a como uma inovação educacional, decorre de um paradigma educacional que vira a escola do avesso. A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas." (MANTOAN, 2011, p. 69).

A inclusão de crianças e adolescentes no ambiente escolar é fundamental para a apropriação de conhecimentos e socialização para se estabelecer vínculos com outras crianças e adultos.

CONCLUSÃO

Ao longo da discussão e das leitura realizadas é possível identificar que as crianças e adolescentes refugiados enfrentam muitas dificuldades ao tentarem ter acesso à educação, apesar da legislação brasileira assegurar educação de qualidade e igualitária a todos sem distinção de cor, raça, nacionalidade ou religião, isso não ocorre para os refugiados.

A escola é fundamental para a formação dos sujeitos. Dessa forma, consideramos, à luz dos direitos humanos, que a educação propicia a formação humana e é a partir dela que se é inserido no mundo. Por tanto, além de garantias normativas, deve ser instituída a socialização como parte do processo de inserir as crianças e os adolescentes refugiados na sociedade, a fim de desenvolver a formação de mundo através das experiências escolares, familiares, religiosas, etc.

Palavras chaves: Direitos Humanos. Crianças. Adolescentes. Refugiados. Educação.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEHAVIORISMO RADICAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Franklin Façanha da Silva[41]

RESUMO

Behaviorismo é uma abordagem da psicologia baseada na proposição de que o comportamento pode ser pesquisado cientificamente sem recorrer a estados mentais internos. Dentro da premissa behaviorista, analisar o comportamento de uma pessoa com deficiência não é uma tarefa simples; deve-se levar em consideração diversas variáveis, como: ambiente a qual está inserida, condições físicas, pessoas envolvidas, para que se possa extrair deste contexto, um comportamento que seja analisável e que possa ser posto a comprovação. Para a presente análise, de modo que fosse possível extrair comportamentos espontâneos e naturais, além de criar um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem de novas habilidades e conhecimentos, foi proposta uma oficina de brinquedos, para atrair a atenção e o interesse de

[41] Advogado (OAB/PE 31022), Consultor Educacional, Militante e defensor dos direitos dos autistas. Membro da Comissão de Direito Médico da OAB-Olinda, Membro da Comissão da Pessoa com Deficiência - PCD da OAB/PE. Pesquisador independente em Direitos das Pessoas com TEA e Educação Inclusiva para o TEA, com disciplinas no Mestrado em Educação da UFPE. LLM em Direito Empresarial, Especialista em Direito Civil, Processo Civil e Direito do Consumidor, Licenciatura em Letras-Português, Especialista em Docência do ensino Superior e Metodologia da Pesquisa Científica, Especialista em Informática Educativa e Especialista em Neuroeducação. Pós-graduando em Análise do Comportamento Aplicado (ABA) para pessoas com TEA. Autor do livro Análise Econômica dos objetivos macroscópicos da lei falimentar: A lei falimentar pela ótica da law and economics (ISSN 978-613-9-67595-1), e diversos artigos jurídicos e educacionais em revistas nacionais e internacionais. E-mail: facanha@facanhaconsultoria.com.br. (81) 98644-2194 / (81) 3040-7838.

todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência que faziam parte da amostra da pesquisa. O objetivo do trabalho foi demonstrar como estas crianças com deficiência, dentro de uma situação real, em um ambiente educacional propício ao seu desenvolvimento pleno, mediante a intermediação de seus professores e pares, conseguem aprender ou desenvolver novas habilidades ou conhecimento. Assim, a pesquisa se propõe a congregar os conhecimentos em psicologia educacional, análise do comportamento, teorias da aprendizagem e educação para obter os resultados acerca das observações feitas na oficina realizada.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Behaviorismo. Educação Inclusiva. Pessoa com Deficiência.Processo de Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Behaviorismo é uma abordagem da psicologia baseada na proposição de que o comportamento pode ser pesquisado cientificamente sem recorrer a estados mentais internos. Dentro da premissa behaviorista, analisar o comportamento de uma pessoa com deficiêncianão é uma tarefa simples; deve-se levar em consideração diversas variáveis, como: ambiente a qual está inserida, condições físicas, pessoas envolvidas, para que se possa extrair deste contexto, um comportamento que seja analisável e que possa ser posto a comprovação.

As crianças tidas como neuro atípicas, ou que possuem alguma necessidade específica, das quais será convencionado apenas a denominar crianças especiais, possuem a garantia de frequentar a escola regular juntamente com as crianças neuro típicas, ou seja, àquelas que não possuem nenhuma patologia cognitiva, física ou comportamental, devendo este ambiente ser receptivo para todo o perfil de aluno, além debuscar entender a heterogeneidade do seu público. Logo, o ambiente escolar deve ser visto pela

criança especial como um local aprazível, que promova a interação social e o ensino de novas habilidades e conhecimentos.

Ao se tratar de um ambiente escolar ideal para uma criança com deficiência para fins de análise comportamental, entende-se como sendo um ambiente educacional em que esta criança se insira e devidamente se encontra adaptada. O ideal é que o corpo discente e docente tenha conhecimento das necessidades específicas daquela criança e habilidades para lidar com ela. Assim haveria um ambiente educacional ideal do ponto de vista da inclusão (ELALI, 2003).

Neste ambiente educacional ideal para a inclusão de uma criança com deficiência, surge um ambiente interacional propício para a aprendizagem, que possibilita à criança com deficiência um espaço de desenvolvimento pleno, levando em conta suas limitações e suas potencialidades, bem como possa expressar seus comportamentos com espontaneidade e naturalidade.

Para a presente análise, de modo que fosse possível extrair comportamentos espontâneos e naturais, além de criar um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem de novas habilidades e conhecimentos, foi proposta uma oficina de brinquedos, para atrair a atenção e o interesse de todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência que faziam parte da amostra da pesquisa, que se convencionou denominar de Lucas e Luna. Nesta perspectiva, a oficina de brinquedos é um excelente impulsionador das expressões de espontaneidade e naturalidade dentro do ambiente escolar, pois propõe às crianças atividades lúdicas, das quais as mesmas enfrentam problemáticas que não são combatidas em salas de aula, e que estão mais relacionadas a atividades e brincadeiras do cotidiano.

Nesta oficina, que ocorreu em uma escola estadual da zona norte de Recife/PE, ocorrida em dezembro de 2018, foram propostas duas atividades e dividido a sala de 30 alunos, com idade de 10 a 12 anos, em dois grupos, um para cada oficina. Uma oficina era para criação de *slime*, que é uma geleia de cola, isopor e outros componentes, da qual adquire uma consistência

gelatinosa, porém que não se desfaz com facilidade e da qual é possível customizar com cores e brilho. Enquanto a outra era para a criação de um carrinho, feito de materiais recicláveis, que tinha um balão em uma de suas extremidades e que ao ser inflado, adquiria independência para se locomover sozinho ao ser colocado ao chão. Cada grupo de alunos ficou em um determinado momento em uma das oficinas, de modo que pudessem explorar ambas as atividades de maneira individualizada.

Para a constatação do comportamento de todos os alunos, por se tratar de uma pesquisa observacional, de caráter exploratório e natureza qualitativa, a qual foi utilizada a metodologia de videografia, por meio de coleta de dado extraídos das gravações. Na situação, todas as crianças desenvolviam as atividades juntas, recebendo as instruções dos professores e aplicando os seus conhecimentos na confecção do brinquedo proposto na oficina, dentro de um ambiente escolar que propiciasse o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas e sociais, e analisados estes dados sob a ótica do comportamento destas crianças em grupo na perspectiva do ensino e aprendizado, além do condicionamento behaviorista para a aprendizagem de novas habilidades (GARCEZ; DUARTE, 2011).

Logo, o objetivo da pesquisa é demonstrar como estas crianças com deficiência, dentro de uma situação real, em um ambiente educacional propício ao seu desenvolvimento pleno, mediante a intermediação de seus professores e pares, conseguem aprender ou desenvolver novas habilidades ou conhecimento, e como a relação de ensino e aprendizagem está relacionada com o caráter observacional destas crianças dentro do seu ambiente natural, através do fenômeno da associação para a aprendizagem. Para tanto, se utilizará os métodos e os conceitos do Behaviorismo Radical de Skinner, para a análise aplicada do comportamento, de acordo com a realidade apresentada pela vivência na oficina e pelo que está devidamente registrado nas vídeogravações, para se atribuir a relação de causa e efeito entre ambiente e aprendizagem.

Assim, a pesquisa se propõe a congregar os conhecimentos em psicologia educacional, análise do comportamento, teorias da aprendizagem e educação para obter os resultados acerca das observações feitas na oficina realizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A escola behaviorista de pensamento ocorreu ao lado do movimento da psicanálise na psicologia no século XX. Suas principais influências foram Ivan Pavlov (1849-1936), que investigou o condicionamento clássico; John B. Watson (1878-1958), que rejeitou métodos introspectivos e procurou restringir a psicologia a métodos experimentais de laboratório; e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), procurou dar base ética ao behaviorismo, relacionando-o ao pragmatismo (CARRARA, 2005).

Iniciando pelo fisiologista russo Ivan Pavlov, que descobriu por acaso, que seus cães podiam aprender a antecipar elementos de seu desenho experimental. Ele estava interessado no reflexo da salivação, mas com o tempo os cães estavam salivando antes de receberem qualquer alimento. Esta descoberta foi mais tarde denominada condicionamento clássico (GAMEZ, 2013).

O que Pavlov descobriu foi o condicionamento de primeira ordem. Nesse processo, um estímulo neutro que não causa resposta natural em um organismo, da qual entende-se como um termo mais geral na abordagem behaviorista, em vez de humano ou individual, o termo o organismo incluía pessoas e animais. Este organismo que está associado a um estímulo não condicionado, um evento que, de maneira automática ou natural, causa uma resposta. Essa associação geralmente temporal faz com que a resposta ao estímulo incondicionado, a resposta incondicionada, seja transferida para o estímulo neutro.

O estímulo incondicionado não precisa mais estar lá para que a resposta ocorra na presença do estímulo anteriormente neutro. Dado que esta resposta não é natural e tem de ser aprendida, a resposta é agora uma resposta condicionada e o estímulo neutro é agora um estímulo condicionado. Na experiência de Pavlov, o tom era o estímulo neutro associado ao estímulo incondicionado dos alimentos (BAUM, 2018).

Por sua vez,em 1911, o psicólogo John Watson adotou elementos-chave de observação e rigor experimental, mas escreveu um artigo seminal, *Psychology as BehavioristView It,* originalmente de 1913. Nesse manifesto, ele explicou que, para que a psicologia seja levada a sério como ciência, o foco necessário é voltar-se para comportamentos objetivos e observáveis. Os psicólogos seriam capazes de determinar a causa e efeito exatos e medir o comportamento com cálculos precisos. Então começou um novo movimento behaviorismo (CARRARA, 2005).

Watson argumentou em seu livro supramencionado, pelo valor de uma psicologia que se preocupava com o comportamento em si, e não como um método de estudar a consciência. Esta foi uma ruptura substancial da psicologia estruturalista da época, que utilizou o método de introspecção e considerou o estudo do comportamento sem valor. Watson, em contraste, estudou o ajuste dos organismos aos seus ambientes, mais especificamente os estímulos particulares que levam os organismos a fazer suas respostas (CARRARA, 2015).

A maior parte do trabalho de Watson foi comparativa, isto é, ele estudou o comportamento dos animais. A abordagem de Watson foi muito influenciada pelo trabalho do fisiologista russo Ivan Pavlov, que havia se encaixado no fenômeno do condicionamento clássico, ou reflexos aprendidos, em seu estudo do sistema digestivo do cão, e subsequentemente investigou os fenômenos em detalhes. A abordagem de Watson enfatizou a fisiologia e o papel dos estímulos na produção de respostas condicionadas - assimilando a

maioria ou todas as funções ao reflexo. Por essa razão, Watson pode ser descrito como um psicólogo de resposta a estímulos (SR) (BAUM, 2018)

Já para Skinner, behaviorismo é a teoria de que a natureza humana pode ser totalmente compreendida pelas leis inerentes ao ambiente natural. Como uma das mais antigas teorias da personalidade, o behaviorismo remonta a Descartes, que introduziu a ideia de um estímulo e chamou a pessoa de uma máquina dependente de eventos externos cuja alma era o fantasma na máquina (MONTEIRO; DE CHIARO, 2012).

O behaviorismo leva essa ideia para outro nível,embora a maioria das teorias funcione em algum grau com base na suposição de que os humanos têm algum tipo de livre arbítrio e são entidades de pensamento moral, o behaviorismo se recusa a reconhecer o funcionamento interno das pessoas. Para o behaviorista, as pessoas nada mais são do que simples mediadores entre o comportamento e o ambiente (SAMPAIO, 2005).

O condicionamento clássico é bastante limitado quando se trata de moldar o comportamento, principalmente porque uma resposta automática já deve existir (SKINNER, 1950).Para Skinner não existe o livre-arbítrio,e isto o levou a ser o pioneiro na pesquisa sobre uma forma diferente de aprendizado, denominado de condicionamento operante. Em suas palavras: “Quando reconhecemos isso, é provável que abandonemos completamente a noção de responsabilidade e, com ela, a doutrina do livre-arbítrio como um agente causal interno” (SKINNER, 2014, p. 116).

No condicionamento operante, o organismo se comporta de forma a provocar uma recompensa, também denominada como reforço, ou deixa de se comportar para evitar uma punição. Existem quatro possíveis consequências diferentes ao comportamento no condicionamento operante:a) o comportamento pode ser recompensado, fazendo com que seja repetido, ou b) punido, tornando menos provável que seja repetido; c) pode-se dar algo ao organismo, chamado positivo porque estamos adicionando um estímulo, ou d) pode-se tiraralgo, chamado de "negativo" porque estamos subtraindo um

estímulo (SKINNER, 1999). Portanto, nas quatro consequências são o reforço positivo e negativo e a punição positiva e negativa.

2.2 Comportamento OPERANTE e a sua relação com a aprendizagem por condicionamento para Skinner

O comportamento é composto de reações e movimentos que um organismo dá e faz em uma certa situação. O termo comportamento é usado principalmente para ações que podem ser observadas externamente. Logo, a abordagem de aprendizagem behaviorista concentra-se essencialmente em como os comportamentos são adquiridos. Tal abordagem afirma que a aprendizagem pode se desenvolver por meio do estabelecimento de uma conexão entre estímulo e comportamento, e que qualquer comportamento pode ser alterado através de reforço, a qual abordam a aprendizagem como um processo mecânico e dão particular importância à objetividade (BAUM, 2018).

Comportamentalistas usam o termo de condicionamento ao invés de aprendizagem. Dessa forma, o indivíduo é condicionado para ter uma certa reação por estímulos ambientais na aprendizagem, por meio das experiências. Então, esse tipo de aprendizagem ocorre fora do controle do indivíduo, tanto que a corrente doutrinária entende que a aprendizagem ocorre apenas quando há uma mudança em um dos comportamentos observáveis, logose não houver mudança no comportamento, ficaráevidente que a aprendizagem não acontecerá (SCHUNK, 2012).

Por sua vez, fatores experienciais e meio ambiente integram a personalidade de um ser humano,cujo cérebro pode ser comparado a uma caixa preta, ao qual nem se pode saber o que está acontecendo, nem precisa conhecê-la. O que é importante não é o que está acontecendo nessa caixa preta, mas o importante é o que vai nessa caixa preta, ou seja, a entrada, os estímulos, e o que sai disso, ou seja a saída, as respostas, fazendo a relação

com o condicionamento do ambiente. As saídas são objetivas, observáveis e mensuráveis eas entradas e as saídas podem ser ajustadas, organizadas e controladas. O que é importante não é os sentidos de uma pessoa, mas o reflexo deles (SKINNER, 2003-b).

O meio ambiente tem sido um conceito central na análise do comportamento, tanto que Skinner (1957, p. 26) descreve a essência do que os analistas do comportamento analisam: “Os homens agem sobre o mundo, mudam-no e, por sua vez, são alterados pelas consequências de sua ação”. Skinner (1957) ilustra que o comportamento operante é parte de uma cadeia de eventos sem começo ou fim claros. Assim, aqueles que querem entender o comportamento devem tomar certas decisões sobre quais eventos devem ser chamados de causas, marcando-os, portanto, como especialmente relevantes para uma análise que tenha previsão e controle como sua meta final.

Logo, a teoria de Skinner de aprendizagem é responsável por distinguir dois tipos diferentes de comportamento: 1) Comportamento Respondente e 2) Comportamento Operante. Ambos os tipos de comportamento são necessários para observar e medir aspectos do ambiente de um humano, a ação do comportamento de um ser humano, e depois consequências do comportamento de um ser humano (SKINNER, 2003-a).

Comportamentos respondentes respondem a estímulos específicos no ambiente; enquanto comportamentos operantes agem sobre o meio ambiente e alterá-lo. Respostas incondicionadas são também exemplos de comportamento respondente, que são reflexivos para certos estímulos por uma resposta que ocorre sem um pensamento consciente.

O condicionamento de respondentes enfatiza a importância do estímulo em induzir o desejo de resposta; enquanto o condicionamento operante enfatiza a importância da resposta que é provocada pelo estímulo desconhecido. Para demonstrar a força de qualquer forma de condicionamento, a resposta deve ser examinada. Para o condicionamento respondente, a força do condicionamento é confirmada pela magnitude da

resposta condicionada. A força de o condicionamento operante, no entanto, é verificada pela taxa de resposta (CARRARA, 2005).

O condicionamento operante mantém o comportamento para ajudar a formar tipos mais complexos de comportamento. Skinner refere-se a este conceito como moldar ou "o método de sucessivas aproximações" (SKINNER, 2003-a). Mais especificamente, moldar é quando uma pessoa é recompensada por um tipo de comportamento desejado em etapas que guiarão progressivamente uma pessoa até um estágio final.

Como no comportamento global desejado, as variações do primeiro comportamento são divididas em etapas que são reforçadas a fim de aproximar a pessoa do comportamento desejado. Eventualmente, depois de uma sucessão de comportamentos reforçados, a pessoa vai realizar o comportamento que não pode ter mostrado de outra forma em seu cotidiano, como quando uma criança está aprendendo a andar. A criança primeiro aprenderá a engatinhar depois, levantar-se, depois ficar de pé e, finalmente, caminhar (SKINNER, 2003-a).

Skinner reforça sua teoria com outros princípios, com a taxa de resposta, a necessidade de reforço ao longo do tempo e da extinção, ou seja, se não houver estimulo ao longo do tempo, e este não for reforçado ou não der resultado, ele será extinto. Logo, a relação entre comportamento, causas, bem como o condicionamento dentro do ambiente, com os reforçadores em estímulos e respostas, geram no organismo um espaço propício para a aprendizagem de novas habilidades ou conceitos.

2.4 A Relação do ambiente com a aprendizagem de crianças com deficiência

Dentre as variáveis que afetam o ambiente, existem alguns fatores chave, como o tempo, aptidão para aprender, qualidade da instrução e tempo

gasto na aprendizagem. Então, se extrai que tempo é necessário para aprender, sob a ótica behaviorista.

A aptidão para aprender depende da quantidade de aprendizado prévio relevante para a tarefa e de características pessoais, como habilidades e atitudes. Um segundo fator relacionado é a capacidade de entender a instrução. Essa variável interage com o método instrucional; por exemplo, alguns alunos compreendem bem as instruções verbais, enquanto outros se beneficiam mais das apresentações visuais (BAUM, 2018).

No tocante à qualidade da instrução, esta variável refere-se a quão bem a tarefa é organizada e apresentada aos alunos, relacionada às qualificações do professor. A qualidade inclui o que os alunos aprendem sobre o que aprenderão e como aprenderão, até que ponto eles têm contato adequado com os materiais de aprendizagem e quanto conhecimento pré-requisito é adquirido antes de aprender a tarefa. Quanto menor à qualidade da instrução, mais tempo os alunos precisam aprender (BAUM, 2018).

Outra variável temporal é o quanto se dedica no aprendizado, pois o tempo permitido para a aprendizagem é uma influência sobre esse fator, que está relacionada à instituição de ensino. O currículo escolar inclui tanto o conteúdo quanto o tempo alocado para um tipo particular de aprendizado,não respeita a heterogeneidade dos alunos. Quando os professores apresentam material para toda a turma de uma só vez, alguns aprendizes têm maior probabilidade de ter dificuldades para compreendê-lo e exigir instrução adicional. Quando os alunos são agrupados por habilidades, a quantidade de tempo dedicado a diferentes conteúdos varia, dependendo da facilidade com que os alunos aprendem (BAUM, 2018).

Deste modo, quando se trata de crianças com deficiência, tem-se que ter o cuidado necessário para criar um ambiente educacional propício para que esta criança possa explorar suas potencialidades e melhorar suas dificuldades, seja mediante a interação com os outros alunos, seja com os professores, até mesmo com os terapeutas que eventualmente intermediam o processo de

aprendizagem em alguns casos, a exemplo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A forma como cada criança com deficiência aprende ou como lhes são ensinados os conhecimentos do ensino regular variam de acordo com a didática de cada profissional da educação, levando em consideração a sua qualificação e seu planejamento pedagógico, bem como a proposta pedagógica que a escola adota, se existe um setor de atendimento educacional especializado (AEE) para realizar as adaptações das atividades para àquela criança, se existe uma acompanhante terapêutica que irá mediar o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, da forma como a turma é engajada com àquela criança, se existe a real inclusão.

Ocorre que de todos estes fatores, para a análise do behaviorismo, o que é preponderante é o ambiente em que esta criança está inserida, ou seja, os fatores acima delimitados fazem parte do ambiente escolar.

Logo, se este ambiente congregar fatores suficientes para condicionar o comportamento desta criança, surgirá daí, um ambiente ideal para a aprendizagem. Tanto que Skinner aduz que: “educar é estabelecer comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo em um tempo futuro, isso porque a educação dá ênfase à aquisição do comportamento em lugar de sua manutenção”(SKINNER, 1950, p. 200).

Dentro desta perspectiva ambiental, os reforçadores da teoria de Skinner exercem um papel fundamental para a modelagem do comportamento destas crianças, devendo ser analisados antes de serem usados, para evitar o uso incorreto.

Assim, na visão de Skinner, o comportamento é a interação da biologia e do meio ambiente ao longo do tempo. No segundo nível, o condicionamento operante foi explicado com base na variação e seleção natural por consequências, de Darwin, um processo que Skinner chama de reforço. Para ele, reforço é qualquer situação que complete a função de condicionamento

para controle, de ações tangíveis para a apreciação sensorial. Reforço é considerado o melhor modelador e mantenedor do comportamento.

3 MÉTODO DE ANÁLISE

Neste tópico não será discutido a análise do comportamento como uma ciência própria, ou um método analítico atrelado a outras ciências, mas sim o caráter observacional do fenômeno social, por meio da análise aplicada do comportamento, não se limitando a uma pesquisa básica, e sim atrelando a filosofia do behaviorismo radical.

Skinner (1956) transformou a ciência da análise do comportamento em si mesma. A lógica era que a ciência poderia servir de base para sua própria epistemologia. A análise de Skinner produziu uma consciência dos padrões interligados entre o experimentador e os sujeitos experimentais. Ao descrever suas próprias investigações, Skinner (1956) comentou: "O organismo cujo comportamento é mais extensivamente modificado e mais completamente controlado na pesquisa ... é o próprio experimentador (sic) ...".

Para as questões metodológicas aos quais se propõe o tópico, tem-se as palavras deAndery (2010, p. 319-320), sobre a pesquisa em análise do comportamento:

> A pesquisa em análise do comportamento não se restringe à pesquisa básica e os métodos de pesquisa característicos do fazer ciência na análise do comportamento não se restringem ao método experimental, ainda que a pesquisa experimental tenha especial relevância tanto com relação à história da análise do comportamento até aqui como em relação às práticas de pesquisa atuais e ainda que a pesquisa de processos (que é característica da pesquisa básica) seja pedra angular e indissociável da disciplina.

Considerando o objetivo proposto, trata-se de uma pesquisa de campo,exploratória, retrospectiva, de natureza observacional, por meio de uma análise qualitativa. Assim, "pesquisas exploratórias são desenvolvidas

com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato" (GIL, 2008, p. 43).

Para atingir os objetivos e confirmar o constructo teórico, foi realizada pesquisa de campo, por meio de oficina de brinquedos realizada na escola pública, localizada na zona norte na cidade de Recife/PE, com uma turma o 4° ano do ensino fundamental, com faixa-etária de 10 a 12 anos, contanto com um público de 30 alunos.

A oficina teve como objetivo realizar oficina de *slime* e carro de balão a fim de promover a interação de crianças com e sem deficiências estudantes. As oficinas foram registradas por meio de fotografia e vídeo.

Já no tocante a abordagem qualitativa, interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Quanto ao caráter observacional, não houve a interferência dos pesquisadores resultado das oficinas realizadas. Todas as etapas foram mediadas pelos pesquisadores, no fornecimento dos materiais ou na utilização de ferramentas que pudessem causar algum perigo às crianças, como foi o caso do uso da cola quente, na oficina de carrinhos.

Dentro do caráter observacional, por se tratar de uma pesquisa retrospectiva, ou seja, o fenômeno já ocorreu e foi analisado por meio de videografia, ou seja, o público-alvo estava determinado e inserido no ambiente a qual estava se analisando, tendo a amostra bem definida para o fenômeno (GARCEZ; DUARTE, 2011).

O uso do recurso tecnológico da gravação em vídeo da oficina, se mostrou viável tanto para a análise retrospectiva, podendo analista o fenômeno passado sempre que for necessário, bem como ao fato de poder analisar quantas vezes forem necessárias e por quem mais tiver interesse, trazendo o foco ao estudo.

A fim de reunir um conjunto de informações que comprovem um determinado conteúdo, o método estará ligado por meio dos dados que darão

base para o seu objetivo de pesquisa definido (GIL, 2008). Desta forma serão apresentados os procedimentos de coleta e análise de dados.

As metodologias utilizadas são predominantemente o método analítico, em razão da análise textual temática e interpretativa do material usado, e o método dedutivo, posto que a tendência é partir dos aspectos gerais do tema, tendo como pressuposto a análise dos processo de ensino-aprendizagem segundo a ótica de Skinner, chegando-se a um conhecimento delimitado do assunto (GIL, 2008).

Os métodos de investigação visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, em especial no que diz respeito à obtenção, ao processamento e à validação dos dados pertinentes à problemática da investigação realizada.

Portanto, através do método de análise acima exposto, congregando com a metodologia de análise de comportamento do behaviorismo radical, proposto por Skinner, passa-se a discorrer acerca do comportamento dos alunos Lucas e Luna dentro da oficina de brinquedos propostas pelos pesquisadores.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

O propósito da presente análise foi demonstrar como o ambiente a qual estavam inseridas estas crianças com deficiência, puderam fornecer o condicionamento necessário para que houvesse a aquisição de novos conhecimentos, experiências ou habilidades. Levando em consideração que a metodologia behaviorista tem um interesse focal na análise funcional do comportamento, o se pode dizer que os analistas do comportamento têm interesse nas causas do comportamento. Nesse caso, o termo “causa” pode ser interpretado de acordo com o uso descritivo do termo segundo Skinner, aplicado consistentemente como uma correlação observada entre eventos.

Uma expressão mais completa seria a análise das variáveis, cujo comportamento pode ser observado como uma função.

Estes esclarecimentos sobre a metodologia de análise sobre a ótica behaviorista radical são importantes, pois não se levou consideração nenhum aspecto interno das crianças com deficiência para fins de análise, sejam as dificuldades ou potencialidades, sendo concentrado os esforços observacionais aos fenômenos categorizáveis e qualificáveis do comportamento no ambiente que se criou, mediante a oficina de brinquedos.

Existem várias maneiras pelas quais a pesquisa no behaviorismo radical pode promover o desenvolvimento da ciência analítico-comportamental. A escolhida neste trabalho, para esclarecer as práticas científicas do campo através, foi a de exame crítico e discussão. A identificação da área como behaviorismo radical tem o benefício de tornar explícita a fonte dessa pesquisa. Isto é, o behaviorismo radical, derivado, compatível e uma extensão da base empírica da análise do comportamento, é a fonte da integração e do desenvolvimento coerente da análise do comportamento. É essa perspectiva sistemática, rigorosa, consistente, abrangente e útil, que fornece a estrutura científica para uma ciência completa do comportamento (LEIGLAND, 1999).

A criação desta oficina, foi a forma que os pesquisadores escolheram para mediar as ações observacionais e se inserirem no contexto ambiental da turma de alunos, a fim de observar o comportamento das crianças com deficiência no seu espaço natural, uma vez que o ambiente escolhido foi a quadro do colégio que elas estudam, com a turma que frequentam e no horário habitual de aula, não sendo interferido em nada na sua rotina, na busca dos comportamentos mais próximos possíveis dos naturais e espontâneos.

Assim, a proposta da oficina, pela análise behaviorista, foi criar um ambiente observacional, dentro do ambiente educacional, que pudesse proporcionar, dentro da dinâmica das atividades ofertadas, o interesse pela participação dos alunos e pela experiência que estava sendo proposta, com o

intuito de analisar o processo de ensino e aprendizagem daqueles novos conhecimentos ou experiências que estavam sendo ofertados dentro do contexto educacional.

Desta forma, a oficina se iniciou às 13h do dia 07/12/2018 com a organização do material que iria ser utilizado na oficina, onde os nove pesquisadores se encontraram na quadra da escola para preparar os espaços das oficinas, para que às 14h os alunos pudessem ser direcionados a quadra. Assim, às 14h, com a chegada dos 30 alunos, foi feita uma breve introdução do que iria ser apresentado a eles, pela coordenadora do colégio, bem como, foi feito a divisão da turma em dois grupos, um para cada oficina, ficando cada criança com deficiência em um grupo e separadas entre si, de maneira espontânea, sem que houvesse a interferência dos pesquisadores.

Inicialmente, ficou constatado que Lucas tinha um bom relacionamento com as meninas do seu grupo, que se mostraram solicitas a lhe auxiliar nas atividades que estavam sendo propostas. Mesmo ele tendo autonomia para executar as atividades, se mostrava mais quieto e passivo, acompanhando o que estava sendo feito pelas colegas; enquanto Luna se mostrou mais ativa, quanto à locomoção, porém dispersa quanto ao que estava lhe sendo proposto.

Como as oficinas se propunham a realizar as atividades individuais, mesmo havendo a troca depois de um tempo pré-determinado de 45 minutos, surgiu uma tendência dos alunos de quererem participar primeiramente da oficina de *slime*, por ser um brinquedo que estava no cotidiano das crianças daquela faixa-etária e chamar mais a atenção deste público, da qual foi necessário que houvesse um reforçador neste comportamento dispersivo da turma, ao qual a coordenadora interviu verbalmente, de modo que os pesquisadores pudessem organizar as atividades e iniciar as oficinas.

Com as oficinas iniciadas, os alunos ficaram sentados, enquanto os pesquisadores iam dando as instruções e os materiais necessários para cada etapa, de modo que os alunos respeitassem a sequência e as instruções que

estavam sendo passadas. Esta etapa foi importante para a análise comportamental, uma vez que os alunos estavam aguardando as orientações, logo estavam predispostos a aprender ou experimentar o que estava sendo proposto pela atividade,que respeitou o critério temporal para o desenvolvimento de cada etapa da atividade, bem como as informações foram passadas de maneira clara e objetiva.

Os adereços utilizados na oficina de *slime* eram de cores diversas, além de brilho e isopor picado. Estes adereços serviram de estímulos à individualidade de cada criança, em escolher a cor que lhe preferisse, não que isto houvesse relevância para a análise do comportamento, mas a causa desta escolha, teve interferência no resultado do comportamento e na relação entre o ensino e a aprendizagem.

O que se pôde extrair do comportamento de Lucas nesta oficina, foi sua necessidade de acompanhamento das atividades que estavam sendo feito por seus pares, seguindo as etapas de acordo com o que era feito pelas colegas que o circundavam. Nota-se que havia apenas meninas perto de Lucas. Esta constatação foi válida, uma vez que o resultado do brinquedo de Lucas foi da mesma cor e com os mesmos adereços que suas colegas fizeram, mostrando a relação do processo de aprendizagem da nova habilidade com o espelhamento das ações dos seus pares, no ambiente educacional.

Esta constatação foi de extrema relevância, uma vez que este comportamento apresentado por Lucas, mostrou que, segundo a ótica behaviorista, independente da introspecção do organismo, este é capaz de aprender se estiver sendo estimulado em um ambiente propício, com tempo e reforços para que este comportamento seja desenvolvido.

O que se mostrou válido dentro deste processo de ensino e aprendizado, dentro do ambiente que foi criado, com os atores que estava no ambiente, com a mediação dos pesquisadores, é que àquele espaço temporal e aquele ambiente educacional era propício para a aquisição de novas habilidades e novas experiências, sem levar em consideração a condição da

criança com deficiência. Isto se nota, pois o resultado do *slime*das meninas que estavam com Lucas não deu certo, em alguma etapa do desenvolvimento da atividade, houve erro na condução pelos alunos, uma vez que não havia interferência dos pesquisadores, e não foi possível chegar ao resultado desejável do brinquedo.

No entanto, a experiência foi válida para a análise do comportamento, pois os atores se esforçaram para chegarem ao objetivo final, dispuseram de tempo e aptidão para realizar a atividade, foram estimulados e orientados a fazerem correto, porém, mesmo assim não conseguiram atingir o objetivo na primeira tentativa; outras crianças do grupo conseguiram atingir o resultado esperado na primeira tentativa, o que mostra que as orientações foram bem apresentadas.

Então, o que se nota, é que Lucas foi condicionado a realizar a atividade de acordo com o que ele estava observando que estava sendo feito pelas meninas que estavam ao seu redor, que seu comportamento foi modelado de acordo com o ambiente que ele estava inserido, tanto que o seu resultado foi semelhante aos das meninas, a qual não conseguiu atingir a consistência esperada pelo brinquedo, além de ter a mesma cor e mesmos adereços.

Já o comportamento de Luna se mostrou mais dependente do que o grupo fazia, pois na oficina de carrinhos foi necessário formar uma fila para o uso da cola quente, que iria grudar os canudos ao papelão e fazer com que as rodas do carrinho tivessem mobilidade, mas esta etapa era realizada exclusivamente por um adulto, que era um pesquisador. Nesta etapa da oficina, as crianças já tinham desenvolvido outras partes do carrinho, como o corpo e as rodas, faltava juntá-los para as etapas seguintes.

Nesta etapa da fila, notou-se um comportamento passível de análise de Luna, pois enquanto os outros alunos estavam com seus carrinhos a mão, aguardando sua vez para realização da etapa e irem a etapa seguinte, Luna ficou observando o que estava acontecendo, como se esperasse que alguém

condicionasse ela para a atividade. Logo, como não havia interferência dos pesquisadores nas ações dos alunos, mostrou que a falta de interação com o ambiente e com os alunos, fizeram com que o processo de aprendizagem de Luna estancasse no critério temporal e na falta dos reforçadores e de estímulos para a continuidade nas etapas da atividade.

Este fenômeno, na ótica behaviorista, e dentro das teorias da aprendizagem, mostram que o ambiente é o pilar básico de toda o processo de modelagem do comportamento, sendo necessário um condicionamento e reforço, para que a experiência não seja extinta. Logo, Lucas teve seu comportamento modelado de acordo com o ambiente que estava inserido, sua experiência foi diretamente relacionada com as reações que foram tomadas pelos seus pares, de modo que o ambiente que moldou toda a condução da atividade, não sendo levado em consideração nenhuma interferência da sua introspecção ou de sua condição específica.

Portanto, o que se constata, de maneira mais ampla, que o fenômeno da inclusão pode ser levado a todo e qualquer ambiente, de modo que este possa ser modelado e condicionado a aquisição de novas habilidades, experiências e conhecimentos, independente se a criança é neuro típica ou neuro atípica, uma vez que sua condição não vai importar para a análise comportamental do behaviorismo.

CONCLUSÃO

Através da ótica behaviorista radical, foi demonstrada a relação entre o estímulo e a resposta, inicialmente apresentada por Watson, e acrescida do reforçador por Skinner, mostrando a importância de condicionar o comportamento para que haja uma resposta positiva àquilo que se espera, que deu ensejo à modelagem. Para que isto fosse possível, Skinner ampliou o estudo sobre o condicionamento clássico de Pavlov, criando o condicionante operante, que seria o reforço, ao longo do tempo, para obter o resultado

esperado, constando que o comportamento no ambiente pode ser modelado de acordo com o reforço que é aplicado, precisando que este seja aplicado ao logo do tempo e seguindo critérios metodológicos rígidos. Logo, o ponto de vista de Skinner sobre o behaviorismo combina a ciência do comportamento com a linguagem das interações organismo e ambiente.

Logo, diante dos objetivos propostos pela pesquisa, constatou-se que houve a criação de um ambiente propício para o processo do ensino e aprendizagem das crianças com deficiência que fizeram parte da oficina, de modo que elas puderam interagir com as outras crianças e colocar em práticas os conhecimentos que estavam sendo passados e experimentando estes conhecimentos na prática, com tempo necessário para tal finalidade, por meio da mediação dos pesquisadores.

Desta forma, foi observado, também, que a relação ambiental e a interação com os pares são consideradas reforçadores dos comportamentos, fossem eles positivos ou negativos, da qual, houve uma tendência das crianças especiais em seguir àquilo que estava sendo realizado pelos seus pares, não como forma de imitação, mas como forma de associação do comportamento para fins de aprendizado e experiência. Daí, pôde-se extrair, que independente do grau de comprometimento físico, cognitivo ou comportamental que a criança com deficiência tivesse, esta questão interna seria pouco relevante para a análise do comportamento, pois em um ambiente propício para a aprendizagem, faria com que houvesse a modelagem e o condicionamento desta criança com deficiência para a aprendizagem.

Para os behavioristas, o aprendizado vem da observação de fenômenos, isto vem do meio ambiente. O estudo mostrou que os métodos behavioristas de reforço são muito eficazes na criação de comportamento positivo em quase todos os ambientes de aprendizagem. Tais métodos afetam positivamente performances entre os alunos, afinal, os principais estímulos dos comportamentos vêm do ambiente externo, em vez do interno. São as

interações situacionais, sendo elas externas ou ambientais, que têm efeito para o indivíduo, em particular o aluno, não para a mente.

Diante destas constatações, seria pertinente aprimorar os estudos quanto as teorias da aprendizagem, de modo que pudessem ser enfatizadas as técnicas que podem ser utilizadas para tornar o processo de ensino e aprendizagem destas crianças especiais mais eficiente, além das adaptações necessárias para o acompanhamento delas no ensino regular, como o papel e importância do Atendimento Educacional Especializado e do acompanhante terapêutico, nos casos em que for necessário, bem como maneiras e garantir a inclusão destas crianças no contexto social e escolar, integrando a turma a criança com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. P. A. Métodos de pesquisa em análise do comportamento. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 313–342, jun. 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42048. Acessoem: 23 dez. 2021.

BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo**: Comportamento, Cultura e Evolução. Tradução de Danuel Bueno. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CARRARA, K. **Behaviorismo radical**: Crítica e metacrítica. 2. ed. rev. atual. São Paulo: UNESP, 2005.

CARRARA, K. A inviabilidade da "coisa em si" como fonte explicativa do comportamento. p. 41-105. *In*: CARRARA, Kester. **Uma ciência sobre "coisa" alguma**: relações funcionais, comportamento e cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: http://books.scielo.org/id/jwskd/pdf/carrara-9788579836572-04.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

ELALI, G. A. O ambiente da escola–o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n2/19047.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

GAMEZ, L. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: Gen-LTC, 2013.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-261, mai./ago., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEIGLAND, S. Pragmatism, science, and society: A review of Richard Rorty's Objectivity, relativism, and truth. **Journal of the experimental analysis of behavior**, Washington, v. 71, n. 3, p. 483-500, mai., 1999. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1284722/pdf/jeabehav007100300483.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

MONTEIRO, C. E.; DE CHIARO, S. **Fundamentos Psicológicos do Ensino e da Aprendizagem**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

SAMPAIO, A. A. S. Skinner: sobre ciência e comportamento humano. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 370-383, 2005. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984012. Acessoem:23dez. 2021.

SCHUNK, D. H. **Learning theories an educational perspective**. 6. ed. Boston: Pearson, 2012.

SKINNER**,** B. F. Are theories of learning necessary? **Psychological review**, v. 57, n. 4, p. 193-216, 1950. Disponível em: http://apophenia.wdfiles.com/local--files/start/skinner_learning.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

SKINNER**,** B. F.**Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SKINNER**,** B. F.**Cumulative record**: Definitive Edition. Cambridge: B. F. Skinner Foundation, 1999.

SKINNER**,** B. F.**Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003-a.

SKINNER**,** B. F.**The technology of teaching**. Cambridge: B. F. Skinner Foundation, 2003b.

SKINNER**,** B. F.**Science and human behavior**. Cambridge: B. F. Skinner Foundation, 2014.

ARTE E CIÊNCIA: ESCULPINDO JOVENS PESQUISADORES NO IFMA (2018-2021)

Francisca Marcia Costa de Souza[42]

INTRODUÇÃO

Utilizamos a palavra "esculpir" jovens pesquisadores porque entrelaçamos arte e ciência a partir da experiência descrita nos cadernos de Leonardo da Vinci, como podemos observar em Walter Isaacson (2017), bem como porque exploramos a concepção de arte e magia em tempos de reprodutividade técnica em Walter Benjamin (1994). Por pensar assim, Leonardo Da Vinci, um homem moderno que fez ciência a partir de uma abordagem que incluía um perfil multifacetado de habilidades e conhecimentos, curiosidade insaciável, observação indomável, questionamentos como horizontes da investigação e confecção de cadernos de pesquisas, nos conduziu em muitos aspectos metodológicos deste projeto. Portanto, cada jovem pesquisador precisa ser lapidado, cada escultor aprimora seu traço-entalhe com o tempo. Entendemos que esta dimensão artística, inventiva e criativa do entalhe permeia o trabalho de esculpir pesquisadores.

A pretensão deste trabalho é discorrer sobre o projeto "Esculpindo projeto de pesquisa", institucionalizado no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), entre 2018 e 2021, com a pretensão de pensar seus caminhos e descaminhos. O referido projeto teve início em 2018, em conformidade com princípio institucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão Em seu bojo, contemplou em sua primeira fase (2018-2019) os profissionais da educação de Buriticupu - MA, possibilitando criar um espaço de apoio

[42] Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil, francisca.souza@ifma.edu.br.

técnico, teórico e metodológico na confecção de projetos de pesquisa no âmbito dos editais Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

A segunda fase (2020-2021) do projeto foi marcado pela pandemia de COVID-19 no mundo. Neste sentido, as ações do projeto começaram com atividades realizadas na Semana Pedagógica do IFMA, especificamente com a execução de uma "Oficina de Patentes" para servidores e uma mesa-redonda sobre "Inovação e desenvolvimento tecnológico" para a comunidade acadêmica. Assim, o projeto metamorfoseu-se dando amplo sentido à formação de jovens pesquisadores, passando a se denominar de "Esculpindo Jovens Pesquisadores", cuja pretensão é socializar as nossas experiências, buscou constituir um "celeiro de cientistas, destacando o papel formativo de jovens pesquisadores e a realização de ações de divulgação científica dedicadas às pesquisas locais.

METODOLOGIA

O referido projeto desenvolveu um programa de fluxo contínuo de formação em pesquisa, cujo público-alvo foram estudantes do ensino médio do IFMA Campus Buriticupu. Para tanto, desenvolvemos oficinas, minicursos, grupos de discussão temática, sessões de orientação acadêmica, participação em cursos online e eventos científicos, bem como estimulamos a criação de uma agenda acadêmica individual, constituída a partir dos interesses acadêmicos e científicos dos estudantes e jovens pesquisadores. Através de sessões orientadas e grupos de discussões, realizamos atividades de leitura e produção de textos acadêmicos. Além disso, desenvolvimento estratégia de divulgação científica em redes sociais, na intenção de aprimorar a comunicação científica das (os) jovens pesquisadoras (res) e estreitar o

relacionamento e interlocução com grupos de pesquisas, instituições de ensino e pesquisadores.

Além disso, a oficina também contou com orientação científica de estudantes quanto à educação em pesquisa, à iniciação científica e a carreiras acadêmicas, especialmente na de STEM. Neste aspecto, o projeto também contribuiu com sérias reflexões sobre pesquisa acadêmica, por meio de palestras para ingressantes ao IFMA em 2020, realizada durante a Semana de Acolhimento ao Estudante. Neste contexto, a oficina direcionou seus trabalhos para estudantes da educação básica. Em pequenos grupos de alunos, os princípios fundamentais de um projeto de pesquisa foram socializados. Tendo como resultado parcial a produção de projetos de iniciação científica, esculpidos por estudantes do ensino médio

RESULTADOS

A aprendizagem em pesquisa é uma conquista diária, constituída de pequenos avanços, buscando a consistência e a originalidade singular própria do entalhe do artista quando encontra a matéria-prima a ser esculpida, numa relação tempo-memória. Neste sentido, esculpir jovens pesquisadores é um conjunto de procedimentos éticos em tempos de reprodutividade técnica das coisas, numa atitude que valoriza a memória, a oralidade e a experiência-narrativa partilhada entre mestre e aprendiz. Comparamos, então, o pesquisador ao artista do entalhe. Assim, este projeto teve um papel importante na defesa da ciência, na divulgação de pesquisadas do campus e aperfeiçoamento acadêmico-científicos de estudantes.

Ainda, mesmo com a perda de recursos valiosos de universidades e institutos e o desmonte da ciência e da tecnologia brasileiras e os impactos negativos sobre a sociedade em tempos de pandemia, é preciso ressaltar o papel das atividades de pesquisa entre os jovens, porque elas mantiveram acessas a defesa da ciência, o aperfeiçoamento técnico e atualização em pesquisa dos estudantes envolvidos, bem como coloca luz sobre a importância

estratégica da popularização da ciência contra o desmonte das políticas públicas científicas e educacionais em todo o país.

Com isso, o primeiro evento científico que participamos ativamente durante a pandemia foi a Semana de Meio Ambiente SEMA/IFMA/BTC. Uma experiência totalmente inovadora, pois atuam como monitores online, mesmo com a fragilidade que a crise sanitária de covid-19 tem nos causado, esta atividade foi expressivamente motivadora, pois nos colocou sob perspectiva de grupo atuando como coletivo de pesquisa. Durante esse evento, também participamos do Concurso de redação de cartas digitais – Cápsula Para o Futuro - em que nos esforçamos muito para pensar a pandemia e o futuro depois dela. Alguns dos membros do coletivo foram premiados com as melhores cartas na categoria Ensino Médio e Ensino Superior. A experiência de pesquisa, escrita e reescrita foi muito gratificante.

Essa experiência permitiu dar continuidade ao nosso trabalho interrompido com pandemia, pois buscamos o aperfeiçoamento necessário ao saber científico. Outra atividade que foi desenvolvida coletivamente foi o projeto “Diálogos Insubmissões – Trajetórias de Meninas nas Ciências”, em que éramos responsáveis pela organização, convite à uma pesquisadora e condução da atividade em geral. A nossa primeira convidada foi Juliana Protácio, ex-aluna do IFMA, atualmente é Mestranda em Ciência em Engenharia dos Materiais, Universidade Carlos Terceiro, Espanha, foi muito estimulante tê-la nesta roda de conversa, atraiu um público curioso de meninas. Nesta ocasião, fortalecemos os coletivo “Meninas nas Ciências e nas Exatas”, que organizaram e participaram da atividade, pois além de trabalhos por meio de oficinas, nos organizamos através de coletivos, subgrupos organizados de acordo com afinidades de áreas de conhecimento e pesquisa. Ainda nesse viés, buscamos conhecer trajetórias de estudantes que superaram os desafios da pandemia, vislumbrando um cenário social, político e econômico na construção de uma carreira acadêmica e profissional de êxito, como a trajetória de Artur de Oliveira Abrantes, ex-aluno do IFTM-

Paracatu e atual aluno da Harvard University. O intuito além de conhecer é aprender os caminhos que foram trilhados para alcançar a Harvard University, buscamos entender como é a experiência de estudar e fazer pesquisa fora de seu país de origem.

Apesar da pandemia e do acesso irregular à internet, o grupo se fortaleceu ao longo de 2020. O grupo mantinha reuniões regulares, onde nos organizamos para pensar as agendas mensais de ações. Nesse aspecto, recebemos orientações para a participação no I Congresso Internacional Virtual de Pesquisa, Pós - graduação e Inovação do IFCE, onde os integrantes do coletivo submeteram suas pesquisas com o intuito de aprimorar seus conhecimentos e aproveitar a oportunidade de participar de um Congresso Internacional. A nossa intenção não é romantizar a pandemia, pois ainda enfrentamos muitas dificuldades, mas, sim, enfatizar as possibilidades de pensar a pesquisa remotamente.

Diante de tantos desafios agravados pela pandemia do novo coranavírus, consideramos os resultados deste projeto foram satisfatórios quanto à participação dos estudantes, colaborando com sua performance em ciência e diversos aspecto da desenvoltura acadêmica, procurando trazer esses benefícios visando sua formação integral. as dificuldades nos mostraram como é possível nos repensar e trilhar outros caminhos, galgando novos espaços. A internet e a virtualidade das coisas se abriram para nós sob uma outra perspectiva. As oficinas pelo meet, as reuniões de orientações pela tela do celular, as participações em eventos científicos em diferentes regiões do país, o uso de monitoria *online, a realização de* cursos de capacitação gratuita em plataformas de educação e universidades, a participação em mesas redondas são, portanto, algumas das ações que se tornaram possível remotamente durante a execução deste projeto.

CONCLUSÕES

O projeto Esculpindo Jovens Pesquisadores vem atuando na pesquisa científica desde 2018. Em cada ciclo, procura responder ao desafio de seu tempo, adaptando as necessidades que surgem no campus Buriticupu, o que não foi diferente no período de pandemia, mais uma vez este coletivo de pesquisa precisou se adaptar ao novo cenário remoto enfrentando alguns desafios, como a precarização do acesso à internet, tendo em vista a inconstância da rede, pacote de dados insuficientes e a falta de equipamento também foram e continua sendo entraves a mobilização dos jovens do projeto.

Neste aspecto, as mídias eletrônicas se tornaram espaços interessantes para fazer pesquisa, para a construção do saber científico e para formação identidade pesquisadora. Neste aspecto, também é importante estar organizado politicamente e tomar partido. O Coletivo Esculpindo Jovens Pesquisadores têm esse viés de além de ser um suporte teórico e metodológico para os estudantes, também possibilitar variadas maneiras de nos encontramos e nos mantermos pesquisando em tempos pandêmicos, vislumbrando uma carreira acadêmica e profissional.

Concluímos que o projeto esculpindo jovens pesquisadores nos tem desafiado cotidianamente, procuramos trabalhar coletivamente, estimulando meninas nas ciências, uma vez que abordamos a pesquisa e a ciência pelo recorte de raça e gênero. Assim, o grupo é composto por meninas que estão em busca de reconhecimento, valorização e oportunidades na carreira acadêmico-científica.

PALAVRAS-CHAVES: Ciência. Juventude. IFMA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine Sandra N.N; CALUZI, João José; CALDEIRA, Ana Maria de A. **Divulgação científica e ensino de ciências.** São Paulo: Escrituras, 2006.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 03, n. 01, 2001.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*:_____. **Magia e Técnica:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165 – 196.

ESPAÇOS DA CIÊNCIA: Reportagens da revista apresentam lugares interessantes para o turismo científico. **Revista FAPESP** *(on line).* Disponível em <ttps://revistapesquisa.fapesp.br/2020/01/02/espacos-da-ciencia/> Acesso em 16.03.2020.

GALÁPAGOS BRASILEIRA. Os lagartos das dunas do São Francisco – alguns parecendo cobras – expressam histórias evolutivas próprias. **Revista FAPESP** *(on line).* Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/2012/08/17/a-gal%c3%a1pagos-brasileira/>Acesso em 16.03.2020.

ISAACSON, Walter. **Leonardo da Vinci.** Rio de Janeiro: Intrinseca, 2017.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa,** v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Carmen Irene Correia de. A educação científica como elemento de desenvolvimento humano: uma perspectiva de construção

discursiva. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v.15, n. 02 | p. 105-122, maio-ago, 2013.
PORTARIA MCTIC nº 1.122, de 19.03.2020. Disponível em <http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_19032020.html> Acesso em 09.07.2020.

QUEIROZ, Christina. SABERES DE VIAGEM. Roteiros combinam conhecimento científico com a exploração de novas paisagens e permitem ao visitante atuar como assistente em atividades de pesquisa. **Revista FAPESP** *(on line),* edição 287, jan., 2020. *D*isponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/2020/01/02/saberes-de-viagem/>Acesso em 16.03.2020.

SELES, Sandra Escovedo: ABREU, Martha. Darwin na Serra da Tiririca: caminhos entrecruzados entre a biologia e a história. **Revista Brasileira de Educação,** Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a02>Acesso em 16.03.2020.

ROMERO, Thiago. A importância da popularização. **Revista FAPESP***(on line),* 2005. Disponível em <http://agencia.fapesp.br/importancia-da-popularizacao/4651/>Acesso em 16.03.2020.

VOGT, Carlos. A espiral da cultura científica. *Comciência,* Especial Cultura Científica, julho de 2003.

LITERATURA COMO UM DIREITO HUMANO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA OBRA CAPITÃES DA AREIA

Isadora de Sá Viana

RESUMO

O presente trabalho tem como foco discutir a importância da literatura no processo de humanização do indivíduo, sendo um direito humano inalienável e essencial para o alcance da autonomia dos sujeitos e para a integridade espiritual dos mesmos. Partindo da análise de um recorte narrativo da obra Capitães da Areia (Jorge Amado, 2009), busca-se entender a profundidade da intervenção que a leitura literária, ou a negação dela, pode proporcionar aos personagens do romance. Para isso, ancora-se nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), bem como no ensaio teórico O Direito à Literatura (Antonio Candido, 2011), e outros estudos relacionados à contribuição da leitura na construção da dignidade humana.

Palavras-chave: Autonomia; dignidade; direito humano; humanidade; literatura;

1. INTRODUÇÃO

Após o mundo atravessar a hostilidade do período da segunda guerra mundial, e vivenciar as brutalidades executadas durante esse conflito, representantes de diversas partes do mundo organizaram o documento o qual visava a garantia dos direitos civis, sociais e políticos de todos os indivíduos.

Desse modo, a partir do acúmulo de experiências socio históricas vivenciadas numa era bélica, em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) intuindo propor uma nova perspectiva de vida a todos os cidadãos do mundo. Por conseguinte, servindo de parâmetro comum a todas as nações do mundo para ser alcançado, a fim de garantir a dignidade dos sujeitos e evitar a retomada de situações atrozes outrora vivenciadas por estes.

De acordo com o crítico literário Antonio Candido (2011, p. 170): "pensar em direitos humanos pressupõe reconhecer que aquilo que é indispensável para nós é também indispensável para o próximo". Apoiado nisso, o autor desenvolve uma discussão acerca da indispensabilidade da literatura na vida social, concebendo-a como inalienável por proporcionar aos cidadãos, entre muitas coisas, a integridade espiritual e o poder de protesto, de combate às desarmonias sociais.

Em consonância, Jorge Amado, no plano ficcional, com a obra Capitães da Areia, constrói uma narrativa de denúncias – tal qual uma obra modernista - constituída por meio da retratação do cotidiano de uma gangue de crianças em situação de abandono nas ruas da Bahia. Dentre os arcos existentes na obra, o escritor retrata o personagem "Professor", um dos únicos membros dos Capitães que sabe ler e cultiva o interesse pelos livros, os quais obtém através de roubos. É através dele e de suas leituras compartilhadas que a literatura se mostra um componente essencial na vida de miséria daquelas crianças, quando todos os demais direitos são negados.

Portanto, a partir de uma análise qualitativa da obra literária, e da contribuição teórica de nomes, como Antonio Candido (2011), Paulo Freire (2005), Leyla Perrone-Moisés (2016), e entre outros, e das premissas inscritas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborou-se interpretações acerca da narrativa de Jorge Amado (2009). Interpretações estas que dialogam com a concepção da essencialidade do acesso à literatura, não só por conferir aos sujeitos aspectos educacionais, de lazer ou um veículo

de protesto, mas por conta de todos esses aspectos – e de outros -, figurar-se como um direito indispensável a todos os cidadãos.

2. LITERATURA E FABULAÇÃO

Em um de seus ensaios teóricos intitulado de "O Direito à Literatura" (2011), o crítico brasileiro Antonio Candido discorre sobre o poder de intervenção da leitura literária na vida dos cidadãos. Seu posicionamento perante a hipótese de ser, a literatura, um bem indispensável tal qual alimentação, moradia ou vestimentas básicas, é defendido de modo que aquele seja tão inegável quanto estes.

Tal elucidação é elaborada por duas óticas. A primeira consiste na necessidade humana de abstração do plano factual. Por meio da literatura, os indivíduos realizam um processo de fuga da realidade que suscita um determinado estado de equilíbrio espiritual ou emocional, arrebatando momentaneamente o ser e impedindo-o de ficar completamente absorto nesse âmbito.

Esse viés é sustentado por Candido pela capacidade da literatura de fornecer momentos fabulativos, de escape da realidade social, aos sujeitos que acessam a conteúdos literários, sejam eles poéticos, ficcionais, de natureza folclórica ou aclamados universalmente. Afirmando, ainda, que todos necessitam dessa abstração pela arte em certos momentos da vida, ou até mesmo do dia, sendo as produções artísticas, e, logo, a literatura, um direito inalienável que provavelmente coloca em jogo o equilíbrio social.

> Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p. 175)

Adentrando nas determinações da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), o documento prescreve, dentre outras coisas, a garantia do lazer, da educação e da cultura como direitos vitais para a vivência digna dos cidadãos, sem exceções. Diante de tais determinações, pode-se reconhecer a importância da presença efetiva das produções literárias na existência de todos os integrantes da sociedade.

À vista disso, Candido (2011, p. 177) aponta o caráter humanizador da literatura: "Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção." Portanto, uma construção capaz de provocar naqueles como os quais estabelecem contato a ordenação de ideias acerca do meio a partir da capacidade das palavras escolhidas e estruturadas a critério do escritor dialogarem com o espírito de cada leitor.

Assim, tal comunicação tem o poder de conferir um modo de conhecimento, posicionamento, identificação que levam a uma integridade espiritual necessária para manter a harmonia social.

3. O DIREITO AO GRITO

A literatura, além do caráter humanizador pela abstração, no qual o universo literário permite o contato com uma outra realidade para além da vida real, também pode proporcionar um mergulho dentro da própria.

Nas vias da função social da literatura, por exemplo, veicula o protesto, o grito de um por vários cujas vozes são silenciadas. Na Literatura brasileira, há períodos de produção nos quais a focalização temática recai sobre as condições sociais e suas obras assumem um certo tom de denúncia, como a estética romântica que surge por volta do decênio de 1870-80. Nesse período, a poesia é adjetivada como social pelo seu teor de inconformidade com as circunstancias de uma época desigual e escravagista. Dessarte, como pormenoriza Antonio Candido (2011, p. 186) em seu ensaio teórico: "A

literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar situações de restrições dos direitos, ou a negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual."

Jaz aí a liberdade de expressão do pensamento e o desenvolvimento da autonomia por meio do conhecimento, dialogando com outros direitos essenciais contidos no documento da Organização das Nações Unidas, no qual o artigo 19 prescreve: "Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras." (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p.4).

Em se tratando de autonomia e humanização, vale ressaltar, ainda, o projeto pedagógico do educador e filosofo educacional brasileiro Paulo Freire, cuja proposta é construída por uma vertente que carrega o aspecto humanizador do ensino, além de considera-lo um componente fundamental para a liberdade do ser. Desse modo, para alcançar essa autonomia pelo conhecimento, concebe aquilo que considera inerente à existência humana como ferramenta fundamental: a palavra; sendo esta, também, uma forma de ação sobre o meio, de transformá-lo. Por essa lógica, a negação da palavra suscitaria num processo de opressão e de desumanização do sujeito, pois este é silenciado. "A existência, por ser humana, não pode ser muda nem silenciosa [...]. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra" (FREIRE, 2005, p. 108).

Respaldando-se nessa visão, Ananias Agostinho da Silva (2020, p. 200), professor e em doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN, trabalha a escrita como um lugar de escuta. Ou seja, seria o exercício de escrita, e de leitura dessa escrita, um âmbito comunicacional no qual o leitor solícito à compreensão e com um olhar empático é capaz, ao realizar uma determinada leitura, ouvir a expressão escrita dos anseios, medos, sonhos, etc, do outro.

> Quando esse direito é assaltado, quando a palavra é negada, quando o diálogo é suprimido pelo silêncio, os homens vivenciam processos de opressão, de negação de sua existência, de desumanização. (SILVA, A. A, 2020, p. 205)

Com base nisso, poderiam, as obras literárias, de certa forma desempenhar essa função de lugar de expressão, seja pela inquietação particular dos autores que os levam a produzir tais trabalhos, seja pelo caminho inverso, capaz de levar o leitor, no ato da leitura, a encontrar partes de si num lugar de diálogo entre os interlocutores, por meio de reflexões, identificação, descobertas, etc. Logo, diante dos argumentos teóricos já expostos, é plausível traçar um paralelo entre a negação da literatura aos indivíduos e o procedimento de opressão dos sujeitos, proposto por Freire em "Educação como prática de liberdade" (2005) e elucidado por Silva em "Escrita como lugar de escuta do outro: o trabalho com o texto na sala de aula de língua portuguesa" (2020).

Nesse ínterim, pode-se perceber a conexão entre os direitos inalienáveis dos seres humanos com a defesa do acesso universal da literatura em todos os seus níveis, uma vez que a luta por esta corrobora com a emancipação dos indivíduos e soma como mais uma via expressão. No entanto, é importante ressaltar a literatura destacada das demais áreas do conhecimento, ou seja, da educação em geral, ainda que esta englobe a problemática de certo modo. Afinal, é corriqueiro que socialmente se dê mais valor às leituras instrutivas, com conteúdos de teor mais pragmáticos, posicionando a literatura poética ou ficcional em segundo plano, como um entretenimento, e, por conseguinte, menos urgente, embora o lazer também seja colocado como indispensável.

4. O DIREITO ÀS LITERATURAS

Candido (2011, p. 186), ainda, alerta para o alcance da literatura considerada erudita apenas por pequenos grupos sociais, fenômeno agravado

pelas desigualdades socioeconômicas existentes. Em combinação, Leyla Perrone-Moisés atenta em seu livro de ensaios “Mutações da literatura no século XXI” (2016, p. 18) para a ameaça que ronda o ensino da disciplina literária nas escolas e nas universidades, identificando como o cerne do empecilho a exploração cada vez mais superficial do cânone literário nas salas de aula. Empecilho este potencializado pelo abismo descomunal existente entre a qualidade da educação em instituições públicas e privadas, no caso do Brasil, muitos estudantes de ensino básico terminam por não obter os conhecimentos essenciais nas áreas de leitura e escrita.

Além disso, ocorre a naturalização do problema devido a um pensamento elitista de que alguns grupos não necessitam usufruir de determinadas manifestações artísticas consideradas superiores. Isso deságua nas vias literárias e o consagrado cânone é vendido como uma literatura incompreensível e direcionada somente para aqueles mais instruídos. Desse modo, ocorre uma distorção da máxima de indispensabilidade, delineando um cenário onde o que é necessário para certos grupos sociais vem a ser dispensável para outros.

> Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 28).

Contudo, tal concepção excludente é prontamente refutada em “Direito à Literatura” (2011, p. 188-89) com o relato de experiencia do escritor francês Jean Guéhenno. Durante uma pesquisa, Guéhenno entregou a um grupo de pessoas, pertencentes a uma camada social mais modesta, produções literárias de cunho mais popular e panfletário, compostas por personagens de classe social semelhante à de seus leitores. Porém, em termos de despertar interesse, as obras canônicas aclamadas universalmente, como Balzac e Flaubert, foram as responsáveis por obter maior êxito nessa tarefa. E partir desse ocorrido, Candido constata:

> Este belo exemplo leva a falar no poder universal dos grandes clássicos universais, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número. (CANDIDO, 2011, p. 189)

Assim, dialogando outra vez com a luta pela garantia dos direitos humanos, seu ensaio propõe uma conjuntura social organizada de forma igualitária, pois, assim, os bens essenciais percorreriam sem barreiras:

> Utopia à parte, é certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um (CANDIDO, 2011, p. 187)

5. PARA ALÉM DO TRAPICHE

Em 1937, quando o cenário mundial se encontrava no chamado período entre guerras, antecessor, inclusive, do violento acontecimento que viria a desencadear a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no contexto brasileiro um regime autoritarista foi firmado. Conhecida como o golpe de 1937, a ditadura varguista, que pendurou até os anos de 1946, compõe a conjuntura sociopolítica na qual Jorge Amado, escritor e deputado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), publicou um de seus maiores romances proletários: Capitães da Areia.

No que se refere ao momento literário no país, as questões políticas não deixavam de ser tão influentes nas produções da época. O movimento modernista, sobretudo a geração escritora dos anos 30, da qual Jorge Amado faz parte, tinha, mais do que qualquer outra estética literária, a denúncia social como um dos pilares. Diante disso, ambientado nas ruas da Bahia, Capitães da Areia carrega em sua temática o desamparo do Estado para com alguns grupos sociais, sobretudo, para com as crianças pobres em situação de rua.

> [...] Crianças abandonadas que viviam do furto. Nunca ninguém soube o número exato de meninos que assim viviam. Eram bem uns cem destes e mais de quarenta e dois dormiam nas ruínas de um velho trapiche. Vestidos de farrapos, sujos, semiesfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro. (AMADO, 2009, p. 27)

Pensar que tais meninos se encontram num lugar onde o Estado não chega, logo, os direitos mais básicos e imprescindíveis para se viver dignamente também não os contemplam, desde moradia, comida, vestes, educação ao lazer, implica entender esses personagens como sujeitos lançados às condições mais desumanas de sobrevivência. Ora, uma vez que não se tem acesso aos bens indispensáveis para manter a integridade física, torna-se complexo esperar que haja o acesso à literatura, e, mais ainda, uma busca por ela, ainda que seu usufruto possa trazer a integridade espiritual.

Todavia, a obra de Jorge Amado conta com a presença do personagem João José, mais comumente denominado como Professor por conta de seu hábito e fascínio pela contação de história e pelos livros que "lia-os todos numa ânsia eterna que era quase febre" (AMADO, 2010, p. 30), conseguidos durante furtos.

> Gostava de saber coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras das cidades, numa ânsia de aventuras e de heroísmo. (AMADO, 2010, p. 30)

Como escreve Jorge Amado, num ato fabulativo, a imaginação dos Capitães era ativada e estes se transportavam para mundos de aventuras e heroísmo que encontravam na ficção. E ainda, é o que faz João José ser, possivelmente: "o único que tivesse uma certa consciência do heroico das suas vidas" (JORGE AMADO, 2009, p. 30). Pode-se notar o diálogo entre esse momento da narrativa, da percepção do personagem e sua identificação com o heroísmo das histórias, e com a já citada filosofia de Freire (2005). Os textos

lidos pelo Professor lhe conferem consciência de si e do meio em que vive a partir do poder dialógico da palavra, e isso é seu escape, e, muitas vezes, de seus demais companheiros.

> Apelidaram-no de Professor porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas [...] e também porque, contando aquelas histórias que lia muitas vezes e que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos dos capitães de areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. (AMADO, 2010, p. 30)

Seria, pois, essa "mágica" realizada pelo Professor o poder da abstração da realidade proporcionada pela leitura, tal qual defendeu Candido (2011), narrado de uma maneira poética, metafórica pelo escritor modernista.

À vista do que anteriormente foi discutido a respeito do poder de intervenção da literatura na vida dos seres humanos, sua importância e sua necessidade, percebe-se, portanto, a intervenção positiva causada por sua presença no cotidiano dos Capitães da Areia, sobretudo, na vida de João José, para quem a leitura era a principal fonte de alheamento da precariedade da sua existência. Afinal, dentro da história, todas aquelas crianças, por mais desumanas que fossem suas condições, deixadas na mais completa ausência de dignidade, em algum momento buscavam uma fuga daquela vida. Algo que acalentasse seus espíritos expostos à atrocidade da exclusão, da negação dos direitos fundamentais para qualquer ser humano.

"Todos procuravam um carinho, qualquer coisa fora daquela vida: o Professor naqueles livros que lia a noite toda." (AMADO, 2009, p. 44-45).

> Apelidaram-no de professor porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas [...] e também porque, contando aquelas histórias que lia muitas vezes e que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos dos capitães de areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. (AMADO, 2010, p. 30)

Seria, pois, essa "mágica" realizada pelo Professor o poder da abstração da realidade proporcionada pela leitura, tal qual defendeu Candido (2011), narrado de uma maneira poética, metafórica pelo escritor modernista.

À vista do que anteriormente foi discutido a respeito do poder de intervenção da literatura na vida dos seres humanos, sua importância e sua necessidade, percebe-se, portanto, a intervenção positiva causada por sua presença no cotidiano dos Capitães da Areia, sobretudo, na vida de João José, para quem a leitura era a principal fonte de alheamento da precariedade da sua existência. Afinal, dentro da história, todas aquelas crianças, por mais desumanas que fossem suas condições, deixadas na mais completa ausência de dignidade, em algum momento buscavam uma fuga daquela vida. Algo que acalentasse seus espíritos expostos à atrocidade da exclusão, da negação dos direitos fundamentais para qualquer ser humano.

"Todos procuravam um carinho, qualquer coisa fora daquela vida: o Professor naqueles livros que lia a noite toda." (AMADO, 2009, p. 44-45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler Capitães da Areia é ler a miséria do mundo. Entre a liberdade das ruas e a miséria da pobreza, a narrativa insere elementos que concedem aos personagens mínimos momentos de alienação, no melhor sentido da palavra, do desamparo. Um deles é a literatura, defendida por muitos teóricos da área como uma ferramenta indispensável para a formação de um sujeito emancipado intelectualmente, consciente de si e do meio o qual faz parte, e que necessita alhear-se em algum momento do mundo real e suas obrigações.

Posto isso, é entendido neste presente trabalho a relação direta da literatura com os direitos inalienáveis dos seres humanos, estabelecendo paralelos com o que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos e com um recorte narrativo da obra de Jorge Amado. Compreendendo, portanto, a literatura não apenas como uma forma de entretenimento passível de

negação, mas como um veículo de expressão pessoal, ou coletiva, de conhecimento e de dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. Capitães da Areia. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ASSEMBLEIA, Geral da ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A). Paris. Retirado de http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

BOSI, Alfredo**.** História Concisa da Literatura Brasileira. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5°. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

FERREIRA, Elaine Cristina Forte; NETO, Vicente de Lima**.** Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MOISÉS, Leyla. Perrone. Mutações da literatura no século XXI. 1ª edição. São Paulo: Companhia de Letras, 2016.

INCLUSÃO DE UMA ALUNA DOWN NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jader Tavares de Spindola Medeiros [43]
Micaela Maria dos Santos [44]
Tânia Maria Goretti Donato Bazante [45]

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma vivência de estudos entre os autores a partir da reflexão problematizadora de uma experiência vivenciada por um deles, o prof. Jader (primeiro autor deste artigo) frente a necessidade da sua atuação como professor auxiliar de sua filha que tem Síndrome de Down. Ela era estudante do terceiro ano do ensino fundamental, e os desafios se efetivaram mais fortemente, após um momento de provocação vivenciado durante o período de organização de aula remota por causa da Covid 19.

Descreveremos também a experiência de utilizar as ferramentas da informática, através do relato do caso que foi refletido e problematizado por nós, dentro de um contexto de aula remota, vivenciado por estudantes desde o primeiro trimestre do ano de 2020 até dezembro de 2021. Ainda segundo Gil (2008), um estudo de caso é utilizado quando se pretende: "b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação" (p. 58), podendo ser utilizado tanto em pesquisas do tipo exploratórias, quanto nas descritivas e explicativas.

[43] Mestrando do Curso de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, jader.tavares@ufpe.br;
[44] Mestranda do Curso de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, micaela.santos@ufpe.br;
[45] Doutora em Educação pela UFPB, Docente da UFPE/CAA e do PPGECM/UFPE,. Pesquisadora do GPEISDH/LAPPUC, tania.bazante@ufpe.br

Diante do relato do caso, ao refletirmos a experiência, enquanto grupo de estudos e pesquisa, percebemos que o caminho vivido entre pai-filha-ensino, nos remete a uma pesquisa ação que, de acordo com Gil (2008), é pesquisa na qual há o envolvimento direto do pesquisador no processo a ser pesquisado. No caso, essa participação está caracterizada, no fato de que um dos autores, enquanto pai, esteve envolvido ativamente como professor auxiliar de sua filha com Síndrome de Down, durante as aulas remotas.

DESCRIÇÃO

No primeiro trimestre do ano de 2020, já tendo iniciado o ano letivo nas escolas brasileiras, tivemos que nos reinventar diante da maior Pandemia do século XXI, pois até meados de março, as escolas tiveram suas aulas paralisadas por medo de contágio com a Covid-19 e portanto novas estratégias de aula precisaram ser adotadas para minimizar a problemática dessa interrupção.

Diante do exposto, enquanto pai, o professor Jader encurralado diante desta nova realidade, se questionou: mas o que fazer? Como professor da educação básica, pai de duas meninas em idade escolar, como agir diante desse novo formato que se instalava na educação. Passados alguns dias as respostas começaram a surgir e logo o trabalho como professor começou a sofrer mudanças bem significativas, principalmente para se adequar ao novo estilo de ensinar. O chamado ensino remoto começa a ser palco de várias discussões e logo tivemos que nos adaptar às novas tecnologias, para podermos avançar na estratégia de ministrar aula durante um período tão conturbado.

Era apenas o começo, e com o caminhar da narrativa do professor Jader fomos nos articulando enquanto reflexão nascida da situação vivenciada por ele e sua filha. O trabalho como professor foi se efetivando, as aulas passaram a acontecer de forma relevante e contributiva, estávamos

nos adaptando às novas ferramentas de trabalho e logo surgiram novas problemáticas, e dentre elas a de como fazer sua filha mais velha, com Síndrome de Down, se participe nesse novo a preocupação maior passou a ser essa adaptação.

Em busca de uma resposta para esse novo dilema, o pai-professor procurou participar do plano de desenvolvimento individual para ela e conseguiu, junto a equipe pedagógica da escola onde a filha estudava uma possível resposta para aquele momento.

Daí novas indagações surgiram: Como será que ela responderá ao novo método de ensino remoto? Será que a professora vai conseguir atender as necessidades da sua filha, que naquele momento só conhecia aula na escola? Será que eu como pai-professor, conseguiria dar conta de ser eu mesmo um auxiliar nas aulas ?

Iniciada as aulas remotas, tudo novo, aula em casa, dentro de um escritório adaptado e de repente um sorriso surge, o novo causando euforia. “Para minha surpresa, minha filha com Síndrome de Down, estava encantada com a nova forma de ir para escola. Fardamento pronto, um prefácio de boas vindas musical, intervalo para o lanche, momento de atividade e primeira semana terminou”(fala do pai). Nos revelando, que esse dia foi deixando um sentimento de prazer, pois a aceitação da nova forma de estudar estava acontecendo.

Deixando de lado o papel de Pai e assumindo o papel de auxiliar, a experiência nos evidenciou um novo desafio, que foi ele precisar ajudar tanto a professora na forma de interagir com sua filha, quanto a entender as temáticas vivenciadas durante as aulas.

Nas semanas seguintes o uso do word wall para estimular às verificações de aprendizagem chamou a atenção da aluna e alguns termos como chat, já estava fazendo parte do vocabulário até então desconhecido. termos como áudio, vídeo e link, estava familiarizado, localizações espaciais dentro do contexto de participação em videoconferências estavam sendo

dominado, sendo vivenciado com muito entusiasmo.

Primeiro bimestre terminado, hora de avaliar o que foi vivenciado, e agora como fazer isso? Entra em cena o formulário Google, mais um termo até então desconhecido, mas logo, se tornou familiar, pois foi mais um momento de surpresa, auxiliando em cada questão colocada no formulário, pude perceber que realmente a forma de perguntar influencia diretamente no entender da aluna e consequentemente na sua resposta. A cada resposta dada, uma surpresa, momentos de interação entre imagens das questões e a aluna fizeram perceber que a aprendizagem estava acontecendo. Nos bimestres seguintes, a desenvoltura de estudar no escritório de casa de forma remota, estava rotineira, as ferramentas usadas até então, estavam dando conta do processo de ensino e aprendizagem daquela jovem Down. Ano de 2020 encerrado com sucesso, foi tempo de descansar a mente para enfrentarmos mais um ano letivo possivelmente remotamente.

Começou 2021, infelizmente ainda não foi possível voltar para nossas escolas, a Covid 19 estava matando muita gente, nos deixando muito assustados, nos restava seguir com nossas aulas remotamente. Precisamos aprimorar os conhecimentos adquiridos nos bimestres anteriores, como já estávamos familiarizados com as ferramentas das aulas remotas, precisamos apenas continuar as adaptações para estimular cada vez mais a aluna ao prazer de estudar.

Segundo Yokoyama (2014, p. 24), “há evidências de que as pessoas com síndrome de Down têm uma deficiência na memória de curto prazo”. Portanto, para diminuir o déficit de assimilação na memória, é necessário trabalhar com materiais que estimulem a aprendizagem com diversão. Precisamos continuar as interações remotas, mas agora precisamos corrigir algumas posturas de voz e de imagem, para que nossas aulas fossem mais dinâmicas e produtivas. A aluna mais uma vez surpreende com seu entusiasmo, novos horizontes para o aprender começam a tomar forma.

Diante do que foi vivenciado no ano de 2020, precisamos apenas dar

continuidade, corrigindo algumas falhas com relação às práticas que não surtiram muito efeito.

Percebemos um amadurecimento no intelecto da aluna, que nos impressiona, sua autonomia se mostrava presente em muitas situações, principalmente no domínio das ferramentas físicas como mouse e teclado. Os bimestres passaram e, mais uma vez, a aluna mostrou desenvoltura e muito entusiasmo com o novo método de aula. A partir de então percebemos que é possível sim, uma criança com Síndrome de Down ser incluída no processo de aprendizagem dentro do universo remoto.

RESULTADOS

Os resultados obtidos com relação a prática das aulas remotas com a aluna Down, foram além das expectativas. Percebemos o quanto foi importante, ter enfrentado tal dilema, mesmo com tantos obstáculos. A virtualização do sistema educativo ao qual fomos obrigados a encarar, pressupõe mudança dos modelos e práticas até então vivenciadas. A nós nos resta então assumir papéis distintos para que a comunicação com o estudante, independente de qual, aconteça.

Segundo Maior (2018) A educação inclusiva é realidade. E isso é algo bastante positivo para nossa realidade, é perceptível que podemos aprender, ensinar e vivências em situações distintas. Sabemos da importância de avaliar a efetividade das aprendizagens, mas, isso não é o mais importante, precisamos perseverar nas novas possibilidades de vivências de aulas remotas, principalmente para crianças Down, pois ficou muito claro nesse estudo, que é possível, desde que estímulos sejam atrelados ao uso das tecnologias usadas.

Pueschel (1998) enfatiza que é possível minimizar as limitações intelectuais do Down, desde que exista o desejo de lhes criar condições que proporcione, cada vez mais e melhor, sua capacidade de se desenvolver. O

uso das tecnologias, precisaram ser adaptados para serem utilizados pela estudante, o Pai-professor foi peça fundamental para o sucesso desse trabalho, além é claro, do interesse da aluna em aprender. O dinamismo criado durante todo esse período foi fortemente planejado e esse por sua vez foi responsável também pelo resultado positivo dos oito bimestres vivenciados de forma remota.

Fica aqui a lição de que não podemos desistir, a aluna citada no trabalho não desistiu de nenhum bimestre de 2020 e 2021, conseguiu com méritos, resultados impressionantes de rendimento e é claro nos deixa a maior lição de que todos somos capazes de aprender, é só associar a ferramenta humana a qualquer nova tecnologia, que a aprendizagem acontece.

REFERÊNCIAS

DE LOUREIRO MAIOR, I. M. M. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília-DF, v. 1, n. 1, p. 105-131, nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down:** Guia para pais e educadores. São Paulo: Papirus, 1998.

YOKOYAMA, L. A. **Matemática e Síndrome de Down.** Rio de janeiro: Ciência moderna Ltda., 2014.

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE E SUAS REPERCUSSÕES

Janaína Martins de Carvalho[46]
Cláudia Araújo de Lima[47]

RESUMO

O presente artigo faz parte da disciplina de Educação Social do Programa de Pós-Graduação em Educação, do curso de Mestrado em Educação com campo de concentração na Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal, no qual buscou conhecer a Educação Popular em Saúde e suas repercussões sociais. Trata-se de um estudo bibliográfico, que de acordo com Fonseca (2002), Gerhardt e Silveira (2009) se fundamenta em fontes como livros e artigos científicos. O período histórico pesquisado foi de 2016 a 2021, na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO)

Palavras-Chave: Educação Popular em Saúde e Educação Social em Saúde.

[46] Discente do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal.
[47] Professora Doutora, Pesquisadora Sênior Voluntária na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal atuando nos programas Programa de Pós-Graduação em Educação - Educação Social e Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços e Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - Observatório de Fronteira (NEPI-PANTANAL).

INTRODUÇÃO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NO BRASIL

Tratar a educação popular como espaço de saberes e fazeres, bem como uma prática institucionalizada pelo Sistema Único de Saúde (SUS) implica no enfrentamento dos determinantes e condicionantes de saúde, fator que tem como consequência transformar materialmente vidas. (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

A educação popular em saúde é um movimento cujas raízes históricas, no Brasil, se encontram na década de 1960, envolvendo grupos populares, professores e alunos da Saúde Coletiva, trabalhadores da saúde, ativistas e religiosos ligados a Teologia da Libertação, comprometidos com mudanças nas condições materiais de vida das populações mais vulneráveis socialmente. (BOTELHO, *et al*, 2021; BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

A educação popular em saúde, foi historicamente acumulando trocas de vivências, conhecimentos, formações que priorizavam o protagonismo, a valorização do saber dos diferentes atores, o aprendizado mútuo, até chegar ao ponto de unir condições suficientes para o Movimento da Reforma Sanitária. (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

As ações de educação popular em saúde, seus valores éticos e políticos estiveram presentes na caminhada pela construção da ideia de Reforma Sanitária Brasileira, antes mesmo da VIII Conferência Nacional de Saúde que deu origem as bases do SUS, seguindo para a elaboração da Constituição Federal Brasileira, nos aspectos de participação social. (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

Na década de 1990, no Brasil, foi desenvolvido uma política neoliberal, e a educação popular em saúde começou a ganhar movimento próprio. Neste contexto os atores envolvidos em sua prática pedagógica, buscaram organizar

espaços de discussão que fossem relevantes, sistematizando as produções de conhecimento fundamentais para educação popular. Esses espaços foram as universidades, os serviços de saúde e os movimentos populares. (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

Em 1998, no Rio de Janeiro, foi realizada por trabalhadores da saúde e lideranças populares, uma oficina que deu origem a Rede Nacional de Educação Popular em Saúde, com o objetivo de ampliar a formação de recursos humanos em saúde sob o prisma da Educação Popular. Essa rede passou a integrar "o Grupo de Trabalho de Educação Popular e Saúde da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO) desde 2000.". (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011, p.400).

A partir deste fato, a Rede Nacional de Educação Popular em Saúde, tornou-se a responsável por promover encontros de educação popular, os quais propiciavam a produção de conhecimento através das trocas de experiências; o desenvolvimento do protagonismo individual e coletivo; e a releitura do conceito de cidadania e o entendimento da saúde como um direito humano e social. (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

Em 2003, foi criada pelo Governo Federal, no Ministério da Saúde a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde que, juntamente com a Rede Nacional de Educação Popular em Saúde reconheceu várias entidades, suas dinâmicas e práticas de educação popular em saúde. Foram um total de 800 movimentos identificados que deram origem a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde, a qual sustenta fóruns de educação popular em saúde nos estados brasileiros. (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

A educação popular em saúde se faz através do diálogo com a população, principalmente aquela em situação de vulnerabilidade social para lidar com os determinantes e condicionantes sociais da saúde. Sua metodologia experimentada nos encontros de discussão propicia espaços democráticos de crescimento pessoal e coletivo, que resultam no

protagonismo de seus participantes frente as realidades vividas. (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

A educação popular tem como um de seus fundamentos a compreensão da realidade através de um olhar crítico. Ela propicia a problematização dos fatores que causam o adoecer, o sofrer e as formas de cuidado, tendo como ponto de partida saberes e concepções da população. (BONETTI, PEDROSA E SIQUEIRA, 2011).

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE PRESENTE NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO EM SAÚDE

A educação popular em saúde no contexto das universidades, escolas técnicas e nos serviços de saúde, no Brasil pode colaborar para uma revisão das orientações de formação em saúde e redirecionar o ensino para um olhar mais crítico capaz de ver os fenômenos da saúde de maneira mais integralizada e humanizadora. (BOTELHO *et al*, 2021).

Em 2013 a educação popular em saúde, por meio da portaria GM/MS n°2.761 se tornou uma política nacional no âmbito do Sistema Único de Saúde tendo como seus fundamentos o fortalecimento do olhar crítico, visão ampla e participativa do conceito de saúde e a mobilização social no campo da saúde. (BOTELHO *et al*, 2021).

Através de cursos e extensões universitárias como o curso de educação popular em saúde para agentes comunitários e de vigilância e o projeto de pesquisa e extensão "vivências de extensão em educação popular e saúde no SUS foi possível propiciar espaços organizados nos quais se desenvolveram conhecimentos resultantes da troca dos diferentes atores de diferentes regiões do Brasil, fortalecendo e sistematizando a educação popular em saúde. (BOTELHO *et al*, 2021).

Propunha-se que os educadores e os educandos se relacionassem de maneira horizontal, rompendo com a educação tradicional, permitindo que o

conhecimento se construísse a partir de diversos olhares e também promovendo o protagonismo de todos os envolvidos. A partir dos cursos e extensões, materiais didáticos foram elaborados, sempre com espaços para serem adaptados as diferentes realidades brasileiras, que por sua vez eram sistematizados fortalecendo o movimento da educação popular em saúde. (BOTELHO *et al*, 2021).

CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL E A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

O campo econômico e social brasileiro, na atualidade vem sendo governado por uma agenda ultraliberal ou neoliberal totalitária, fato que impacta de maneira desfavorável a educação popular em saúde e os avanços feitos no período de 2003 a 2016. (CRUZ, SILVA E PULGA, 2020).

Com o surgimento da pandemia da Covid-19 em 2020, foi acentuado o quadro da crise sanitária em dimensões consideráveis. Neste contexto os processos de exclusão da população mais vulnerável socialmente tornou-se mais intenso devido aos agravantes políticos, culturais, econômicos e sociais, no que se refere à saúde. (CRUZ, SILVA E PULGA, 2020).

Essa política ultraliberal têm caminhado para uma postura conservadora através da intensificação do capitalismo que transforma a vida em mercadoria. Tal fato desgasta a democracia e as relações democráticas, criando dinâmicas de dominação e polarizando a população através das mais diversas formas de violência. (CRUZ, SILVA E PULGA, 2020).

O movimento ultraliberal que surge, colide com o movimento proposto pela educação popular em saúde de diferentes formas. Quando a educação popular propõe a união de diferentes categorias da sociedade o movimento ultraliberal reforça padrões hegemônicos e excludentes. Esse movimento parte do governo e também de parte da população. . (CRUZ, SILVA E PULGA, 2020).

No entanto, a educação popular, historicamente resiste um momentos como estes, ainda que de forma isolada ou reduzida, persiste, demonstrando que não é necessário ter um momento social propício para semear e construir conhecimento, protagonismo e união dos diferentes para a transformação da realidade. (CRUZ, SILVA E PULGA, 2020).

No contexto atual, principalmente, no contexto da saúde coletiva as ideias da educação popular em saúde se tornam necessárias, sua metodologia ético-política-pedagógica para orientar o trabalho dos profissionais de saúde, as lideranças dos movimentos populares e os alunos e professores das universidades. (CRUZ, SILVA E PULGA, 2020).

A educação popular possui arcabouço teórico-metodológicos, potencial de estudos e problematização da realidade, frutos das experiências de seus participantes que vem ao longo dos anos sistematizando e expandindo seus conhecimentos com o intuito de transformar a realidade. (CRUZ, SILVA E PULGA, 2020).

Entender a educação popular em saúde é observar seu poder prático e também reflexivo de suas ações, seu caráter integrativo e também crítico para através dessa maneira superar situações difíceis e caminhar para a emancipação humana. (CRUZ, SILVA E PULGA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, a educação popular em saúde é um movimento cujas raízes históricas se encontram na década de 1960 e perdura até os dias atuais. Movimento que se fundamenta ético-política-pedagógica, no respeito entre os diferentes saberes dos diferentes atores que o integram a fim de promover um conhecimento construído de forma dialógica e horizontal.

A educação popular em saúde tem ocupado o espaço universitário, buscando mostrar seu potencial para se tornar considerado científico e para colaborar na formação dos profissionais de saúde, sendo portanto, uma via de

mão-dupla onde a academia colabora com o movimento e o movimento colabora com a academia

No contexto brasileiro atual a educação popular em saúde resiste e se mostra ferramenta para transformar a realidade, tendo em vista que para ser colocada em prática não é preciso uma situação propícia, mas sim ação de seus participantes, que podem se apoiar em tudo que já foi construído até o momento e agir dentro das possibilidades.

REFERÊNCIAS

BONETTI, O. P.; PEDROSA, J. I. S.; SIQUEIRA, T. C. A. **Educação popular em saúde como política do sistema único de saúde**. Revista Atenção Primária à Saúde, v.14 n.4, p.397-407 out/dez, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/15021/7957

BOTELHO, B. O.; CRUZ, P. J. S. C.; BORNSTEIN, V. J.; DAVID, H. M. S. L.; LIMA, L. O. **Experiências de formação no contexto da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação: Botucatu, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/RJqTV8D9DWpLDYd3rcTbHXM/?lang=pt

CRUZ, P. J. S. C.; SILVA, M. R. F.; PULGA, V. L. **Educação Popular e Saúde nos processos formativos**: desafios e perspectivas. Interface - Comunicação, Saúde, Educação: Botucatu, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/YVGkQJHk8pbwtrPkCTtvQSm/?lang=pt
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA APLICADA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Klédia Abreu Benicio Magalhães
Ruth Pereira Lustosa
Gilberto Sousa Silva
Ana Gardielly da Conceição Silva[48]

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre as contribuições da neurociência aplicada a Educação Infantil na contemporaneidade. Tal temática surgiu visto a neurociência ter se destacado como uma área extremamente importante e promissora ao ser utilizada em parceria com a educação. Para isso a neurociência permite um maior conhecimento sobre o Sistema Nervoso Central ao qual é identificado como o local onde constituem-se as emoções, pensamentos, comportamentos e entre outros. Perante tais afirmações surgiu o problema de pesquisa que visa identificar: Qual a relevância dos estudos da neurociência para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Como ocorre o processo de aprendizagem da criança? Quais os benefícios advindos da neuroeducação na contemporaneidade para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem escolar? Quais as contribuições da neurociência para a Educação Infantil? Objetivou-se ainda analisar as contribuições da neurociência para a Educação Infantil e os mecanismos do cérebro para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem; compreender a trajetória histórica da neurociência no Brasil. Identificar os principais desafios da neurociência no desenvolvimento da aprendizagem

[48] Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF, Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF.

infantil. Verificar estratégias de aprendizagem baseadas na neurociência. Identificar as formas de pensar e aprender para desenvolver estratégias de ensino; enfatizar a importância de o docente ter conhecimento sobre o funcionamento do cérebro; compreender o desenvolvimento da criança no aprendizado. A metodologia empregada pautou-se em investigações bibliográficas baseado em autores conceituados e utilização de livros, artigos, revistas, teses e outros materiais anteriormente publicados. Utilizou-se de método qualitativo com abordagens descritivas e explicativas. Para efetivar a pesquisa foi necessário a realização de um estudo de campo com realização de uma entrevista contendo sete (07) perguntas discursivas direcionadas a cinco (05) professoras da Educação Infantil. Segundo os dados colhidos os professores declararam que a neurociência tem ajudado de forma significativa a área educacional, pois quando unimos o conhecimento neurocientifico e a educação, passamos a entender melhor a mente e como se desenvolve a criança. Permite ainda a capacidade de desenvolver um trabalho de acordo com as especificidades de cada aluno, a neurociência ajuda a entender e estimular corretamente muitos comportamentos. Além de contribuir com o trabalho do professor que pode usar estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos, como brincadeiras e exercícios com a mente. Facilita também o desenvolvimento cognitivo e das emoções. Nessa perspectiva, é de suma importância que o docente busque constantemente a capacitação e o uso de novas metodologias que estimulem o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chaves: Neurociência. Neuroeducação. Cérebro. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

Educar na contemporaneidade tem se mostrado um verdadeiro desafio para professores e partindo dessa afirmação observa-se grandes esforços para construir uma educação com mais qualidade e que de fato atenda às necessidades educacionais dos alunos. Vale salientar que o processo de construção de conhecimento é imprescindível em todas as etapas da vida do ser humano abarcando-o desde seus primeiros dias de vida até o fim de sua jornada.

Recentemente a neurociência tem se destacado como uma área extremamente importante e promissora ao ser utilizada em parceria com a educação. Para isso a neurociência permite um maior conhecimento sobre o Sistema Nervoso Central ao qual é identificado como o local onde constituem-se as emoções, pensamentos, comportamentos e entre outros.

Diante disso, é justamente a partir dos conhecimentos construídos sobre essa área que a educação pode se projetar e alcançar outros patamares de desenvolvimento e qualidade. Sendo assim, leva-se em consideração todos os benefícios que a neurociência já vem proporcionando a sociedade principalmente no tocante a qualidade de vida e está intimamente relacionada ao desenvolvimento das potencialidades humanas, tratamentos a inúmeros distúrbios de cunho neurológico em uma busca incessante pela superação de diversas dificuldades, incluindo as educacionais.

Nessa vertente, no tocante a aprendizagem é possível destacar que a mesma acontece antes da criança entrar na escola. Portanto, precisa-se pesquisar e descobrir como funciona o cérebro humano e como se processa a aprendizagem. A partir daí, compreender como acontece o desenvolvimento da criança e como a educação pode ser potencializada. Nesse contexto, a neurociência e neuroeducação permitem traçar soluções para facilitar a construção de conhecimentos e facilitar a aprendizagem da criança em idade escolar.

Perante tais afirmações surgem os seguintes questionamentos: Qual a relevância dos estudos da neurociência para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Como ocorre o processo de aprendizagem da criança? Quais os benefícios advindos da neuroedução na contemporaneidade para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem escolar?

Diante destes questionamentos surgiu a seguinte problemática: Quais as contribuições da neurociência para a Educação Infantil? Com base em experiências vivenciadas no cotidiano escolar, faz-se necessário um estudo para informar a educação, e assim, a mesma irá criar objetivos e estratégias educacionais para serem desenvolvidas no processo educacional. O trabalho do educador poderá ser mais eficiente, ter mais significado, se o mesmo conhecer o funcionamento cerebral.

Nessa perspectiva a escolha da temática justifica-se pelo fato da neurociência e a neuroeducação, permitirem uma abordagem mais específica de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo alguns mecanismos importantes existentes no cérebro.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições da neurociência para a Educação Infantil e os mecanismos do cérebro para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem**.** Como objetivos específicos podem destacar: Compreender a trajetória histórica da neurociência no Brasil. Identificar os principais desafios da neurociência no desenvolvimento da aprendizagem infantil. Verificar estratégias de aprendizagem baseadas na neurociência. Identificar as formas de pensar e aprender para desenvolver estratégias de ensino; enfatizar a importância de o docente ter conhecimento sobre o funcionamento do cérebro; compreender o desenvolvimento da criança no aprendizado.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizou-se inicialmente de investigações bibliográficas efetivada através da utilização de livros, artigos, revistas, teses e outros materiais publicados. Para Severino (2007, p.122) “o

pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos".

O presente artigo utilizou-se ainda de um estudo de campo visando colher dados de como é aplicada a neurociência e neuroeducação na Educação Infantil, e a maneira como ocorrem na realidade dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gonçalves (2001, p.67) "a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre [...].

Para a realização deste estudo, recorreu-se ainda de uma abordagem qualitativa, pois a mesma examina de forma mais detalhada para captar o caso em estudo a partir da concepção das pessoas envolvidas, utilizando informações através de palavras, frases, imagens e vídeos.

A abordagem foi realizada de forma descritiva e explicativa. Sendo que a descritiva se caracteriza principalmente pela forma de análise que é bem minuciosa. Ou seja, sua finalidade é analisar o objeto de estudo sem que haja a intervenção do pesquisador. Já a explicativa, busca a razão e o porquê do fato em estudo, tendo como objetivo final descobrir algo novo.

A pesquisa foi realizada no Colégio Batista Eleutério Rocha, localizado na rua Maneco Rêgo, 875 centro Pedreiras – Ma. Rede particular de Ensino com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, tendo como cursos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para efetivação do estudo foi necessário realização de entrevista com cinco professora da Educação Infantil.

1 BREVE HISTÓRICO DA NEUROCIÊNCA E NEUROEDUCAÇÃO

Para dar uma definição científica em relação a neurociência, ver-se um estudo do cérebro humano, desde a antiguidade o interesse sobre o seu

funcionamento foi despertado, e ao longo do tempo o cérebro foi declarado como órgão vital e depósito de conhecimentos, memórias, emoções e órgão responsável pelo aprendizado.

Segundo Flor e Carvalho (2012) desde a Pré História, no Egito e na Mesopotâmia era comum à prática da trepanação, que consistia em perfurar a mão, um buraco e 2,5 a 3,5 cm de diâmetro no crânio de uma pessoa viva, com o objetivo de eliminar maus espíritos no paciente. Nota-se quão arriscado era esse procedimento cirúrgico pelo qual o paciente passava. A parte superior do crânio era perfurada para a retirada de osso craniano, que resultava tanto em um ritual como para aliviar a pressão causada por ferimentos na cabeça.

Com o passar do tempo, em 3000 a.C, o coração e não o cérebro era considerado como a sede da alma e um repositório das memórias. Em 460 a 377 a.C, Hipócrates designa o cérebro como órgão envolvido com as sensações e a inteligência. Ele é considerado o pai da medicina ocidental e precursor da neurociência. Entre 130 e 200 a.C, Claudio Galeno, um médico cirurgião romano entra para a história da neurociência ao afirmar que o cérebro está amplamente conectado com as sensações e a percepção e o cerebelo é um centro primário de controle dos movimentos. Suas conclusões perduraram por mais de 1500 anos (FLOR e CARVALHO, 2012)

Nesse sentido, antigamente acreditava-se que o coração e não o cérebro era responsável pelas funções superiores, e que a alma da pessoa residia no coração, e esse órgão sim era responsável pelo nosso comportamento. Mas isso começou a mudar quando Hipócrates escreveu sobre a doença sagrada no século VI a.c. Galeno acreditava e concordava com a hipótese de Hipócrates, que é o encéfalo que é responsável pelo comportamento inteligente. A partir do ano 2000, foi intensificado os estudos de neurociência para serem aplicados na aprendizagem. Sendo uma área multidisciplinar, esta ciência coopera e dar subsídios para o aprimoramento do conhecimento educacional apresentando como a memória e a atenção contribuem para a aprendizagem do ser humano. Sendo assim:

> O propósito geral da neurociência, declaram Kandel, Schwartz e Jessel (1997), é entender como o encéfalo produz a marca individual da ação humana. O termo neurociência inclui, pois, segundo Blakemore e Frith (2000) todos os tipos de estudo do cérebro (SILVA, MORINO, 2012, p. 31).

Nesse sentido, o encéfalo é responsável por todas as ações do ser humano, ele é quem recebe e processa as informações tanto interna como externa do organismo enviando os comandos necessários para garantir a sobrevivência do ser humano.

A Neuroeducação não é uma nova área do conhecimento. Ela trata da junção dos conhecimentos da psicologia, educação e neurociência. Percebe-se que a apropriação da aprendizagem, compreendida como modificação de comportamentos, é o que conecta as disciplinas desse saber. A possibilidade de a neuroeducação ser uma grande aliada da docência e de todo o contexto educacional conduz à ideia principal da neuroeducação. Desse modo, Campos (2010) defende uma delimitação das áreas de saber para a sua interseção, mas, admite que a neuroeducação é caracterizada como uma nova abordagem de pensamento e ação. Essa área aponta como seu principal objetivo, oferecer aos educadores e professores conhecimentos que relacionam o cérebro à aprendizagem, levando em consideração as áreas de Pedagogia, Psicologia Cognitiva e as Neurociências.

2 NEUROEDUCAÇÃO E O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Existem diversas teorias sobre as etapas no processo de aprendizagem, é uma forma de tornar essa dinâmica mais eficiente e, assim, ter melhores resultados. A neuroeducação surge para nos orientar de como utilizar os recursos do cérebro e do sistema nervoso, a compreensão de como funcionamos para tornar o processo de educação mais eficaz. Isso pode

validar algumas técnicas que já se utilizam, e nos fazer repensar em outras que não funcionam bem (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 146).

A necessidade de o professor estar familiarizado com a neurociência e neuroeducação, tendem a promover um melhor resultado com seus alunos, a tarefa de educar vem sido cada vez mais modificada devido estarmos vivendo uma nova era, muitos transtornos e dificuldades de aprendizado vem sendo descoberto ao longo do tempo, contudo, porém precisa-se estar atentos, os problemas já sabe-se que existem, os sinais e sintomas já são conhecidos, cabe ao professor procurar possíveis soluções para que o ensino tenha cada vez mais eficácia e sucesso, principalmente nos anos iniciais, mais precisamente o desenvolvimento da coordenação motora e alfabetização.

A neuroeducação tende a ter um papel fundamental no currículo de um docente, quanto mais conhecimento obtido em relação de como funciona o cérebro mais facilidade ele terá para desenvolver recursos e táticas pedagógicas, fazendo assim que seu aluno se desenvolva com eficácia. A neuroeducação traz ao docente informações concretas de como estimular o cérebro, fazendo com que o mesmo possa se desenvolver através da comunicação verbal, não-verbal, visual e audição, como se tem visto o cérebro é estimulado com as emoções, desafios e sensações, promovendo o aprendizado.

A aprendizagem pode ser definida como um processo de mudança individual, produzido pela experiência e com caráter adaptativo. Ela ocorre na maioria dos organismos e espécies que estão em constante modificação e respondendo às experiências no ambiente (LEME, 2011). Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem depende de como o indivíduo age em um ambiente escolar, tendo melhor resultado quando o mesmo está em constante mudança e atendendo positivamente ao que é sugerido.

2.1 Neurociência e educação

Atualmente existe muita discussão que tentam relacionar as pesquisas sobre o cérebro com a educação tornando assim uma tendência. Dito isto, torna-se necessária as pesquisas e estudos sobre a presença da neurociência na escola.

> Como o próprio nome sugere, é a ciência que estuda o sistema nervoso em sua amplitude. Ela pesquisa desde as estruturas que o compõe o sistema nervoso, até como elas interagem entre si e funcionam. Assim, busca saber como as atividades mentais são desenvolvidas. Além disso, avalia como as conexões neurais interferem diretamente no comportamento humano (DELL'ISOLA, 2020, p.03).

Sendo assim, a neurociência estuda de uma forma ampla todo o sistema nervoso e suas funções estruturais no processo de desenvolvimento e algumas alterações que podem surgir no decorrer da vida, ou seja, é uma análise minuciosa das conexões neurais que coordenam e comandam o ser humano.

Durante as duas guerras mundiais, a grande quantidade de feridos influenciou na história da neurociência. A necessidade de tratar pessoas com as mais diversas sequelas, fez com que o número de reabilitações trabalhadas crescesse. Em consequência disso, as pesquisas na área de neurociências aumentaram gradativamente já que havia uma grande necessidade de encontrar novas soluções para as diversas sequelas.

As contribuições que as neurociências vêm realizando na educação, estão revolucionando a forma de como entendemos o aprendizado, sendo o objetivo principal, aprofundar o entendimento sobre o funcionamento do cérebro e o processo de aprendizagem. Em termos gerais, a neurociência estuda como o cérebro aprende. Assim, é possível entender como as redes neurais são definidas durante a aprendizagem, bem como de que forma os impulsos chegam ao cérebro, de que maneira as memórias se consolidam e

como acessamos essas informações armazenadas. O cérebro, esse órgão fantástico e misterioso, é matricial nesse processo do aprender. Diante disso, “as funções intelectuais como a memória, linguagem, atenção, emoções, assim como ensinar e aprender, são produzidas pela atividade dos neurônios no nosso encéfalo” (KOLB E WHISHAW, 2003).

O encéfalo, um dos componentes do Sistema Nervoso Central, é constituído de bilhões de neurônios, sendo um dos maiores órgãos do corpo. É através das conexões neurais que são produzidas a linguagem a atenção as emoções e o aprendizado. Nesse contexto, “as neurociências descrevem a estrutura e funcionamento do sistema nervoso, enquanto a educação cria condições que promovem o desenvolvimento das competências. Os professores atuam como agentes nas mudanças cerebrais que levam à aprendizagem” (COCH E ANSARI, 2009).

Desta forma, o grande desafio dos educadores é viabilizar uma aula que facilite esse disparo neural, e o funcionamento desses sistemas. Portanto, é imprescindível a busca pelo estudo de como ocorre o funcionamento e o desenvolvimento do sistema nervoso para que sejam desenvolvidas técnicas de aprendizagem em sala de aula.

> Os circuitos neuronais são responsáveis pelas funções básicas do nosso sistema nervoso bem como de outros animais. No caso humano determinam como nos comportamos como indivíduos. Nossas emoções vivenciadas como medo, raiva e as situações prazerosas da vida originam-se da atividade dos circuitos neuronais no cérebro (JOHNSTON, 1999; LEDOUX, 2002).

Nota-se que os circuitos neuronais têm grande importância no nosso sistema nervoso, já que os mesmos determinam de forma clara e objetiva os comportamentos do ser humano. Desse modo, necessita-se ainda mais de uma atenção do professor direcionada ao aluno quanto seu comportamento e suas ações, pois podem influenciar de forma negativa no aprendizado.

Para que haja um avanço no desenvolvimento da aprendizagem é necessário o uso de técnicas, para que se perceba as mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Pantano & Zorzi, (2009) o estudo da Neurociência considera o conhecimento das funções cerebrais como peça chave para o estímulo de um desenvolvimento cognitivo saudável. Sabendo que o cérebro se reorganiza constantemente, em acordo com os estímulos externos, o desafio é facilitar a absorção do estímulo correto e positivo.

Nota-se que os autores comentam que os primeiros métodos para a absorção de conhecimento são a atenção e a memória. Descobertas em neurociências não se aplicam direta e imediatamente na escola. A aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências podem informar a educação, mas não a explicar ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados (GUERRA, 2011, p. 03).

Para esta autora, a neurociência apresenta estratégias pedagógicas, sendo evidenciadas nos estudos sobre o cérebro humano, nesse caso, é preciso adaptar os estudos conforme as teorias da educação. Também não são regras estabelecidas, e sim alternativas que se façam refletir sobre planejamentos de ensinos, métodos e técnicas didáticas, estrutura física e materiais escolares.

2.2 Fatores que contribuem para a aprendizagem

A neurociência atualmente ensina as bases cerebrais de três fatores que contribuem para a aprendizagem que são: a prática, a atenção e a motivação.

> [...] motivação é um produto da expectativa de sucesso pelo valor da meta proposta, há dois caminhos fundamentais através dos quais os professores podem incrementar a motivação dos alunos ou os alunos a sua própria: aumentando a expectativa de sucesso e / ou valor desse sucesso (POZO, 2002, p. 145).

A motivação é um processo pelo qual a pessoa passa para atingir com persistência um objetivo. Um indivíduo é capaz de realizar uma tarefa por interesse e prazer, ou seja, um aluno é capaz de estudar por puro sentimento de prazer pela atividade ou por interesse de recompensas internas ou externas.

A relação entre a motivação e a prática, traz resultados satisfatórios para o aprendizado, pois quanto mais você prática, mais você melhora, encontrando mais motivação para continuar aprendendo, e quanto mais motivação, mais dedicação, mais vontade você tem de continuar buscando um aprendizado e, portanto, mais horas de prática você adquire e acumula. Então, mais prática leva a mais motivação, que leva a mais prática, e que leva a mais motivação, e assim, o cérebro tem o que ele precisa para aprender de fato e para passar por todas aquelas modificações que permitem o aprendizado.

É preciso levar em conta que a atenção pode ser regulada de duas formas: de “baixo para cima” ou de “cima para baixo”. No primeiro caso, são importantes os estímulos periféricos e suas características (como a novidade ou o contraste) e esse tipo de atenção pode ser chamado também de atenção reflexa. No segundo caso, ela é regulada por aspectos centrais do processamento cerebral, e esse tipo de atenção pode ser chamado de atenção voluntária (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 44).

Dessa forma, a grande porta de entrada do aprendizado é a atenção. É necessário considerar que o tempo todo tem muito mais coisas acontecendo que o cérebro consegue dar conta, isso não é porque hoje a gente vive no mundo moderno, porque existe internet, nada disso. Isso é resultado de uma limitação natural do cérebro que é o que a gente só consegue prestar atenção em uma coisa de cada vez mesmo quando achamos que tá prestando atenção em duas ou três ao mesmo tempo, na verdade o que acontece é uma alternância rapidamente entre uma e outra.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

3.1 Resultados da pesquisa de campo com professores

A presente sessão apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada no Colégio Batista Eleutério Rocha, rede particular de ensino localizado na cidade de Pedreiras-MA. O estudo foi realizado com cinco (05) professoras da instituição pesquisada por meio de entrevista.

Questão 01- Em sua opinião, quais as contribuições da neurociência aplicada a educação na contemporaneidade?

> *PROFESSOR 01: A neurociência tem ajudado de forma significativa a área educacional, pois quando unimos o conhecimento neurocientifico e a educação, passamos a entender melhor a mente e como se desenvolve a criança.*
> *PROFESSOR 02: Capacidade de desenvolver um trabalho de acordo com as especificidades de cada aluno.*
> *PROFESSOR 03: Inúmeras. A neurociência ajuda a entender e estimular corretamente muitos comportamentos.*
> *PROFESSOR 04: Contribui com o trabalho do professor que pode usar estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos, como brincadeiras e exercícios com a mente. Facilita também o desenvolvimento cognitivo e das emoções.*
> *PROFESSOR 05: Permite compreender com mais clareza o funcionamento das emoções e suas ações.*

Observa-se uma coerência na fala dos professores entrevistados, ambos têm a percepção de como a neurociência consegue fazer a diferença em sala de aula, quando se usa as informações de forma correta consegue-se trazer novidades eficazes no processo de ensino e aprendizagem. A neurociência é uma busca constante para descobrir mais e mais como se funciona o cérebro humano, e isso nos traz coisas novas, descobertas que ajudam os docentes a terem posicionamentos e planejamentos pedagógicos que irão influenciar numa educação de maior qualidade.

Questão 02- De acordo com os conhecimentos que você possui sobre neurociência aplicada a educação relate uma situação em que a mesma pode colaborar no processo de ensino aprendizagem.

> *PROFESSOR 01: Quando trabalhamos o sócio emocional no dia a dia da sala de aula, cada criança com sua especificidade, percebemos o quanto a neurociência pode desenvolver as habilidades da criança neste processo.*
> *PROFESSOR 02: No momento que sabemos como foi o final de semana de cada criança, os colegas estão desenvolvendo competências sócio emocionais e oralidade.*
> *PROFESSOR 03: Muitas crianças, por causa da imaturidade, não reconhecem o que estão sentindo, isto é, qual emoção estão apresentando. Por conta disso, muitas das vezes não conseguem resolver conflitos ou externar corretamente seus desejos. Ensinar às crianças as emoções, estimulando o reconhecimento e a lida com essas situações, contribui para o desenvolvimento de crianças mais capazes de resolver problemas e lidar com frustrações. Isso afeta diretamente e positivamente o seu aprendizado.*
> *PROFESSOR 04: Em sala de aula, a neurociência pode ser aplicada de várias formas, inclusive durante as brincadeiras. Existe um jogo por exemplo, chamado "jogo das emoções" que é utilizado para trabalhar o autoconhecimento com os alunos. Os mesmos conseguem compreender seus sentimentos e como agir em cada situação. Controlar as emoções é um grande passo para o desenvolvimento dos alunos, que se tornam mais maduros para compreenderem assuntos mais complexos.*
> *PROFESSOR 05: Traz a sala de aula o conhecimento sobre as emoções, os sentidos, a afetividade, etc.*

De acordo com situações vividas em sala de aula pelos entrevistados, pode-se perceber com clareza o quanto eles associam a importância das emoções no processo de aprendizado e também como este conhecimento favorece no momento de avaliar seus alunos no intuito de buscar estratégias de ensino, vemos então que direta ou indiretamente a neurociência intervém

dentro das salas de aulas de forma significativamente positivas. Diante disso, “as emoções tem papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mais pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino”. (WALLON,1989).

Como afirma o autor citado acima, as emoções tem papel importante no processo de aprendizagem, fazendo essa observação é mais objetivo descrever e avaliar o comportamento e desenvolvimento dos alunos, essa prática pode desvendar sérios problemas no que se diz respeito ao processo ensino aprendizagem, surgindo assim soluções para ajuda-los a se desenvolverem.

Questão 03- Na sua trajetória enquanto professor, em algum momento utilizou-se de métodos da neurociência e neuroeducação para trabalhar com os alunos? Comente sobre.

> *PROFESSOR 01: Sim. Trabalhamos com uma especialista em coaching kids, onde tivemos ótimos resultados com as questões sócio emocionais em sala de aula.*
> *PROFESSOR 02: Sim, no dia a dia.*
> *PROFESSOR 03: Sim. Já fizemos oficina das emoções com uma especialista e a partir daí desenvolvemos outras atividades em sala.*
> *PROFESSOR 04: Sim. Já utilizei vários jogos e exercícios. Inclusive o que foi citado mais acima.*
> *PROFESSOR 05: Já tivemos um treinamento e trabalhamos sempre o kit das emoções na sala de aula.*

Com os relatos acima dos entrevistados confirma-se que a neurociência e neuroeducação não se trata de algo desconhecido na área da educação, pelo contrário as mesmas possuem métodos utilizados em sala de aula, o professor quando se atenta em buscar novos conhecimentos, se depara com inúmeros meios educacionais citados na neurociência e neuroeducação, trabalhar as emoções é uma delas.

As emoções afetam todas as aprendizagens, quanto mais envolvidas forem com elas, mais mobilizadas são as funções cognitivas da atenção, da percepção e da memória, e mais bem geridas e fortes serão as funções executivas de planificação, priorização, monitorização e verificação das respostas" (FONSECA, 2016, s/p).

As emoções fazem parte do processo de aprendizagem, pois ela desperta a memória e toda a estrutura cognitiva, dando ao aluno oportunidades de se desenvolverem. O professor como mediador, deverá estar atento aos momentos em que o aluno passará por esse processo para que receba o devido apoio.

Questão 04- Quais os desafios você consegue identificar para trabalhar com a neurociência na atualidade?

> *PROFESSOR 01: A área comportamental, o descontrole das emoções, a inquietude, a falta de limites que trazem de casa, etc...*
> *PROFESSOR 02: Desinformação.*
> *PROFESSOR 03: Falta de informação.*
> *PROFESSOR 04: Muitas pessoas ainda não compreendem o quanto a mente do ser humano precisa de cuidados. Às vezes algo é ensinado em sala de aula, mas não é reforçado no meio familiar.*
> *PROFESSOR 05: É o desconhecimento que ainda existe sobre essa atuação na sala de aula e no mercado de uma forma geral.*

A falta de conhecimento sobre a neurociência mostrou ser a maior dificuldade para a maioria dos entrevistados, que se trata de um fato está desinformação para maioria dos profissionais da educação, porém vimos uma resposta, um posicionamento diferente dos demais. Um dos entrevistados acima diz que o apoio em casa do que é ensinado em sala de aula fará uma grande diferença, como diz o entrevistado, a mente precisa ser cuidada, e maior parte de tempo, o espaço que o aluno ocupa é o ambiente familiar.

O desafio para a educação não se encontra, apenas, em saber como ensinar ou como avaliar o que foi ensinado; faz-se necessário apresentar o conhecimento num formato que o cérebro aprenda melhor. A aprendizagem significativa tem seu substrato orgânico e biológico na reorganização das conexões entre os neurônios, na neurogênese, compreendida pelo conceito da neuroplasticidade como capacidade plástica do cérebro se reorganizar em vários níveis, quando submetido a estímulos eficientes e frequentes ou após uma agressão. A questão passa por delimitar o que se compreende por saber. Este estudo toma como referência a compreensão de (TARDIF, 2002, p. 60 apud OLIVEIRA, 2011).

O conhecimento é o maior aliado para todas as profissões, e principalmente para a educação já que se trata da profissão que forma novos profissionais, como afirma o autor acima, não bastar apenas saber como ensinar ou avaliar, precisa-se saber como fazer em processo, uma vez que todos os seres humanos tem características individuais.

Questão 05- Estudos mostram que a emoção está relacionada ao processo de ensino aprendizagem. Relate sobre a importância da emoção no processo educativo e como você a utiliza para engajar seus alunos.

> *PROFESSOR 01: Envolver a criança de maneira harmoniosa, cultivando sentimentos positivos, uma comunicação que atenda à idade delas, fazer que ela se sinta segura e feliz na sua sala de aula. Atender cada criança em sua necessidade, individualmente, e principalmente, transmitindo a ela o conhecimento de forma divertida.*
> *PROFESSOR 02: Receber um elogio transforma a vida de um adulto, imagine uma criança que está aprendendo, quando a mesma recebe um elogio por alguma atividade feita, aciona serotonina.*
> *PROFESSOR 03: Creio que a resposta anterior vale para essa pergunta também.*
> *PROFESSOR 04: Como já foi citado, as emoções influenciam de forma direta na aprendizagem dos alunos. Por esse motivo é*

> *importante que o professor esteja atento aos comportamentos de seus alunos. Em algumas situações, procuro relacionar o assunto estudado com temas cotidianos deles. Começo a perguntar o que eles pensam sobre aquilo e deixo que digam suas opiniões. Essa estratégia prende a atenção dos mesmos facilitando a aprendizagem deles.*
> *PROFESSOR 05: As emoções afetam todas as áreas de aprendizagem, quanto mais envolvidas mais o trabalho irá fluir.*

Os sentimentos envolvendo as emoções é um argumento comum entre os entrevistados, isto é bem nítido, pode-se observar que as emoções vêm sido trabalhadas na escola e tem obtido êxito com relação as atividades propostas.

Desse modo, Fonseca (2016) diz que as emoções guiam e suportam as funções atencionais, e estas guiam as funções cognitivas de processamento perceptivo, simbólico e lógico, assim como as funções executivas de resolução de problemas. A emoção aparece mais uma vez como um fator de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, suas funções e sensações despertam e em certos casos até mesmo acelera este processo, pois a emoção se torna algo estimulante para o cérebro.

Questão 06- Qual a importância para o professor saber sobre a neurociência e o sistema nervoso?

> *PROFESSOR 01: É de suma importância, pois a mente da criança precisa ser entendida e alimentada de conhecimento, e o professor tem um papel fundamental nesse processo.*
> *PROFESSOR 02:De saber trabalhar as emoções boas e ruins dos alunos que estão em desenvolvimento.*
> *PROFESSOR 03:Com tal conhecimento, o educador será capaz de entender melhor o comportamento e relações dos alunos. Deste modo, será mais capaz de fazer intervenções eficientes.*
> *PROFESSOR 04: O professor sempre precisa estar atualizado. Conhecer a neurociência é importante para que o professor saiba como agir em sala de aula, como proceder diante de certas*

> *situações, além de ajudar a aprendizagem dos alunos por meio de seus conhecimentos.*
> *PROFESSOR 05: Auxiliar a entender como se dá o processo de aprendizagem, além de detectar os transtornos da aprendizagem.*

Os entrevistados tiveram uma visão um pouco diferente uma das outras, situação essa que enriquecem nossas pesquisas, já que ambas as respostas avaliam e buscam novos conhecimentos, há nas respostas uma defesa ainda maior das emoções como uma fonte de despertamento para o aprendizado, o estímulo de buscar novos conhecimentos e de se estudar e descobrir o funcionamento do cérebro, cada resposta conclui nossos objetivos, afirmando a necessidade da neurociência juntamente com a educação.

Oportunizar aos professores a compreensão de como o cérebro trabalha dá condições mais adequadas para que ele estimule a motivação em sala de aula e, de certa forma, assegura a possibilidade de sintonizar com os diversos tipos de alunos, os quais terão suas capacidades mais profundamente exploradas (CARVALHO, 2011, p. 545).

Diante das pesquisas bibliográficas e da pesquisa de campo realizadas na construção deste projeto é possível perceber o quanto há uma necessidade de o professor conhecer o funcionamento do cérebro, que inclui o sistema nervoso, já que se trata da parte principal das sensações do ser humano, sensações que estimula o aprendizado.

Questão 07- Você acredita que o professor deve ter conhecimentos sobre o funcionamento cerebral e como ocorre a aprendizagem do aluno? Qual seria a relevância desse conhecimento na educação?

> *PROFESSOR 01: O professor deve estar continuamente se preparando para entender como funciona e como se dá a aprendizagem do seu aluno, e não existe a receita pronta, pois cada criança pensa e age de uma maneira diferente. O desafio é criar estratégias, métodos, pesquisa, e principalmente ter um olhar sensível a cada criança.*

> *PROFESSOR 02: Sem dúvida, é de extrema importância esse conhecimento. Podemos assim trabalhar nas dificuldades dos alunos de forma assertiva.*
> *PROFESSOR 03: Sim. Conhecer o motor de uma moto é fundamental para um mecânico. De igual modo, é fundamental conhecer um pouco mais sobre o nosso "motor" para entender mais nossas crianças e sermos mais assertivos nas escolhas e intervenções.*
> *PROFESSOR 04: Com certeza. O professor é aquele que ensina, que repassa seus conhecimentos, para isso é preciso conhecer os alunos, saber como a mente deles funcionam para que o trabalho seja realizado com êxito.*
> *PROFESSOR 05: É através desse conhecimento que se consolida a formação conceitual das ideias a serem trabalhadas durante o processo de ensino aprendizagem.*

Os entrevistados demostraram estarem atentos quanto ao estudo do funcionamento do cérebro e de como isto implica numa eficácia diante do ensino infantil, nota-se que a contribuição da neurociência aplicada a educação infantil na atualidade traz uma significativa e valiosa estrutura para planejar e executar atividades e projetos avaliativos.

> A emergente esfera da neuroeducação oferece oportunidade para um bom trabalho, porém requer profissionais adequadamente capacitados para conduzir os desafios apresentados pelos avanços neurocognitivos. Para ajudar a unir o esforço interdisciplinar entre neurociência e educação se deve estabelecer uma nova classe de profissionais: os neuroeducadores. Sua missão específica será fomentar a introdução dos mais importantes avanços neurocognitivos dentro do sistema educacional (SHERIDAN, ZINCHENKO E GARDNER, 2005, s/p).

Segundo o autor, cada ser humano tem uma característica única, e este detalhe de grande importância dar-nos uma brecha para se buscar mais e mais conhecimentos na área da neurociência, assim buscando fontes

seguras de como esse órgão tão incrível funciona, encontra-se grandes estratégias para formar uma educação com mais qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo constatou-se que as contribuições da neurociência para a educação já estão sendo reconhecidas e aplicadas de forma ainda tímida, mas que diante das dificuldades de aprendizagem e o surgimento de muitos transtornos, educadores buscam o conhecimento sobre o Sistema Nervoso Central e como o cérebro aprende, uma vez que o mesmo é declarado como órgão vital e depósito de conhecimentos, emoções, memórias, sendo assim o principal órgão responsável pela aprendizagem.

Salientamos sobre a limitação de conteúdos e fontes a serem pesquisadas pelo fato se ser um assunto considerado “novo” e de pouco interesse, constando-se a necessidade de avançar no desenvolvimento de mais estudos relacionados a neurociência e como aplicar as estratégias em sala de aula.

Segundo os dados colhidos as professoras declararam que a neurociência tem ajudado de forma significativa a área educacional, pois quando unimos o conhecimento neurocientifico e a educação, passamos a entender melhor a mente e como se desenvolve a criança. Permite ainda a capacidade de desenvolver um trabalho de acordo com as especificidades de cada aluno, a neurociência ajuda a entender e estimular corretamente muitos comportamentos. Além de contribuir com o trabalho do professor que pode usar estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos, como brincadeiras e exercícios com a mente. Facilita também o desenvolvimento cognitivo e das emoções.

Desse modo, diante de todas as evidencias apresentadas, afirma-se que as transformações ocorridas no cérebro, influencia no processo emocional e consequentemente na aprendizagem e que o professor como mediador desse processo deve estar munido de todas as informações recorrentes para

aplicar com confiança e domínio as novas metodologias e como resultado, despertar no discente o interesse, a atenção e a motivação.

Conclui-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, mas com a certeza da necessidade da busca pelo estudo na área da neurociência especificamente como o cérebro aprende. Nessa perspectiva, é de suma importância que o docente busque constantemente a capacitação e o uso de novas metodologias que estimulem o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, A. L. **Neuroeducación: uniendo las neurociências y la educación en la búsqueda del desarollo humano.** La Educ@ción, n. 143, 2010. Disponível em: <http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/ne uroeducacion.pdf>. Acesso em: 27 de Fev. de 2020.

CARVALHO, F. H. de. **Neurociências e educação:** uma articulação necessária na formação docente. Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, nov.2010/fev.2011.

COCH, D. & Ansari, D. (2009). **Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education.** Cortex, 45, 546-547.

COSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende / Ramon M. Cosenza, Leonor B. Guerra. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEDOUX, J. **Synaptic self: how our brains become who we are.** New York, NY: Viking Penguin, 2002.

DELL'ISOLA, Alberto. **História da neurociência: entenda como chegamos ao conhecimento atual.** Virtual- 2020 Disponível em:

<https://albertodellisola.com.br/historia-da-neurociencia/>. Acesso em: 13 Mar. 2021.

FLOR, D. & CARVALHO T. **Neurociência para o educador.** São Paulo/SP. Baraúna. 2012.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. psicopedag. São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2021.

GONSALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação:** da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v. 4, n. 4, p. 3 – 12, 2011.

JOHNSTON, V. S. **Por que sentimos: a ciência das emoções humanas**. Cambridge, MA: Perseus Books, 1999.

KOLB, B. & Wishaw, I.Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2003.

LEME, M. I. S. **As especificidades humanas e a aprendizagem:** relações entre cognição, afeto e cultura. São Paulo: Psicologia USP, 2011 [v. 4, n. 22, p. 703-723, 2011].

PANTANO, T. Zorzi JL. **Neurociência Aplicada à Aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso; 2009. 192 p.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores.** Dissertação de Mestrado. UBERABA. 2011. Disponivel em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/771/1/GILBERTO%20GON%c3%87ALVES%20DE%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 29 de Nov. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Fiderisa da; MORINO, Carlos Richard Ibañez. **A importância das neurociências na formação de professores.** Rio Grande: Momento, 2012, p. 29-50.

SHERIDAN, K.; ZINCHENKO, E; GARDNER, H**. Neuroethics, in Education.** Annual Meeting 2005, AERA, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança.** São Paulo: Manole, 1989.

ATENDIMENTO DOMICILIAR EDUCACIONAL E INTERATIVIDADE: PERSPECTIVA CURRICULAR DIFERENCIADA PARA ESTUDANTES COM ADOECIMENTO CRÔNICO NO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES

Lauriceia Tomaz da Silva Gomes[49]
Iany Michelle de Oliveira Jardim[50]
Mabel Maria dos Santos[51]
Silvano Pereira Novaes[52]

INTRODUÇÃO

O Atendimento domiciliar se configura uma modalidade que "viabiliza o acompanhamento da escolaridade de crianças e adolescentes que estão doentes, mas não sob o regime de internação" (OLIVEIRA, 2013, s/p), que devido em sua maioria estar com imunidade baixa não podem frequentar lugares públicos e consequentemente a escola.

Tal ação vem atender o que preconiza a nossa Constituição Federal no que diz respeito ao direito à Educação de Todos os cidadãos (BRASIL, 1988), bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 57 onde afirma que caso o mesmo não tenha condições de participar do ensino regular, compete aos órgãos públicos propor propostas relativas a [...]

[49] Especialista em Educação Especial, Mestre em Educação - UFPB, docente do ensino superior e Coordenadora de Educação Especial do município do Jaboatão dos Guararapes.
[50] Especialista em Gestão Educacional, Secretária Executiva de Gestão Pedagógica do Município do Jaboatão dos Guararapes.
[51] Graduada em Direito, Chefe do núcleo de Educação Especial do Município do Jaboatão dos Guararapes.
[52] Especialista em Gestão Escolar, Mestrando em Educação Contemporânea - UFPE, professor do Atendimento Educacional Domiciliar do Município do Jaboatão dos Guararapes.

currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório"(BRASIL, 1990).

Este trabalho tem como objetivo apontar a reorganização curricular para o atendimento aos estudantes matriculados na rede municipal do Jaboatão dos Guararapes em estado de adoecimento crônico, sinalizar as alternativas propostas ao atendimento educacional destes estudantes e pontuar como tem sido desenvolvido as atividades a partir das especificidades dos referidos estudantes visando a garantia do direito a continuidade dos estudos.

O percurso investigativo partiu da experiência vivenciada no município do Jaboatão dos Guararapes, onde a partir de 2017, com a provocação de um familiar de um munícipe com câncer em idade escolar que teve sua vida escolar interrompida no 2º ano do ensino fundamental e procurando a Secretaria de Educação em busca de continuidade de estudo para seu filho.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O atendimento domiciliar em Jaboatão dos Guararapes surgiu em 2017 tendo como primeiro estudante uma criança diagnosticada com Neuropatia Motora e se encontrava em Home Care. Mediante as comorbidades advindas do quadro, já havia perdido o movimento das mãos, impossibilitando assim de escrever ou movimentar um mouse e tinha um quadro depressivo bastante expressivo. Sonhava em voltar a ter contato com outras crianças e estudar, sua grande paixão. Buscando alternativas para vencer esse desafio a Secretaria de Educação chegou-se ao Instituto Hands Free, instituição voltada a criar tecnologia assistiva a atender pessoas com dificuldades motoras, e sendo provocada, criou uma plataforma interativa para que o estudante participasse efetivamente em tempo real das atividades em sala de aula.

Tendo esse primeiro passo efetivado, a próxima ação configurou em organizar a proposta curricular da rede municipal de ensino à necessidade do

estudante, principalmente no que se refere ao tempo pedagógico e os conteúdos a serem ensinados, uma vez que o estudante não tinha condição de acompanhar todas aulas da grade curricular. Tal ação foi amparada a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacional em seu Art. 59, que garante que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica.

Neste mesmo ano, outro caso chega a Secretaria de Educação, um rapaz de 24 anos que desde os 05 anos de idade não frequentava a escola, pois tinha Distrofia Muscular de Duchenne, tendo comprometimento severo dos músculos com pouca movimentação, traqueostomizado e ventilação artificial encontrava-se também em Home Care. Dentre seus interesses tinha a paixão pela pintura e informática, mas não era alfabetizado, o que o deixava triste, pois desejava se comunicar com seus colegas de facebook e outras redes sociais. Na perspectiva de acomodar o referido estudante às condições necessárias para que a sua aprendizagem acontecesse, foi realizado também uma avaliação diagnóstica, buscando perceber quais as ferramentas que facilitaria esse processo, assim foi percebido que ele tinha pouca movimentação nas mãos, sendo providenciado um kit mouse e automação hands free.

Em seu processo de alfabetização foi proposto inicialmente a utilização do campo semântico que dialogasse com os interesses do jovem, palavras como facebook, instagram, e outros relacionados a jogos digitais, serviram de ponto de partida para o despertar para o mundo letrado, fazendo com que esse caminho ao mundo da escrita fosse significativo e prazeroso para o mesmo.

RESULTADOS

Sabemos que o processo de inclusão de estudantes em adoecimento crônico em nosso País ainda é um grande desafio a ser enfrentado. Apesar das leis outorgarem esse direito a partir da Constituição Federal (1988),

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Base Nacional (1996), tais leis ainda não se legitimaram na prática. Que por motivo de adoecimento crônico não pode frequentar a Unidade Educacional.

O primeiro estudante relatado, nos comprovou que um prognóstico não configura uma verdade absoluta. Pois se tinha sido previsto um prognóstico de seis meses de vida, onde continua na ativa e a cada dia melhorando. No âmbito cognitivo, seus avanços foram mais significativos do que o esperado. No ano de 2018, foi reclassificado para o 4º ano, conseguindo entrar no fluxo escolar para sua idade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Base Nacional em seu artigo 23, parágrafo 1º a escola poderá reclassificar o estudante tendo como base as normas curriculares gerais (BRASIL, 1996). Mediante a avaliação realizada pela coordenação de educação especial e o núcleo de anos iniciais, foi constatado que o estudante não só acompanhou a turma, mas teve um rendimento escolar compatível com os estudantes que iriam para o 4º ano, legitimando assim sua reclassificação junto com a coordenação de normatização. Tal ação lhe proporcionou ótimos resultados, tanto no âmbito acadêmico, como no âmbito pessoal, pois sua autoestima melhorou muito e consequentemente sua saúde. Neste ano de 2022, o mesmo estará indo para o 8º ano.

No segundo caso, grandes avanços aconteceram no âmbito educacional. Seu processo de alfabetização avançou bastante, conseguindo acessar e se comunicar a partir das redes sociais e ler pequenos textos. Afora esses dois casos aqui exposto, mais 09 (nove) estudantes já foram inseridos no projeto de atendimento domiciliar educacional, totalizando 11 (onze) estudantes atendidos até então. Destes, 03 (três) foram a óbito no decorrer de sua escolarização. Os referidos estudantes apesar da gravidade das doenças e comorbidades associadas, conseguiram avançar e acompanhar a turma de origem em que estão matriculados no ensino regular, não sendo necessárias grandes modificações curriculares para que os mesmos conseguissem tal êxito. Neste sentido, percebemos que não importam quantos dias, meses,

anos eles sobreviverão, mesmo que vivam um dia, mas se estar na escola é para eles o desejo, que esse dia seja o melhor dia de suas vidas, pois antes de tudo, o direito a educação é seu direito constitucional.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>acesso em 20.08.2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394. De 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br-/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, p. 43, 2015.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. **Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9052_5537.pdf. Data de Acesso: 11 jan.2022.

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA MELHOR DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Marcelline Santana Cavalcanti[53]
Maria Edione Santana Oliveira[54]

RESUMO

A Psicomotricidade possibilita a criança a livre expressão de sentimentos, pensamentos, conceitos, ideologias, além do trabalho corporal realizado pela psicomotricidade que auxilia nos processos de aprendizagem. Neste sentido, deve-se ressaltar a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, trazendo benefícios para que fluam por toda sua vida, é necessário salientar que a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento da criança nos aspectos afetivo, cognitivo, social e físico. As primeiras experiências são de fato as que marcam profundamente a pessoa, e quando positivas, tendem a reforçar ao longo de nossas vidas. As atitudes de cooperação, autoconfiança, solidariedade e de responsabilidade. (VECCHIATO, 2003).

O objetivo geral deste trabalho é indagar a importância da psicomotricidade na educação infantil, e os objetivos específicos (1) compreender os benefícios que a psicomotricidade tem na educação infantil, (2) Pontuar as habilidades psicomotoras que são trabalhadas na educação infantil a partir de uma abordagem preventiva. O percurso metodológico

[53] Pedagoga pela Universidade de Pernambuco, Psicopedagoga Clínica e Institucional pela FACOTTUR, pós graduada em Psicomotricidade Clínica e Institucional (ALPHA) e pós graduanda em Docência do Ensino Superior pela ALPHA.
[54] Pedagoga pela Universidade de Pernambuco, especialização em Gestão de Recursos Humanos (UPE) e pós graduanda em Docência do Ensino Superior.

adotado neste estudo fez uso de uma abordagem qualitativa, O procedimento de pesquisa no presente resumo parte de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Macedo (p. 13, 1994), a pesquisa bibliográfica “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Assim nos garantirá um melhor aprofundamento de leituras e discussões para responder as inquietações.

Segundo Barreto (p.54, 2000), “O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação dos tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo”. Deste modo o professor deve permitir a compreensão da forma de como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio deste corpo.

Desta forma, a psicomotricidade é o termo utilizado para a relação de movimento organizado e integrado, sendo assim em função de experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sendo pela sua linguagem ou socialização. Abrange o estudo de várias habilidades de se relacionar e trabalhar em conjunto corporal.

De acordo com Lapierrre (p.13, 1986), “a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda criança” pois, a psicomotricidade proporciona à criança a possibilidade de experimentar seu corpo, vivenciar ludicamente suas emoções. Entendendo o quanto a psicomotricidade está presente em todas as atividades da nossa vida cotidiana, seria natural que, desde cedo, as crianças pudessem aprender esta educação pelo movimento (MEUR; STAES, 1984).

Portanto, a psicomotricidade existe nos menores gestos realizados e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, e no decorrer do processo de aprendizagem. Quando os elementos iniciais da psicomotricidade são utilizados frequentemente. O desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, e

pré-escrita são fundamentais na aprendizagem, pois um deslize em um dos elementos irá prejudicar o desempenho do indivíduo. (ROSSI, 2012)

Colaborando assim na consciência motora infantil, domínio de seu próprio corpo, possibilidades de expressar-se através dele e sendo essencial para o processo de aprendizagem. A psicomotricidade tem uma ação fundamental no indivíduo, pois tem grande relação com o processo de aprendizagem, uma vez que o movimento demonstra maturação do sistema nervoso da criança e auxilia a adquirir o conhecimento do mundo em volta que a rodeia pela percepção e das sensações do seu corpo. (ROSSI 2012)

A Psicomotricidade é um fator essencial e indispensável ao desempenho global e uniforme da criança, ela é "[...] é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas" (FONSECA, p.10, 2001). A estruturação da Educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelecto e de aprendizagem da criança.

Entende-se que a psicomotricidade, vem oportunizando as crianças condições de desenvolver capacidades básicas, aumentando assim o seu potencial motor, usando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais ajudariam a sanar estas dificuldades. Nas séries iniciais, a prioridade deve ser ajudar a criança a ter uma percepção adequada de si mesma. O movimento e sua aprendizagem abrem um espaço para desenvolvê-lo das habilidades motoras, além das dimensões cinéticas, que elevem a criança a aprender a conhecer seu próprio corpo e a se movimentar expressivamente, além de facilitar a comunicação e a expressão das ideias.

Diante do exposto, observa-se que a psicomotricidade e o desenvolvimento motor na infância podem melhorar significativamente as variáveis motora, cognitiva e afetiva das crianças, "constata-se que a psicomotricidade aliada ao desenvolvimento motor pode gerar benefícios para as crianças na educação infantil". Segundo Negrine (p.20, 1986) um dos argumentos que justificam a educação psicomotora na educação básica

durante a fase pré-escolar é a evidência sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Pois, é durante esse período que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada.

Por fim, é preciso e necessário adquirir um olhar analítico e modificador vindo de encontro à concepção. É de extrema importância ser ativo no processo da criança que conseguiu segurar um lápis usando corretamente os dedos, e que então escreve seu nome de memória, conclui que os conceitos de psicomotricidade se aliam a prática. É preciso englobar a tripolaridade da psicomotricidade como ciência.

PALAVRAS-CHAVES: Psicomotricidade, Educação Infantil, Desenvolvimento Psicomotor.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**, 8.ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

FONSECA, V. da. Manual de Observações Psicomotoras: **Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores.** Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

FONSECA, V. da. Manual de Observação Psicomotora: **significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995.**

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. A. **Simbologia do Movimento, Psicomotricidade e Educação**. São Paulo: Manole, 1986.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MEUR, A.; STAES, L.; **Psicomotricidade Educação e Reeducação**. Editora Manole, 1984, São Paulo, 1984.

NEGRINE, A. **Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.** Porto Alegre: Artmed, 1986.

ROSSI, F. S. **Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Nº 01 – Ano I – 05/2012.

VECCHIATO, Mauro. **A terapia psicomotora**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2003.

TEORIA E PRÁXIS JURÍDICA: A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A EFETIVIDADE DE DIREITOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

Manoella Menezes Santos Carvalho[55]
Lucas Gontijo Oliveira Alves

RESUMO

Como ensaio teórico-metodológico interdisciplinar, a presente pesquisa visa analisar os impactos da política neoliberal na sociedade, assim como as causas relacionadas ao déficit de efetividade dos direitos sociais, à crise da racionalidade jurídico-interinstitucional e à desaceleração do crescimento regional. Nesse sentido, constata a importância do diálogo interinstitucional através da extensão universitária, que se faz instrumento necessário para articular uma intervenção social transparente, democrática e participativa. Tendo em vista a complexidade das problemáticas sociais, são aspirados meios concretos a fim de viabilizar o acesso, a apropriação e o exercício de uma cidadania plena dos povos do bloco econômico da América do Sul – o MERCOSUL -, sob o vetor axiológico da dignidade humana. Por fim, sugere o sistema Ninter como instituição mediadora apta a efetivar direitos sociais, superar a crise jurídico-institucional, fortalecer a universalização da educação e o processo de integração regional como condicionantes para alcançar o desenvolvimento econômico sustentável e a justiça social no âmbito do Mercado Comum do Sul, aliando-se aos ODS da Agenda – 2030 das Nações Unidas.

[55] Graduada em Direito no Centro Universitário do Leste de Minas, Coronel Fabriciano - MG. E-mail: manoella.carvalho@a.unileste.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1152-6345

Palavras-chave: Sistema Ninter; Crise na América Latina, Agenda 2030 – ONU; Universalização da educação; Cidadania regional

1 - INTRODUÇÃO

A presente pesquisa inicia uma reflexão sobre as mudanças paradigmáticas na ordem jurídica nacional, cujo marco teórico é a Constituição de 1988. Busca-se, então, a compreensão das mudanças referentes à tutela jurídica dos direitos fundamentais na ordem interna.

Em 1988, a ordem jurídica brasileira passa por transição de um Estado de Direito por regras para um Estado Constitucional por princípios, sob o axioma fundado na Dignidade Humana e pautado nos princípios basilares da liberdade, igualdade, segurança, bem-estar, justiça, desenvolvimento e exercício dos direitos sociais e individuais. O projeto de sociedade inscrito na Constituição Brasileira de 1988 é sedimentada na fraternidade, pluralidade e sem preconceitos, cujos fundamentos são a harmonia social e comprometimento, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Convalidando este destaque, a Carta Magna vigente, fundada sob a preponderância dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, da cidadania e no vetor axiológico da dignidade humana, prevê como objetivos da República Federativa do Brasil a garantia do desenvolvimento nacional e a erradicação da pobreza e a marginalização, assim como a redução das desigualdades sociais e regionais. Por conseguinte, as relações internacionais são regidas, dentre outros princípios, pela solução pacífica de conflitos e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, buscando a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina.

Lado outro, a educação assume status de direito fundamental, norteado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e autoria (art. 205 c/c 207, CRFB/88), constituindo-se como objetivo a ser perquirido pelos Poder da República.

No plano internacional, o Brasil tornou-se signatário de tratados e convenções internacionais, os quais versam sobre direitos humanos, dentre eles a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), Pacto São José da Costa Rica (1969), Convenção Europeia de Direitos Humanos (190) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), assegurando em especial o acesso à justiça e a educação como direitos humanos.

Convalidando este destaque, a Carta Magna vigente, fundada, especialmente nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, cidadania e no vetor axiológico da dignidade humana, prevê como objetivos da República Federativa do Brasil a garantia do desenvolvimento nacional e a erradicação da pobreza e a marginalização, assim como a redução das desigualdades sociais e regionais. Por conseguinte, as relações internacionais são regidas, dentre outros princípios, pela solução pacífica de conflitos e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, buscando a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina.

Assim, das normas acima colacionadas, fixa-se como ponto crucial que sustenta a justificativa e relevância da presente pesquisa o desenvolvimento econômico, com justiça social na América Latina, na busca por melhores condições de vida dos povos e a necessidade de assegurar a participação da sociedade na Administração da Justiça, com vista à efetividade dos direitos sociais e o fortalecimento da integração regional.

À vista disso, buscando impulsionar o desenvolvimento os chefes de Estado do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai ao acordarem, nos termos do Tratado de Assunção (1991), pela conformação do bloco econômico do Mercado Comum do Sul (Mercosul), reconheceram a integração regional como condição fundamental para o desenvolvimento econômico, com justiça social, sob o axioma da dignidade humana.

Nos termos do Tratado de Ouro Preto, em 1994, e dos protocolos de Ushuaia e de Montevidéu o fortalecimento e desenvolvimento do processo de

integração regional fora condicionado a harmonia da legislação, promoção, defesa e proteção dos direitos da pessoa humana, liberdades fundamentais e o compromisso com o Estado Democrático de Direito.

O Mercosul, ao trilhar desses 30 (trinta tantos), passou por significativas mudanças paradigmáticas. A priori surgi com a perspectiva econômica e, posteriormente, sob a influência da internacionalização de direitos, globalização de direitos humanos e os efeitos da crise social, econômica e política, entre os anos de 1998 a 2002, propicia o surgimento de uma dimensão social no respectivo mercado.

Cumpre nesse momento, perpassar brevemente sobre o Estado liberal aos tempos atuais, acentuando colisão direta e colateral da política neoliberal sobre os direitos fundamentais, em especial os sociais, com ênfase na situação econômica e social vivenciada pelos países que integram o bloco econômico do Mercado Comum do Sul.

2. A COLISÃO ENTRE OS VALORES DA JUSTIÇA E O DIREITO ECONÔMICO

Os direitos fundamentais se consolidaram de maneira lenta e gradual no decorrer da História. Conforme pontua Ronny Charles (2020), o Estado Liberal marcou o fim do absolutismo monárquico e instaurou uma ordem econômica marcada pelo absenteísmo estatal e pela autorregulação do sistema de mercado e, consequentemente, o aprofundamento de problemas sociais e econômicos.

Segundo o autor acima mencionado, na busca por dirimir o caos social oriundo da política econômica liberal, surge como proposta o Estado Social, com o objetivo de "suprir as deficiências do sistema de mercado e implementar objetivos definidos de políticas públicas" (NETO, 2020, p 24). No entanto, o Estado Social não correspondeu satisfatoriamente a todas as prestações sociais e ao recrudescimento de novas demandas sociais. Observou-se, ainda, "[...] o crescimento desmesurado do Estado, que passou a ser prestador de

serviços públicos, investidor e empresário, além de impor um crescente aumento da dívida pública, permitiu um fortalecimento exagerado do Poder Executivo [...]" (NETO, 2020, p.24).

A ruptura com o Estado Liberal e a operação lógica mercantilista e burocrática nas instituições do Mercosul - aliada à crise vivenciada na América Latina (1998 a 2002) -, difundiu e ampliou um cenário de déficit de direitos sociais, marcado pelo desemprego e por precárias condições de trabalho, além da desaceleração do crescimento regional e da configuração de novas formas de exclusão social; fatos estes que propiciaram o recrudescimento de demandas judiciais na busca pela garantia dos direitos fundamentais que haviam sido violados . Logo, perpetuou-se um Estado Social que não fora capaz de suportar e atender a todas as necessidades sociais, assim como um Poder Judiciário estigmatizado, que ante ao elevado número de demandas sociais, não apresenta uma resposta satisfatória às ações ajuizadas e carece de eficiência operacional na prática jurídica, fomentando um descrédito social e uma auto-percepção funcional que repercute em sua própria identidade.

Ademais, a integração regional do Mercosul é marcada por uma exclusão social ao que tange a participação no processo de integração regional, em especial dos sindicatos. O movimento sindical, desde 1991, empenhou-se para participar do processo de integração regional do Mercosul na busca por instituir espaços de atuação. Há que se lembrar do êxito logrado nas primeiras atuações sindicais em face do bloco econômico do sul; contudo, o contexto era desfavorável aos sindicatos, marcado pela hegemonia neoliberal na América Latina e pela própria atuação sindical, haja vista que não mantiveram a referência na busca por uma dimensão social do Mercosul e renderam-se a lógica técnica nas Comissões, o que, por via de consequência, apontaram resultados ineficientes nas ações sindicais.

Os fatos acima colacionados agravam-se ainda mais diante das consequências das políticas econômicas atuais orientadas pelo modelo neoliberal. Conforme menciona Ladislau Dowbor (2017), a dinâmica ambiental,

a desigualdade crescente e a esterilização dos recursos financeiros têm provocado o desequilíbrio estrutural do desenvolvimento e da qualidade de vida no mundo e, por via de consequência, o crescimento econômico não traz uma abordagem socialmente inclusiva, caracterizando-se por ser totalmente excludente e carecer de um sistema de governança adequado.

Outrossim, discorre sobre o pequeno número de empresas que detém o controle de maior parte do mercado e formam hoje um oligopólio sistêmico, responsável por provocar a instabilidade econômica geral através de instrumentos políticos de controle que impedem qualquer forma efetiva de regulação, de tal forma que a instabilidade faz-se o habitat natural dos mercados - ocasionado, então, a instabilidade política.

Corroboram com as assertivas acima as constatações de Mazzucato (2014), as quais asseveram que as empresas financeiras cresceram de forma incompreensível e se envolveram de tal forma na economia global que podem ser descritas como "grandes demais para quebrar". O sistema descrito pela autora como "privatização dos riscos" e "socialização dos frutos" evidencia um Estado que assume todos os riscos de mercado, cujo retorno financeiro é em seu montante direcionado para as grandes empresas, acarretando em um déficit de efetividade de políticas públicas e sociais.

A partir dos fatos acima expostos, torna-se necessário repensar o rumo das políticas econômicas e sociais, assim como o papel do Estado e da sociedade para a concretização da justiça material.

3. O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, NO ÂMBITO INTERNACIONAL

Ao longo dos anos, a Educação se transformou e alcançou maiores relevos, assumindo importante papel social e político. O conhecimento científico adotou uma dialética aberta e interativa através da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Segundo Maria das Dores Pimentel

(2005, p.33), “a extensão universitária é entendida como instrumento de transmissão de conhecimento da universidade para a sociedade”, cujos primórdios são datados do século XIX, na Universidade de Cambridge.

A teoria dos obstáculos de Gaston Bachelard (1966) também traz uma importante contribuição no que tange a construção do conhecimento, o qual é realizado por meio de argumentos que rompem com o senso comum. Os fatos acontecidos transformam-se em ideias, questionamentos, obstáculos, que ao serem construídos pelos conjuntos de argumentos, superam as barreiras e dinamizam a pesquisa. Afinal, “o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma” (BACHELARD, 1966, p.29).

Acerca da matéria suscitada, enriquecedores são os ensinamentos de Vasconcelos (2014, p. 25), ipsis litteris: “Se os princípios da razão dialógica e da complexidade conduzem ao diálogo e à concertação social no plano da ação, implicam também a inclusão da realidade nos processos de produção do conhecimento [...]”. Esse pensamento também é compartilhado pelas autoras Importante destacar o apontamento de Adriana Goulart de Sena Orsini e Nathane Silva (2013, p.13).

Nesse sentido, posicionou-se o professor Doutor Antônio Gomes de Vasconcelos (2007, p. 701) que “a aceitação da premissa de que a razão é naturalmente dialógica (e não monológica) e de que a realidade, complexa e inacessível em sua plenitude (princípio da complexidade), integra o próprio processo de produção do conhecimento, de modo que conhecimento e realidade se constituem reciprocamente”.

Convalidando este destaque, Vasconcelos (2012, p. 9) sustenta que a razão dialógica e a complexidade (do real) são determinantes de uma abertura epistemológica para o diálogo interno e para o diálogo social. “O diálogo social, mais que um método, é concebido como elemento constitutivo do conhecimento e da ação, na correlação inarredável entre epistemologia e democracia. Assim, ao fundar o conhecimento e a ação, o diálogo inspira o ensino, a pesquisa e a extensão”.

Complementa Vasconcelos (2014, p.25) que o processo de conhecimento com base na razão dialógica e na complexidade, “ainda que inacessível em estado puro, somente pode ser compreendida em sua máxima possibilidade de apreensão mediante a construção de diagnósticos multifacetários, erigidos dialogicamente, com a participação de todos os envolvidos”.

Os chefes de Estados que integram o bloco econômico do MERCOSUL reconhecem, nos termos da Declaração Sociolaboral e do Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercado Comum do Sul, que uma sociedade justa, plural e democrática somente é possível com o fomento do diálogo social e da implementação de instrumentos necessários para a consolidação de uma sociedade participativa e inclusiva na esfera econômica, política, cultural e social, cuja construção requer um modelo de desenvolvimento equitativo, com políticas que priorizem o trabalho decente e de qualidade e o exercício dos direitos sociais e individuais, - sob o axioma da dignidade da pessoa humana, cidadania, pluralismo, igualdade, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, justiça social, trabalho descente, liberdade sindical, democracia e da garantia da não discriminação em razão da origem nacional e a tutela e proteção dos trabalhadores migrantes e fronteiriços.

Assim, a dimensão social do MERCOSUL almeja esforços para a implementação do Plano Estratégico de Ação Social (PEAS), o qual constitui-se como instrumento necessário para articular uma intervenção social transparente, justa, plural, democrática e participativa, com vista à complexidade das problemáticas sociais - considerando aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, na busca por promover um desenvolvimento que implique na liberdade da sociedade em participar das decisões que afetam as diversas áreas da sua vida e na relação dos cidadãos com o espaço geográfico entre os blocos do MERCOSUL.

Destaca-se que a celebração do segundo termo de cooperação tem como fundamento a diretriz nº 13, do PEAS: “impulsionar e fortalecer os

programas de mobilidades de estudantes, estagiários, pesquisadores gestores, diretores e profissionais", cujos objetivos prioritários são "fortalecer programas de cooperação existentes que fomentem o intercâmbio acadêmico, de profissionais, especialistas, gestores, docentes e estudantes de forma a contribuir com a melhoria e integração regional". Outrossim, tem a previsão de "organizar um conjunto integrado de programas de mobilidade diferente, que tenha uma verdadeira apropriação de ensino superior, com foco na cooperação e internacionalização" .

A diretriz 24, do PEAS fomenta o diálogo entre as organizações sociais e órgãos responsáveis pela formulação e gestão de políticas sociais, criando espaços institucionais para debater as estratégias para a implementação do PEAS. A RMADS acredita que a promoção do desenvolvimento implica na liberdade da sociedade em participar das decisões que afetam as diversas áreas da vida e na relação dos cidadãos com o espaço geográfico entre os blocos do MERCOSUL, assim a mútua interação entre as ações econômicas e sociais e, respectivamente, o desenvolvimento social e econômico legitimam-se com a concretização do acesso, apropriação e o exercício de uma cidadania plena dos povos da região (princípio ético).

Sublinha-se que a Agenda 2030 das Nações Unidas, prevê a implementação dos 18 (dezoito) objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), os quais devem ser perseguidos por todos os Estados e com a participação social. Dentre os ODS, importante destacar: a promoção do desenvolvimento sustentável e inclusivo, o emprego pleno e produtivo e o trabalho decente para todos (8), redução das desigualdades dentro dos países e entre eles (10), promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (16).

Diante do exposto e com fulcro no artigo 4º, inciso IX, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, ex vi: "A República Federativa do

Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] cooperação entre os povos para o progresso da humanidade", e no parágrafo único do dispositivo legal alhures, *in verbis*: "A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações", elege-se o sistema Ninter como apto para promover a universalização da educação, ampliação do acesso à justiça, efetividade dos direitos sociais e fortalecimento da integração regional.

4. SISTEMA NINTER: TEORIA E PRÁXIS

O Dr. professor Antônio Gomes de Vasconcelos foi o idealizador e cofundador do primeiro Núcleo Intersindical de Conciliação Trabalhista (Ninter) do Brasil, além de dedicar-se, desde 1994, a construção da teoria do sistema Ninter.

Segundo Vasconcelos (2012), os resultados do Ninter Rural se mostraram tão promissores e concretos em relação a área trabalhista que, em 1998, o Núcleo Rural ganhou o Prêmio de Gestão Pública e Cidadania, por efetivar direitos sociais, melhorar a relação de trabalho e colaborar para o desenvolvimento econômico, através da desburocratização do sistema de relação de trabalho e da administração da justiça.

Consoante, enfatizou Vasconcelos (2012), as bases teóricas do instituto, são resultados de pesquisas científicas desenvolvidas na Faculdade de Direito da UFMG, razão pela qual fora desenvolvido no âmbito do Programa Universitário de Apoio às Relações de Trabalho e à Administração da Justiça da Universidade Federal de Minas Gerais (PRUNART- UFMG), o grupo de pesquisa Núcleo Intersindical de Conciliação Trabalhista (NINTER), dando apoio e suporte as instituições de representação coletiva, com a "institucionalização de espaço de diálogo social e de interação entre sindicatos

e as instituições públicas e de co-gestão da organização do trabalho e da administração da justiça" (VASCONCELOS, 2012, p. 147).

Assim, o programa articula as atividades de ensino, pesquisa e extensão através da interação e interlocução entre as "universidades, instituições públicas do trabalho integrantes do poder Executivo e do Sistema de Justiça, instituições intermediárias de representação social e ou coletiva" (VASCONCELOS, 2012, p. 11).

O grupo de pesquisa sistema Ninetr presta apoio à constituição do sistema Ninter, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conectando teoria e prática.

Segundo o coordenador do grupo de estudos Ninter, Vasconcelos (2012, p. 20) "propõe uma dimensão interventivo-propositiva e transformadora da realidade" desenvolvido na UFMG, através do conhecimento teórico e empírico acerca da instituição social e do instituto jurídico correspondente ao Ninter, além de "promover estudos e pesquisas destinados a contribuir para a consolidação teórica, pragmática e operacional de experiências inovadoras de gestão judiciária e da administração da Justiça".

Destarte, considerando que a temática tem como abordagem a teoria e prática do sistema Ninter, importante trazer à baila os ensinamentos de Vasconcelos, in verbis:

> [...] o sistema NINTER se apresenta como alternativa institucionalmente concebida para, mediante o diálogo e a concertação social, construir diagnósticos e buscar a solução de situações-problemas locais e/ou setoriais concretamente situadas, mediante a interação entre os atores públicos e coletivos responsáveis pelo seu enfrentamento inspirado em um princípio da democracia integral e não sujeito a pautas reformistas dependentes de um futuro incerto ou não promissor, devolve às instituições do trabalho a possibilidade de, mediante transformações culturais e operacionais, realizarem, elas próprias, uma profunda reforma – mediante uma conversão neoparadigmática de seus códigos de conduta e modus operandi – na organização do trabalho e na administração da justiça, orientada para a superação de suas reconhecidas deficiências. Atuação cuja

> legitimação se verifica pela aptidão e pela disposição para o enfrentamento dos problemas que lhes apresentam, em sua concretude, especificidade e complexidade e, especialmente, pelas consequências de sua atuação (VASCONCELOS, 2014, p.39) .

Segundo Vasconcelos (2014, p. 89) "o sistema Ninter só pode ser apreendido em seu significado mais profundo e na ampla dimensão de suas funções institucionais a partir da ideia de democracia integral".

Ainda sobre a situação acima exposta, elucida Vasconcelos, nesses termos:

> [...] as luzes desses paradigmas (razão dialógica e complexidade) e dos princípios constitucionais da dignidade humana e da cidadania é que a teoria do sistema Núcleos Intersindicais de Conciliação Trabalhista vislumbra um princípio da democracia em se sustentam as seguintes funções institucionais: a) participação (pelo diálogo social e pela concertação social), por seus sindicatos, dos destinatários (afetados) da ação do Poder Público (instituições/autoridades do trabalho): na gestão da organização do trabalho; na administração da justiça; e nos procedimentos cognitivos concernentes à realidade (princípio da complexidade) e à escolha da norma, do seu sentido e do modo mais adequado de aplicação aos contextos das realidades concretamente consideradas (princípio da razão dialógica); e pleno exercício da autonomia coletiva e da negociação coletiva, especialmente no que diz respeito à autogestão da organização do trabalho no respectivo âmbito de representação; e prevenção e disponibilização de meios não judiciais, autocomposição e autônomos de resolução de conflitos individuais e coletivos de trabalho (VASCONCELOS, 2014, p. 65).

Dos textos colacionados, é crível afirmar que a teoria da democracia integral imanente ao sistema Ninter, sob o vetor axiológico da dignidade humana e da cidadania, concretiza a democracia durante as ações práticas entre os sindicatos (no exercício de sua autonomia e liberdade sindical - princípio da subsidiariedade) e no exercício das instituições públicas (gestão compartida entre os afetados/destinatários da norma e a instituição do trabalho), através do fomento do diálogo (razão dialógica) na busca pela

solução mais adequada de se cumprir a legislação diante da realidade local/setorial (complexidade).

Salienta Vasconcelos (2014, p.83), que o exercício dialógico do Poder Público no âmbito da organização do trabalho alcança de forma específica à interpretação e aplicação da norma jurídica e demais procedimentos cognitivos, subordinando a ação pública uma ética de responsabilidade quando sujeitados às práticas jurídicas de diálogo social e concertação social referente a casos de relevante interesse para a sociedade, coletividade e de caráter público, cujas consequências extrapolam os limites das relações jurídicas individuais.

O sistema Ninter não é um fim em si mesmo, mas um instrumento em prol de uma sociedade construída sob os valores e princípios que regem o Estado Democrático de Direito, a defesa e proteção dos direitos humanos, em especial os direitos sociais e da coletividade tornando viáveis exercícios de todas essas possibilidades de ação e interação entre autonomia pública e coletiva, sob vetor axiológico da dignidade humana e da cidadania, na busca por contribuir para a efetividade de direitos e a melhoria na condição de vida dos povos.

Sem prejuízo do dito acima, o tema abrange, de maneira extensiva, o sistema NINTER aliado às metas de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas à medida que o sistema contribui para a erradicação da pobreza, trabalho decente e crescimento econômico, redução das desigualdades, paz justiça e instituições eficazes e educação de qualidade, o que será explicitado oportunamente.

Forçoso convir que a teoria e práxis do sistema Ninter demonstra correspondência com a latente necessidade do Mercosul em implantar um novo modelo de racionalidade nas instituições sociais e jurídicas, assim como implantar efetivos instrumentos que concretizem o PEAS, em especial o eixo IV, diretriz 10: " Acordar e executar políticas educativas que promovam a cidadania regional, uma cultura de paz e respeito à democracia, aos direitos

humanos e ao meio ambiente", tendo por objetivo prioritário "fortalecer a integração regional entre os países do Mercosul a partir das estratégias e ações concretas nas regiões de fronteiras com as instituições educativas .

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração regional é o processo de aceleramento do desenvolvimento de países, cujas decisões e ações de um bloco impactam todos os Estados partes e associados. Assim sendo, as reformas no Mercosul também concernem à situação socioeconômica brasileira e ao desenvolvimento econômico, com ênfase na justiça social.

A forte influência neoliberal e suas consequências na economia descortinam e aprofundam uma série de problemas e desequilíbrios que se prolongam há anos e que assumem diversas faces no decorrer da história. O reconhecimento da inviabilidade de um mercado autorregulatório e, por outro lado, de um Estado com alta concentração de poder mercadológico afirma a necessidade de um equilíbrio que será alcançado através da participação interconectada entre Estado e sociedade.

Ante a complexidade, amplitude e relevância social da situação previamente esposada no âmbito político social e econômico, constata-se a importância das instituições de ensino como agentes de transformação social, as quais atuam nos resultados da localidade as quais estão inseridas através da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Ao reconhecer a latente necessidade de implementar o PEAS no MERCOSUL e a viabilidade de instituir mecanismos ágeis e articulados, a partir de ações concretas nas regiões fronteiriças, que promovam a universalização da educação e a efetividade de direitos sociais, propõe-se a teoria e prática do sistema Ninter como sistema apto a proporcionar o intercâmbio acadêmico inclusivo, participativo e de qualidade entre os países da América Latina fundados nos princípios basilares do Estado Democrático de Direito e que visem assegurar os princípios da dignidade da pessoa

humana. O sistema Ninter promove a participação da sociedade na Administração da Justiça, ao instituir métodos alternativos e coexistências de conflitos, assim como na universalização da educação e construção do conhecimento científico, na medida em que o grupo de pesquisa do sistema Ninter atua teórica e empiricamente diante do caso concreto.

Pelo exposto, a transnacionalização de um projeto de extensão universitária através de parcerias interinstitucionais proporcionará uma rica troca de conhecimento cultural, científico, social, político e econômico, assim como contribuirá para o fortalecimento da integração regional, com vista ao desenvolvimento econômico, com justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.Acessado em: 31 de dez. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.722, de 13 de março de 2006**. Promulga o Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercado Comum do Sul e seu Regulamento Administrativo, de 15 de dezembro de 1997. Brasília – DF: 185 º da Independência e 118º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004 2006/2006/decreto/d5722.htm. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

BACHELARD, Gaston**. A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2005. Disponível em: https://b-ok.lat/book/1009589/c8e946. Acessado em:14 de dez. de 2021.

CASTEL, Robert: **La metamorfosis de la custión social:** Una crónica del salário. Buenos Aires, 1997. Disponível:https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7097/mod_resource/content/1/castel-robert-la metamorfosis-de-la-cuesti%C3%B3n-social.pdf. Acesso: 2 de dez. de 2021.

DECLARAÇÃO SOCIOLABORAL DO MERCOSUL. 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-sociolaboral- do-mercosul-de-2015-i-reuniao-negociadora-brasilia-17-de-julho-de-2015. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

DOWBOR, Ladislau. **A ERA DO CAPITALISMO IMPRODUTIVO**. São Paulo – SP: Autonomia Literária, 2017.

MAZZUCATO, Mariana. **O estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público x setor privado**. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

MERCOSUL**. Diálogo de Assunção. Assunção: Instituto Social do Mercosul, 2021**. Disponível em: http://www.ismercosur.org/pt/programas-ism-2/dialogo-de-assuncao/reuniao-anual/. Acesso em: 06 de dez. de 2021

MERCOSUL. **Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL.** Assunção: Tekoha, 2012, p.11 e 12. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/plano-estrategico-de-acao-social-do-mercosul-peas/. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

NETO,Fernando Ferreira Baltar; TORRES, Ronny Charles Lopes de. Direito Administrativo. *In:* BREVE HISTÓRICO SOBRE O ESTADO – DO MODELO LIBERAL AOS TEMPOS ATUAIS. Salvador - BA: JusPODIVM, 2020.v.9.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL (org). **Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, DF: Casa

ONU Brasil, 2020. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acessado em: 15 de dez. de 2020.

O Mercado Comum do Sul completou 30 (trinta) anos, no dia 26 de março de 2021. MERCOSUL 30 ANOS: 1991 A 2021. Edição comemorativa. MERCOSUL, 2021. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/revista/. Acesso em: 24 de dez. de 2021).

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane . **Ensino jurídico, pesquisa e extensão**: a experiência do programa RECAJ UFMG. JURIS PLENUM OURO, v. 24, 2013, p.13. Disponível em: https://www.publicacoes.uniceub.br/jus/article/view/2364/2059. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

PEDUZZI, Maria Cristina Irigoyen. **Aplicabilidade da declaração Sociolaboral do Mercosul Estados partes. Biblioteca digital do Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: www.stf.jus.br/imprensa/pdf/peduzzi.pdf. Acesso em 28 de dez. de 2021.

PIMENTEL, Maria das Dores. **A Avaliação da Extensão Universitária.** Belo Horizonte, MG: UFMG, Proex- UFMG, 2005. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o-_livro_8.pdf. Acessado em: 19 de dez. de 2021.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. São Paulo: saraiva, 2009.

PLANO ESTRATÉGICO DE AÇÃO SOCIAL DO MERCOSUL (PEAS). 2005. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/plano-estrategico-de-acao-social-do-mercosul-peas/. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

PNUD. **Acompanhando a Agenda 2030**. Brasília: PNUD, 2016. Disponível em: https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/acompanhando-a-agenda-2030.html. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

PROTOCOLO DE MONTEVIDÉU SOBRE O COMPROMISSO COM A DEMOCRÁCIA NO MERCOSUL. Disponível em: https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/43305_DEC_027-2011_PT_FERR_Protocolo%20de%20Montevid%C3%A9u%20Ushuaia%20II.pdf. Acesso: 24 de dez. de 2021.

PROTOCOLO DE USHUAIA SOBRE COMPROMISSO DEMOCRÁTICO NO MERCOSUL, BOLÍVIA E CHILE. 1998. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/protocolo-de-ushuaia-sobre-compromisso-democratico-no-mercosul-bolivia-e-chile/. Acesso: 24 de dez. de 2021.

RICUPERO, Bernardo. **Em busca de um sindicalismo sem fronteiras**. A participação sindical no SGT-11 do Mercosul: o caso da CUT. São Paulo: Cedec, 1995, p. 19. Disponível em: http://www.cedec.org.br/files_pdf/CAD51.pdf. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

TRATADO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM MERCADO COMUM ENTRE A REPÚBLICA ARGETINA, A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, A REPÚBLICA DO PARAGUAI E A REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI. 1991. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/objetivos-do-mercosul/. Acesso em 06 de dez. de 2021.

VASCONCELOS. **Pressupostos Filosóficos e Político-Constitucionais para a aplicação do Princípio da Democracia Integral e da Ética de**

Responsabilidade na Organização do Trabalho e na Administração da Justiça: o Sistema Núcleos Intersindicais de Conciliação Trabalhista. Volume I. 2007. Tese (Doutorado em direito) – Universidade Federal de Minas Gerais Minas Gerais, 2007.p. 701. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9BQJW9. Acesso: 06 de dez. de 2021.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **A função dos conselhos tripartites dos núcleos intersindicais de conciliação trabalhista: a organização intercategorial as relações de trabalho (regulamentação, administração, prevenção e resolução de conflitos) orientada pelo princípio da subsidiariedade ativa**. 2002. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2002.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **Fundamentos para uma ontologia do instituto dos Núcleos Intersindicais de Conciliação Trabalhista**. São Paulo: LTr, 2014.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **Núcleo intersindical de conciliação trabalhista (NINTER) – manual básico**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego (SRT), 2000.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **O sistema NINTER-CENEAR – Fundamentos políticoconstitucionais, projeto de lei dos núcleos intersindicais de conciliação trabalhista e do Sistema NINTER-CENEAR, justificação**. Araguari: Sincopel. Fundação CENEAR, 2003. (Série NINTER, v. 5).

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico – novo paradigma da ciência**. São Paulo: Papirus, 2002.

VASCONCELOS, Antônio G. **Las premisas político-ideológicas del movimiento global de reforma del Poder Judicial: convergencias y paradojas**. Palestra Proferida no VIII Congreso Iberoamericano de Cooperación Judicial, novembro/2014, Madrid.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **O novo sentido da jurisdição na estratégia do Poder judiciário Nacional e seu desdobramento na experiência do SINGESPA/TRT3-MG.** In: ORSINI, Adriana Goulart de Sena; COSTA, Mila B. L. Corrêa da; ANDRADE, Oyama Karyna B. (Coords.). Justiça do século XXI. São Paulo: LTr, 2014.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **O Sistema Núcleo Intersindical de Conciliação Trabalhista**. Do fato social ao instituto jurídico: uma transição neoparadigmática do modelo de organização do trabalho e da administração da justiça. São Paulo: LTr, 2014.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **Pressupostos Filosóficos e Político-Constitucionais do Sistema Núcleo intersindical de conciliação Trabalhista. Teoria e prática da razão dialógica e do pensamento complexo na organização do trabalho e na administração da justiça:** democracia integral e ética de responsabilidade social. São Paulo: LTr, 2014.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **Sindicatos como agentes de transformação das relações de trabalho: núcleos intersindicais de conciliação trabalhista**. In: FREDIANI, Yone 66 (Coord.). Tendências do Direito Material e Processual do trabalho. São Paulo: LTr, 2000.
VASCONCELOS, Antônio Gomes de. **Sindicatos na administração da justiça**. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. Sindicatos na Administração da Justiça: **O Núcleo Intersindical de Conciliação Trabalhista Rural de**

Patrocínio e a institucionalização de equivalentes jurisdicional - mediação e arbitragem voluntárias. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de; GALDINO, Dirceu. **Núcleos Intersindicais de Conciliação Trabalhista – fundamentos, princípios, criação, estrutura e funcionamento**. São Paulo: LTr, 1999.

XIII Reunião de Ministros e Autoridades de Desenvolvimento Social do MERCOSUL e Estados Associados. **Ata Nº 02/07, Anexo 5**, Montevidéu, 23 de novembro de 2007. Disponível em: https://documentos.mercosur.int/simfiles/docreuniones/19616_RMADS_2007_ACTA02_ES.pdf. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

ZAFFARONI, Eugénio Raul. **Poder judiciário. Crises, acertos e desacertos**. São Paulo: Rev. Tribunais, 1995.

ZAGREBELSKY, Gustavo. **El Derecho dúctil**. Trad. Marina Gascón. 10. ed. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

XIII Reunião de Ministros e Autoridades de Desenvolvimento Social do MERCOSUL e Estados Associados. Ata Nº 02/07, Anexo 5, Montevidéu, 23 de novembro de 2007. Disponível em: https://documentos.mercosur.int/simfiles/docreuniones/19616_RMADS_2007_ACTA02_ES.pdf. Acesso em: 06 de set. de 2021.

Preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 25 de dez. de 2021.

Preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 25 de dez. de 2021.

Art. 3º, incisos II e III, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 25 de dez. de 2021.

Art. 4ª, incisos VII, IX c/c com parágrafo único do art. 4º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 25 de dez. de 2021.

Art. 3º, incisos II e III, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 25 de dez. de 2021.

Art. 4ª, incisos VII, IX c/c com parágrafo único do art. 4º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 25 de dez. de 2021.

TRATADO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM MERCADO COMUM ENTRE A REPÚBLICA ARGETINA, A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, A REPÚBLICA DO PARAGUAI E A REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI. 1991. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/objetivos-do-mercosul/. Acesso em 06 de dez. de 2021.

PROTOCOLO DE USHUAIA SOBRE COMPROMISSO DEMOCRÁTICO NO MERCOSUL, BOLÍVIA E CHILE. 1998. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/protocolo-de-ushuaia-sobre-compromisso-democratico-no-mercosul-bolivia-e-chile/. Acesso: 24 de dez. de 2021.

PROTOCOLO DE MONTEVIDÉU SOBRE O COMPROMISSO COM A DEMOCRÁCIA NO MERCOSUL. Disponível em: https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/43305_DEC_027-2011_PT_FERR_Protocolo%20de%20Montevid%C3%A9u%20Ushuaia%20II.pdf. Acesso: 24 de dez. de 2021.

O Mercado Comum do Sul completou 30 (trinta) anos, no dia 26 de março de 2021. (MERCOSUL 30 ANOS: 1991 A 2021. Edição comemorativa. MERCOSUL, 2021. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/revista/. Acesso em: 24 de dez. de 2021).

O Mercado Comum do Sul completou 30 (trinta) anos, no dia 26 de março de 2021. (MERCOSUL 30 ANOS: 1991 A 2021. Edição comemorativa. MERCOSUL, 2021. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/revista/. Acesso em: 24 de dez. de 2021).

PLANO ESTRATÉGICO DE AÇÃO SOCIAL DO MERCOSUL (PEAS). 2005. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/plano-estrategico-de-acao-social-do-mercosul-peas/. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

NETO,Fernando Ferreira Baltar; TORRES, Ronny Charles Lopes de. Direito Administrativo. *In:* BREVE HISTÓRICO SOBRE O ESTADO – DO MODELO LIBERAL AOS TEMPOS ATUAIS. Salvador - BA: JusPODIVM, 2020.v.9.

NETO,Fernando Ferreira Baltar; TORRES, Ronny Charles Lopes de. Direito Administrativo. *In:* BREVE HISTÓRICO SOBRE O ESTADO – DO MODELO LIBERAL AOS TEMPOS ATUAIS. Salvador - BA: JusPODIVM, 2020.v.9.

MERCOSUL. Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL. Assunção: Tekoha, 2012, p.11 e 12. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/plano-estrategico-de-acao-social-do-mercosul-peas/. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

CASTEL, Robert: La metamorfosis de la custión social: Una crónica del salário. Buenos Aires, 1997. Disponível:https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7097/mod_resource/content/1/castel-robert-la metamorfosis-de-la-cuesti%C3%B3n-social.pdf. Acesso: 2 de dez de 2021.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. Desafios à reforma do Poder Judiciário na América Latina: justiça para os mercados e/ou para a sociedade? Revista do Instituto do Direito Brasileiro, ano 3, n. 2, p. 1603-1614, 2014. Disponível: https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2014/02/2014_02_01603_01614.pdf. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

ZAFFARONI, Eugénio Raul. Poder judiciário. Crises, acertos e desacertos. São Paulo: Rev. Tribunais, 1995, p. 137.

RICUPERO, Bernardo. Em busca de um sindicalismo sem fronteiras. A participação sindical no SGT-11 do Mercosul: o caso da CUT. São Paulo: Cedec, 1995, p. 19. Disponível em: http://www.cedec.org.br/files_pdf/CAD51.pdf. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

DOWBOR, Ladislau. A ERA DO CAPITALISMO IMPRODUTIVO. São Paulo – SP: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, Ladislau. A ERA DO CAPITALISMO IMPRODUTIVO. São Paulo – SP: Autonomia Literária, 2017.

MAZZUCATO, Mariana. O estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público x setor privado. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. *O Sistema Núcleo Intersindical de Conciliação Trabalhist*a. Do fato social ao instituto jurídico: uma transição neoparadigmática do modelo de organização do trabalho e da administração da justiça. São Paulo: LTr, 2014.

"é preciso que o ensino jurídico seja transformado, que haja uma verdadeira inovação, de modo a expor seus conteúdos, programas e metodologias em face da realidade experimentada pela sociedade" ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane . Ensino jurídico, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. JURIS PLENUM OURO, v. 24, 2013, p.13. Disponível em: https://www.publicacoes.uniceub.br/jus/article/view/2364/2059. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

Coexistencialidade entre os meios judiciais e não judiciais de conflito, "alcançada a partir da inserção da prática de governança no âmbito da administração da justiça por meio da técnica do diálogo entre sindicatos e o órgão judicial local" VASCONCELOS. Pressupostos Filosóficos e Político-Constitucionais para a aplicação do Princípio da Democracia Integral e da Ética de Responsabilidade na Organização do Trabalho e na Administração da Justiça: o Sistema Núcleos Intersindicais de Conciliação Trabalhista. Volume I. 2007. Tese (Doutorado em direito) – Universidade Federal de Minas Gerais Minas Gerais, 2007.p. 701. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9BQJW9. Acesso: 06 de dez. de 2021. p.123.

VASCONCELOS, Antônio Gomes. Programa Universitário de Apoio às Relações de Trabalho e à Administração da Justiça. Belo Horizonte: RTM, 2012.

VASCONCELOS, Antônio Gomes de. *O Sistema Núcleo Intersindical de Conciliação Trabalhist*a. Do fato social ao instituto jurídico: uma transição neoparadigmática do modelo de organização do trabalho e da administração da justiça. São Paulo: LTr, 2014.

DECLARAÇÃO SOCIOLABORAL DO MERCOSUL. 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-sociolaboral-do-mercosul-de-2015-i-reuniao-negociadora-brasilia-17-de-julho-de-2015. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.722, de 13 de março de 2006. Promulga o Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercado Comum do Sul e seu Regulamento Administrativo, de 15 de dezembro de 1997. Brasília – DF: 185 º da Independência e 118º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5722.htm. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

PEDUZZI, Maria Cristina Irigoyen. Aplicabilidade da declaração Sociolaboral do Mercosul Estados partes. Biblioteca digital do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: www.stf.jus.br/imprensa/pdf/peduzzi.pdf. Acesso em 28 de dez. de 2021.

MERCOSUL. Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL. Assunção: Tekoha, 2012. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/plano-estrategico-de-acao-social-do-mercosul-peas/. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

XIII Reunião de Ministros e Autoridades de Desenvolvimento Social do MERCOSUL e Estados Associados. Ata Nº 02/07, Anexo 5, Montevidéu, 23 de novembro de 2007. Disponível em: https://documentos.mercosur.int/simfiles/docreuniones/19616_RMADS_2007_ACTA02_ES.pdf. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

MERCOSUL. Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL. Assunção: Tekoha, 2012, p.13. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/plano-estrategico-de-acao-social-do-mercosul-peas/. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

DECLARAÇÃO SOCIOLABORAL DO MERCOSUL. 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-sociolaboral-do-mercosul-de-2015-i-reuniao-negociadora-brasilia-17-de-julho-de-2015. Acesso em: 24 de dez. de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.722, de 13 de março de 2006. Promulga o Acordo Multilateral de Seguridade Social do Mercado Comum do Sul e seu Regulamento Administrativo, de 15 de dezembro de 1997. Brasília – DF: 185 da Independência e 118º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5722.htm. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

MERCOSUL. Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL. Assunção: Tekoha, 2012, p. 56-57. Disponível em: https://www.mercosur.int/documento/plano-estrategico-de-acao-social-do-mercosul-peas/. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

AUDIODESCRIÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Mylena Moreira Rodrigues Vaz[56]

RESUMO

Esse artigo, surge da necessidade de pensar a audiodescrição, como uma possibilidade de recurso didático a ser usado na educação, seja no ensino regular, ensino inclusivo, ensino infantil, técnico, superior, pós graduação, cursos livres, palestras, congressos e outros, para a inclusão da pessoa com deficiência, principalmente visual, não se limitando a elas. Partindo desse princípio e das minhas experiências enquanto pessoa com baixa visão desde que nasci, pretendo discutir a importância da formação de profissionais da educação em audiodescrição, para que possam iniciar o uso do recurso em salas de aula ou em outros lugares onde estão atuando. Assim, vou abordar aspectos mais técnicos que podem ser usados por eles em sala de aula, como na descrição de imagens estáticas, seja de fotografias, obras de arte ou charges, destacando a necessidade de criar um roteiro com informações para que o próprio usuário do recurso faça sua interpretação sobre o produto audiodescrito que ele tem acesso, apontando assim um caminho para que aconteça uma especialização mais ampla desses profissionais, possibilitando que o recurso da audiodescrição alcance eventos maiores, dando assim a oportunidade de pessoas com deficiência serem incluídas e terem seu direito à educação devidamente igualitário com relação às pessoas que não têm

[56] Mestre em História Social pela linha de pesquisa Trabalho e Movimento Social da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), palestrante, professora e consultora em audiodescrição. Baixa visão desde o nascimento e criadora do Instagram @mynspira.

deficiência. Por fim, quero concluir o texto com o meu olhar sobre todo o estudo e pesquisa, dando novas perspectivas e possibilidades.

Palavras-chave: audiodescrição; educação inclusiva; pessoa com deficiência; inclusão social.

INTRODUÇÃO

Para iniciar as reflexões desse artigo, cito a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que diz que acessibilidade é:

> [...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p. 9).

Considero a LBI um documento de extrema importância para a pessoa com deficiência e para que todas as pessoas conheçam alguns dos direitos básicos, dentre eles o direito à educação de forma acessível, inclusiva e igualitária. Diante disso, nos últimos anos, vem se ampliando os debates sobre a educação inclusiva e as novas possibilidades, exemplo disso é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um direito das pessoas surdas na aprendizagem, a obrigatoriedade de se ter acesso aos lugares através da arquitetura acessível, e outros.

A audiodescrição (AD), entra nesse debate, pois é um recurso de tecnologia assistiva que permite que pessoas com deficiência visual tenham acesso a informações por meio das imagens que são transformadas em áudios. As tecnologias assistivas são importantes para que as pessoas com deficiência tenham mais autonomia, qualidade de vida e independência, assim, a AD é uma ferramenta de acessibilidade comunicacional e informacional. Para

além das pessoas com deficiência visual, podemos citar como usuários do recurso, pessoas autistas, pessoas com déficit de atenção, pessoas com deficiência intelectual, idosos e outros, o que faz dela um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas, pois traduz por meio de uma narrativa descritiva, e outras técnicas verbais, mensagens visuais que não podem ser percebidas, abrindo possibilidades de acesso à informação, contribuindo para a inclusão social, cultural e educacional.

Diante disso, é necessário mencionar de forma simplificada, que a AD é realizada por uma equipe de profissionais especializados, ou seja, por um roteirista, que faz a descrição das imagens, um consultor, que necessariamente é uma pessoa com deficiência visual, que faz a validação e apontamentos para o roteiro, e o narrador, que faz a narração (com sua voz) em áudio do produto descrito. Essa equipe, deve ser bem alinhada e trabalharem para que o produto final seja de qualidade.

Mas, falando especificamente sobre a educação e AD como uma possibilidade de recurso a ser usado por profissionais da educação, afirmo que existem maneiras de se fazer isso sem necessariamente precisar de toda essa equipe. É evidente que o ideal seria profissionais especializados, porém se sabe da falta de recurso e até mesmo da falta de pessoas querendo se especializar. Sendo assim, podemos criar caminhos, para que a inclusão aconteça e a AD alcance novos lugares e pessoas.

Expondo um pouco mais sobre a AD profissional, a formação em audiodescrição de roteiristas, consultores e narradores, deve ser a mesma, pois ambos precisam se especializar para desenvolverem um bom trabalho em equipe, já que a audiodescrição é uma construção em etapas e com a participação de profissionais qualificados para tal. O consultor precisa ter habilidades especificas e um olhar que vai além do olhar de espectador. O roteirista precisa saber como apresentar o visual em palavras usando técnicas adequadas para isso, e o narrador, precisa adequar a língua, o tempo de

narração, o seu tom de voz, entre outros pontos fundamentais. Sendo assim, a formação de ambos é de extrema importância e relevância.

Para produtos audiovisuais destinados ao público infantil é recomendado que a linguagem reflita o efeito narrativo do entretenimento que corresponda à dimensão lúdica da obra, evitando a sobrecarga de informações e o consequente esforço cognitivo, que podem não corroborar para a experiência estética da criança. Deve atrair o interesse para a trama e assim manter a atenção da criança.

É importante que as crianças possam ouvir os efeitos sonoros significativos, por isso, não se recomenda que se sobreponha a eles. Assim, as crianças, em geral, assistem a um filme ou produção televisiva várias vezes, e as canções, rimas, e o processo de ouvir o filme diversas vezes, com uma audiodescrição que informa sobre objetos e eventos, pode ajudar no desenvolvimento da linguagem.

Em suma, estamos em um momento da nossa história, onde as pessoas precisam ficar em casa e com isso, o mundo digital passou a ser mais explorado e ampliado. A educação à distância tem sido a realidade de todo o mundo. Com relação ao recurso da audiodescrição, esse pode chegar até ao usuário em tempos de pandemia, de formas diversas, como em palestras, cursos, aulas, eventos em geral e até mesmo fora da educação, em filmes, series, televisão e outros. A importância disso pode ser a ampliação do recurso e do conhecimento dele por parte de muitas pessoas que não tinham contato até então. Descrever mapas para alunos, ilustrações, mesmo de forma indireta e sem um roteiro previamente elaborado pode abrir portas para que cada vez mais pessoas passem a usar a audiodescrição.

AUDIODESCRIÇÃO DE IMAGENS ESTÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para colaborar com o início do uso da audiodescrição por profissionais de educação que possam vir a ler este artigo, quero nesse tópico apresentar

possibilidades de como fazer AD de imagens estáticas, pois elas estão presentes em livros didáticos, slides apresentados em sala de aula ou em eventos, fotografias, gráficos, mapas e outros.

As imagens estáticas podem ser desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, gráficos, esquemas, mapas, infográficos e outros. Assim, para fazer uma audiodescrição de uma imagem estática, é preciso prestar atenção em alguns pontos importantes, como: o objetivo do fotógrafo, de onde foi fotografado, o enquadramento da câmera, o espaço e o tempo a que se refere, a composição, a iluminação e os planos.

Assim, é possível conhecer partes específicas da imagem. Ao fazer uma audiodescrição de imagem estática é preciso conhecer com detalhes a imagem e fazer uma descrição sem uma interpretação, conhecer sobre posicionamento da câmera, enquadramento e outras questões técnicas também podem ajudar muito.

Algumas orientações para audiodescrição de fotografias e outros tipos de imagens estáticas, segundo Lívia Motta, são:

- Identificar o tipo de imagem (fotografia, desenho, charge, tirinha, história em quadrinhos, aquarela, óleo sobre tela).
- Dar uma ideia geral do que está representado na imagem para depois passar para os detalhes.
- Organizar os elementos descritivos em um todo significativo.
- Cores e outros detalhes deverão ser mencionados.
- Os orientadores de uma descrição são: o que/quem, como, onde, quando.
- Mencionar (quando possível) o enquadramento de câmera em fotos. Se não quiser usar o nome técnico, como por exemplo: plano médio, explique o enquadramento: da cintura para cima.
- Quando houver pessoas na paisagem, o texto deve pode ser organizado a partir do sujeito da ação, o que facilita o encadeamento dos elementos imagéticos.
- Sumarizar e evitar o excesso de informações desnecessárias.
- Usar artigos indefinidos quando é a primeira vez que aparece determinado elemento ou pessoa.

- Usar artigos definidos quando já forem conhecidos.
- Usar o tempo verbal sempre no presente.
- Mencionar as imagens de fundo e outros recursos gráficos utilizados que completam o significado e traduzem a intenção do autor.
- Na descrição de paisagens, é importante diferenciar paisagens urbanas das rurais e marítimas; mencionando os elementos característicos de cada uma delas.
- Nas paisagens urbanas, o foco será para a arquitetura, as construções, pavimentação das ruas, o vestuário dos transeuntes, os carros, bondes e ônibus, pois são detalhes que marcam as épocas históricas, hábitos culturais e regionais.
- Em fotografias de pessoas, mencionar quantas e quem são as pessoas fotografadas. Se possível descrever características físicas e vestimentas desde que o texto não fique muito longo.
- Iniciar a descrição da seguinte maneira: fotografia colorida/em preto e branco, em primeiro plano (do peito para cima), em plano médio (da cintura para cima), em close, de.... (mencionar o nome do personagem ou da pessoa). Se não quiser mencionar o nome técnico, pode optar pela definição do enquadramento. Os trajes devem vir depois das características físicas. Localizar onde a pessoa está e caracterizar o lugar, quando isso for possível. (Motta, 2016).

Acredito e concordo que as imagens não são apenas decorativas, elas provocam reflexões importantes e são complementos para a criação de opiniões a respeito de determinados assuntos, além de complementarem textos. Assim, as imagens facilitam a compreensão de textos, sejam eles de história, geografia, estudos sobre a natureza e de todas as áreas ensinadas em instituições de ensino.

Texto e imagem são complementares, ou seja, o texto pode explicar uma imagem ou a imagem pode esclarecer um texto. Segundo Santaella, a relação entre texto e imagem pode ser de: redundância, informatividade, complementaridade ou mesmo discrepância.

Assim, de acordo com a audiodescritora Lívia Motta (2016), temos que:

> **Redundância:** a imagem é simplesmente uma repetição das informações contidas no texto, não contribuindo para ampliar a compreensão e sendo, portanto inferior ao texto. Mesmo quando são

> redundantes, as imagens podem levar a uma melhor capacidade de memorização dos assuntos contidos no texto. Elas motivam e tornam o conteúdo didático mais palatável.
> **Informatividade:** a imagem acrescenta informações que não estão presentes no texto e que podem ser superiores ao texto. Em um livro de História do Brasil, por exemplo, as fotos fornecem informações sobre detalhes arquitetônicos das construções, vestuário dos transeuntes, pavimentação das ruas e meios de transporte. Tudo isso pode despertar o interesse dos alunos para buscar mais informações no próprio texto.
> **Complementaridade:** a imagem é tão importante quanto o texto, utilizando neste caso os diferentes modos de expressão de ambas as linguagens, as duas fontes de informação para a compreensão de uma mensagem. O texto pode apresentar lacunas que são preenchidas pela imagem e vice-versa, de forma que o conceito de complementaridade pode ser confundido com informatividade.
> **Discrepância ou contradição:** a imagem parece contradizer o texto. A interpretação de ambos, imagem e texto, gera um novo significado, levando o leitor a refletir sobre sentidos até mesmo surpreendentes. Isso pode ser observado em propagandas, piadas visuais e caricaturas. As legendas podem ajudar na compreensão das imagens discrepantes.

Dessa forma, isso pode ajudar na audiodescrição de imagens estáticas para compreender melhor como a imagem é apresentada no texto e qual o papel dela para a melhor compreensão desse texto. Por mais que pareça insignificante, qualquer imagem merece ser audiodescrita, para que tanto pessoas com deficiência visual, quanto pessoas sem deficiência visual possam explorar o conteúdo completo do que está sendo lido e apreendido, criando suas próprias interpretações, com autonomia e independência, podendo inclusive participarem de debates específicos sobre conteúdos que tenham interesse.

Outra questão importante é o diálogo sobre audiodescrição e cores. Ao se fazer uma audiodescrição, seja de imagens estáticas ou imagens dinâmicas, muitas pessoas ficam na dúvida de como descrever cores e falar sobre elas. Porém, é necessário e importante que se descreva as cores como

a pessoa que enxerga (roteirista ou profissional da educação) a vê. Existe uma variação enorme de tons e dependendo do contexto e do tempo disponível podem ser falados durante a descrição. A pessoa com deficiência visual, mesmo que nunca tenha enxergado cores, quer entender e saber sobre elas.

Alguns pontos a serem observados ao se fazer uma descrição de imagens estáticas são:

- nomear / identificar – o que, quem
- localizar / situar onde
- qualificar – como (adjetivos)
- ação – faz o que, como (advérbios)
- tempo – quando
- enquadramento de câmera – de onde

No que se refere a audiodescrição de fotografias de pessoas, deve-se observar uma ordem que serve para organizar as informações e pode ser: em um primeiro momento falar sobre o gênero e faixa etária (homem, mulher, jovem, criança, garoto, garota, menino, menina, senhor, senhora, homem idoso, mulher idosa, homem de meia idade, mulher de meia idade:, sem seguida a cor de pele (branco, negro, oriental, indígena), depois estatura (alto, baixo, estatura mediana), peso (corpulento, gordo, esquelético, magro, musculoso, corpo atlético), olhos (cores (azuis, pretos, castanhos, verdes, cor de mel) e formato (amendoados, grandes, puxados, pequenos), depois cabelos (cores - pretos, castanhos, louros, ruivos, brancos, grisalhos), o comprimento (longos, curtos, curtíssimos, na altura dos ombros) e o tipo/textura (encaracolados, lisos, anelados, ondulados, cacheados, espetados, armados, fartos, ralos). Em seguida pode se falar sobre a boca (lábios finos, lábios grossos), sobrancelhas (espessas, finas, grossas, arqueadas), nariz (afilado, arrebitado, grande, largo, adunco), e por fim trajes (vestido, saia, calça, blazer, terno, bermuda, shorts, colete, camiseta, jeans,

vestido longo, capa, casaco, sobretudo, camisa de manga longa, cueca, calção de banho), tendo atenção para os trajes de época.

Não é necessário mencionar todas as características físicas, somente as mais marcantes. Ao iniciar a descrição, é importante que se destaque que a fotografia é colorida ou preta e branca, e o plano que ela está mencionando o enquadramento da câmera, optando pelo nome técnico ou pela explicação do enquadramento. Ao descrever os trajes da pessoa, é necessário que este venha após a descrição das características físicas, e por fim, quando possível, identificar o local e as características do local que a pessoa está.

Usar as palavras certas contribui muito para o bom entendimento da audiodescrição. Em uma charge, por exemplo, é importante que a mensagem de humor ou crítica seja passada com clareza. Em uma obra de arte, é importante observar a data da pintura e descreve-la usando as palavras compatíveis a época, assim o contexto é fundamental para a audiodescrição.

Outro exemplo é a audiodescrição de imagens estáticas ou dinâmicas para alunos do ensino fundamental. Nesse caso é preciso simplificar e usar palavras simples, incluindo usar termos técnicos de um jeito que possam compreender com clareza.

Para a audiodescrição ser de qualidade, o uso da língua portuguesa (ou estrangeira) deve ser pensado com cautela. Isso serve inclusive na hora de descrever cor de pele, gênero ou outras descrições que possam gerar ambiguidades. Escolher bem as palavras é um ponto chave para o bom trabalho de audiodescrição.

A AD de obras de arte permite com que as pessoas com deficiência visual possam fazer suas próprias interpretações delas com autonomia e independência. Assim, o acesso a passeios históricos, lugares, conhecer pessoas se torna possível.

Para uma audiodescrição de obras de arte, é preciso conhecimento das técnicas de pintura, desenho e gravura, prestando atenção na terminologia

usada, para isso, uma pesquisa para se conhecer os materiais usados, as dimensões da obra, a época e significados, é essencial.

Lívia Motta (2020), apresenta algumas orientações para descrever uma obra de arte. São elas:

> • Iniciar a descrição fornecendo os dados técnicos da obra como o tipo de pintura, o nome do artista, o título da obra, a data, as dimensões.
> • Usar: a tela, a obra, a pintura, a aquarela, o óleo sobre tela... retrata/mostra/revela/apresenta.
> • Dar uma idéia geral do que é a obra de arte, antes de entrar nos detalhes. Isso é importante para que a pessoa com deficiência visual comece a construir com maior clareza a imagem mental.
> • Atenção para os itens de vestuário, transporte, arquitetura que deverão acompanhar a época. Para isso será necessário fazer uma pesquisa. Cuidado com as escolhas lexicais que deverão acompanhar e ser adequadas à delicadeza, exuberância ou dramaticidade da obra.
> • Pesquisar o que o autor procurou retratar, o tema em que se inspirou, outras informações e críticas sobre a obra. Desta forma, em obras abstratas, o audiodescritor poderá se remeter a formas e semelhanças, usando para isso os verbos: parecer, assemelhar, remeter, por exemplo, com base nas informações coletadas na pesquisa.

Para finalizar essas breves orientações para o início do uso da audiodescrição na educação inclusiva, quero incluir elementos que podem facilitar a AD de charges. Para a audiodescrição de charges, Lívia Motta (2020) apresenta algumas orientações, são elas:

> • Para iniciar a descrição, usar: a charge mostra, a charge apresenta...
> • É possível também incluir na descrição o nome do autor, a data e o veículo de publicação. Especialmente quando retirado de seu suporte original, (...).
> • Transformar todos os detalhes visuais em texto para que a pessoa com deficiência visual construa sua interpretação.
> • A descrição deve ser objetiva sem expressar a opinião de quem descreve e sem dar uma interpretação do fato.
> • A fala dos personagens deverá ser anunciada e pode vir ligada a uma ação (...).

- Outros elementos gráficos como pontos de interrogação, exclamação, gotas de suor, raios, formatos diferentes de balõezinhos onde estão as falas, devem ser descritos, pois também expressam significado.
- Nas charges separadas por quadros, fazer uma pequena introdução mencionando o número de quadros, os personagens, roupas, cenário, para depois descrever cada quadro com as respectivas falas.

Por fim, quero ressaltar que a AD é um caminho para que profissionais da educação possa usar em seus locais de trabalho como recurso de inclusão, mas, ressalto a importância de se fazer cursos de capacitação para que eles possam aprender as técnicas mais simples da AD e levarem para os espaços de ensino e aprendizado onde têm pessoas com deficiência que possam ampliar suas informações a partir de iniciativas como essa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocado todo esse debate e as possibilidades para o uso da AD na educação inclusiva, é importante sempre lembrar que ela amplia o entendimento dos usuários em eventos acadêmicos, científicos, sociais, religiosos, culturais, na educação e outros, pois apresenta informações visuais através das palavras. A audiodescrição, não é usada somente para a ampliação de informações a pessoa com deficiência visual, aqui posso citar que idosos, pessoas com deficiência intelectual, crianças, pessoas com déficit de atenção e outros casos também podem ser beneficiadas pelo recurso e tecnologia assistiva da AD em diversos espaços.

A AD faz parte da minha vida desde a infância. Mesmo desconhecendo o recurso e ainda pouco falado na época, meus pais sempre fizeram descrições de tudo o que conseguiam para que eu me sentisse incluída, principalmente na escola, desenvolvendo assim as minhas adaptações para que eu conseguisse acompanhar as turmas das escolas regulares que frequentei.

Nascer com baixa visão na década de 90 e em uma cidade pequena foi um desafio enorme. Meu conhecimento sobre as melhores possibilidades e adaptações necessárias para o meu bom desenvolvimento em relação aos estudos e minha independência e autonomia neles, se deu durante a graduação em História, na Universidade Federal de Uberlândia, quando precisei fazer escolhas e entender melhor as minhas necessidades.

Mesmo em 2008, ano que ingressei no curso de graduação, ainda pouco se falava na minha cidade sobre AD. Assim só pude conhecer a audiodescrição como uma tecnologia assistíva em 2013, quando participei de um desfile de moda para pessoas com deficiência visual e nele tinha o recurso da audiodescrição, mesmo que de uma forma não profissional, me proporcionou o primeiro contato com o recurso. A partir disso, pude conhecer a AD fora da minha cidade, pois sempre gostei muito de viajar e sabia que nas grandes capitais, eu teria um contato e conhecimento maior. Em 2015, quando houve uma piora significativa da minha visão, precisei afastar da sala de aula onde lecionava, e a partir disso, surgiu o interesse por estudar e conhecer cada vez mais a audiodescrição e todo o universo da acessibilidade comunicacional.

Um exemplo recente que venho observando é o aumento das páginas em redes sociais usando a #PraTodosVerem com legendas descritivas de imagens e vídeos. Isso facilita para o usuário dessas redes sociais que tenha deficiência visual ou qualquer outra limitação de entendimento.

Em suma, acredito em uma ampliação do conhecimento das pessoas com relação a audiodescrição e uma consciência por parte delas de como essa tecnologia assistiva pode ajudar e ampliar as oportunidades das pessoas que fazem uso dela. Espero contribuir para essa ampliação, levando meu trabalho e minhas experiências para vários lugares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

MONTEIRO, Felipe Vieira e PERDIGÃO, Luciana Tavares. **A consultoria no processo de ensino da audiodescrição a distância.** Revista Digital Formação em Diálogo, Rio de Janeiro, vol. 3, nº 5, março de 2020, p. 92 – 103.

MOTTA, Lívia Maria Vilela Melo. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo.** Campinas: Pontes, 2016. 170 p.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição de Imagens Estáticas: orientações para professores em tempo de pandemia.** São Paulo, 12 de agosto de 2020.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello e FILHO, Paulo Romeu. **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras.** São Paulo, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de. **A consultoria na prática da audiodescrição**. *In*: MAYER, Flávia; PINTO, Júlio (Orgs). Perspectivas contemporâneas em audiodescrição. 1 a ed. Belo Horizonte: PUC Minas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2017. P. 94 – 105.

SILVA, Manoela; BARROS, Alessandra. **Formação de audiodescritores consultores: inclusão e acessibilidade de ponta a ponta**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 50, p. 159-170, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4269. Acesso em: 03 de janeiro de 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DA CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS E DA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

Robert William Dias Amorim[57]
Irisleide Braga Brito[58]
Gilberto Sousa Silva[59]

RESUMO

O intuito do trabalho exposto é a reflexão sobre a importância da formação tanto básica, quanto continuada para o profissional da educação. Frente a enorme demanda de excelentes profissionais da educação especial, esse texto é essencialmente importante. O texto foi produzido com os documentos que tratam das necessidades na área que tange a educação especial, e após concluído servirá semelhantemente de base para um enriquecimento de conhecimentos concernentes ao assunto. Diante disso, a problemática levantada pela pesquisa está pautada em identificar por que é importante encontrar os desafios da capacitação de profissionais? Qual é o envolvimento do corpo docente na educação inclusiva? Qual é a relevância de uma boa formação para o profissional da educação, no que concerne a prática da inclusão? Objetivou-se por meio desta analisar a importância da capacitação de professores que trabalham na prática da educação inclusiva. Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa pode-se dizer que a

[57] Licenciado em Pedagogia – FAESF, Licenciando em Física – IFMA
[58] Licenciada em Pedagogia – FAESF; Licenciada em História -UNIMES; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – FAESF; Especialista em Metodologia do Ensino da Arte –UNIMES; Especialista em Docência do Ensino Superior- UNIMES, Mestrando em Sociologia - UFPI
[59] Licenciado em Pedagogia – FAESF; Licenciado em História -UNIMES; Coordenador do Curso de Pedagogia – FAESF; Mestrando em Sociologia - UFPI

fundamentação de todo o corpo teórico fora estabelecida através de pesquisas em sites, livros e artigos, todos voltados para o tema, a escolha fora feita do ponto de vista, de textos críticos e reflexivos. O início de todo esse trabalho nos induz um contexto histórico das pessoas que em sua sociedade por serem pessoas com deficientes (PcD), eram tratadas com desprezo, o texto nos esclarece como elas eram tratadas, e nos ajuda a compreender na visão educacional como elas eram recebidas. Da mesma forma é explanado no corpo teórico do trabalho, a importância da educação especial, esse assunto é presente no terceiro capítulo desse trabalho. Todo o aparato de leis que garantem a educação de qualidade para as PcD semelhantemente é apresentado na pesquisa, começando pela primeira LDB constituída, passando pela Constituição Federal de 1988, indo até as últimas declarações recentes. Logo após a explanação das leis, temos a sala de aula, o ambiente que ocorre a todo o processo educacional. O tema formação adequada dos professores para a prática da docência é o ponto principal de todo o trabalho, a preparação adequada é início do sucesso do professor. No entanto, não se trata apenas da sua formação, mas da sua desenvoltura em sala de aula, logo o professor é a chave principal para o progresso das escolas inclusivas, o início da docência para o profissional na educação não é uma tarefa fácil, e ao se encontrar em uma sala de aula o mesmo se vê diante de grandes desafios.

Palavras-chaves: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação Continuada. Docência e Desafios

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas que esteve presente nas sociedades, quer sejam elas da antiguidade, do período medieval ou da atualidade trata-se da exclusão social, é uma prática muito implausível, pois se trata do desprezo, descaso e do afastamento de determinados indivíduos. Temos a segregação que é um outro ato discriminatório que se torna uma prática absurda em

ambientes educacionais, trata-se da separação de determinados indivíduos e o estabelecimento de um ambiente promovido diretamente a ele, é interessante ressaltar que a exclusão é uma prática movida por inúmeros motivos tais como: a raça, o poder aquisitivo, a religião, a etnia e entre outros. Promovendo um retrocesso significativo a sociedade.

Tratando-se da exclusão, ela atinge todos os âmbitos e classes sociais. As diferenças, as dificuldades, como também os problemas inerentes aos indivíduos e ainda muitos outros são os prováveis motivos que conduzem as pessoas a essa atitude. No que se refere ao âmbito escolar não é diferente, a presença da exclusão é nítida, pelos dados da Pnad 2015 são milhares de crianças e jovens afetadas pela exclusão social no âmbito escolar, e tais jovens e crianças são originarias das camadas mais suscetíveis da sociedade. São grandes os desafios encontrados pelas instituições de ensino ao enfrentamento da exclusão social.

De fato, temos um grande problema social, que será abordado nesse trabalho. É bem verdade que muito se discute sobre este assunto, e são vários os pesquisadores que abordam esse tema em suas pesquisas. Pois o ato da exclusão acaba sendo uma prática de crime, infringindo dessa forma os direitos humanos, pois os mesmos essenciais para o desenvolvimento real da cidadania.

A incapacidade profissional também é tratada com carinho nesse trabalho, o início desse século é marcado pela grande velocidade da produção de informações, e o professor assim é, e torna-se o maior agente da inclusão, com práticas inclusivas, sempre buscando novas ideias para a possibilidade do fim da exclusão na escola. O acesso à informação acontece de forma muito rápida, com isso, há necessidade do estudo constante e da atualização dos seus conhecimentos. No entanto, somente a formação do profissional não é suficiente, para atingir os ideais da educação inclusiva, o docente tem como dever conhecer sua sala por completa e seus alunos em particular. Sendo

assim ambos andam juntos, o conhecimento científico, filosófico e social com o conhecimento da turma que trabalha.

Sendo assim, questiona-se: Por que é importante encontrar os desafios da capacitação de profissionais? Qual é o envolvimento do corpo docente na educação inclusiva? Qual é a relevância de uma boa formação para o profissional da educação, no que concerne a prática da inclusão?

É interessante ressaltar que o tema proposto é de muita relevância, e o conhecimento exposto no trabalho colabora para entender como o professor é importante no processo do ensino-aprendizado, sendo o professor um dos pilares principias no crescimento social, emocional, físico e cognitiva da criança na escola.

Semelhantemente essa pesquisa é relevante porque soma na formação de docentes sensíveis quanto a percepção das competências de cada indivíduo e respeitá-las por completo, e ajuda o educando a não olhar para as limitações das pessoas, mas sim, para as suas capacidades. Sendo assim, a capacitação e a formação continuada para os profissionais da educação não são somente importantes, mas semelhantemente necessárias.

O objetivo principal é analisar a importância da capacitação de profissionais que trabalham na prática educação inclusiva. Como objetivos específicos: identificar quais são os maiores desafios que englobam a educação inclusiva; Esclarecer que a educação especial no Brasil não é mais um sistema educacional paralelo, mas sim, uma modalidade fortificada; Explicar a importância da colaboração de todo o corpo docente no processo da inclusão social. Não somente o professor interessado, mas toda a equipe.

Essa pesquisa será fundamentada, através de pesquisas bibliográficas em livros e artigos científicos. Dissecando o tema Educação inclusiva: Desafios da capacitação de profissionais e da atuação em sala de aula. A presente pesquisa analisa as principais informações que temos no referente assunto, os atuais discursões dos principais pensadores da área, e as barreiras encontradas pelos profissionais da educação diante a esse

desafio de ser docente na educação especial. A escolha dos textos de leitura fora enfocada em textos de cunho critico, analítico e reflexivo. Por meio de pesquisas bibliográficas, essa análise apresentará dados do estudo de Educação Especial.

A escolha do tema deste trabalho deu-se no segundo semestre de 2020, após uma intensa busca por algo que poderia ser proveitoso. Procurou-se um assunto que poderia ser torna futuramente ao alvo de estudo, um conteúdo que some com o desenvolvimento da instituição. O início da elaboração e produção do projeto de pesquisa foi realizado no segundo semestre de 2020, mais especificamente a partir de outubro do referente ano. A seleção dos referenciais teóricos semelhantemente foi realizada no segundo semestre de 2020. Se tratando da leitura e discussão nos teóricos selecionados a ação será constante. A continuação da produção do referencial teórico deu-se início no dia 11 de fevereiro de 2021. No decorrer do ano letivo fomos orientados para a produção intensiva do material, horas de intensa pesquisa e leitura para alcançar os objetivos imposto pela então orientadora Maria Dalva. Semelhantemente fomos orientados quanto a apresentação do TTC I, assim no final do primeiro semestre de 2021 a monografia em primeira etapa foi apresentada.

1 ANTECEDENTE HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nos antecedentes históricos já registrados em que são apresentadas as pessoas com deficiências, podemos perceber em sua maioria a presença de discriminação e exclusão, existem evidencias que comprovam esse fato. Segundo o pesquisador Santiago (2011, p. 23) “nas primeiras civilizações, que não existiam propriedades privadas e divisão de classes, não havia a exclusão dos deficientes pelas pessoas sãs”. Isso remota a ideia que antes da antiguidade, no período da pré-história que não existia civilização formal formada, a exclusão não era presente. De ponto de partida não temos

registros históricos que evidenciem exclusões no período da pré-história. Temos o período da Pré-história, mas, junto com a mesma, a falta de comprovação e conhecimento do tratamento aos deficientes.

Na Civilização Mesopotâmica são mui raros os registros que encontramos acerca da exclusão, como também da educação. De início sabemos que a educação que predominou no tempo da antiguidade, foi intitulada de Educação Doméstica, pois tratava-se da transmissão das crenças, dos saberes, das habilidades físicas, astrológicas e agropecuárias de pai para filhos. As escolas públicas foram criadas quando os assírios conquistaram a babilônia, com a intenção de impor os valores das conquistas. No entanto, os registros mais remotos que temos conhecimento sobre exclusão, são pertencentes a civilização Egípcia. A Partir de 2.500 a.C., com o surgimento da escrita no antigo Egito, há indicativos com mais veemência quanto a possiblidade da existência e as formas de sobrevivências de pessoas com deficiências (SANTIAGO, 2011).

Na civilização Egípcia segundo Santiago (2011, p. 23), a deficiência era tida como castigo dos deuses. E no que tange ao direito a educação aos egípcios, o acesso do que conhecemos como educação formal era apenas para uma parcela minúscula da população, somente os abastados tinham acesso ao conhecimento formal. E as pessoas que não possuíam riquezas financeiras (a maior parcela da população) “restava-lhe apenas aprender o ofício de seus pais”. A soma da pobreza e da limitação e da participação da camada social mais baixa da civilização egípcia presumia-se em exclusão.

Para os egípcios que possuíam deficiências, limitação física, mental ou psíquica a sociedade relacionava tais limitações diretamente à religião. A crença era que, a presença da deformidade seria a ira e o artigo dos deuses.

Quando partimos para o período da Grécia antiga, mas especificamente as margens do Rio Eurotas, (atualmente o rio mais importante da Lacónia), a sudeste do Peloponeso encontrava-se a cidade-estado de Esparta, ela desenvolveu-se como uma sociedade política em torno do século

X a.C. Sua marca principal era o militarismo, uma sociedade que forjava suas crianças para uma vida de guerra. Na educação espartana, existia uma palavra técnica chamada agogê, que se tratava do rígido regime obrigatório de educação e treinagem, que colocado a todos os cidadãos espartanos principalmente os garotos espartanos. O currículo do treinamento consistia no aprendizado do autocontrole, o cultivo a honestidade ao grupo, e um rigoroso treinamento militar.

O objetivo principal da educação espartana, foi instruir e forjar os seus jovens a serem os melhores guerreiros. Jaeger (1995, p.1232) afirma: "era com espanto que os outros Gregos viam todas as instituições espartanas visarem um único objetivo: fazer dos cidadãos os melhores guerreiros do mundo". No entanto, caso a criança nascesse com imperfeições, a mesma era jogada em um abismo, por julgamento dos anciões, pois o ideal do guerreiro esparto era de um indivíduo perfeito.

Em suma com esse resumo buscamos resgatar os registros da história que se refere as civilizações, acerca da temática educação nas civilizações. Infelizmente ainda existem algumas ações práticadas pela sociedade contemporânea que infringem os direitos humanos de cada indivíduo. Não é possível afirmar a inexistência de informações acerca da prática inclusiva, vivemos em um tempo com tanto conhecimento disponível, porém em um mundo com a constante transformação de teorias. Por fim, infelizmente encontramos todos os dias nos jornais, nos noticiários, práticas racistas, homofóbicas, machistas. E todo movimento e protesto da população contra a ação de injurias a esses citados, deve ter total apoio dos órgãos públicos.

2 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Existe uma significativa diferença em alguns termos utilizados na educação. A educação especial e educação inclusiva são dois termos que precisam ser desmitificados. A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a alunos com deficiência. O artigo art. 58 da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que diz: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

Logo, a educação especial é uma modalidade, vigente por lei. São considerados público-alvo dessas modalidades crianças que possuem transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

Em contrapartida a Educação Inclusiva é aquela que desperta a capacidade da criança de relacionar-se bem com o próximo, instruindo-os a conviverem com a disparidade. A Educação inclusiva é uma atividade em que se desenvolve a participação dos estudantes no estabelecimento de ensino regular, sejam eles estabelecimentos de ensino públicos ou privados. A educação inclusiva pode ser interpretada como uma ideia de ensino contemporânea, um dos objetivos principais é garantir educação igualitária a todos, incluindo as Pessoas com Deficiências (PcD) ao sistema de ensino regular. Ela compreende a semelhança de oportunidades e o enaltecimento das diferenças humanas, observando dessa forma, as diversidades étnicas, culturais, sociais, físicas, intelectuais, sensoriais e de gênero dos indivíduos. Como também está ligada a transformação da cultura, das práticas e das políticas válidas na escola e nos sistemas de ensino, de tal forma a proporcionar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem isenção. Ao pensar em educação capaz de incluir, em educação sem acepção, temos a ideia de uma diversidade de alunos com habilidades distintas, com diferenças expressivas, diferentes origens estudando e convivendo juntos em um ambiente.

O primeiro contato social da criança é sua própria família, para muitos a instituição família é algo sagrado e inviolável. O segundo contato impactante da criança ao meio social é a escola. Mas diferente da família, a criança se

depara agora com um acervo maior de pessoas, pessoas totalmente diferentes das pessoas de sua casa. É o caso também da criança especial quando chega na escola, sendo a PcD, ela precisará ter o auxílio de um professor capaz de ser o mediador das indiferenças. Que não permita as exclusões e ensine através de práticas pedagógicas plausíveis o sentimento de pertencimento entre os companheiros, como também ensinar a saber lidar com o outro. Logo porque encontramos em uma sala de aula várias opiniões, crenças e valores. Nesse ponto de vista, utilizando-se da sua prática educadora, os profissionais da educação do ensino regular nos diversos níveis, devem agir a atender de maneira adequada à diversidade do aluno. Sendo assim o professor,

> [...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças (ZOÍA, 2006, p. 23).

Partindo desse pressuposto explicitado por Zóia concluíamos que, os professores possuem a árdua tarefa de conduzir os alunos à prática da cidadania, e educar os alunos a coabitar com as limitações das pessoas, sejam quais quer forem suas dificuldades.

3 CÓDICOS QUE GARANTE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

São inúmeros as leis e os decretos que favorecem as pessoas com deficiências. Uma das mais remotas no Brasil trata-se da **Lei Nº 4.024 de 1961**, pelo história considerada a primeira LDB propagada em 20 de dezembro de 1961. No mês da publicação do referente documento de lei o presidente do Brasil era João Goulart, antes desta lei não existia qualquer tipo de decreto especifico voltado para a educação no Brasil. A **Lei Nº 4.024** se torna o ponto inicial para o modelo de educação que temos atualmente, e que representou um grande avanço na educação. Em resumo essa lei ocasionou uma

descentralização no sistema educacional. Nele foi destinado a união a função de organizar a educação em nível nacional, e aos estados ficou incumbido a autonomia de organizar seu próprio sistema e todos os níveis das modalidades de ensino (BRASIL, 1961).

Na Lei Nº 4.024, TÍTULO X, Da Educação de Excepcionais. Art. 88. "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Para ressaltar esse termo "excepcionais" utilizado na época, está nos dias atuais em desacordo com os direitos das pessoas com deficiências. Quando a lei aborda sobre a educação para as pessoas com deficiências, a lei sugere que as intuições de ensino enquadrem aqueles que por algum motivo tem dificuldades físicas (BRASIL, 1961).

Art. 89. "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções". Dessa forma o estado estava a garantir as instituições privadas, apoio mediante empréstimos, auxílio ou financiamento para garante a educação de qualidade ao cidadão (BRASIL, 1961).

Esse foi simplesmente o início de um enorme acervo de leis, decretos e declarações que asseguram para os deficientes um tratamento igualitário e inclusivo que deve abreje a todos. Desse modo, na época do governo militar surgi a segunda lei de diretos aos especiais, **(LDBEN) de 1971 – Lei Nº 5.692**, não se trata de uma nova LDB, mas de uma reestruturação da lei que a antecedia. Art.9 o texto afirma: "Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação". Aqui a lei reformulada, sugere aos profissionais da educação uma atenção especial as PcD, que possam estar de alguma forma, atrasados quanto aos demais alunos (BRASIL, 1971).

A próxima contribuição de leis à educação é a **Constituição Federal de 1988**, logo, a mesma foi um resultado do esforço político para pôr fim ao governo militar e pela a luta da redemocratização. Entre os inúmeros artigos que a constituição dispõe, temos no Capítulo III, na Sessão I os artigos que irão tratar especificamente da educação em geral (BRASIL, 1988).

O **Art. 205**. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O primeiro artigo sobre educação na constituição expressa um dos principais direitos do cidadão, o direito a educação. É importante ressaltar que a educação é um direito de todos, e também o tratamento igualitário. É importante interpretar que esse "todos" é um enfoque dos direitos de inclusão a vários grupos de pessoas que de alguma forma estão sujeitos a não possuírem esse direito.

A Educação Inclusiva conta com um respaldo enorme de leis que colaboram para o estabelecimento da mesma.

4 OS DESAFIOS DA CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Ser profissional da educação nos dias atuais, é viver intensamente. É improvável imaginar um futuro de sucesso e de conquistas à humanidade com a ausência de excelentes profissionais da educação. Uma das missões principais dos educadores é formar cidadãos e torna-los aptos ao mercado de trabalho, como também o educador é capaz de transformar, somar e edificar. Ele tem a incumbência de desenvolver na criança o prazer de construir, descobrir, desvendar, encontrar o conhecimento. O tema capacitação de professores se tornou bastante discutida no mundo, presente nos estudos realizados por pesquisadores e pensadores. Os artigos, documentos, revistas, posts e Twitters que giram em torno desse tema, sempre abordam as mesmas questões, a problemáticas da formação dos professores, as deficiências e as

dificuldades encontrada atuação em sala de aula. No entanto, essa problemática não é atual, ela vem sendo discutida a vários anos.

Nos dias 7, 8, 9 e 10 de junho de 1994 reuniram-se na Espanha, exatamente na cidade de Salamanca, 88 diplomatas de governos e 25 instituições internacionais. Na Declaração de Salamanca estabeleceu-se assuntos sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, afirmam: "Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência da provisão de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados" (UNESCO, 1994).

Sendo assim, os representantes dos países e das instituições reuniram-se para o debate acerca da educação especial, e educação inclusiva, decidiram e culminarem em um novo documento que foi gerido das observações e decisões tomadas. Reunindo todas as declarações e formando a Declaração de Salamanca. Com vários temas abordados, desde o papel do estado a participação do professor na formação acadêmica adequada e de qualidade.

Encontramos na Declaração de Salamanca vários tópicos que discorrem sobre vários assuntos, mas exatamente no tópico **C- recrutamento e treinamento de educadores**, vemos o interesse dos representantes acerca de um assunto de importância global: o recrutamento e a formação adequada dos profissionais da educação. A afirmação: "Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas." (UNESCO, 1994). Nos torna claro que a educação inclusiva se desenvolve de forma abrangente, quando o professor possuí uma preparação adequada. As habilidades necessárias para a práticas de inclusão na escola, os métodos que sempre

são utilizados para colaborar com a asseguração de direitos iguais a crianças especiais em ambientes escolares deveriam ser levados em conta no decurso da avaliação dos estudos e no processo de formação.

O professor que em sua formação acadêmica não recebeu conhecimentos sobre os temas de educação inclusiva e que durante o curso não foram debatidas políticas críticas sobre o assunto, tendera a necessitar de formação continuada. Correia (2008, p. 28), visando essa possibilidade e necessidade, destaca que:

> Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia deve ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. (2008, p. 28)

É quase provável um insucesso a um profissional da educação em que não possui uma mínima preparação teórica dos desafios que permeiam uma sala de aula. A falta de prepara prévio tem se tornado o motivo dessa possibilidade.

4.1 Os desafios da atuação em sala de aula

A possibilidade de inclusão das pessoas com deficiências no sistema de ensino regular, requer mudanças na prática pedagógica do professor, sendo que os mesmos são pilares fundamentais no processo de inclusão. A dificuldade da formação continuada se torna o primeiro desafio do professor para à docência, sem o preparo adequado o professor não será capaz de fazer do seu ensino um ensino inclusivo.

A quantidade de alunos parece ser um outro desafio da educação inclusiva, essa percepção do número muito grande de alunos em um ambiente educacional, acaba contribuindo negativamente na percepção do docente, percebe está em um grande desafio, o grande número de alunos assim

também não tem dado a possibilidade aos professores a execução de um trabalho de a proximidade de professor/aluno. A realidade de uma classe extremamente grande traz condições prejudiciais ao aprendizado dos alunos, e essas circunstâncias podem favorecer esse processo. Sendo a instituição escolar que almeja os padrões de inclusão deve ter modificações em diversas formas.

Levando em consideração a declaração de Salamanca, a instituição de ensino tem como obrigação e dever procurar mudanças favoráveis para o amplo e verdadeiro aprendizado. Se o local e o sistema não forem apropriados corre-se o risco de se estar apenas pondo o aluno na escola sem que se esteja realmente investindo no seu aprendizado.

Conhecer a capacidade dos alunos, e saber em que os alunos são bons, é uma boa qualidade de um professor. Porém, o que podemos observar é o desafio para os profissionais da educação, no que se refere a importância da deficiência. Ao invés de olhar as qualidades dos alunos, alguns tendem a conhecer somente suas dificuldades. Olhando somente para as limitações dos alunos os profissionais não terão sucesso na sua missão de educadores na prática da inclusão, a prática assertiva é ter conhecimento das capacidades do aluno deficiente.

5 RESULTADO DA PESQUISA

Após a busca realizada nos dados coletados, tais que foram necessárias para manter a construção da pesquisa, se iníciou em seguido a etapa fundamental, que foi a análise, revisão, seleção e delimitação dos artigos encontrados para serem incluídos nessa análise bibliográfica.

Partindo desse pressuposto, foi avaliado todos os artigos encontrados que tratam do tema proposto por essa pesquisa, artigos que tratam da Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação Docente, Desafios da formação Docente e Formação Continuada.

Quando iniciada as buscas foram encontrados 200 artigos com potencial para a demonstração da relevância deste assunto. No entanto após a seleção dos autores e conteúdo mais relevantes, foram selecionados apenas 29 artigos para a leitura e análise dos resumos e introduções, logo que, alguns demonstravam não se encaixarem perfeitamente a proposta deste trabalho. Mediante a leitura dos 29 artigos, 05 foram selecionados para a apresentação na pesquisa bibliografia utilizada. Por meio do estudo minucioso desses 05 artigos foi coletado dados para a análise, e conclui-se qual é a importância da formação profissional para a prática da educação inclusiva, e quais são os maiores desafios encontrados pelo sistema educacional brasileiro no que tange a educação especial. Dessa forma foram organizados em uma tabela com o conteúdo principal da literatura incluída.

Quadro 1 –

Referência de acordo com os objetivos e resultados

Artigos encontrados **(Referência)**	**Quais aspectos estão estruturados (Objetivo)**	**Análise geral sobre os trabalhos (Resultados)**
ROZEK, Marlene (2009)	O artigo propõe uma reflexão sobre a temática da educação especial na modernidade, e de igual modo estabelece uma problematização a chamada educação inclusiva.	O trabalho da autora desenvolve no objetivo explícito da demonstração de que a concepção de educação especial na modernidade é um problema.

CASTRO, Paula Almeida de; Alves, Cleidiane de Oliveira Sousa (2018)	O presente artigo traz um discursão sobre a formação inicial de professores, para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas, como também faz alusão a importância de subsídios teóricos para os professores trabalharem pedagogicamente nas demandas da sociedade.	Notou-se no artigo uma relevante explanação da importância da preparação docente, ao que concerne aos desafios encontrados pelo profissional no AEE. E quais são os saberes e competências que o professor deve desenvolver cara cumprir com seu papel de facilitador do processo ensino/aprendizagem.
BAÚ, Marlene Alamini. (2014)	O artigo trabalha na reflexão da importância de uma formação abarcadora e profunda, que possibilite ao professor a capacidade necessária para lidar com as dificuldades pertencentes a alguns quadros de deficiência.	Com base no trabalho da autora concluímos que a capacitação profissional para o AEE não é uma tarefa fácil, que existe uma carência significativa nas intuições de ensino nos dias atuais.
KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (2014)	Apresenta dados numéricos da educação em todas regiões do Brasil, em conjunto com uma reflexão sobre os cursos ofertados pelo estado. E quais são os resultados após anos de observação. Ressalta os desafios inerentes a prática educativa.	Notou-se que existe um grande desafio, se considerar que uma falta de consenso entre os teóricos expostos pela autora– dentro da própria área – tratando-se da formação apropriada de professores para escolarizar o público alvo, dada a sua abrangência a educação especial.

PLETSCH, Márcia Denise (2009)	O artigo levantar alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.	Os resultados da pesquisa constam que o pré-requisito para o êxito da prática da inclusão escolar está na formação profissional. Ressaltou a importância da especialização profissional.

Fonte: Pesquisa bibliográfica 2021

Conforme ROZEK (2009), a concepção de educação especial na modernidade é um equívoco, pois a na visão moderna de pessoas especiais, "a deficiências está calcado no entendimento da deficiência como um desvio da norma, como um não-ajustamento aos padrões ideologicamente definidos como normais".

> Portanto, o isolamento constitui-se numa prática importante no tratamento do desvio da normalidade e, uma vez estabelecidos os critérios de pertencimento e não-pertencimento à normalidade, a sociedade passa a avaliar e posicionar seus membros conforme os padrões por ela definidos. A deficiência entendida como desvio da normalidade, constitui-se como um objeto permanente de isolamento e vigilância. Tais atitudes se manifestam no cotidiano sob as formas de preconceito e de discriminação (ROZEK, 2009. p.3).

Para a autora a concepção de educação especial na modernidade é um equívoco, logo demonstra total desacordo com as principais preocupações do sistema no que concerne à educação inclusiva. No seu trabalho consta que a educação inclusiva começou a ganhar força, ou notoriedade em seu conceito e proposta institucional, a partir da década de 90, com a realização de dois eventos considerados muito importantes. Primeiramente A Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi realizada em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990, e a Conferencia Mundial de Educação Especial, em 1994, que foi realizada na cidade de Salamanca, Espanha. Os dois documentos originados nesses encontros, para a autora demonstram uma total

contrariedade ao que realmente necessitaria se trabalhado nos dois tratados. Com outra visão Castro e Alves (2018) por meio do seu artigo, ao contrário os autores abraçam os acontecimentos ocorridos após a década de 90. O grande objetivo dos autores no artigo é explicitar o papel decisivo do professor quanto sua prática educativa na tentativa abonar as práticas tradicionais de ensino, que por alguma causa privilegiaram apenas aluno modelo aparentemente seria ideal, para a prática educativa inclusiva, valorizando as diferenças.

Dessa forma o artigo nos apresenta o início de uma mudança no sistema educacional brasileiro ao final do século XX, com surgimento das metas escolas que visavam um maior números de pessoas escolarizadas.

O artigo relata que por muito tempo as instituições de ensino no Brasil eram consideradas espaços tradicionais para práticas que reforçavam um ideal de aluno. Com o surgimento do chamado paradigma inclusivo, a escola deixa de ser excludente, e começa a adotar um papel mais uniforme, inclusivo e igualitário.

Como o objeto de pesquisa de Castro e Alves é voltado para a discursão da formação inicial de professores, em seu documento eles afirmam:

> O assunto é prioridade, pois é indispensável para a melhoria da qualidade de Educação de nosso país e requer mudanças significativas nas políticas de formação, especificamente nos cursos de licenciatura (CASTRO E ALVES, 2018, p.4).

Logo, podemos notar que de acordo com os autores não somente a estrutura arquitetônica, ou física da escola é importante para novas práticas inclusivas. O professor tem um papel essencial para o processo da escola para todos.

Para BAÚ (2014) o domino dos conhecimentos pedagógicos pelos professores torna-se essencial, pois dentre as muitas facilidades que isso poderá os proporcionar, semelhantemente poderão desenvolver suas atividades de ensinar e avaliar seus alunos com objetividade. Porém em seu artigo, a autora diferentemente dos autoras anteriores, coloca a instituição

formativa de ensina (Faculdade) como possuidor do maior desafio nesse processo de Atendimento a Educação Especial, e afirma: “Desta forma, o grande desafio é formar educadores preparados para a construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdo, não só pra os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe.” (BAÚ 2014).

Diante disto é indiscutível a possiblidade de negação que um dos maiores desafios para a educação inclusiva esteja relacionada a formação e capacitação do profissional. Logo que a educação inclusiva implica em um ensino que é adaptado para acolher e assegurar as necessidades individuais da pessoa envolvida.

No que se refere ao papel do professor mediante a essa tarefa inclusiva, de proporcionar mais participação das PcD ao ensino regular, a autora BAÚ (2014), afirma;

> O professor tem um papel fundamental na escola e como principal desafio, construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoas e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada (BAÚ, 2014 p.52).

Trabalhar com um aluno especial exige do docente atenção dobrada na prática educativa, sempre visando que aquele aluno não estará totalmente sujeito ao planejamento padrão. As especificidades do aluno farão com que o professor se reinvente e proporcione um novo planejamento, para então poder executar as atividades didáticos, e interagir com o aluno com NEE.

Para KASSAR, Mônica (2014) em seu artigo, ela relata que em meados dos anos 2001, a educação brasileira previa dois tipos de educadores para atuar no magistério, com alunos deficientes. Com base na Resolução n. CNB/CEB 02/2001, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu dois tipos de professores aptos a assumir o magistério sendo o professor capacitado e o professor especializado.

Contudo, mesmo com tanto esforço do estado em propor e oferecer cursos de graduação para a prática do magistério e cursos de especialização para o atendimento especializado à educação básica, como preconiza a autora, o sistema educacional continua possuindo desafios.

Para KASSAR, Mônica (2014). “Diante desses aspectos, vemos que os desafios para a formação docente se apresentam de diferentes ordens: por um lado, pelas características adotadas pela política de ensino superior do país e pela política de formação docente. Por outro lado, pela “crise de identidade” do próprio campo do conhecimento, que comporta hoje trabalhos que buscam a especificidade na escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento de superdotação/altas habilidades, e outros que entendem não haver uma especificidade na área”.

Contudo podemos justificar que a formação em nível superior na interpretação da autora quer seja em instituições públicas ou privadas de ensino se tornam essenciais visando mudanças educacionais efetivas.

Partindo da visão de investimento para a formação dos professores, em seu artigo Pletsch (2009) posiciona-se no pensamento, “que os investimentos na formação docente em nível superior por si só não resolverão a complexidade dos problemas educacionais brasileiros”.

“A formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática. (PLETSCH, Márcia Denise 2009, p.145).”

Pletsch em seu artigo ao apontar baseado na pesquisa em dados da Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), alguns possíveis problemas identificados na formação dos professores tais: “a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas. O uso desarticulado e o tratamento

inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é fundamental para todo o sistema educativo, pois sua finalidade não é a segregação dos indivíduos, mas fazê-los se desenvolver como parte integrante da sociedade. A educação inclusiva é capaz de ensina a sociedade que é possível nos relacionarmos bem com as diferenças. A mesma também proporciona a igualdade de oportunidades, com uma sociedade rica em diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, sensoriais e físicas. A educação inclusiva tem a capacidade de garantir o direito de todos a educação.

A contribuição do historiador Santiago, 2011 foi muito significativa para esse trabalho, porque contribuiu para entendermos a história através dos registros de como as PcD eram acolhidos pela sociedade. As PcD em grande parte no passado, injustiçadas pelas suas limitações, causadas pelo conjunto de crenças equivocadas, e por pensamentos antidemocráticos das pessoas da época. No Brasil a início da primeira LDB constituinte podemos notar o interesse do estado na garantia dos direitos ao chamados “excepcionais”.

Ao alisarmos tudo o que foi exposto no trabalho, percebe-se que temos um longo caminho a percorrer, em direção a conquista das barreiras que aparecem como percalços à educação inclusiva, sendo a principal barreira a formação docente. A formação dos professores, deve ser fundamentada em uma formação coerente, com uma prática e teoria cientifica bastante rigorosa. Afim de que, o profissional da educação esteja passível para práticas pedagógicas inclusivas, como também é importante um posicionamento das instituições de ensino, visando à formação adequada e de qualidade.

O trabalho também auxilia toda a instituição de ensino, a buscar apresentar metodologias e novas práticas, na intensão de evitar que exista

uma má formação dos profissionais da educação, e que o número de profissionais incapazes de certa forma diminua.

É importante que o respeito e a tolerância sempre estejam presentes no dia a dia escolar, aos discentes deve ser-lhes ofertadas condições reais para que sejam aptos para desenvolver nas crianças suas competências, independentemente de suas limitações e especificidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAÚ, Marlene Alamini. **Formação de Professores e a Educação Inclusiva.** 2014. 10 folhas. Artigo. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia. Universidade Tecnologia Federal do Paraná. Campus Mediaeira.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** Lei Nº 4.024, De 20 de Dezembro de 1961.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

BRASIL. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências** Lei N° 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL**.** Art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado 16 de dezembro de 2020.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas inclusivas.** Revista Multidisciplinar de ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (CAp-UERJ). Dezembro de 2018**.**

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

JAEGER, Werner. ***Paideia:*** **a formação do homem grego. Tradução**: Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PLETSCH, Márcia Denise**. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A Formação de Professores Para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos na Escolarização de Alunos com Deficiências.** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A História da Exclusão das Pessoas com Deficiência**: aspectos Socioeconômicos, Religiosos e Educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ROZEK, Marlene. **A Educação Especial E A Educação Inclusiva: Compreensões Necessárias.** 2009.

UNESCO. **Declaração Salamanca**: Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994**, Salamanca** (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

ZOÍA, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13- 25.

CONTRIBUIÇÕES E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO POPULAR E RESISTÊNCIA DA UTOPIA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: A TRAJETÓRIA DO NEPE/UFAM (1989-2021)

Ronney da Silva Feitoza[60]

RESUMO

Trata-se de investigação acerca do legado de Paulo Freire e suas contribuições através da ação do NEPE/FACED, analisando os estudos acerca do Núcleo, sua trajetória e concepções, para então ressaltar as relações com os movimentos de EP e EJA de base popular, na esteira de valores contrários à lógica do capital, na dimensão da educação inclusiva, emancipatória, e pela cidadania.

Palavras-chave: Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Emancipação.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), foi criado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, na prática, em 1989, com uma discussão mais intensa sobre suas feições, durante a greve das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) daquele ano. Constituiu-se em razão da necessidade expressa por professores e estudantes de estabelecer uma articulação entre a formação acadêmica e as

[60] Dra. em Educação Popular, Comunicação e Cultura pela UFPB, Profa. da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: ronneysf@ufam.edu.br.

experiências educativas que ocorrem em outros cursos de formação do educador, dentro da Universidade, nas várias licenciaturas e com os movimentos sociais populares.

A proposta de oficialização do NEPE transformou-se em realidade em novembro de 1991, sendo os projetos submetidos à apreciação e aprovação do Conselho Departamental [61] da FACED. O seu objetivo, após o redimensionamento das ações, configurou-se em desenvolver estudos, pesquisas e assessorias às iniciativas desenvolvidas por entidades organicamente ligadas ao movimento popular.

Em virtude do longo processo de reformulação e pelas exigências de encaminhamentos às demandas recebidas, foi se consolidando sem ser oficializado, através de suas práticas em Educação Popular, sobretudo nos dois anos iniciais (1989/1991). Desde 1992, quando teve seu regulamento interno aprovado pelo Conselho Departamental da Faculdade de Educação, tornou-se temático em Educação Popular. A proposta básica do Núcleo traduziu-se em buscar uma nova relação institucional com a sociedade, com o propósito de priorizar as demandas de educação das camadas populares. (FEITOZA, 1996).

Na trajetória do NEPE preponderam as teses da educação humanizadora, crítica e emancipatória de Paulo Freire, presentes em suas obras, o que denota o alcance das reflexões filosóficas do autor, marcos da EP e da teoria freiriana, cerne dos estudos empreendidos nesta investigação. Ao tratarmos dos resultados da pesquisa, retomaremos a análise entre as produções sobre o NEPE e alguns dos eixos principais de suas práticas[62], para explicitar essas relações.

---

[61] Em razão de ser composto por professores, estudantes e representantes de movimentos sociais, de modo interdisciplinar e multiprofissional, com a participação de diversos cursos, a aprovação de projetos ficou submetida ao CONDEP e não somente a um departamento acadêmico.

[62] Ensino, Pesquisa (Iniciação Científica), Extensão Universitária, cursos, assessorias, alfabetização de pessoas jovens e adultas, formação de educadores de EJA e EP.

O NEPE teve impulso significativo através da aprovação de seus projetos de pesquisa, vinculados à Pró-reitoria de Pesquisa, desde o ano de 1990, quando a Iniciação Científica ganhou grande incentivo na Universidade do Amazonas, sobretudo na área das Ciências Humanas, bastante restrita em pesquisas na graduação até este período. (FEITOZA, 1996).

Nos estudos de Ribeiro (1995) há registros sobre a produção do NEPE nos campos da pesquisa e da extensão no período de 1989-1995, material que nos auxiliou no processo de identificação das matrizes do NEPE, tendo a autora o mérito de fornecer materiais sobre a experiência, sendo ainda uma das professoras a consolidar o Núcleo e sua primeira coordenadora.

Fizemos o percurso de conhecer as ações do NEPE, através das produções acerca dele, nos registros e na análise da experiência, em uma sistematização da prática. É considerável a sua contribuição para a FACED, através das atividades – fins da universidade – ensino, pesquisa e extensão, embora a FACED ainda não tenha reconhecido para além do discurso oral e de alguns registros escritos, de forma concreta e institucional, a efetividade das ações desencadeadas (FEITOZA, 1996).

No contexto da Iniciação Científica[63], destacamos a importância das contribuições do NEPE, considerando que até março de 1990, a FACED contava com apenas 2 bolsistas de pesquisa. Após o ingresso do NEPE, totalizaram 11 bolsas, das quais 9 pertencentes aos projetos do NEPE. Como assinala Feitoza (1996):

> […] Até aquele momento, por assim dizer, a FACED desenvolvia restritas ações no campo da pesquisa na graduação, dentro do quadro das raras iniciativas das Ciências Humanas, tendo então o NEPE se destacado, com respeito pela qualidade dos trabalhos apresentados ao longo das avaliações do Comitê de Acompanhamento, conquistando concessões de novas bolsas e aprovações de outros projetos.

[63] Destacamos as ações da Iniciação Científica pela sua importância para a dinamização do NEPE na universidade.

Em relação à extensão, o NEPE chegou a desenvolver 5 (cinco) projetos concomitantes, no ano de 1992, vinculados à Pró-Reitoria de Extensão (PROPESP), demonstrando, pela experiência, a complexidade da atuação da Universidade nesta área, por tratar mais diretamente com demandas advindas da comunidade. Para Feitoza (1996), surgiu a oportunidade de aprofundamento das concepções da EP no NEPE, fazendo contraposição ao assistencialismo.

Tomando por base o que intitulamos como "fases" vividas pelo NEPE, desde sua criação, assim configuradas: heroica/de resistência, institucional e de formação, nos marcos do tempo político 1989 a 1994, nos estudos de Feitoza (1996), enfocaremos aspectos da constituição do Núcleo.

Na fase "heroica, de resistência" (1989-91), o NEPE se pautava em uma concepção ampla de EP, nos campos da educação formal, não-formal e informal, buscando incorporar uma discussão que se acumulava na FACED, desde o início da década de 1980, e que vinha sendo debatida em encontros nacionais, congressos e seminários, conforme percebemos no Projeto de Dinamização:

> […] Sobretudo o NEPE tem com proposta, amarrar os vínculos da Faculdade de Educação com a sociedade, para o qual pretende formar educadores, como por outro lado, abrir suas portas à entrada do novo, presente na sociedade constantemente em movimento" (FEITOZA, 1996, p. 05).

A EP se traduzia na necessidade de democratização da universidade, no sentido de proporcionar aproximações com as demandas advindas destes grupos na sociedade. Enquanto Temático em Educação Popular, o NEPE instituiu três linhas de atuação: Educação Pública, Educação de Adultos e Educação Indígena. Na verdade, a tematização do Núcleo mudo em muito pouco a concepção de Educação Popular como fortalecimento do poder popular, como tentativa de democratização dos espaços e estabelecimentos

de uma política, na Universidade do Amazonas, que contemplasse os interesses dos excluídos.

No período de 1992-1995, o grupo que compunha o NEPE necessitou focar nos processos de formação de seus docentes, com três saídas para a realização de cursos de Mestrado em Educação, mudança de coordenações e enfrentamento de desafios à prática, ao implementar ações em convênio com outras instituições formadoras, realizando cursos livres para a consolidação da proposta, formação de grupos de estudos, acompanhamento às linhas de atuação, postas pelo regulamento desde 1992 (FEITOZA, 1996).

Em seu processo de consolidação, na dimensão interdisciplinar e multiprofissional, o Núcleo extrapolou os limites da FACED, congregando sujeitos dos cursos, como os de Ciências Sociais, Economia, Odontologia, Medicina e Agronomia. Anteriormente à regulamentação na FACED, o Núcleo participou de encontros, discussões e do acompanhamento dos processos de organização de grupos populares, sobretudo dos povos indígenas e experiências de alfabetização de adultos, como observamos em Feitoza (1996). As práticas em EJA têm sido a "pedra de toque" do NEPE, tendo as primeiras experiências sido realizadas, através de projetos de extensão, intitulados de "Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva da EP", nos bairros periféricos de Manaus.

A partir de 1998, desenvolveu ações em EJA, articuladas aos projetos institucionais, como o PAS[64] e o PRONERA[65] (2001- 2008), tendo em conta as limitações financeiras das Universidades Públicas, para manter seus projetos populares. Para atuar junto a estas demandas, o NEPE promovia os cursos de formação em EJA (alfabetização), fundados na concepção teórico-metodológica de Paulo Freire, baseada em uma pedagogia progressista, democrática e libertadora, exigindo formação permanente.

[64] Programa de Alfabetização Solidária (1998-2005).

[65] Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de âmbito federal, desenvolvido pelo NEPE/INCRA/UFAM, em bases locais.

As concepções de Freire sobre a EJA e a EP marcaram indelevelmente as ações do NEPE, também pela influência católica na trajetória dos movimentos locais e pela experiência em movimentos sociais, de membros de sua equipe de origem e constituição dos grupos que lhe deram sustentação.

No âmbito da extensão universitária, na fase de institucionalização e de formação de sua equipe, o NEPE desenvolveu 15 turmas de EJA, nos bairros periféricos[66] de Manaus tendo como intenções[67]:

> […] a formação de uma consciência crítica das pessoas envolvidas e a organização e fortalecimento das ações comunitárias, buscando assim proporcionar às pessoas uma compreensão das causas da situação de "exploração", "opressão" e "dominação" em que se encontravam e fornecer instrumentos que as ajudassem a se organizarem coletivamente a fim de superá-las.

A conjuntura político-econômica dos finais dos anos 1990, traduzida na redução dos recursos públicos nas Universidades para estas atividades, trouxe para o interior das mesmas o debate sobre a constituição de projetos autofinanciáveis, o que para o NEPE teve o impacto anotado por Martins (2002):

> […] Os projetos e ações elaborados e desenvolvidos pelo Núcleo, ao longo de doze anos de trajetória, estão voltados para a problemática da Educação Popular na Região Amazônica e através de seu Regulamento, em 1992, fixa competências para o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. (...) década de 1990 (...) O Núcleo passou a ter maior dificuldade em receber financiamento através da aprovação de projetos de alfabetização de adultos para ser desenvolvido nas comunidades, como ocorreram nos seis anos consecutivos à criação do mesmo. **A Pró-Reitoria de Extensão –**

[66] Zumbi dos Palmares II (1992); Compensa (1992; 1993; 1994; 1995; 1996); São Lázaro (1993; 1994; 1995; 1996); Glória (1994; 1995; 1996); Colônia Antônio Aleixo (1996, com um grupo de 08 alfabetizandos portadores de hanseníase) e Santo Agostinho (1996).
[67] Trecho dos Relatórios do Núcleo, no período de 1992-1996, comentados por Chagas (1998).

> **PROEXT naquele momento salientava que projetos somente seriam aprovados se não demandassem ônus para a UA.** (p. 15; 16, grifo nosso).

Este momento inaugurou nas universidades públicas, a busca de recursos externos e não-estatais para o financiamento de suas atividades de pesquisa e extensão, ganhando destaque a tese da prestação de serviços e da "universidade operacional (Martins, 2002). É neste cenário que surge nacionalmente o "Programa de Alfabetização Solidária" (PAS), em 1996, como um dos eixos do Programa "Comunidade Solidária", no governo de FHC.

No período de 1989-1998 desenvolveu atividades de pesquisa e de extensão universitária em comunidades da periferia de Manaus, voltadas aos estudos e experiências em alfabetização de adultos, organização comunitária e formação de educadores de EJA e EP, através de projetos institucionais ou demandas dos movimentos sociais populares. A partir dos anos 2003, iníciou atividades junto ao PRONERA, em articulação com o INCRA/AM, ligadas à formação de educadores alfabetizadores nos núcleos de assentamento no estado, com ações mais voltadas à Educação do Campo.

As ações do NEPE ficaram, portanto, limitadas aos projetos institucionais, sobretudo de cunho federal, a partir de 1998, tendo os projetos desenvolvidos neste período o caráter de iniciativa federal, embora o Núcleo delineie algumas intenções teórico-metodológicas, em seu restrito espaço criativo, como ações de extensão.

Nos anos de 2006 a 2007, o NEPE desenvolveu atividades em prosseguimento às intenções do PRONERA, através do projeto "Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural": inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas".

No campo da pesquisa, destacaram-se os estudos sobre as concepções da Educação Popular, em sua articulação com a EJA, investigações sobre as Políticas Públicas e a Educação de Pessoas Jovens

e Adultas e a formação nos cursos de Pedagogia, destacando-se nos trabalhos realizados.

De 2010 a 2011, o Núcleo participou da pesquisa "Educação de Jovens e Adultos na Diversidade Amazônica" (PROCAD UFAM/UFF), culminando com a publicação de artigo em uma revista nacional. As atividades de assessoria intensificaram-se através de projetos institucionais (ligados à SECADI e MEC/SESU), pautados na questão da Educação Popular como fundamento para a EJA emancipatória, o que se constituiu em eixo das investigações da equipe do NEPE, com o objetivo de garantir espaços, no cotidiano do trabalho e nos eixos curriculares, para a compreensão do papel da FACED, na construção de uma teoria da Educação Popular (FEITOZA, 2008).

Destas iniciativas, o projeto "Assessoria Pedagógica aos Educadores de Jovens e Adultos no estado do Amazonas: Educação Popular e Dialogicidade" (MEC/SESU-FACED/UFAM-NEPE), traduziu-se em uma proposta vinculada à formação de educadores de jovens e adultos em Manaus, circunscrevendo-se aos trabalhos pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE). No processo do trabalho, foram realizados "Encontros Temáticos", como espaços de formação, constituídos de minicursos e rodas de conversa.

As atribuições do NEPE corroboraram com o eixo de ações em EJA, assumidas pelo Núcleo desde sua criação e marcadamente, após sua institucionalização na FACED (1992): formação de educadores alfabetizadores, assessorias, acompanhamento de atividades e apoio teórico-metodológico, em articulação com as entidades educativas municipais e a Secretaria Estadual de Educação, tendo em conta a certificação no processo formativo.

A EP e a EJA que o NEPE professa, desde sua criação na UFAM em 1989, buscam responder a questões da apropriação dos conteúdos culturais, de um conhecimento referenciado na realidade, no desenvolvimento e na

pesquisa de metodologias, conteúdos e práticas avaliativas, pautadas nos constitutivos de uma EP e EJA orientadas pela crença na condição humana emancipatória.

2. DESCRIÇÃO METODOLÓGIA

Tratar do método de investigação exige o reconhecimento de que há um enfoque epistemológico que o funda. Desta forma, tomamos como caminho metodológico, a abordagem crítico-dialética, que tem por objetivo partir do concreto, perpassando o abstrato e produzindo uma síntese no processo de conhecimento. A definição do ponto de partida desta pesquisa - o viés histórico do NEPE, as concepções de EP predominantes e seus constitutivos na obra de Paulo Freire - revela outro traço das abordagens crítico-dialéticas: a centralidade no reconhecimento do contexto, da temporalidade e da historicidade, como formas de aproximação e compreensão do fenômeno.

A investigação teve como objetivos, empreender estudos sobre as concepções e constitutivos da Educação Popular predominantes na práxis do NEPE, buscando identificar as possíveis contribuições à reinvenção do legado de Paulo Freire. Nesta direção, considerando o cronograma da pesquisa, procedemos à revisão da literatura sobre o problema, tomando contato com as obras selecionadas e buscando outras contribuições.

Selecionamos as referências básicas, através dos estudiosos da questão da Educação Popular, da EJA e das contribuições da obra de Paulo Freire, neste cenário e de acordo com os objetivos específicos do estudo. Procedemos ao levantamento inicial das dissertações e teses produzidas pelo Núcleo.

Durante o processo de revisão da literatura sobre a EP, selecionamos obras com as quais fundamentamos a pesquisa, inicialmente assim dispostas: Arroyo (2006, 2017), Brandão (1980, 1984, 2009), Chagas (1998), Fávero (2004, 2012, 2013), Feitoza (1996, 2008, 2017), Freire (1979, 1980, 1983, 1991, 2001), Gadotti (2011), Jara (1994), Martins (2002, 2010), Melo Neto

(2001, 2002, 2010, 2013), Miranda (2012), Paiva (1987), Ribeiro (1995, 1992, 1989), Rosas (2008), Santos (2005), Streck (2010, 2014), Wanderley (1979, 1980).

Tomamos como ponto de partida a construção de um quadro síntese, identificando as teses e dissertações produzidas pelos sujeitos do NEPE, no período temporal de 1989 a 2017, buscando selecionar os trabalhos construídos na perspectiva da Educação Popular. Prosseguindo, buscamos identificar as principais ações do Núcleo: ensino, pesquisa, extensão (projetos) e as diretrizes dos projetos de formação (cursos para educadores de jovens e adultos). No entanto, essa parte da pesquisa foi prejudicada por conta da reforma da FACED, o que deixou o NEPE sem espaço físico e ocasionou o encaixotamento dos arquivos do núcleo, o que impossibilitou o mapeamento de algumas fontes.

A pesquisa se organiza através das fontes históricas, documentais e da interlocução com os estudiosos do problema, objetivando responder ao problema da pesquisa. Após caracterizar os princípios, diretrizes e concepções de EP, procedemos com a identificação dos constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire, presentes nestes registros, para a construção da análise.

Esta pesquisa se relaciona aos interesses investigativos acerca da experiência do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, espaço de estudos, debates e pesquisas sobre a Educação Popular em Manaus, em suas articulações com a EP e a EJA.

Na tentativa de promover interlocuções com o campo crítico da EP, objetivamos construir um estudo relacionando a EP, o Pensamento de Paulo Freire e a EJA, inicialmente identificando as concepções predominantes sobre a EP, os seus constitutivos, presentes nas produções do NEPE, analisando a atualidade e reinvenção da EP, no eixo temporal da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação à sistematização dos trabalhos identificados no Nícleo, apresentamos dois quadros (um de dissertações e outro de teses) constando algumas produções que tivemos acesso, dentro de tempo político da pesquisa (1989-2017) e os constitutivos manifestos nas produções de seus membros:

Tabela 1

Dissertações realizadas por integrantes do NEPE e seus constitutivos

DISSERTAÇÕES				
Autor (a):	**Título:**	**Ano:**	**Instituição**	**Constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire e EP**
Ana Cristina Fernandes Martins	**As Políticas Públicas em EJA:** reflexões sobre as ações do PAS desenvolvidas através da UFAM (1998 - 2000)	2002	PPGE-UFAM	Política; Transformação; Humanização.
Ana Grijó dos Santos	Os Fundamentos Históricos da Educação Popular, o Projeto Raio de Luz e as Formas de Organização dos Moradores do Bairro de São Lázaro-	2005	PPGE-UFAM	Cultura; Autonomia; Emancipação.

	Manaus/AM: 1956 – 2001.			
Edineide Mesquita Jezine	**Universidade e Movimento de Educação Popular:** O Sonho Possível. (Uma análise da prática extensionista do SEAMPO – UFPB)	1997	UFPB-Centro de Educação	Movimento; Diálogo; Autonomia.
Lilane Maria de Moura Chagas	**Alfabetização de Jovens e Adultos:** Trajetória Histórica de uma Experiência – NEPE/UFAM (1989 – 1996)	1998	UFSC	Emancipação; Instrumentalizar; Humanização.
Ronney da Silva Feitoza	**Educação e Participação Feminina:** Contradições, Resistências e Desafios do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da FACED/UFAM	1996	PUCCAMP	Participação Feminina; Resistência; Posicionamento político e social.

Tabela 2

Teses realizadas por integrantes do NEPE e seus constitutivos

TESES				
Autor (a):	**Título:**	**Ano:**	**Instituição**	**Constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire e EP**
Ana Cristina Fernandes Martins	**Entre Picadas e Trilhas: trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus, AM.**	2010	Doutorado em Psicologia/USP	Conscientização; Resistência; Pensamento Crítico.
Antônia Silva de Lima	**A Lenda da Vitória-Régia:** dois olhares para um mesmo destino	2002	Doutorado em Linguística e Letras/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Conscientização; Emancipação; Participação.

Marlene Ribeiro	**Universidade vai ao povo ou o povo vai à Universidade?** Um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativas para uma Universidade brasileira democrática e competente.	1995	Doutorado em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Mediação; Práxis; Democracia.
Ronney da Silva Feitoza	**Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Perspectiva da Educação Popular no Amazonas:** Matrizes históricas, marcos conceituais e	2008	Doutorado em Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.	Humanização; Emancipação; Resistência.

	impactos políticos.			
Ana Cristina Fernandes Martins	**Entre Picadas e Trilhas: trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus, AM.**	2010	Doutorado em Psicologia/USP.	Conscientização; Resistência; Pensamento Crítico.

Lilane Maria de Moura Chagas, em sua dissertação intitulada *"**Alfabetização de Jovens e Adultos:** trajetória histórica de uma experiência – NEPE/UFAM (1998-1996)"* apresenta constitutivos da educação popular na perspectiva da emancipação das classes trabalhadoras, apresentando o analfabetismo como uma questão de classe e salienta sobre a necessidade de homens e mulheres, em sua relação com o conhecimento, tornarem-se sujeitos de seus processos de autonomia. Como afirma a autora:

> Na perspectiva teórica por nós assumida, analfabetos são mais que pessoas que não sabem ler e escrever e que necessitam de um programa educativo para os tornarem cidadãos modernos; são mais que os conceitos que os definem; analfabetos são sujeitos pertencentes a uma classe social específica que no processo do desenvolvimento capitalista têm sido historicamente expropriada dos bens materiais e simbólicos. (CHAGAS,1998. p.181)

Neste sentido, Chagas nos mostra que o analfabetismo não será resolvido pura e simplesmente com políticas educacionais ou métodos revolucionários de ensino, mas que existem inúmeras restrições para o indivíduo de classe popular tornar-se letrado dentro do sistema econômico, político e cultural que hoje fazemos parte.

Ana Grijó aborda em sua produção de mestrado *"Os fundamentos históricos da Educação Popular, o Projeto Raio de Luz e as formas de organização dos moradores do bairro de São Lázaro – Manaus-AM: 1956-2001",* o processo de inclusão e de exclusão dos habitantes provenientes do interior do Estado nos espaços citadinos de Manaus, enfatizando a cultura como substantivo que ganha a qualificação popular na dinâmica do processo de educação popular.

Segundo Santos (2005):

> A qualificação popular associada à cultura nos leva a supor que, no desenvolvimento das práticas educativas, duas culturas se revelam como opositoras: a "cultura do povo" e a "cultura das elites"; ou a "cultura dos dominados" e a "cultura dos dominadores". Nas relações entre uma e outra, o conceito de autoritarismo imprime a qualidade das relações que podem se dar entre uma e outra situação. (p.13)

Nesse sentido, a autora busca caracterizar a cultura popular ideal, na qual os "oprimidos" possam se autovalorizar, se entendendo como sujeito social e de consciência cidadã. (SANTOS, 2005). Os moradores de comunidades situados à margem da sociedade urbana precisam se identificar

como sujeitos históricos, de culturas, de conhecimentos e integrantes da sociedade.

No trabalho "*Universidade e Movimento de Educação Popular. O sonho possível*", Edineide Mesquita Jezine, revela a utopia dos movimentos de educação popular em efetivar transformações numa perspectiva libertadora do saber e questiona a função da Universidade no âmbito da sociedade. A autora aponta que:

> [...] o Movimento Popular, apesar de reconhecer suas dificuldades, com relação à elaboração de um saber mais sistematizado e teórico, e à importância desse tipo de saber para o encaminhamento de suas propostas, não sente seu saber menor diante dos demais. Ao contrário, entende que se deve haver complementaridade, integração, troca de saberes. [...] a Universidade tem uma grande contribuição a dar, principalmente no que se refere à socialização do saber. Neste sentido, precisa redefinir as concepções de suas funções, inclusive as concepções com as práticas, embora veja como correlacionais. (JEZINE, 1997. p. 172)

Ou seja, se faz necessário que a Universidade estabeleça diálogo constante com a sociedade, sendo palco de discussões para o povo, promovendo a efetiva práxis social.

Ana Cristina Fernandes Martins em "***As Políticas Públicas em EJA:*** *reflexões sobre as ações do PAS desenvolvidas através da UFAM (1998 - 2000)"* revela por meio de estudos sobre o Programa de Alfabetização Solidária a forma desumana como a EJA é tratada, principalmente no que concerne à alfabetização. Nesse sentido, a abordagem dos constitutivos da EP feita pela autora parte da reflexão política de formação, humanização e transformação.

A autora ainda destaca o contexto histórico no qual se desenvolveu a Educação de Jovens e Adultos e a forma como se foi construindo em sociedade a ideia de que trabalhar alfabetizando adultos é uma tarefa fácil e que não requer formação. Ela também critica o discurso neoliberal que

impossibilita o acesso de pessoas em situação de analfabetismo a políticas sociais básicas, mas garante por parte do Estado ações assistencialistas que contribuem com as condições de desigualdades historicamente construídas (MARTINS, 2002).

Na dissertação *"**Educação e Participação Feminina:** contradições, resistências e desafios no Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Universidade do Amazonas"*, Ronney Feitoza, aborda características fundantes da Educação Popular, dando ênfase à resistência e a participação feminina como um dos pilares do NEPE, desde sua criação. A autora explicita a importância das Universidades em assumir uma postura social comprometida com as classes populares e excluídas, uma vez que elas se mantém alheias a essas questões, e dentro do contexto do núcleo, destaca a participação das mulheres na construção dessa perspectiva, salientando que:

> [...] não bastam apenas que as mulheres, generalizadamente, tomem o poder nas Universidades, na produção científica, nos partidos políticos, enfim, nos fóruns de decisão da sociedade, sobretudo se, ao conquistarem tais espaços, reproduzam um modo de exercer poder, bastante próximo dos modelos masculinos, baseados no que aqueles consideram como específico de sua condição: força, disciplina, inflexibilidade, articuladas às idéias da objetividade e da racionalidade como regras básicas para dirigir os caminhos do mundo acadêmico. É preciso que, além de representarem os interesses do grupo do qual fazem parte ou procederam alianças, se construa, no processo de exercício deste poder, um modo feminino de liderar, baseado no fato de que as mulheres terão uma visão diferenciada das questões e que a sua contribuição se concretizará à medida em que tenham coragem de expressar esta diferença de olhares também no campo da tomada de decisões, projeto que, na Faculdade de Educação, caminha deveras timidamente. (FEITOZA, 1996, p.71).

Essa participação requer um posicionamento político e social no enfrentamento das diversas situações. Nesse sentido, Feitoza vai de encontro ao que Freire propõe em *Educação como prática da liberdade, e*ducação

mediada pelo rigor de quem assume posição política, focado na incessante busca pelo 'ser mais' coletivo.

Ainda nas análises das produções, buscamos os constitutivos presentes nas teses, iniciando com a obra de Marlene Ribeiro intitulada "***A Universidade Vai ao Povo ou o Povo Vai à Universidade?:*** *um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativa para uma universidade brasileira democrática e competente".*

A tese de Marlene Ribeiro é uma reflexão sobre o debate em torno da universidade pública brasileira, nela podemos identificar a Educação Popular como mediadora entre universidade e comunidade. A autora traz a importância dos núcleos de pesquisa, dando ênfase ao NEPE, como espaço viabilizador da inerência entre ensino, pesquisa e extensão.

Em *"**A lenda da Vitória-Régia:** dois olhares para um mesmo destino*", tese de Antônia Silva de Lima, a autora investiga diversas situações de aprendizagem relacionando-as com a temática da linguagem e a inserção da criança no mundo do faz de conta. As situações de linguagem são carregadas de sistemas simbólicos, dessa forma, Lima busca trabalhar com as especificidades culturais (lendas) dos infantes da região, de forma que, estimulados pelo processo de identificação, desenvolvam habilidades cognitivas.

De acordo com a autora:

> Detentora de uma especificidade cultural, por se tratar de uma forma literária da tradição oral que carrega consigo elementos socioculturais presentes na vida das pessoas, a lenda apresenta beleza na forma de expressão dos elementos de sua composição, fator que pode oportunizar a emancipação do leitor, levando-se em consideração a literariedade da história. Dessa forma, poderá suscitar sua sensibilidade, conduzindo-o ao conhecimento de novos mundos e à construção de novas formas de compreensão de realidades. (LIMA, 2002, p. 13)

Trabalhar na perspectiva crítica com o educando por meio de seu conhecimento prévio e do contexto no qual ele está inserido, se utilizando de aspectos de sua cultura, contribui para o processo de conscientização, emancipação e participação dos sujeitos.

Ronney da Silva Feitoza, em sua tese *"**Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Amazonas:** matrizes históricas, marcos conceituais e impactos",* estuda três instituições: Movimento de Educação de Base do Amazonas (MEB), Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Universidade Federal do Amazonas (NEPE) e Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Professor Samuel Benchimol (CEMEJA) e apresenta os constitutivos da Educação Popular presentes nas concepções das produções dos sujeitos que participam ou participaram dessas instituições que totalizam 35 constitutivos: humanização; igualdade; comunicação; conscientização; cidadania; diálogo; cultura; democracia; liberdade; capacitação; ética; criatividade; metodologia; trabalho produtivo social; voluntarismo; organização; formação; justiça; transformação do mundo; autonomia; política; desalienação; racionalidade; preservação das diferenças; desenvolvimento; questões contemporâneas (raça, etnias, sexualidade); necessidades; reformas; história como possibilidade; alternativa; movimento; resistência; práxis; revolução; utopia; contradição.

Na tese analisada, a autora coloca a Educação Popular como uma forma de emancipação que se revelará na liberdade dos indivíduos e no seu reconhecimento enquanto sujeito de direito.

Por fim, analisamos a tese de Ana Cristina Fernandes Martins intitulada *"**Entre Picadas e Trilhas:** trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus, AM"* que relata a luta das famílias de agricultores por terras e pela sobrevivência nela.

A tese aborda diversos constitutivos da EP, mas dá enfoque no posicionamento crítico dos sujeitos dos assentamentos rurais que em busca

de espaços se organizam em movimentos e fazem resistência diante do sistema que se contrapõe aos seus interesses.

Algumas das produções e fontes do NEPE não foram localizadas por conta da reforma da Faculdade de Educação – FACED, o que prejudicou uma parte da pesquisa, tendo em vista que algumas dessas fontes não foram publicadas, mas faziam parte do acervo do núcleo que foi encaixotado e não se sabe o paradeiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NEPE atua em assessoria a programas e projetos em EJA, através da formação dos profissionais, em cursos que envolvem pretensões teórico-metodológicas, basicamente em trabalhos de alfabetização e séries iniciais da EJA. Em suas inferências, acentua a descontinuidade, no sentido de que bem poucos alunos dão continuidade (pela dificuldade em conciliar trabalho e estudos). No trabalho com os núcleos de assentados (PRONERA), pensando na relação trabalho-educação, enfatizam a pertinência da economia solidária, para a aproximação do saber escolar às necessidades dos grupos.

O NEPE organiza processos formativos próprios, através de cursos vinculados à pedagogia de Paulo Freire (desde 1991) e a partir de sua regulamentação (1992), iniciou assessorias aos educadores de jovens e adultos, em cursos de capacitação, marcadamente fundados em Freire, voltados ao trato com as questões teórico-metodológicas da EJA e posteriormente, ao vincular-se a projetos federais (Alfabetização Solidária e PRONERA), desenvolveu cursos de formação de educadores, produzidos por seus educadores[68] e com base no material pedagógico da ONG Ação Educativa.

[68] Materiais que compõem, por exemplo, o caderno “Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em áreas de assentamento no estado do Amazonas.”, constituído de

Essa caminhada vem sendo combatida pela ofensiva neoliberal, pela redução dos espaços de mediação do Estado no pós 1990, através dos governos que se sucedem no país, mais ou menos propensos à reprodução das recomendações dos organismos internacionais. Neste momento, a concepção de EP que disputa hegemonia, é a que surge dos movimentos latino-americanos, diante das contradições das políticas de ajuste estrutural, como aposta contra o avanço do produtivismo em educação e das concepções pós-modernas. Diz Leher (2007):

> […] o movimento de renovação da educação popular está indissoluvelmente relacionado com a necessidade de uma nova episteme que sugere as perspectivas eurocêntricas. [...] a educação popular está no âmago da estratégia de luta pelo socialismo - como acentuou Gramsci a propósito da cultura e da formação política- e por isso, a sua força ou fraqueza tem uma relação direta com a correlação de forças e com o estado da auto-organização das forças populares. (p. 20).

O autor afirma que a EP é parte da estratégia da luta de classes, da luta pela hegemonia, sendo fundamental no contexto vivido, para orientar uma educação para as maiorias, contra o projeto educativo das massas, instituído no capitalismo: uma educação precarizada, fundada na formação elementar e no restrito acesso ao conhecimento. A EP orienta-se dos nexos entre educação, capitalismo e classe e tem como centro a defesa da formação científica e cultural para os grupos populares. Ademais, volta ao centro da agenda da educação e dos movimentos, porque a ideologia neoliberal tem sido devastadora dos processos humanos, trazendo consigo a noção do conformismo e da inevitabilidade da globalização. Mas acreditamos que há formas de resistência e a educação pública pode ser refundada, sendo

textos sobre o pensamento filosófico de Paulo Freire (SANTOS, 2005); elementos para a leitura e escrita (LIMA, 2005); Alfabetização Matemática (COSTA, 2005); EJA e impactos no Amazonas (MARTINS, 2002).

um dos campos de disputa hegemônica. Não são as teses emancipatórias ideias anacrônicas e nem a organização em torno das lutas sociais.

Pensamos na direção contrária, que a educação para todos, pública e popular, emancipatória, *omnilateral*, centrada no trabalho e na humanização é a síntese de resistência ao desmonte e através dela vemos as experiências formativas, escolares e não-escolares, no Brasil e no Amazonas e nos países latino-americanos, como afirmam Leher (2007) e Mészáros (2006).

Esta escola "para além do capital" vem surgindo como movimento, política e organização, relacionando cultura e educação (princípios legados da EP, no caso do Brasil). No Amazonas, através dos estudos acerca do NEPE, observamos esta resistência através das iniciativas, nas periferias da capital e no interior do estado, com os seus processos formativos próprios, produção de materiais e práticas solidárias, baseadas nos constituintes valorativos para o grupo de base católica (humanização, conscientização, cultura).

No NEPE, "celeiro" do pensamento freiriano no contexto universitário, congregando diferentes concepções de EP desde suas origens, através da constituição de seus processos formativos, dos percursos teórico-metodológicos, do enfrentamento à diversidade cultural, nas ações com os grupos de jovens e adultos dos assentamentos.

O NEPE advém dos finais dos anos 1980 e da revitalização dos movimentos sociais populares, após o arbítrio e como proposta de democratização das universidades brasileiras, da aproximação destas com as demandas de educação das camadas populares, que nem sempre a ela têm acesso. A tendência ao envolvimento mais direto com a problemática sócio- histórica brasileira e os graves problemas dela demandados, como o analfabetismo e a desescolarização, trouxeram ao contexto universitário algumas perspectivas de aproximação com os movimentos orgânicos de EP e EJA, traduzidos em ações no campo da extensão e da pesquisa, para as quais as Universidades se constituem.

No processo dos estudos, podemos afirmar que para as circunscritas à academia, o eixo da *práxis* política é citado como articulador das transformações sociais que devem constar de um projeto educativo e emancipatório, enquanto que para as iniciativas institucionais, a consolidação de direitos, a profissionalização docente em EJA e as questões organizativas do trabalho pedagógico (valorização dos saberes prévios e o trato com os temas geradores) é o desafio para um caminhar emancipador. As ações de base católica ainda respondem pela dimensão da educação para a conscientização, como marco de seu trabalho em EJA, consolidando suas matrizes e origens de educação centrada no humano.

Chegando ao final da pesquisa, faz-se necessário retomar o que foi proposto inicialmente e analisar se as metas foram alcançadas. Dentre as atividades colocadas em nosso cronograma inicial, podemos afirmar que concluímos com êxito todas elas no tempo determinado e, portanto, a construção dessa pesquisa colaborou positivamente para uma melhor formação.

A análise das teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação da UFPB e da UFPE, como dito anteriormente, deu-se de acordo com a disponibilidade desses trabalhos nos endereços eletrônicos das universidades. Nem todos estavam disponíveis, mas todos que estavam foram selecionados e analisados, conforme as intenções da pesquisa. A análise deu-se de forma satisfatória e notamos que são várias as conceituações de Educação Popular, mas a maioria aponta para que essa educação seja capaz de transformar a realidade opressora em que nos encontramos. Os constitutivos mais encontrados foram: transformação, conscientização, diálogo e emancipação. Nesta direção, podemos dizer, que a abordagem crítico-dialética teve predominância, acompanhada da fenomenológico - hermenêutica.

A grande parte dos estudos, apesar de se apoiar em vários autores, baseia-se nas obras de Paulo Freire, enxergando o grande educador de destaque no campo da Educação Popular.

Destacamos, nos estudos das produções acadêmicas, elementos constitutivos da matriz pedagógica clássica, advindos do legado da EP em nossa história da educação brasileira, apresentados pelas potenciais constituições éticas, estéticas e políticas, que buscam condensar, estruturar, materializar e legitimar o reconhecimento de uma concepção de educação e de sociedade fundada na humanização, eixo valorativo que aglutina parte dos estudos em EP, na dimensão de uma educação plena, humanizadora, de qualidade social, que deste modo se apresentaria como emancipadora.

Neste estudo, tivemos como proposição estudar a EP e o pensamento pedagógico de Paulo Freire, para compreender e identificar as concepções de EP, na dimensão freiriana, na trajetória do NEPE. Percebemos que a EP, a Educação de Adultos e a EJA se encontram neste percurso, no mais das vezes, em diferentes concepções, mas que nos anos 1958-1964 houve experiências fundadas na humanização e na emancipação humana, eixo das propostas de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite:** Do Trabalho para a EJA. Itinerários pelo Direito à uma Vida Justa. – Petrópolis, Vozes: 2017.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, C. R ASSUMPÇÃO, R. Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C. R (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, C. R; ASSUMPÇÃO, R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** Trajetória de uma Experiência. UFSC, 1998 (Dissertação de mestrado).

FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto (org.). **Diversidade na educação de jovens e adultos.** Brasília: Líber Livro; Manaus: EDUA, 2012.

FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês, PAIVA, Jane. (org). **Educação de Jovens e Adultos**. DP& A Editora. RJ: 2004.

FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação Popular**: Lugar de Construção Social Coletiva. STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa– Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FEITOZA, Ronney da Silva. **Educação e Participação Feminina:** contradições, resistências e desafios do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da FACED/UFAM. PUCCAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado)

FEITOZA, Ronney da Silva. **Movimentos de Educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas:** Marcos históricos, matrizes conceituais e impactos políticos. Universidade Federal da Paraíba, julho de 2008. (Tese de Doutorado).

FEITOZA, Ronney da Silva. **Os movimentos de educação popular da década de 60 e suas contribuições para a EJA.** FACED, UFAM: 2017 (mimeo).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. – 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos***:* teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011. (Guia da Escola Cidadã; v. 5).

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: **Educação Popular:** utopia latino-americana**.** GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). São Paulo: Cortez e Edusp, 1994.
LEHER, R. **A problemática da universidade 25 anos após a crise da dívida**. Universidade e Sociedade (Brasília) , v. 39, p. 9-15, 2007a.

LEHER, R. **Fórum Social Mundial**: uma combinação de espaço de catálise de movimentos sociais com uma consistente agenda antiimperialista. Em Pauta (Rio De Janeiro) , v. 1, p. 39-56, 2007b.

LEHER, R. PAC, **Educação e Heteronomia Cultural**. Revista de Políticas Públicas , v. 1, p. 9-34, 2007c.

LIMA, Antônia Silva de. **A interação dos universos linguísticos e a ação do educador no processo de alfabetização**: um estudo de caso de uma escola alternativa na periferia de Manaus. PPGE/FACED-UFAM (1995).

MARTINS, Ana Cristina Fernandes. MARTINS, Ana Cristina Fernandes. **As Políticas Públicas em EJA**: reflexões sobre as ações do PAS desenvolvidas através da UFAM (1998 - 2000). PPGE/FACED-UFAM (2002).

MARTINS, Ana Cristina Fernandes. MARTINS, Ana Cristina Fernandes .**Entre picadas e trilhas:** trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. USP, 2010.

MELO NETO, José Francisco. Educação Popular: uma ontologia. *In*: **Educação popular:** outros caminhos. José Francisco de Melo Neto & Afonso Celso Scocuglia (org.). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2001. p. 31 - 75.(ISBN 85-237-0183 -4).

MELO NETO, José Francisco. Dialética -Uma visão marxista. In: **Dialética.** Melo Neto, José Francisco. (org). – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

MELO NETO, José Francisco .(org.). **Educação Popular**: Enunciados Teóricos. Vol. 2. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

MIRANDA, A. A. S de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas.** – Manaus: EDUA, 2012.

MÉSZÁROS, István. Ideologia e Emancipação. In: **O Poder da Ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** SP: Edições Loyola, 1987.

RIBEIRO, Marlene. **A Universidade Vai ao Povo ou o Povo Vai à Universidade?** Um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativas para uma universidade brasileira democrática e competente. UFRGS, 1995.

RIBEIRO, M.; MELLO, C. D. S. **Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas.** NEPE, Manaus, out.1992. Pesquisa financiada pelo INEP (1989-1992).

RIBEIRO, M. et alii. **Dinamização do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais** – NEPE. Manaus/AM: FACED/UFAM, 1989.

Projeto aprovado pelo Conselho Departamental da FACED em 24/08/1989 e no INEP em 22/10/1990.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em Educação Popular**: Um diálogo com Paulo Freire. João Pessoa, 2008. 323p. (Tese de Doutorado).

SANTOS, Ana Grijó. **Os Fundamentos Históricos da Educação Popular e as formas de organização dos moradores do Bairro de São Lázaro** - Manaus/AM: 1956 a 2001. PPGE/FACED-UFAM (2005).

STRECK, Danilo R. et all. **Educação Popular e docência.** São Paulo: Cortez, 2014.

STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (Org.) **Dicionário Paulo Freire.** – 2. ed., rev.amp.- Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.
WANDERLEY, Luiz Eduardo. Apontamentos sobre educação popular. In: Valle, João E. e Queiroz, José (orgs). **A cultura do povo.** São Paulo: Cortez, 1979.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Educação Popular e processo de democratização. *In*: **A questão política da educação popular.** (Org.). – 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

APLICABILIDADE DA LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DO PSL A ALUNOS SURDOS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

Rosenir Martins Nunes Chaves[69]
Tiago Santos Barreto Thomaz[70]

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação dos surdos gira em torno do prestígio linguístico do português e da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A história da educação dos surdos no Brasil e no mundo foi marcada pela tentativa de imposição da língua majoritária, de modalidade oral auditiva, suscitando dificuldades no processo de escolarização, no que se refere ao ensino-aprendizagem. Os surdos são percebidos na perspectiva dos ouvintes pela falta de audição ou por não poderem falar, ou ainda pelo viés clínico, que os rotulam como deficientes. (PATERNO, 2007).

Em 2002, a Libras é reconhecida como forma oficial de comunicação e interação da comunidade surda brasileira, através da Lei n° 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Este Decreto garante aos surdos uma educação bilíngue em salas inclusivas ou escolas bilíngues (BRASIL, 2005). De acordo com a Lei, a Libras não poderá substituir o português escrito, ou seja, ela seria apenas uma língua de mediação usada nas escolas (BRASIL, 2002).

69 Técnica-Administrativa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Mestranda em Ciências da Educação/Administração Educacional. E-mail: rosenir.chaves@ifb.edu.br.
70 Técnico-Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Mestrando em Ciências da Educação/Administração Educacional. E-mail: tiagoduninthomaz@gmail.com.

Esta legislação influencia as diretrizes para a educação básica ao respaldar adequações curriculares no ensino técnico e tecnológico, inclusive nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Objetiva-se analisar a aplicabilidade destes normativos direcionados para a comunidade surda em uma instituição pública de ensino, localizada em Brasília – Distrito Federal.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica sobre os normativos relacionados com a educação dos surdos e a aplicabilidade deles em uma Instituição Pública de Ensino, sediada no Distrito Federal. A especificidade desta instituição pesquisada consiste na oferta formações de educação inicial e continuada, ensino médio regular integrado a formações técnicas, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores, especialização e mestrado profissional.

3. RESULTADOS

A década de 1990 destaca-se com a Declaração de Salamanca que norteou princípios e políticas de diretrizes de educação especial. Impulsionou-se mudanças de percepção, viabilizando adequações na educação dos surdos. A Declaração diz que: “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

A Lei n° 10.436, de 24 deabril de 2002, que reconhece o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais - Libras, é um marco legal para os direitos linguísticos dos surdos no Brasil. A Libras passou a integrar a formação nos cursos de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, além de compor os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). Isto viabilizou que a instituição pesquisada contratasse um professor

de Libras para cada um de seus *campi* de lotação.

A Lei 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE. Sobre a educação dos surdos, o Plano instituiu algumas estratégias entre elas:"Garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o atendimento educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades" e também "fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(às) alunos (as) com deficiência". (BRASIL, 2014, n.p).

Esta Lei assegura a educação bilíngue para osestudantes surdos e também tem o objetivo de garantir a educação em classes, escolas bilíngues ou em escolas inclusivas. Entretanto a instituição pesquisada ainda não possui condições de atender a este dispositivo normativo, em virtude da insuficiência de profissionais capacitados (IFB, 2022).

A Instituição Federal de Ensino pesquisada instituiu Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em cada um de seus dez *campi*. Estes Núcleos dispõem de 1% do recurso orçamentário total de cada um destes *campus*. Este orçamento é utilizado para aquisição de materiais e instrumentos de trabalho e para a capacitação de servidores (IFB, 2022).

A instituição pesquisada, pelas especificidades de suas formações, indica ser inviável o ensino do Português como Segunda Língua (PSL) em salas de aula separadas, como os normativos orientam. Os professores que possuem alunos surdos deveriam adquirir formação em Libras e nas metodologias de ensino do PSL. Estas metodologias são diferentes do ensino para alunos ouvintes, em que a língua portuguesa é a língua materna.

Ainda assim, constata-se que a Instituição Federal de Ensino pesquisada tem cumprido os normativos mencionados. Apesar de não haver em seu quadro de professores, algum que seja especialista em PSL para surdos, a instituição tem garantido o atendimento por meio dos profissionais intérpretes de Libras. Ainda há adequações curriculares que estes alunos

surdos têm direitos e que podem ser trabalhadas no âmbito da instituição.

4. CONCLUSÕES

A estruturação da educação básica no Brasil ainda dificulta o acesso das crianças surdas a um letramento na idade e período certos, refletindo nas instruções educacionais posteriores, como na educação técnica e tecnológica, essenciais para a atuação profissional.

Pode-se afirmar que a língua de sinais, a comunidade surda e a identidade surda fazem parte de uma política por garantias de direitos e autonomias do povo surdo. Em suma, a Libras é de extrema importância no cenário comunicacional brasileiro, visto que não apenas representa a comunicação de um grupo específico da sociedade brasileira, mas, principalmente, por ser uma língua com todas as propriedades que a ratifica como língua natural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Legislação; PSL.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n° 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 jan 2022.

BRASIL. **Lei n° 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jan 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 10 jan 2022.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. Educar me Revista, Curitiba – Brasil. Edição Especial n. 2/2014, p 51-69. Editora UFPR, 2014.

IFB. Desenvolvido com o CMS de código aberto Joomla. Apresenta produtos e serviços oferecidos pelo Instituto. Portal IFB. Disponível em: < http://www.ifb.edu.br>. Acesso em: 10 jan 2022.

PATERNO, U. **A Política Linguística da Rede estadual de ensino em Santa Catarina em Relação à Educação de Surdos.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2007.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROTAGONISTA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: DIREITOS HUMANOS COMO AMPLIAÇÃO DE ESPAÇOS NA ESCOLA

Silvano Pereira Novaes
Lauriceia Tomaz da Silva Gomes
Iany Michelle de Oliveira Jardim
Mabel Maria dos Santos

RESUMO

O artigo 1.° da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclama: Iguais em dignidade e em direito. Em dignidade porque cada um deve ser considerado singular, único, distinto; como fim em si mesmo, e não como meio para obter outra coisa, sendo sujeito, não objeto. O presente artigo objetiva trazer a reflexão sobre a importância da efetivação dos Direitos Humanos no espaço escolar, seu impacto humanizador na inclusão de pessoas na atual sociedade da informação. Em termos metodológicos, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa elaborada por meio de revisão bibliografia e por meio de fontes documentais. A análise desses dados, fundamentada nos pensamentos Segundo Candau (2006) torna-se imprescindível integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. Seguindo a mesma concepção, Freire (1994) ao afirmar que educação, além de um processo gnosiológico, é, também, um ato político uma vez que a diretividade está vinculada à prática educativa, pois não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia.. A análise de dados recorreu a partir da constatação de que as transformações sociais e relacionais provocadas pelo domínio da

informação devem ser a serviço das necessidades humanas, sendo seus reflexos e riscos à proteção de direitos humanos.

PALAVRA CHAVE: Direitos Humanos; Político; Sujeito.

INTRODUÇÃO

A compreensão e eficácia dos direitos humanos fundamentais são preocupações candentes na Sociedade da Informação que, pelo domínio das informações e dados sobre os indivíduos, e correlata aplicação em técnicas e tecnologias, tem repercutido em sensíveis mudanças comportamentais e sociais.

Nessa linha, esse estudo visa a examinar as mudanças, em torno dos direitos humanos, provocadas a partir do domínio de informações que permitem o descobrimento e controle de aspectos importantes e bastante específicos da constituição da vida e das relações humanas e de que maneira a educação contribui ou deixa de contribuir com essa construção.

Os processos comunicativos e suas tecnologias encurtam distâncias, estreitam contatos, classificam pessoas, as igualam e distinguem e isso reflete na conformação e no tratamento dos direitos humanos. Assim, inicialmente delineia-se uma possível conceituação de direitos humanos e direitos fundamentais, tomando por bases as diversas declarações internacionais pretendidas universais sobre direitos humanos.

Por conseguinte, enfocam-se os direitos humanos diante da pluralidade cultural, o convite ao multiculturalismo, e as dificuldades de esquadrinhar critérios universais e relativos àqueles direitos. as transformações sociais e relacionais provocadas pelo domínio da informação devem ser a serviço das necessidades humanas, sendo seus reflexos e riscos à proteção de direitos humanos.

DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Conhecimento e informação são bases fundantes das sociedades humanas contemporâneas, e a identificação e compreensão da Sociedade da Informação reclama análise da construção do conhecimento, sua moldagem em informação, e a resplandescência em técnicas e tecnologias. O intelecto humano, o espírito inventivo, e o trabalho, têm, cada qual, a seu modo, no decorrer de eras de transformação da humanidade, agido na conformação social através da produção de inovações, técnicas, ciências, teorias, tecnologias. Aliado ao desejo de pô-las sob domínio incontestável do homem, adquirem roupagem, na maioria das vezes, de adoração.

Heiddeger (2003) ensaia que se pretende dominar a técnica. Este querer dominar torna-se tanto mais urgente quanto mais a técnica ameaça escapar ao controle do homem. Nesse sentir, da invenção da roda às tecnologias de informática e telemática, manipulação genética, pesquisas astronáuticas, e outras tantas façanhas do gênio humano, a sociedade tem sido exposta a constantes fenômenos que a deixam perplexa. Nesse passo, delineia-se a relevância da construção do conhecimento humano, tomado como o exercício do descobrimento. A propósito do conhecimento, reitera Hessen (1999), pondera que encabeça uma relação necessária entre sujeito e objeto. Nessa linha relacional, existem objetos reais e ideais, estando no conjunto dos primeiros aqueles dados pela experiência (externa ou interna) ou que são concluídos a partir dela, ao passo que os objeto ideais são aqueles meramente pensados, a exemplo das figuras geométricas. Nesse panorama, na relação entre sujeito e objeto há uma correlação recíproca entre ambos, e que apenas são o que são em virtude desta correlação, na medida em que em si o objeto é o desconhecido, e somente ao interagir com o sujeito que busca conhecê-lo é que se revela pela apreensão que o sujeito dele faz, justamente porque a função do objeto é ser apreensível. Segundo Hessen (1999) o sujeito

determina o objeto. O conhecimento, portanto, pressuposto da informação, a cada nova descoberta científica, cada revolucionário invento tecnológico, os valores, as possibilidades das sociedades e de que forma as afeta.

A informação, que finda por ser o invólucro de um dado conhecimento humano acumulado, permite sua transmissão de um indivíduo a outro e, por isto, sua aplicação social. De toda sorte, para a Sociedade da Informação importam somente as informações selecionadas, sejam de natureza econômica, política, científica ou ética afirma Lojkine (2002).

Acúmulo e aplicação de informação resultam em tecnologias. Equivocado é crer, porém, em uma relação direta de causa e efeito entre tecnologia e sociedade, tanto que para Castels (2003) a tecnologia não determina a formação social, nem mesmo uma sociedade em determinada época, assim com a sociedade não define o curso das transformações tecnológicas.

Fatores por vezes indeterminados podem influenciar nas descobertas científicas, nas inovações tecnológicas e nas aplicações sociais de determinada tecnologia. Nessa raia, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas, afirma Castels (2003)". O que se verifica é que, dialeticamente, a tecnologia incorpora a sociedade, e esta, por sua vez, faz uso das tecnologias. De certa maneira, não há que se falar em impacto das tecnologias sobre a sociedade, nem mesmos das hodiernas tecnologias de informática e comunicação, porque se assim ocorresse, imperioso seria considerar o ambiente social como um recipiente vazio, não reativo, despido de toda dinamicidade que lhe é da essência, que apenas suportasse as punções projetadas pelas tecnologias.

De acordo com Lévy (2000) a humanidade é constituída com tal tanto pelas técnicas imaginadas e integradas ao cotidiano humano, como também pelo uso intensivo destas ferramentas. Assim, fala-se em sociedade

informacional, segundo Castels (2003). Mas desde logo é essencial fixar que a Sociedade da Informação não se reduz às tecnologias de informática e comunicação. Estas são elementos de grande relevância e responsáveis por significativas transformações, porém na definem nem determinam per si a sociedade contemporânea. Na Sociedade da Informação, como o próprio nome que lhe define, a informação é o pressuposto de existência e sustentação. O universo natural transmuda-se na informação sobre ele, na conservação do dado ou conceito resultante da inflexão do sujeito sobre o objeto cognoscível. As tecnologias, por sua vez, permitem conservar este conhecimento e empregá-lo na transformação do mundo e na geração e outros conhecimentos.

De consequência, o ser humano consubstancia-se na informação daquilo que dele se faz, desaguando numa sociedade da classificação, segundo compõe Rodotà (2008) tanto quanto as relações sociais pressupõem a informação para se moldarem, os indivíduos, na Sociedade da Informação, se organizam a partir daquilo que são em virtude das informações sobre sua condição humana e social.

EDUCAÇÃO, DIREITOS E CONTEMPORANEIDADE

Segundo Freire (1994) educação, além de um processo gnosiológico, é, também, um ato político uma vez que a diretividade está vinculada à prática educativa, pois não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia" .

Considerar a educação como ato político, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) contempla o compromisso com a formação plena dos seres humanos. Nessa perspectiva, há intrinsicamente, um diálogo entre a educação e direitos humanos: a educação como um direito humano e um caminho para consolidar os demais direitos. Essa relação é reforçada por Freire (1982) ao destacar que:

> A gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político.

O reconhecimento de que todas e todos têm direito à educação ultrapassa o acesso um sistema educacional e se efetiva nos objetivos com os quais todo e qualquer sistema educacional deve estar comprometido: uma formação do sujeito, dotado de recursos intelectuais. Ressalta Candau (2006) que:

> Outro elemento considerado fundamental na educação em Direitos Humanos é favorecer o processo de "empoderamento" ("empowerment"), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social.

O artigo 1.° da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclama: "Iguais em dignidade e em direito". Em dignidade porque cada um deve ser considerado singular, único, distinto; como fim em si mesmo, e não como meio para obter outra coisa, sendo sujeito, e não objeto. Em direito porque os Direitos Humanos são universais para "todos os seres humanos", sem exceção, independentemente das diferenças existentes entre ambos.

O princípio da proteção integral consagrado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tem por base a ideia de que o Estado existe em função da pessoa, e não o contrário. Por analogia, a escola existe em função da pessoa, e prioritariamente da criança e do adolescente. A escola deve se organizar para garantir a eles o pleno desenvolvimento em todos os aspectos. E é nessa proposta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (DCNEIs), propostas pelo Ministério da Educação em 2010, traz a proposta vetora de uma Educação Infantil contemporânea que privilegia a integralidade das experiências, nas quais o cuidado é algo indissociável ao processo educacional.

Segundo Candau (2006) torna-se imprescindível integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É importante ainda lembrar que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) produto das DCNEIs de 2010 e sublinha as concepções de criança e currículo nelas expressas, especialmente em seus artigos 8.º e 9.º, substanciando oportunidade histórica para enfrentamento das desigualdades educacionais no que tange ao acesso a bens culturais e às vivências da infância. Inspirada assim pelas DCNEIs, a BNCCEI dialoga especialmente com a ideia de que o ser humano é sujeito de direito, entendendo as oportunidades de aprendizagem das crianças como direito de todas elas.

Os Direitos Humanos são a potência do sujeito de direitos. Assumir essa responsabilidade solidária diante da sociedade implica assumir também a capacidade de ação, Ressalta Costa (2008):

> A partir do exposto, aquiescemos que a educação é um ato político "[...] porque está a serviço de uns e não de outros. [...] [porque] compreende a existência de vários projetos em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro

Em sua relação com educação, nos leva a refletir que a educação é sim, uma força motriz para a construção de uma sociedade de todos e para todos.

INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS

Entender a diversidade com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é considerá-la aspecto imprescindível a qualquer tipo de vida social, o que demanda o respeito às diferenças entre os povos, indivíduos e grupos, insetos de utilizá-las como critério de exclusão social, política e direitos. Nada do que alguém tenha feito, bem como nenhuma característica física, intelectual, social ou política, deve levar à privação dos direitos que são universais.

A discriminação acaba gerando violências e outras ações justificadas pelo ódio, intolerância e pelo desprezo. As pessoas discriminadas, iguais a todas que lhes confere humanidade, são consideradas "inferiores" por grupos que, com de acompanhar as aprendizagens da classe, ou mesmo quando não se aborda, nas conversas e nas leituras em sala de aula. No ambiente escolar, essa situação pode ganhar ressonâncias amplas e trazer consequências desastrosas para o desenvolvimento dos discentes, assim como prejudicar a manutenção de um ambiente substancialmente permeado de justiça e respeito.

Assim, faz-se necessária, além da garantia do acesso e da permanência de todos em situação de igualdade, a presença de uma permanente cultura inclusiva, o que implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que se possa cumprir o papel imprescindível que a escola tem na sociedade.

Nesse sentido, os estudantes brasileiros podem contar hoje com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importante documento que orienta o trabalho com esses princípios nos currículos de todas as escolas. O distanciamento, a falta de conhecimento e a naturalização de certas situações são os principais fatores que geram o medo e a exclusão. Logo, a informação e o contato constante (não necessariamente presencial, mas por meio de leituras, pesquisas, notícias e redes de comunicação) com os diferentes modos

de viver e de expressar valores são estratégias para o enfrentamento pedagógico das reações de discriminação no universo escolar.

Apesar da relação próxima entre direitos humanos e educação, desde os anos 2000 essa articulação ficou mais evidente no cenário brasileiro, ganhando políticas específicas, segundo Ramos e Frangelha (2012). Segundo texto da terceira e mais atual versão do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III), o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) tem se esforçado em promover o eixo de educação em direitos humanos, por considerarem-no o mais estratégico (BRASIL, 2010)

A necessidade pela junção dos direitos humanos com a educação, bem como de outras pautas correlatas, está relacionada ao sentido que a educação assume e agrega socialmente. Educar é um movimento de aproximação semântica ao verdadeiro sentido de sua existência. Os distintos modelos educacionais priorizam aquilo que consideram mais adequados para o sujeito dentro de uma perspectiva sócio cultural. Toda educação é adjetivada, mesmo que não explicitamente. Educação em direitos humanos supõe uma proposta educativa que tome os princípios dos direitos humanos como vetor principal, pois traz resposta a processos educativos, de diferentes naturezas, que produzem formas de ver o mundo. Essa é uma preocupação que inquietos pesquisadores e ativistas há muito tempo.

Silva (2000) apresenta que, nesse mesmo ano, 35% dos jovens eram indiferentes à democracia ou à ditadura. Atualmente, com a crise política, somado ao golpe de 2016, o movimento apolítico tem se intensificado. Para a autora, concordando com diversos outros pesquisadores Santos (2014), Bobbio (2004) e Ramos (2011), a democracia é um princípio básico na defesa dos direitos humanos; e a cidadania seria a participação efetiva dos sujeitos, manifestando a soberania popular. Ao analisar o reflexo de tal constatação dentro do espaço escolar, Candau (2006) reitera que:

> Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa;

> à articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana década um; processos em que) estejam presentes uma pedagogia dinâmica, educativa ativa e participativa que promova o trabalho coletivo, a autoestima e o autoconceito positivos, o "empoderamento" de todas as pessoas, particularmente das oriundas de grupos excluídos, e a valorização das diferentes culturas brasileiras.

Deve-se está atento para não correr o risco de agir como se o preconceito fosse mera decorrência da vida em sociedade plural e globalizada, mesmo reconhecendo que a construção de uma sociedade livre de preconceito envolva questões complexas.

A violência costuma aparecer, tanto dentro quanto fora das escolas, sob várias formas: é algo que não se caracteriza apenas pela agressão física:

- Ofensas;
- Desprezo;
- Desvalorização;
- Isolamento;
- Formas de opressão psicológica;
- Formas de opressão emocional;
- Formas de opressão moral;
- Formas de opressão e afetiva;

Muitas dessa decorrem da discriminação e do preconceito. São posturas e atitudes carregadas de um alto grau de violência, que ferem diariamente a dignidade das pessoas, em especial aquelas que se encontram em processo de formação: jovens e crianças que deveriam encontrar, no espaço escolar, um ambiente que ofereça, mais que a educação, mas também o acolhimento, a justiça e a experiência da democracia.

Frequentar a escola é um direito de todas as crianças, desde seus primeiros anos de vida, assim como receber dessa comunidade tratamento digno e igualitário. Receber e garantir a toda e qualquer criança a possibilidade de viver um processo de escolaridade que contribua com seu desenvolvimento físico, social e intelectual é missão primeira da escola, explicitada de forma bastante clara no Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 8: "Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Todo e qualquer estudante, independentemente de ser negro, índio, boliviano, ou de qualquer outra origem e religião, de ser filho de infratores ou simplesmente viver numa família com baixa condição econômica e social, apresentar deficiência física ou intelectual, entraves estruturais da constituição psíquica, deve encontrar na comunidade escolar um espaço de acolhimento e respeito, para que possa contar com as possibilidades de Estudantes em situação de inclusão.

A presença, nas unidades educacionais, de estudantes que apresentam quaisquer tipos de deficiência vem sendo debatida, já há muito tempo. Esse debate teve início com a discussão acerca da pertinência da presença desses estudantes nas escolas, mas hoje, vencida essa etapa, o foco é a busca da melhor maneira de considerar e respeitar o processo e as formas de aprendizagem de cada um cada um deles.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um documento nacional, firmado em 2006, que passou a ter força de lei, como emenda constitucional no ano de 2009, tornando o, portanto, soberana em relação às leis municipais e estaduais. De acordo com esse documento:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, os quais,

> em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas". Assim, o que determina a deficiência de uma pessoa é a existência de barreiras impeditivas que ela precisa enfrentar para viver bem em seu meio social.

O lugar define uma pessoa viver em situação de deficiência, outro não. O mesmo ocorre em relação à inclusão escolar. Entre esse paralelo há uma urgência de trazer em discursão aos agentes inseridos em educação sobre categorização de deficiências, que, de alguma forma, aponta os alunos que devem ser incluídos ou não. Kupfer (2008) contribui com essa discussão quando define um dos mais importantes princípios da educação inclusiva ao afirmar que a inclusão de uma criança garante a inclusão de todas. O que nos convida leva a refletir que a inclusão de uma criança com deficiência implica na inclusão de todas as crianças da escola.

O respeito á crianças, suas particularidades e suas singularidades resultam da possibilidade de que qualquer criança, independentemente de ter ou não limitações ou deficiências, também possa frequentar a escola. Ressalta Meirieu (1998) que **q**uem deseja educar deve estar absolutamente convencido de que o outro é educável e que esse princípio coloca como condição primeira para a ação de ensinar a crença de que todas as crianças são capazes de aprender e aprendem. A concepção da educabilidade sustenta-se para além da simples necessidade do educador de dirigir ao aluno um olhar que aposta nele, mas também em uma disposição do professor de perceber, com base nos desafios que as diversas maneiras de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição do que sejam direitos humanos é acentuadamente controvertida, e várias declarações internacionais pretendem lançar bases de reconhecimento e proteção destes direitos. Todavia, nenhuma delas os conceitua e delimita. A ideal identificação acerca dos direitos humanos,

separando-os do que não são, perpassa pela análise das declarações de direitos humanos mais importantes com o fito de encontrar nelas pontos de contato, aspirações comuns.

A importância na busca pelo desenvolvimento da Sociedade do Conhecimento parece ser o melhor caminho no desenvolvimento da sociedade para todos. Uma sociedade em que a informação, a educação e a comunicação, baseadas nas potencialidades das TICs, possam desenvolver-se, transpor e rompes as barreiras geográficas, econômicas, políticas e sociais. A Sociedade do Conhecimento deve ser pensada para todos e não para uma elite, com ocorre hoje com a Sociedade da Informação, a qual não oferece acesso nem mesmo à informação de qualidade para todos, quiçá ao conhecimento. Os poderes públicos governos necessitam engajarem-se seriamente no projeto da inclusão efetivação de direitos e isso ocorrerá por meio de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o bem estar social e para o desenvolvimento social e econômico dos menos favorecidos.

Presente a dignidade da pessoa humana como fator sustentador dos direitos humanos, a discussão desenvolve-se entre duas teorias justificadoras: A de que direitos humanos seriam unívocos em qualquer tempo e espaço, independentemente das condições culturais das comunidades em que imergidos os indivíduos. E que direitos humanos seriam dependentes de fatores culturais, porque a vivência em comunidades e o surgimento de identidades são formas de realização da dignidade humana. Nesse contexto, o multiculturalismo com o reconhecimento de diferenças e igualdades, fornece elementos para se pensar em um fundamento universalista, não no sentido das teorias dos direitos humanos universais, mas no aspecto de que garanta os interesses comuns da humanidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo e a pedagogia de Paulo Freire**. *In*. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001a. p. 42-54.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Alexandre de Moraes. 36 ed. São Paulo: Atlas, 2012. (Coleção manuais de legislação).
BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010 Disponível em: http://www.mdh.gov.br/assuntos/direito-paratodos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3 . Visitado em 12/10/2017.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

BRASIL._____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL._____. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-

direitos-humanos/plano- -nacional-de-educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL._____. **Secretaria de Educação e Esportes. Governo do Estado de Pernambuco**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=179. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL._____. **O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Quartier, 2011.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das "promessas" a "incerteza".** Educação Unisinos. v. 12, n. 2, mai/ago, 2008.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares**.*In*: Lopes, Alice C. e Macedo, Elizabeth (orgs.) **Políticas de Currículo emmúltiplos** contextos. São Paulo: Cortez. 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

COSTA, D. Política. *In*. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 325-327.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.

FREIRE, P.**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil**. In. CALDART, R. S.; KOLLING, E. G. PAULO FREIRE: um educador do povo. 2. ed. Veranópolis, RS: PERES, 2001b. p. 54-62

HEIDDEGER, Martin. **A questão da técnica.** In: Ensaios e conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução: João Vergílio Callerani Cuter. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2 ed. São Paulo: 34, 2000.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAMOS, A.; FRANGELLA, R. **Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações**. Revista Educação, Porto Alegre, PUC-RS, v. 36, n. 1, p. 14-20, 2013.

RAMOS, Aura Helena. **Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos.** Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 143 f.

RODOTÀ, Stefano. **A vida na sociedade da vigilância: a privacidade hoje**. Tradução: Danilo Doneda e Luciana Cabral Doneda. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PEREIRA, M. S. F. (2008). KUPFER, Maria Cristina Machado**. Freud e a educação. O mestre do impossível**. São Paulo, Scipione, 1989- 103 p. il (Pensamento e ação no magistério, 14 Mestres da educação). Educação e filosofia, *8*(15), 125–126

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A OCUPAÇÃO DE VAGAS NA MODALIDADE DE COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DE CASO NA UFPE-CA

Thaize de Lima da Silva[71]
Gustavo Lira do Nascimento[72]

RESUMO

A educação para pessoas com deficiência no Brasil enfrenta suas dificuldades voltadas à necessidade de inclusão destes alunos para que haja um aprendizado efetivo e os percentuais relacionados aos níveis de instrução dessas pessoas melhore. Uma das consequências do ensino básico é o ingresso da universidade desses indivíduos que foi facilitado com a lei 13.409/2016 que implantou o sistema de cotas para deficientes em Instituições Federais do país. O presente trabalho busca investigar os números de ingressantes deficientes na Universidade Federal de Pernambuco – Centro do Agreste através do Sistema de Cotas em comparação ao número de vagas disponibilizadas e debater os possíveis causadores e consequências destes. A pesquisa é de cunho descritiva e documental e se fundamenta em documentos de seleção disponibilizados anualmente pela universidade através do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), utilizou-se os documentos dos anos de 2018 a 2021. Após a análise dos dados se pôde notar um baixo ingresso de pessoas com deficiência nos cursos e uma alta sobra das vagas disponíveis a esse público, diminuindo assim a representatividade dessas pessoas nos diversos setores do mercado de trabalho e na própria academia,

[71] Licencianda em matemática, UFPE-CAA.
[72] Licenciado em física, UFPE-CAA.

e indicando ainda a necessidade de uma melhoria na educação inclusiva e especial no país.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Cotas; Educação; Graduação; Ingresso no Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A educação voltada a deficientes no Brasil iniciou de forma tardia, se comparada ao início da escolarização no país que, em 1550, já havia sido inaugurado o primeiro colégio jesuíta nacional. O marco inicial da educação para deficientes no país foi a criação do *Imperial Instituto dos meninos cegos* em 1854, seguido do *Imperial Instituto dos surdos-mudos*[73], inaugurado em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Mazzota (2001), até 1950 já havia 54 estabelecimentos educacionais voltados a pessoas com deficiência no país inteiro. Estes associavam o trabalho de educar ao de reabilitar, com uso de princípios médicos e psicológicos. Em 1961, foi promulgada a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n 4.024, da qual destacamos dois artigos:

> Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Nesse momento quando os deficientes eram chamados de "excepcionais", o Estado se preocupava com sua integração na sociedade, os adaptando aos padrões da mesma. Segundo Oliveira (2007), a partir da década de 1980, movimentos em busca de direitos foram organizados pelas

[73] Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

pessoas com deficiência, passando a se organizar em representações nacionais e internacionais para debater seus ideais.

Ainda em 1988, a nova Constituição Brasileira no seu artigo 205, traz a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988, p. 63) e continua em seu artigo 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1988, p. 64)

A Constituição do país já buscava garantir aos deficientes a sua vivencia em escolas regulares, além das especiais já existentes. É o primeiro passo legal para inclusão no âmbito educacional destes alunos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n 9.394/96, já incentiva a não levar o aluno a estar dentro dos padrões, mas sim a escola buscar adequar-se para atender a diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001).

Mas só no final de 2016 o acesso à universidade pública por deficientes através de cotas virou lei no Brasil. Vinte e oito anos após a constituição que buscou incluir essas pessoas no ensino regular e quatro anos após a primeira lei de cotas no país[74], a lei 13.409/2016, que vem como emenda da lei de cotas de 2012, garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Ao observarmos a construção histórica, inferimos que a escola foi, por muitos anos, construída para uma realidade que hoje seria excludente. Porém a necessidade de inclusão tornou-se realidade e lei, mas ainda hoje não foi implementada, pois é um desafio para os agentes da escola, o que faz com que os mais prejudicados sejam os alunos. Em outras palavras:

[74] Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que garante uma porcentagem das vagas de instituições federais para estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm

> Quando se trata de alunos com deficiência, é preciso compreender que o processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular e modificar o pensamento excludente de que esses alunos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais. É na escola que este processo de transformação acontece de forma contínua (depois da família), é neste espaço único que os indivíduos são capazes de assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos (NETO et al., 2018, p. 87).

Assim como os alunos com deficiência, os sem também tem suas particularidades, pois a escola e a sociedade têm indivíduos diferentes. Por mais que existam padrões de aprendizagem que tentam serem impostos, há diferenças nos modos de todos aprenderem. Por isso, os professores precisam de uma formação voltada a esta realidade, buscando desenvolver metodologias que busquem se adequar à diversidade, e não o contrário. Segundo Cunha (2015, p. 69), "incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades".

Ainda há profissionais que veem a presença de alunos com deficiência nas escolas como forma de quebrar a rotina escolar, por isso há a necessidade de pensar uma inclusão para esse meio que tire a ideia do fracasso, e para isso a escola precisa se renovar (CUNHA, 2015). Pois essa instituição é, além da família, a base para vida social e profissional do aluno. É das experiências escolares que sairá um indivíduo para vida, para empresas, para a academia, entre outros ambientes.

Mas com uma realidade escolar que difere do que a lei propõe, como fica a permanência desses indivíduos neste ambiente? E sua inserção na universidade? São questões que serão explanadas mais a frente. Outra discussão que somos levados a refletir é: como se dá a inclusão de deficientes no ambiente das universidades brasileiras?

A realidade escolar se assemelha com a universitária quando pensamos na formação de professores. Nos cursos de licenciatura do país,

não há a obrigatoriedade de conter, em suas grades curriculares cadeiras de educação especial, ou seja, muitos professores acabam sendo formados, sem uma preparação específica para lidar com alunos deficientes em sala de aula- mesmo que já exista essa recomendação desde a publicação da Portaria Ministerial n° 1793 (MEC, 1994).

Essa falta de preparação do profissional que mais está próximo ao aluno no ambiente escolar e universitário atrapalha o processo de inclusão, dificultando o ingresso e permanência destes. Além disso, a lei de cotas que garante este direito não alcança todas as deficiências. Segundo Costa e Naves (2020, p. 977),

> "a Lei de Cotas 13.409/2016 desconsidera a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), quando não ampara o público da educação especial, composto pelos transtornos funcionais específicos: 'dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros'".

Além disso, não inclui, também, alunos oriundos de escolas privadas. Ou seja, há ainda deficientes que não são assistidos por essas cotas e precisam disputar vagas com pessoas sem deficiência.

As deficiências nos ambientes educacionais também não podem ser ignoradas com um falso discurso de igualdade, elas devem ser consideradas não como um limitador para o aluno, mas como uma necessidade de práticas que busquem equidade a todos, respeitando as diferenças e buscando a igualdade no aprendizado, pois:

> Atender igualmente as pessoas favorecerá a permanência das desigualdades. Considerar as diferenças impõe como medida necessária para a execução de políticas de inclusão, o que implica em mudanças de paradigmas e consequentemente uma reorganização das práticas educacionais (FREITAS; BAQUEIRO, 2014, p. 10).

Além disso, a trajetória da educação básica leva-nos a atual relação das pessoas com deficiências (PcD) e a universidade. Alguns dos possíveis motivos são: o nível de informação que essas pessoas recebem sobre seus direitos, a conclusão ou não do ensino básico, o fato de que muitos não se consideram capazes de assumir determinadas funções no mercado de trabalho (ponto que deve ser trabalhado também no ambiente escolar).

O ingresso de estudantes deficientes no ensino superior público brasileiro se tornou ainda mais alvo de discussão a partir de 2018 por parte da academia, mas ainda é baixo o número de trabalhos que traz essa temática. O Sistema de Seleção Unificada (SiSU), desde 2015, é a ponte de acesso às universidades públicas federais e apenas em 2018 incluiu as cotas para deficientes entre as demais que já eram práticadas pela seleção.

Diante disso, o presente trabalho, tem o objetivo de investigar como está se dando o preenchimento das vagas destinadas PcD na Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste (UFPE-CA). Para isso, iremos analisar os documentos de distribuição de alunos por entrada que o SiSU disponibiliza a cada ano após as listas divulgadas de aprovados para as universidades. Nestes documentos constam os nomes dos alunos que, além de aprovados, já fizeram as matrículas. Iremos, neles, observar a porcentagem de vagas entre as disponibilizadas nessas modalidades de cotas com as que foram realmente ocupadas e analisar possíveis justificativas para um baixo número ou não de ocupação dessas vagas por deficientes.

2 Referencial Teórico

A realidade do estudante deficiente não é fácil e se agrava quando não há boas propostas de inclusão nas escolas, ou quando as mesmas não saem do papel. E isso é observado também no ingresso ou a falta dele dessas pessoas no ensino superior, ou até na conclusão do ensino médio.

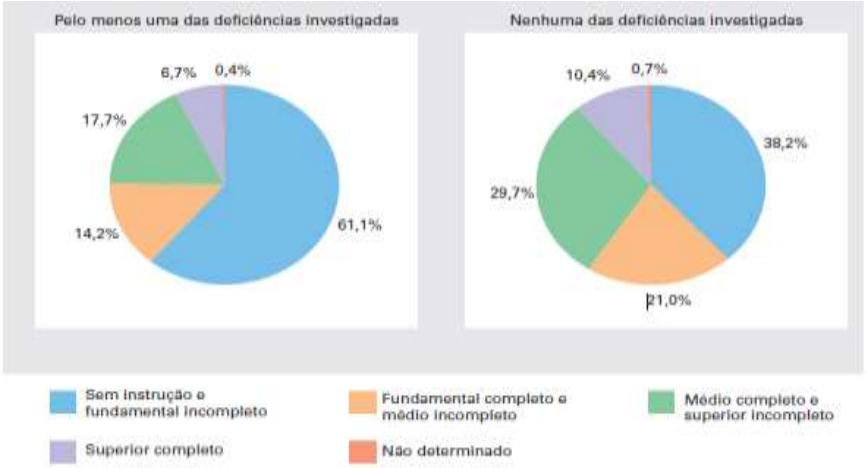
São necessárias políticas de inclusão para essa notável minoria nas escolas e universidades brasileiras. Segundo Freitas e Baqueiro (2014, p. 3),

> As instituições de ensino brasileiras desde a educação básica ao ensino universitário enfrentam dificuldades no que se refere à democratização do acesso e à igualdade de oportunidades para além dos alunos com deficiência, fruto das desigualdades socioeconômicas e culturais existentes no país. Desta forma, a criação de políticas públicas provocam mudanças, mas o processo de inclusão das pessoas com deficiência depende também de transformações que eliminem barreiras, desconstruam conceitos, preconceitos e concepções que segregam e excluem essas pessoas. O reconhecimento da diversidade humana e transformações no modelo tradicional da educação superior constituem-se num desafio para as universidades brasileiras.

É uma realidade que não pode ser ignorada por diretores, reitores e professores, pois é direito dessas pessoas uma educação de qualidade, que só se faz enxergando as diferenças e buscando se adequar a elas.

O Censo Demográfico de 2010, feito pelo IBGE aponta que 45.606.048 de pessoas se declaram ter pelo menos uma das deficiências que foram investigadas, o que corresponde a 23,9% da população do país. A região que contém os municípios com as maiores porcentagens dessas pessoas é a Região Nordeste, ainda segundo o último Censo.

Gráfico 1 – Percentual do nível de instrução da população com 15 anos ou mais disponibilizado pelo IBGE



Fonte: (IBGE, 2010, p.82).

As pesquisas do Censo Demográfico informam ainda que, como mostra a imagem acima, a maior discrepância entre deficientes e não deficientes em relação ao nível de instrução está na conclusão do ensino fundamental. Nele, 61,1% dos entrevistados que tinham pelo menos uma das deficiências investigadas e 38,2% dos que não tinham nenhuma das deficiências tinham o ensino fundamental incompleto ou eram ainda sem instrução alguma. Se a dificuldade já foi encontrada no início da escolarização, nos faz ter uma reflexão sobre a dificuldade de chegar ao nível superior.

É importante também destacar o ensino médio completo, em que os alunos com deficiência estão abaixo dos sem deficiência em números. Isso, logicamente, reflete na conclusão do ensino superior.

Tabela 1 – Distribuição do nível de instrução de PcD de 15 anos ou mais nas regiões do Brasil disponibilizadas pelo IBGE.

Grandes Regiões	Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências investigadas (%) (1)					
	Total	Nível de instrução				
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Brasil	**100,0**	**61,1**	**14,2**	**17,7**	**6,7**	**0,4**
Norte	100,0	61,9	14,0	18,4	5,4	0,4
Nordeste	100,0	67,7	12,3	15,7	4,0	0,3
Sudeste	100,0	56,2	15,5	19,4	8,5	0,5
Sul	100,0	62,6	14,4	16,0	6,8	0,2
Centro-Oeste	100,0	58,4	14,3	18,7	8,2	0,4

Fonte: (IBGE, 2010, p. 83).

No Nordeste, segundo o Censo, os alunos com deficiência que concluem o ensino médio estão em menor número se comparado com as demais regiões do país, o mesmo acontece sobre a conclusão do ensino superior. Nesta região há diversos cursos de formação de professores, mas ainda passam por um problema em comum com o resto do país, a falta de formação específica para lidar com esses alunos.

> (...) nossa preocupação é que apesar de todas as pesquisas que, há mais de duas décadas, vêm mostrando que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos inevitavelmente heterogêneas, nossos cursos de formação, de modo geral, pouco se modificaram (CRUZ; GLAT, 2014, p. 259).

A falta de preparação dos profissionais para lidar com esse público é um dos fatores que mais dificulta a permanência dos alunos em sala de aula. Cabe ao professor investir tempo em metodologias e práticas que incluam estes alunos e supram suas necessidades especiais para que haja o melhor aprendizado possível.

Estar “dentro” da sala de aula não significa, necessariamente, que os alunos com deficiência estão incluídos nos processos de ensino e de aprendizagem ali presentes, pois, para isso, eles precisam se mobilizar e, de fato, absorverem os conteúdos (GOMES; LIMA, 2006). Ou seja, para buscar garantir o aprendizado, ou a oportunidade deste, precisa haver uma movimentação de toda a comunidade escolar, que vai muito além de receber o aluno deficiente em uma sala de aula regular e ministrar aulas tradicionais a todos, pensando nele como “só mais um”, que não tem necessidades diferentes ou que elas não podem colaborar para o crescimento intelectual e pessoal dos demais alunos.

A escolarização é fundamental para formação e constituição do indivíduo na sociedade, a partir do momento que esta falha, há um fracasso voltado a outras áreas da formação pessoal.

3 Metodologia

A presente pesquisa é de cunho descritivo e documental. Segundo Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas tem como característica primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Neste trabalho foi feita a análise do fenômeno de ingresso de estudantes com deficiência nos cursos de graduação da UFPE - CA. Já a pesquisa documental, segundo Vergara (2005) é a pesquisa feita utilizando quaisquer documentos, seja publico ou não. Nessa pesquisa foram utilizados documentos públicos.

Para realização desta pesquisa, foram investigadas as listas de entradas[75] referentes aos ingressos nos cursos de graduação na UFPE-CA

[75] Existe, nesta universidade pesquisada, duas entradas, que é quando se dá o início da graduação. A primeira entrada data do primeiro semestre letivo de cada ano e a segunda do segundo semestre.

através do SiSU e disponibilizadas pela UFPE. Os documentos foram dos anos de 2018 a 2021.

O SiSU passou a ser a única forma de ingresso nas universidades do país em 2015, mas essa pesquisa se deu apenas nos anos supracitados por serem os anos que as modalidades de cotas para deficientes foram aplicadas.

As modalidades de cota disponíveis nos editais de todos os anos investigados são as seguintes:

Tabela 2 – Modalidade de Cotas para PcD – SiSU

SIGLA	DEFINIÇÃO
L9	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L13	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).[76]

Fonte: (os autores, 2022).

[76] Disponível em: https://www.ufpe.br/formas-de-ingresso/sisu-ufpe

Para nossa análise, somamos as quatro modalidades (L9, L10, L13 e L14) e observamos o total de deficientes que foram aprovados e realizaram a matrícula em cada curso da universidade em questão. Assim podemos ter uma visão da quantidade de alunos que ingressaram a cada ano e comparar com as vagas que estavam disponíveis.

Deixamos claro que o aluno se matricular não garante que ele realmente curse aquela graduação, mas é o mais perto desta realidade que os documentos de seleção nos informam. É importante ressaltar ainda que as cotas para alunos deficientes, como as demais, alcançam apenas alunos oriundos de escola pública, então pode haver o ingresso de alunos deficientes através da ampla concorrência[77].

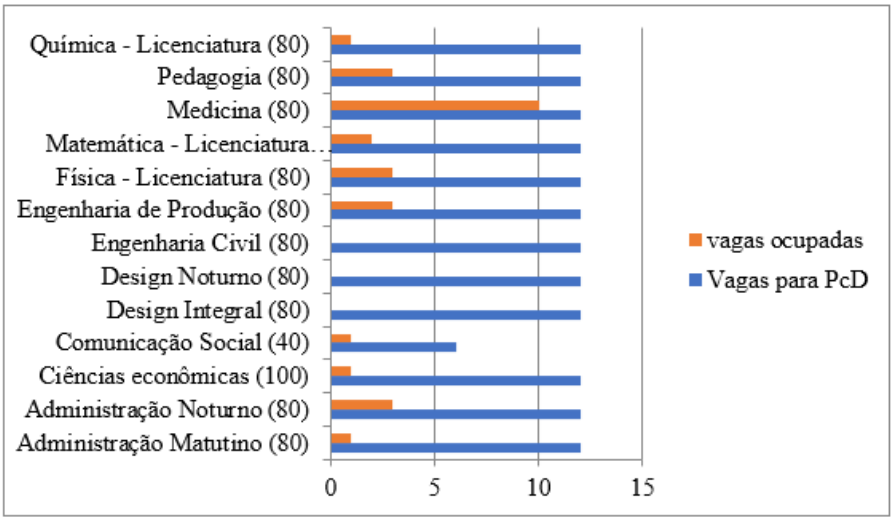
5 Análise de dados

Os números que estão entre parênteses na legenda das barras após o nome de cada curso são as vagas totais do ano, entre as cotas e vagas para ampla concorrência. Cada gráfico expressa o número de vagas totais para pessoas com deficiência através do sistema de cotas e o número dessas vagas que foi ocupado em cada curso.

Há um diferente número de vagas destinadas à PcD de acordo com o número de vagas totais para determinado curso. No ano de 2018, apenas o curso de medicina teve mais de 50% das vagas disponíveis ocupadas. E alguns cursos tiveram 0% de ocupação: design integral e noturno e engenharia civil.

[77] Na ampla concorrência estão todas as vagas abertas para o público em geral, que atendem aos candidatos que não se encaixam em nenhum sistema de cotas ou outras políticas públicas.

Gráfico 2 –
Ocupação de vagas de PcD nos cursos da UFPE – CA – SISU 2018

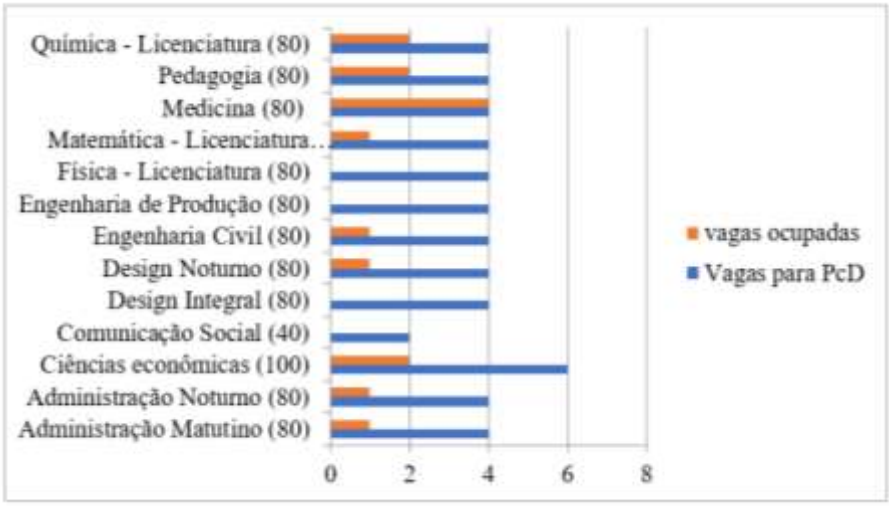


Fonte: (os autores, 2022).

Já no ano de 2019, a porcentagem de vagas destinadas a pessoas com deficiência diminuíram. Por exemplo, os cursos que ofertavam 80 vagas, em 2018, disponibilizavam doze vagas para as PcD, já a partir de 2019, passou a ser apenas um terço dessas vagas. Sendo que a Lei n° 13. 409 prevê, em seu artigo 3°, que as vagas serão preenchidas, no mínimo, em proporção à população da Unidade Federativa onde está a instituição, seguindo o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2016). Ambos os anos deveriam seguir o mesmo senso, porém houve essa mudança de um ano para os demais.

No ano de 2019, diferente do de 2018, dois cursos chegaram a 50% das vagas ocupadas. Por outro lado, quatro cursos tiveram 0% de ingresso de deficientes. Já o curso de medicina continua com uma alta na ocupação, chegando a 100%.

Gráfico 3 –
Ocupação de vagas de PcD nos cursos da UFPE – CA – SISU 2019

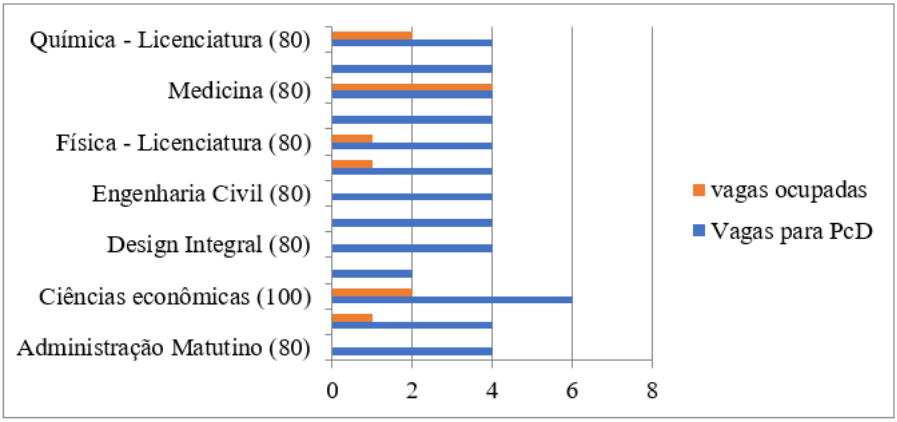


Fonte: (os autores, 2022).

No ano de 2020, apenas dois cursos tiveram 50% ou mais de suas vagas da cota para PcD ocupadas, entre eles, mais uma vez medicina está presente. Em mais da metade dos cursos todas as vagas disponibilizadas sobraram e tiveram que ser realocadas para outra categoria.

Gráfico 4 –

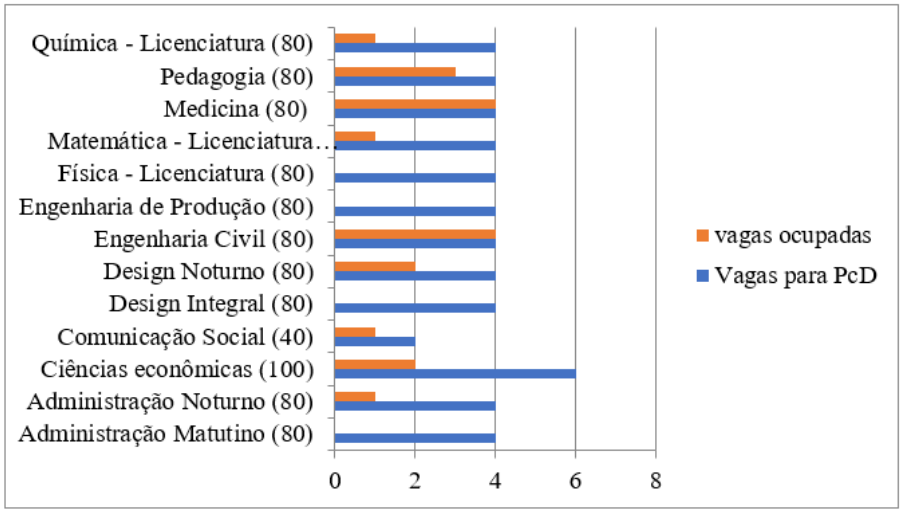
Ocupação de vagas de PcD nos cursos da UFPE – CA – SISU 2020



Fonte: (os autores, 2022)

Já no ano de 2021, houve a maior porcentagem de ocupação, chegando a 36,5% das vagas, o que ainda é muito baixo. Mais uma vez medicina teve todas as vagas preenchidas e mesmo com o aumento do ingresso de deficientes, ainda tiveram 4 cursos onde os ingressantes através dessas modalidades de cotas foram 0%.

Gráfico 5 – Ocupação de vagas de PcD nos cursos da UFPE – CA – SISU 2021



Fonte: (os autores, 2022).

Observamos ainda que três dos quatro cursos que tiveram uma ocupação de 0% tem suas aulas realizadas no período do dia.

6 Discussão dos Resultados

Observamos números altos de ingresso em todos os anos apenas quando se trata do curso de medicina, que pode se dar pela sua alta concorrência pelas vagas de uma forma geral. Além do fato de ser a única graduação do CA da área de saúde, é ainda uma carreira de elevado prestígio social. Já design integral, durante essa análise foi o único curso que não teve ingresso de nenhum aluno. Porém, como dito por Cunha (2015), é necessário ir além de uma inserção destas pessoas nesse ambiente educacional. É preciso criar um ambiente que os faça permanecer, pois o ingresso no curso não nos garante que teremos um profissional formado no futuro.

Observamos também uma menor procura por cursos diurnos, isso porque segundo França (2014), há uma propensão à pobreza das famílias que possuem deficientes, o que os leva a necessidade de trabalho e talvez por isso exista uma procura ainda menor por cursos durante o dia. E isso pode ser ainda uma causa do problema que essa pesquisa aborda, pois o cansaço do dia de trabalho pode afastar o indivíduo da vontade de realizar uma graduação no seu horário que era antes destinado a descanso.

De acordo com o IBGE (2012), os números são baixos quando se trata da conclusão do ensino superior pelas PcD, o que notamos na UFPE – CA pela baixa entrada de alunos nos cursos. O que não é fruto da alta concorrência, pela garantia que trazem as cotas, mas certamente pelos problemas que ainda precisam ser vencidos na educação superior que apontam Freitas e Baqueiro (2014).

Outro ponto importante que a pesquisa nos mostra é que a cada ano, mesmo que com suas variações, as licenciaturas não deixaram de ser ocupadas. Existe uma maior probabilidade, por haver quatro licenciaturas no campus que estamos investigando, mas também significa uma inserção dessas pessoas na educação, o que pode aumentar o interesse por estudos que buscam melhorias para educação inclusiva no país.

Além de que o fato essas pessoas estarem presentes na academia, na área educacional, pode ajudar a impulsionar a já existente recomendação do MEC (1994) para que se trabalhe de uma forma mais presente a educação especial e inclusiva nos cursos de formação de professores, para buscar resolver os problemas de falta de preparação indicados por Cruz e Glat (2014).

Dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), apontam que os professores com algum tipo de deficiência representam **0,30%** do total de professores do ensino médio e fundamental e **0,43%** do total de professores do ensino superior. Esses são números extremamente baixos e, uma melhora nesses índices, poderia

significar um maior acolhimento e permanência dos alunos no ambiente escolar e universitário.

De uma maneira geral, pôde-se observar a pouca ocupação das vagas destinadas a PcD nos cursos da UFPE-CA. Essa sobra de vagas é resultado dos baixos índices de conclusão do ensino médio na região Nordeste pelas PcD, bem como da dificuldade que enfrentam no ensino superior pela baixa representatividade que eles observam, sejam em alunos, sejam em professores. Para nortear um caminho que ajude na resolução destes problemas, a maior presença de trabalhos acadêmicos, debates e até mesmo de disciplinas em cursos de universidades pode colaborar com uma futura mudança nessa realidade. Isso porque é essencial para a inclusão educacional de PcD, além de profissionais preparados, a diminuição do preconceito em todos os ambientes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se deu pela baixa quantidade de trabalhos abordando esta temática, talvez por ser ainda recente a modalidade de cotas aqui abordada. Além da importância de uma pesquisa nesta área motivado pelos números de destaque negativos que o Nordeste demonstrou no último censo em relação ao nível de instrução dos deficientes.

Os números estudados mostram que é muito baixa ainda a entrada de pessoas com deficiência na UFPE – CA, realidade essa que não se limita a este campus universitário. O que ainda mostra que faltam avanços na educação especial e inclusiva no Brasil, e para isso falta investimento em formação para os agentes escolares e uma maior conscientização sobre o preconceito nos vários espaços.

A mudança dessa realidade pode, no futuro, incentivar cada vez mais as PcD a ingressarem em cursos de ensino superior, por terem mais segurança, apoiados em exemplos, de que aquele é também um espaço para

eles. É mais um espaço de acolhimento às diferenças e de transformação social.

Algo que não é foco deste trabalho, mas que também foi notado é que, analisando cada modalidade de cota de todos os anos se observa que a minoria dos ingressantes foram pessoas pretas, pardas ou indígenas, o que pode levar a outras discussões e um aprofundamento deste trabalho.

Concluímos que este trabalho busca um incentivo no aumento de estudos na área e mostrar o quanto ainda é necessário. Tudo isso foi feito buscando o aumento da qualidade na educação inclusiva e especial, e da inclusão na sociedade como um todo, que será facilitada com o aumento das PcD nas mais variadas áreas do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Parecer CNE/CEB 17/2001 MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Ministério da Educação, 1961.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Casa Civil**, Brasília, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior** 2018: notas estatísticas. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar** 2018: notas estatísticas. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

COSTA, V. B. da; NAVES, Renata Magalhães. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 966-982, 2020.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R.. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, p. 257-273, 2014.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

FRANÇA, T. H. de P. M. **DEFICIÊNCIA E POBREZA NO BRASIL: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência.** 2014, 336 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra-PT, 2014.

FREITAS, M. A. G.; BAQUEIRO, D. F. A. **Políticas públicas e as pessoas com deficiência no ensino superior no contexto brasileiro.** *In*: VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 6 a 8 de dezembro de 2014, Salvador, Brasil: Anais Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. – Salvador, BA, 2014. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/politicas-publicas-e-pessoas-com-

deficiencia-no-ensino-superior-no-contexto-brasileiro. Acessado em: 11 de jan. de 2021.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed, 4, São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, ISSN 0104-3145, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
MEC. **Portaria n. 1793, de dezembro de 1994**. MEC, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/portaria1793.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

OLIVEIRA, L. C. P. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. 2007. 948 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas - SP, 2007.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA

Vanda Maria da Silva [78]

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar como os(as) professores(as) de alunos(as) com deficiência realizam as adaptações curriculares (AC) no planejamento escolar e na execução das atividades em sala de aula. Nesse sentido, buscou-se analisar qual a importância das adaptações curriculares (AC) para o processo de aprendizagem de crianças com deficiência na visão dos(as) professores(as). Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, e foi realizada em uma escola regular do município do Altinho-PE, por meio da observação participante e entrevista semiestruturada. Nos referenciamos teoricamente a partir das compreensões de: Beyer (2013); Heredero (2010) e Minetto (2008). Como resultados, este estudo verificou que as atividades destinadas aos(as) alunos(as) com deficiência se limitam a desenhos e atividades lúdicas, sem haver nenhuma relação com o conteúdo trabalhado na sala de aula com os demais estudantes. Não obstante ao que foi observado, os(as) professores(as) alegaram por meio de suas falas que realizam as adaptações curriculares necessárias às necessidades individuais de cada aluno(a) com deficiência, preparando atividades diversificadas visando o desenvolvimento destes sujeitos. Ainda, foi verificado que o auxílio dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado possui relevância na educação inclusiva dos(as) alunos(as) com deficiência da referida escolar, embora tenha-se verificado que

[78] Licenciada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)-Centro Acadêmico do Agreste (CAA), 123vandasilva.a@gmail.com ;

não há um planejamento entre os(as) professores(as) do ensino regular com os(as) professores(as) do AEE, no que diz respeito às atividades e conteúdos trabalhados por ambos, bem como, no que tange aos horários dessas atividades.

Palavras-chave: Adaptações curriculares, Currículo, Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo investigar como os(as) professores(as) de alunos(as) com deficiência realizam as adaptações curriculares (AC) no planejamento escolar e execução das atividades em sala de aula. Para alcançar os objetivos propostos, foram pensados os seguintes objetivos específicos: Analisar qual a importância das adaptações curriculares (AC) para o processo de aprendizagem de crianças com deficiência na visão dos(as) professores(as). Minha inquietação em relação ao objeto de pesquisa deste trabalho parte do questionamento de como e qual a eficácia real das Adaptações Curriculares (AC) no contexto do currículo inclusivo, visto que do ponto de vista científico estas adaptações são extremamente necessárias e importantes para que, de fato, seja fornecido para o(a) aluno(a) com deficiência um ensino de qualidade, e dentro disso sejam dadas chances reais de aprendizagem, ofertando a este sujeito a oportunidade de progredir e avançar no seu processo de aprendizagem.

A educação inclusiva é um direito conquistado. A partir dos anos 1990 no Brasil, esta tem se firmado tanto no quadro internacional quanto na própria legislação brasileira como uma conquista importante dos direitos humanos. Assim, atualmente a educação inclusiva é definida como sendo a concepção político-pedagógica que busca promover a descentralização
do processo educativo, ou seja, possibilitar que todas as crianças em idade escolar participem do processo de escolarização, frequentando os mesmos espaços educativos. Deste modo, são ultrapassadas as barreiras e

dificuldades, e a escola passa a ser um ambiente de transformação e emancipação do sujeito, onde todos os alunos são atendidos de modo adequado, respeitando-se suas características e especificidades. Porém, o que se tem observado atualmente é que, apesar da legislação, grande parte das instituições escolares encontra-se despreparada para cumprir tal missão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A prática docente e a educação inclusiva

Nos dias contemporâneos, apesar dos avanços atingidos, ainda se verifica que a inclusão de indivíduos com deficiência na escola regular permanece como um grande desafio para a instituição escolar e, de forma especial, para o professor, que além de planejar e refletir sobre suas práticas cotidianas, passa a ser responsável por desenvolver ações e atividades reflexivas e instigantes que insiram o(a) aluno(a) com deficiência no processo de aprendizagem escolar de forma efetiva e prazerosa. Diante desse contexto, as adaptações curriculares (AC) se configuram como sendo o principal instrumento que permite ao(a) professor(a) promover uma educação inclusiva.

A educação inclusiva é um direito conquistado por lei. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que abriu espaço para discussões acerca dos direitos das pessoas com deficiência, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 – que assegura os direitos desses indivíduos à educação especial.

As adaptações curriculares se configuram como essenciais para o desenvolvimento saudável do aprendizado dos(as) alunos(as) com deficiência. Portanto, cabe ao professor administrar as dificuldades que surgirem na sala de aula referentes aos(as) alunos(as) que possuem deficiência(s).

Assim, segundo Minetto (2008, p. 64):

> Poderíamos entender que as adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno, por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão. O termo adaptações curriculares tem sido usado internacionalmente e tem sido exaustivamente definido por pesquisadores da área.

Portanto, quando nos referimos às adaptações curriculares, nos colocamos diante de um grande conjunto de ações que visam um ajuste do currículo ou, em outras palavras, estas funcionam como estratégias de planejamento e da atuação docente. Nesse contexto, ao analisar o histórico da educação inclusiva, vemos então que o modelo de escola tradicional, no qual a prática pedagógica se baseia apenas na transmissão de conteúdos, se mostra ineficaz para realizar o ensino de alunos(as) com deficiência, pois sabemos que a escola sempre objetivou satisfazer apenas as necessidades comuns dos estudantes.

Desse modo, o(a) professor(a), ao realizar quaisquer adaptações, sejam elas organizativa, relativa ou avaliativa, deverá primeiramente estudar e levar em conta cada limitação e especificidade da criança. Estes ajustes buscam, na verdade, colocar diante desses educandos uma gama de possibilidades de aprendizagens diferenciadas, que os desafiem e os insiram em um espaço escolar inclusivo.

2.2 O currículo inclusivo e os(as) alunos(as) com deficiência

A atuação do currículo dentro da escola inclusiva se configura como sendo o principal instrumento pelo qual o(a) aluno(a) será diretamente beneficiado(a). Desse modo, as adaptações curriculares visam trazer uma melhor qualidade no ensino oferecido no processo de inclusão escolar de crianças com algum tipo de deficiência. Os educandos com deficiência são os

principais beneficiários dessas adaptações, pois seu processo educativo depende dos ajustes curriculares realizados pelos(as) professores(as).

Entretanto, convém esclarecer que o currículo inclusivo não é uma "receita pronta", pelo contrário, é um instrumento de emancipação e de auxílio no processo formativo de crianças com deficiência. Assim, por meio dessa perspectiva curricular, torna-se possível formar sujeitos críticos e reflexivos, que atuem de maneira ativa na sociedade em que estão inseridos. Minetto (2008, p. 65) destaca:

> Qualquer modificação que necessite ser feita, por menor que seja, é considerada uma adaptação curricular. Assim, podem existir vários níveis de amplitude para favorecer as necessidades educativas dos alunos. São medidas que convertem o currículo num instrumento útil para responder a inevitável diversidade que apresentam os alunos quanto aos seus interesses ou ritmos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, para ser considerado inclusivo, o currículo necessita dessas adaptações, as quais devem atender às demandas e limitações dos(as) alunos(as) com deficiência. De modo contrário, a inclusão se faz inexistente quando o professor desconsidera que o currículo precisa ser adaptado para atender a esses quesitos.

Heredero (2010, p. 200) destaca que:

> Adaptações curriculares de acesso ao currículo são ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como, nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais de alunos. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Assim, de acordo com os conhecimentos elencados, o currículo inclusivo obedece às adaptações curriculares e se pauta na garantia de fornecer uma educação de qualidade e emancipadora para o(a) aluno(a) com deficiência.

2.3 As adaptações curriculares e o trabalho do(a) professor(a) na educação inclusiva

Após intensas discussões por parte de pesquisadores(as) do campo da educação especial, a inclusão de alunos(as) com deficiência nos sistemas regulares de ensino sofreu algumas adequações, passando a trabalhar de maneira mais efetiva as especificidades desse público, por meio de novas atitudes, posturas e práticas pedagógicas no intuito de "[...] de garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem-se participantes e colaboradores na planificação e no bem estar deste novo tipo de sociedade" (KARAGIANNIS et al, 1999, p. 29 apud BEZERRA e JANES, 2015, p. 243).

Nesse sentido, a criança com deficiência tem o direito resguardado por lei de ser inserida e de conviver na sua comunidade escolar, sendo esta a principal meta da educação inclusiva (BEZERRA e JANES, 2015). Todavia, a despeito dessas conquistas alcançadas, a concretização da educação inclusiva nas escolas regulares ainda precisa de alguns ajustes, sobretudo, em relação à prática do(a) professor(a) que irá lidar de maneira direta com esses indivíduos.

Todavia, os(as) professores(as) que trabalham com a educação inclusiva ainda enfrentam diversos desafios na promoção da inclusão do(a) seu(ua) aluno(a) com deficiência diariamente, visto que incluir é muito mais do que apenas inserir o educando com deficiência em uma sala de aula regular.

METODOLOGIA

Este estudo teve como *lócus* de investigação uma escola regular da rede municipal da cidade de Altinho-PE, localizada no Agreste Central de Pernambuco. Como sujeitos da pesquisa, elegemos investigar professores(as) que trabalhassem com a educação inclusiva e que possuíssem alunos(as) com deficiência em sua sala de aula.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, esta foi composta por uma amostra de dois(uas) professores(as) que ensinam, respectivamente, no segundo e terceiro e ano do Ensino Fundamental I.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos encaminhamentos propostos pela abordagem qualitativa de cunho etnográfico, por meio da qual nos foi permitido analisar os diferentes aspectos que emergiram em situações reais do cotidiano. Portanto, foi compreendido a partir da acepção de André (1995) que a pesquisa qualitativa considera e confronta os diversos componentes de uma situação, isto é, nos possibilita visualizar as variadas interações e influências recíprocas, assim esta é definida como "o estudo do fenômeno em seu acontecer natural" (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Tomamos como procedimentos metodológicos a observação participante, que na concepção de André (1995) é entendida e explicitada pelo fato de que o pesquisador em seus lócus de pesquisa pode desenvolver um grau de interação com a situação a ser estudada. Como instrumentos de coleta de dados, foi feito uso do diário de campo. Adotamos essa ferramenta a partir do entendimento de Falkembach (1987, p. 22):

> [...] O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários.

Além da observação participante, fizemos uso da Entrevista Semiestruturada, que nos permitiu realizar a comparação das falas dos(as) professores(as) com os(as) autores(as) que compõem a fundamentação teórica deste trabalho. Fizemos da entrevista semiestruturada por se tratar de uma técnica flexível de obtenção dos dados, tendo em vista que, segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 84):

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento

> utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Para tratamento dos dados, fizemos uso da técnica de Análise de Conteúdo segundo Minayo (2001), pois esta técnica nos permitiu descrever, organizar, analisar com clareza os dados colhidos em campo. Escolhemos a Análise de Conteúdo para tratamento dos dados desta pesquisa, pois segundo Minayo (2001, p. 74), através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)"

ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita dos dados encontrados no campo de pesquisa, cabe destacar que não pretendemos com este trabalho realizar julgamentos acerca da prática docente, determinando-a como inclusiva ou não inclusiva. Pretendemos, tão somente analisar como se dá o processo de inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência em um ambiente escolar regular, a partir da realização das adaptações curriculares pelos(as) professores(as).

Todavia, por estarmos resguardadas por um referencial teórico acerca do que, de fato, constitui a educação inclusiva, faz-se necessário realizar algumas considerações. Inicialmente, destacamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, apresentados como Professor(a) A e Professor(a) B, com o intuito de resguardar as suas identidades. Assim, com o intuito de melhor organizar os dados da identificação desses sujeitos, construímos o quadro abaixo:

Ao adentrarmos à escola, no primeiro contato com o lócus de pesquisa, verificamos que a escola conta com uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estando, portanto, de acordo com o que propõe a LDB, visto que, de acordo com a referida lei, a educação de

indivíduos com deficiência deve se dar, preferencialmente, em escolas regulares e, quando necessário, deve contar com os serviços de apoio especializado, visando contemplar as especificidades do público atendido (BRASIL, 1996).

Buscamos nos referenciar, dessa forma, na referida lei, em seu Art. 59, que dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, visando atender às necessidades desses indivíduos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, ao serem questionados(as) sobre como realizam as adaptações curriculares para trabalhar no contexto da educação inclusiva, os sujeitos da pesquisa responderam que buscam, primeiramente, conhecer o(a) aluno(a) em suas especificidades, realizando, dessa forma, atividades individuais de acordo com a deficiência apresentada por eles(as). Assim, segundo o(a) professor(a) B, as adaptações curriculares utilizadas consideram os seguintes aspectos:

> Utilização de atividades diversificadas, geralmente xerocadas ou no livro, com jogos, mudando todas as estratégias usadas com os demais alunos(as) para oportunizar ao(a) aluno(a) com deficiência atividades que ele(a) possa resolver e, assim, favorecer as suas condições de aprendizagem. (Professor(a) B, Extrato de entrevista semiestruturada, Junho, 2019).

> Cada aluno(a) possui suas atividades adaptadas de acordo com suas limitações e habilidades, as adaptações em atividades desta sala de apoio são mais especificas, sempre procuro conhecer e me informar sobre estas, e em sala de aula faço minhas adaptações curriculares também respeitando as limitações de cada aluno(a) de forma individualizada. (Professor(a) B, Extrato do diário de campo, Junho, 2019).

Nesse sentido, todos os sujeitos da pesquisa responderam que realizam as adaptações curriculares de acordo com o que os estudantes com

deficiência necessitam, planejando as atividades de forma individual. Essa prática vem ao encontro do que afirma Heredero (2010) ao propor que as adaptações devem ser concebidas individualmente, a partir das especificidades apresentadas pelos educandos com deficiência, tendo em vista que cada deficiência exige ações e direcionamentos específicos.

Ademais, demonstram estar cientes da importância das adaptações curriculares na vida escolar do(a) aluno(a) com deficiência, como podemos ver na fala do(a) Professor(a) B, que considera que:

> A educação inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o(a) aluno(a) com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os(as) outros(as), mesmo que de modo diferente, porque na realidade temos que respeitar as limitações dos(as) mesmos(as) (Professor(a) B, Extrato de entrevista semiestruturada, Junho,2019).

Esse pensamento está de acordo com as ideias de Aranha (2003), ao afirmar que as adaptações curriculares (AC) possuem um caráter de inclusão na medida em que o currículo utilizado usualmente não atende às limitações dos(as) alunos(as) com deficiência. Entretanto, apesar de buscarem trabalhar nessa perspectiva, os(as) professores(as), de modo específico, o(a) professor(a) A assinala que trabalha de forma individual com esses(as) alunos(as):

> É um trabalho que exige muito do professor, pois tenho 38 alunos e 5 especiais e como toda sala é heterogênea, não é diferente com os especiais, cada um dos 5 vive um mundo totalmente um do outro, quando possível, as atividades são diversificadas e um acompanhamento individual. (Professor(a) A, Extrato de entrevista semiestruturada, Junho,2019).

De modo complementar a essa fala, o(a) Professor(a) B revela que não se sente preparado(a) para trabalhar com as especificidades dos(as) alunos(as) com deficiência, visto que, ainda estão se adaptando às

especificidades da educação inclusiva. Nesse viés, ao ser questionado(a) acerca do como realiza as adaptações nas atividades trabalhadas em sala de aula com o(a) aluno(a) com deficiência, responde que:

> É uma mudança em todas as atividades escritas, a educação inclusiva é uma realidade que nós professores não estamos preparados para desempenhar, então até os profissionais estão se adaptando a essa realidade, acredito que é fundamental oportunizar a esses alunos o respeito e a confiança
> (Professor(a) B, Extrato de entrevista semiestruturada, Junho,2019).

Avançando na entrevista com os sujeitos, percebemos que essas dificuldades apresentadas pelos professores resvalam em sua prática docente em relação aos(as) alunos(as) com deficiência e, por conseguinte, nas aprendizagens destes(as), pois ao serem questionados sobre os avanços que têm percebido no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos com deficiência a partir da utilização das atividades adaptadas, o(a) Professor(a) A revela que "para cada aluno(a) existe uma realidade, falar como um todo é complicado, percebe-se um minúsculo avanço no processo de aprendizagem, três dos cinco especiais tem bom entrosamento com a turma, porém 2 (dois) deles(as) apresenta bastante inquietação perante os demais" (Professor(a) A, entrevista semiestruturada).

Diante das dificuldades encontradas pelos(as) docentes na adaptação das atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula com os(as) alunos(as) com deficiência, estes(as) revelam que é de suma importância o trabalho dos(as) cuidadores(as), tendo cada uma das salas pesquisadas um(a) cuidador(a) que é responsável por dar conta dos(as) alunos(as) com deficiência. Além do auxílio desses profissionais, os(as) professores(as) do ensino regular contam também com os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementando o ensino ofertado nas classes regulares. Assim, conforme o relato do(a) professor(a) B:

Nessa perspectiva, apesar de em seus relatos os(as) docentes realçarem a importância do trabalho desses profissionais, como visto na fala do(a) Professor(a) B: “contamos com a sala do AEE, onde as professoras nos dão um suporte muito bom, algumas crianças, dependendo da deficiência, contam com uma cuidadora que as acompanha dentro da sala de aula, auxiliando o trabalho do(a) professor(a)” (Professor(a) B, entrevista semiestruturada).

Percebemos durante as observações que os(as) alunos(as) com deficiência são retirados(as) bruscamente de suas atividades em sala de aula para serem levados para a sala do AEE. Assim, não há uma rotina pré-estabelecida para essas crianças. Como também revela a fala da professora B, por meio de uma conversa informal:

> A sala do AEE ajuda nossos(as) alunos(as) para que estes consigam desenvolver melhor suas atividades, porém não acho muito adequado privá-los da hora do intervalo, por exemplo, como você mesma observou o(a) aluno(a) muitas vezes é retirado de seu intervalo para ir até esta sala (Professor(a) B, Extrato do diário de campo, Junho, 2019).

Por esse motivo, vimos à necessidade de, além de observamos as classes regulares, também observarmos como as adaptações curriculares são realizadas pelos(as) professores(as) do AEE.

Em relação à visão dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa quanto à importância das adaptações curriculares no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, obtivemos as seguintes respostas:

De acordo com o(a) Professor(a) A: “muito mais importante do que qualquer teoria, é a prática e a experiência em sala de aula, é lógico que toda ou quase toda teoria ajuda, e colabora no processo de acompanha o ritmo, e o desenvolvimento das turmas”. Enquanto o(a) Professor(a) B revela que: “essas adaptações permitem ao aluno(a) ir desenvolvendo suas habilidades

sem constrangimento, permitindo ao aluno com necessidades especiais uma construção de conhecimento, respeitando suas limitações". Nesse contexto, de acordo com Aranha (2003), as adaptações curriculares se destacam como uma ferramenta de suma importância, ao buscar fundamentalmente a construção de um ambiente escolar rico em possibilidades pedagógicas e atividades de aprendizagens enriquecedoras para os(as) alunos(as) com deficiência.

É importante destacar também que, ao serem questionadas sobre a ocorrência de formações continuadas acerca da educação inclusiva, ambas as docentes responderam de imediato que não participam de formações voltadas a esse contexto. De acordo com o(a) Professor(a) B,

> As formações continuadas com temas sobre educação inclusiva e educação especial ocorrem sim, porém os(as) professores(as) não são convidados(as), eu por exemplo nunca fui convidado(a). Possuo 5 alunos(as) especiais em sala de aula e nunca fui convidada [...]. (Extrato do Diário de Campo, Junho, 2019)

Assim, o(a) professor(a) assevera que sente a necessidade de um apoio da Secretaria de Educação do município, por entender que:

> Nosso trabalho não é só fazer adaptações curriculares e aplicar atividades apropriadas para estas crianças, precisamos também de base e das formações continuadas para aprimorar nosso trabalho, o fato de eu nunca ter sido convidada para a formação continuada me incomoda muito, pois considero que esta seria mais um suporte de ajuda para o meu trabalho com essas crianças, me ajudaria como um todo, tanto para realizar as adaptações curriculares, como também para a rotina de sala com eles. (Professora B, Extrato do diário de campo, Junho, 2019)

Nesse quesito, verifica-se que, segundo a fala acima, as adaptações curriculares, apesar de apresentarem suma importância, não são o suficiente para tornar a escola e, de modo particular, a sala de aula um espaço inclusivo para os educandos com deficiência. Assim, a formação continuada, na visão

desses profissionais, exerce um papel importante nesse processo, comprovando o que assinala Beyer (2013), os cursos de formação (inicial e continuada) não promovem e muito menos instigam os(as) professores(as) em formação acerca da importância da educação inclusiva no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída a partir das interseções entre a educação inclusiva e o currículo escolar, numa perspectiva de inclusão de alunos(as) com deficiência. Diante disso, elegemos a seguinte problemática: Como os(as) professores(as) de alunos(as) com deficiência realizam as adaptações curriculares (AC) no planejamento escolar e execução das atividades em sala de aula?

Dessa forma, os achados da pesquisa nos permitiram realizar algumas considerações acerca do problema elencado, alcançadas através das entrevistas realizadas com os sujeitos em campo e da observação de suas práticas em relação a esses(as) estudantes. Nesse sentido, verificamos que os(as) professores(as) procuram realizar as adaptações curriculares de acordo com as necessidades de cada aluno(a) com deficiência, trabalhando a partir dos conhecimentos que possuem em sua formação. Todavia, percebemos através das observações realizadas em sala de aula, uma prática divergente do que propõe as suas falas, visto que em diversas ocasiões presenciamos que os(as) alunos(as) com deficiência tinham atividades diferenciadas das que eram trabalhadas em sala de aula com os(as) demais alunos(as), não quanto à metodologia utilizada para a sua relação, mas em termos de conteúdo e situações de aprendizagem. Na maioria das vezes, esses(as) alunos(as) se apresentaram como marginalizados do processo de aprendizagem que acontecia no momento da observação, sendo entretidos com brinquedos e desenhos.

Sentimos a necessidade um estudo mais aprofundado para avaliar se, de fato, a compreensão que os sujeitos da pesquisa têm acerca da educação

inclusiva é de apenas inserir esses(as) alunos(as) na sala de aula, sem lhes ofertar um apoio efetivo que lhe garanta alcançar o processo de aprendizagem. Todavia verificou-se que a formação desses indivíduos é um ponto que influencia na maneira como eles realizam as adaptações curriculares em suas aulas, levando em consideração de um(a) dos(as) docentes que revelou não se sentir preparado(a) para trabalhar com os(as) alunos(as) da educação inclusiva por, dentre outros motivos, não ter acesso a formações continuadas sobre o tema.

Contudo, os(as) docentes mostraram estar cientes da importância que a educação inclusiva, efetivada a partir das adaptações curriculares, possuem no alcance da aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência, por isso, reforçam que gostariam de participar de formações continuadas que abarcassem essa perspectiva.

Nesse viés, concluímos que as adaptações curriculares ainda não estão sendo realizadas da maneira que propõe a literatura e o referencial teórico construído nesse estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. M. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas - SP: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Coordenação geral: SEESP\MEC. Org. Maria Salete Fábio Aranha –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BEZERRA, A. M. O.; JANES, C. R. X. F. As adequações curriculares e a importância do apoio ao professor. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 2, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Lei no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23
dez. 1996.

_____. Ministério da Educação**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional (CNE). Brasília, 2001.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva.** A Reorganização do Trabalho Pedagógico - Porto Alegre: Mediação, 2010.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de Campo:** um instrumento de reflexão. Contexto e Educação. Ijuí, Unijuí, ano 2, v. 7, jul\set. 1987.

FIGUEIRA, E. **O que é a educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a elas: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 2, 2010.

LEITE, L. P; SILVA, A. M. **Práticas educativas:** adaptações curriculares. In: CAPELLINI, L. M. F. Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. Ed. rev. Atual. Ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. **Educação Inclusiva**: O Professor Mediando Para a Vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

GT – 2

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08: A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO ÉTNICO–RACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COM DESTAQUE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Gabrielle Alves de Almeida[79]
Micheline Medeiros dos Santos Sant'Anna[80]

RESUMO

As leis nº 10.639 e nº 11.645 (BRASIL, 2003, 2008) regulamentam a obrigatoriedade do ensino da disciplina de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica nacional. Nestes termos, o presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar as produções científicas desenvolvidas acerca das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 2003, 2008), sobre a obrigatoriedade da Educação Étnico–Racial na Base Nacional Comum Curricular, com destaque para a disciplina de história no Ensino Fundamental I. Na metodologia foi adotado o critério temporal por buscas de pesquisas inicialmente geral e depois considerando apenas pesquisas dos anos de 2020 e 2021. Entretanto, para isso será necessário percorrer um caminho que

[79] Graduada em Administração (Bacharel) pela Fanor – Faculdades Nordeste. Graduanda do curso de Pedagogia e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-CPAN). E-mail: almeidagabrielle@yahoo.com.br.

[80] Graduada em Comunicação Social - Habilitação em Relações Públicas pela Universidade Católica de Pernambuco e Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal; Pós-Graduação na Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica - IFMS; Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. E-mail: michelinemedeiros@hotmail.com.

perpasse pelas produções científicas, com base nas orientações contidas no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A metodologia da pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, seguindo o caráter bibliográfico e de estado da arte, uma vez que o intuito é realizar um mapeamento das produções científicas similares à temática deste estudo. A busca por produções científicas foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações – BDTD. Sendo assim, a partir da realização de diversas leituras foi possível perceber, que a BNCC como um documento legal precisa expor orientações mais contundentes aos docentes sobre quais os instrumentos mais adequados (formações continuadas, recursos didáticos, entre outros.) que poderão ser utilizados como ferramenta sobre a temática em questão, e fixar conceitos norteadores fora do viés eurocêntrico, respeitando o contexto social dos alunos, ou seja, oferecendo uma educação que seja inclusiva e torne relevante a histórica dos negros e dos indígenas brasileiros com veracidade e de uma maneira ética, responsável para com esses grupos étnicos.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. História. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos o contexto histórico político, social e educacional relativo às políticas públicas educacionais sobre o currículo e a diversidade nas duas últimas décadas podem observar que houve avanços e conquistas, principalmente, no que diz respeito à diversidade étnico-racial[81].

Partindo do pressuposto que no Brasil ocorre à invisibilidade com relação às questões étnico-raciais, historicamente o país tem o racismo

[81] A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2012).

estrutural[82], que vem se perpetuando desde o período da colonização, causando assim, exclusão socioeconômica, cultural, genocídios dos povos indígenas e negros; e que mesmo após a abolição da escravatura, em 13 de Maio de 1888, a sociedade brasileira nunca deixou de discriminar os negros nem ofereceu suporte a fim de superarem a exclusão em diversos aspectos, sofrida ao longo de aproximadamente 400 anos (SILVA, 2007); surge necessidade de desenvolver práticas educativas, como uma tentativa de suprimir o racismo estrutural enraizado em nossa sociedade.

Portanto, tendo em vista que desde 2018, os currículos escolares estão organizados em consonância com os ideais contidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), este estudo artigo tem por objetivo identificar e analisar as produções científicas desenvolvidas acerca das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 2003, 2008), sobre a obrigatoriedade da Educação Étnico–Racial na BNCC, com destaque para a disciplina de história no Ensino Fundamental I.

Um passo importante para efetivar esta ação é reconhecer que a escola não é considerada isenta da prática de racismo, pois podemos inferir que contribuiu e contribui ainda hoje e infelizmente, perpetuando para a construção do imaginário social racista, visto que muitas das vezes, nas práticas pedagógicas, são inseridos conteúdos científicos sobre os negros e os índios no currículo escolar apenas em datas comemorativas e/ou como forma folclórica, sem buscar eliminar preconceitos e comportamentos racistas no âmbito escolar. Entretanto, a demanda por mudanças vem ocupando espaços até então não permitidos, o que demanda revisão no Projeto Político Pedagógico[83], nos currículos escolares e nas práticas de ensino visando

[82] O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2020).
[83] Projeto Político Pedagógico é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências

promover a equidade racial e o empoderamento da identidade de estudantes negros e indígenas no ambiente estudantil. (Gomes, 2003).

Dessa forma, a BNCC, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases daEducação Nacional - Lei nº 9396/1996 (BRASIL,1996) orienta o sistema de ensino em âmbito nacional, bem como a proposta pedagógica de ensino de todas as escolas públicas e privadas. Vale ressaltar também, que a BNCC soma-se aos propósitos que direciona a educação brasileira para a formação humana, integral e para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e justa.

Nesse aspecto também deve ser considerado a ampliação legal que foi dada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96) e por meio das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, originalmente, a Lei n° 10.639/03 incluiu 03 artigos na LDB: Arts. 26-A, 79-A e 79-B. Contudo, o artigo 79-A foi vetado, restando apenas os Arts. 26-A e 79-B, e com a promulgação da Lei 11.645/08, o Art. 26A da LDB passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004).

Importante ressaltar, que essas leis não representam apenas um documento oficial na esfera governamental, e sim, uma grande conquista para a população negra e indígena, principalmente as pertencentes aos movimentos que vem lutando por políticas afirmativas e de inclusão social, conforme aborda Gomes, onde expressa que

> A implementação da lei e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas dos movimentos negros, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantém atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociaisresponsáveis pela construção de representações positivas do afro-brasileirose por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. (2008, p. 68-69).

Para tanto as leis citadas anteriormente, expressa que torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, em instituições públicas e privadas, sobre o conteúdo programático incluindo a história da África e dos Africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura desses povos na formação da sociedade nacional, resgatando assim, as suas contribuições no cenário social, econômico e político pertinente à história do Brasil. Vale ressaltar que no calendário escolar foi incluso o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra", portanto, ações como essas se tornam importantíssimas, pois visa promover a maior diversidade social de grupos sociais que por diversas vezes são subrepresentados em certos espaços de convivências sociais, o que fomenta a justiça reparatória numa perspectiva futura de ação preventiva contra o racismo.

Dessa forma, é importante que os profissionais da educação tenham conhecimentodaquilo que está contextualizado nas leis supracitadas, bem como vencer os desafios de ensinar os conteúdos científicos referentes à

história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, assim, como destaca o autor Nascimento,

> A implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira se torne um conhecimento presente, efetivo e positivamente na sala de aula. Este conhecimento pretende se constituir hegêmônico, no sentido de agregar um novo 'centro' uma vez que a lei contesta a universalidade de um eurocentrismo. Trata-se de uma concepção diferenciada de 'centro', que postula necessidade de explicar a localização do sujeito no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social fundamentada na sua experiência histórico e cultural. (2003, p. 96).

É notória, a necessidade de construir a história do Brasil com base nos seus elementos históricos, isto é, procurando assim, distanciar-se do eurocentrismo[84] e trazer para o universo escolar a história de cada etnia no processo de construção e desenvolvimento do país de uma maneira respeitosa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações sobre a disciplina de história no ensino fundamental

A elaboração deste artigo surge na inquietação durante o curso de pedagogia (em andamento) e de uma disciplina do mestrado cursada como aluna especial, após estudar duas disciplinas, respectivamente, Abordagem Histórica e Temas Emergentes em Educação Brasileira e Tópicos Especiais: Educação e Relações Étnico Raciais, numa perspectiva histórica da educação, percebendo por meio das observações no dia a dia, mesmo com um mundo

[84] O significado de eurocentrismo aquia ssume a perspectiva de ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental. (BARBOSA, 2008).

atualizado e contemporâneo, ainda nos deparamos com práticas racistas.

Desta forma, surge a necessidade de pesquisar essa temática, principalmente, no espaço escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Pois, foi nesse cenário que se observou, por meio de relatos e realização de estágios nas instituições escolares, as diversas formas de discriminação contra a história afro-brasileira e indígena, ocasionando nas pessoas que ocupam aquele espaço (rico em diversidade histórica e cultural), um sentimento de inferioridade estética, intelectual e racial.

Nesse contexto, podemos inferir que o ambiente escolar também é um lugar que acontece práticas de discriminação com as diferentes etnias, raças, e, de forma potencializada. Por isso a necessidade da história dos negros e dos índios do Brasil ser contada de uma maneira contextualizada e verídica, não excluindo as lutas dos negros, a resistência dos índios, deixando assim, de romantizar a cultura européia. Afinal, o Brasil já era povoado quando os portugueses chegaram à Bahia no período da Colonização, e os negros foram escravizados pelos europeus.

Ademais, como Araújo e Giulgiani avaliam, avanços nas escolas sobre a temática étnico-racial aconteceram. Entretanto, "de forma pontual, superficial, descontextualizada e sem continuidade, e, em datas específicas" (Araújo, Giugliani, 2014, p. 04), como no dia 13 de Maio – Abolição da Escravidão. Dessa forma, isso precisa ser revisto e corrigido a fim de desconstruir o racismo nas escolas, e assim, pensar sobre a exclusão social desse povo e eliminar a ótica que no Brasil existe o mito da democracia racial, pois a população brasileira tem dificuldade de aceitar as desigualdades raciais e explanam que a desigualdade que tem no país é de classe social, uma vez que o autor Gomes afirma que

> O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar

> a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2005, p. 57).

A BNCC diante dos conteúdos propostos, ela orienta os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análisede um objeto que estimule o pensamento, assim, os currículos disciplinares no ensino fundamental visam estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos ajam de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. Este documento legal ainda especifica que na disciplina de História "[...] existe uma grande diversidade de sujeitos e história estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania". (BRASIL, 2018, p. 400).

Assim, podemos inferir que de acordo com o que está exposto nos documentos legais direcionados para a educação, o ambiente escolar serve como um campo propício para a construção da identidade, do respeito às diversidades e à ampliação dos conceitos e o recebimento do multiculturalismo crítico, conforme os autores Silva e Bradim, quando relata que

> O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça

> social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva critica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente. (2008, p. 64).

Portanto, às escolas compete desenvolver práticas de ensino de forma multicultural a fim de reduzir situações de discriminação contra negros e indíos, que infelizmente ainda acontece em tempos atuais. De acordo com o autor D'adesky,

> A escola deverá ser local de reflexão e não de omissão dos problemas sociais, deve ser reconhecida como um espaço discursivo onde a identidade discente é construída e reconstruída de maneira histórica e cultural, e deve ser um projeto de competência pedagógica baseada na constituição cultural. (2001, p. 89).

Diante disso, a escola é reconhecida como um espaço essencial para o reconhecimento dos negros e índios como membros da sociedade e detentores de direitos e garantias iguais, conforme amparo constitucional. Nesse processo foi analisado tanto a BNCC, quanto a LDB e as leis nº 10.639 e 11.645, uma vez que se trabalhadas efetivamente no ambiente escolar, contribuem para o processo de construção de identidade do negro e do índio como cidadão brasileiro.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a LDB (BRASIL, 1996) no artigo 3º tem como base princípios e entre eles o respeito à liberdade, além de consideração com a diversidade étnico-racial, procurando assim garantir uma gestão democrática e que respeite a diversidade no ensino público/privado.

Outrossim, a BNCC (BRASIL, 2018) é um documento legal de caráter normativo que visa estabelecer um currículo comum e orgânico para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, o currículo é o grande norteador do ensino numa escola, onde a aprendizagem dos alunos

está vinculada ao conteúdo estabelecido na grade curricular escolar com o objetivo de orientar as ações educativas dos professores, a fim de alcançar as metas estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico, bem como a aprendizagem também pode ocorrer por meio da transversalidade[85], em conformidade com o amparo legal da LDB (BRASIL, 1996, p. 09-10), como especificado no trecho a seguir:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. [...] § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

Assim, a disciplina de História oferece sete competências específicas para o ensino fundamental que fomenta a abordagem do conteúdo das relações étnico-raciais, bem como a história afro-brasileira e dos povos indígenas, dentre essas competências específicas seguem algumas que podem ser utilizadas para abordar o tema em questão nas aulas em diferentes turmas do ensino fundamental. São elas:

> 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em

[85] A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e/ou eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. (BRASIL, 2013, p.29).

> princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. (BRASIL, 2018, p. 402).

A BNCC e o conteúdo de História, no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, contempla a construção do sujeito já de uma forma mais complexa e por meio do reconhecimento do "Eu", do "Outro" e do "Nós". (BRASIL, 2018). Assim, busca-se encontrar espaços para aumentar a percepção desse público escolar por meio do conteúdo da Educação das Relações Étnico-Raciais, nesse contexto, organiza-se a Tabela 01, a fim de exemplificar como a História pode ser estudada com base na BNCC.

Tabela 01

Série	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades
1º ANO	Mundo pessoal: meu lugar no mundo; mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A escola e a diversidade do grupo social envolvido; a escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
2º ANO	A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
3º ANO	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive; Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
4º ANO	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; as questões históricas relativas às migrações	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais; o surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo; Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino; (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
5º ANO	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	As formas de organização social e política: a noção de Estado; cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais,	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos; (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à

Fonte: Dados obtidos no documento legal BNCC (BRASIL, 2018) e organizado pela autora.

Por conseguinte, a BNCC com base nas competências gerais da Educação Básica, permite uma margem de liberdade para que os professores possam abordar o tema. Podemos observar isso nos seguintes pontos deste

documento que foram destacados

> [...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar- se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência, crítica e responsabilidade. [...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humano, com acolhimento e valorização da diversidade deindivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 09-10).

Entretanto, um dos problemas identificados para trabalhar as competências da BNCC que busca valorizar a diversidade cultural é a predominância da cultura eurocêntrica e o desconhecimento de alguns professores para transmitir ao aluno o ensino da história afro-brasileira e indígena (ALMEIDA, 2020). O material didático utilizado nas escolas, o livro, por exemplo, ainda aborda o negro e o índio de uma maneira pejorativa. (SÁ, 2010).

Desse modo, a ausência de recurso didático compromete a qualidade na abordagem do tema e o trabalho dos professores. Vale ressaltar, que as leis não regulamentam a produção de materiais didáticos, ou seja, o trabalho do professor passa a ser discricionário, podendo assim, utilizar músicas, filmes, histórias em quadrinhos, entre outros. Nesse contexto, trabalhar o tema exige muito do docente, e segundo Oliveira, que aborda especificamente o ensino da História da África

> [...] exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, história da África e das relações étnicos-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, descontruir noções e concepções aprendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares. (OLIVEIRA, 2007, p. 01).

Portanto, a aplicação das novas diretrizes estabelecidas e os docentes devem ser preparados para enfrentar com bastante seriedade, todo a discriminação que está inserida na sociedade e conforme descrito na lei nº 11.645/08, para assim, explicar e valorizar a luta dos negros e indígenas brasileiros na história do país, respeitar a cultura e resgatar as contribuições desses povos no cenário social, econômico e político.

2.2 Metodologia Científica

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que visa trabalhar "[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social" (MINAYO, 2009, p. 21). E tem por objetivo realizar um Estado da Arte, uma vez que essa metodologia de pesquisa adentra a pesquisa bibliográfica que busca mapear e discutir uma determinada área de conhecimento por meio de uma metodologia inventariante, mas que prioriza a análise escrita acadêmica. (FERREIRA, 2002).

Nesse sentido, a pesquisa realizada permite cruzar informações, ideias, fomentar conceitos, além contextualizar os fatos e atualizar os avanços e as retóricas obtidas referente ao objeto de estudo (FERREIRA, 2002). Além de permitir o mapeamento das produções científicas sobre um determinado tema, uma vez que busca "[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários." (FERREIRA, 2002, p. 257).

2.3 Resultados

A partir da pesquisa do Estado da Arte, com o objetivo de verificar as produções científicas desenvolvidas acerca das leis nº 10.639/03 e nº

11.645/08: a obrigatoriedade da educação étnico–racial na base nacional comum curricular, com destaque na disciplina de história no ensino fundamental, inicialmente, determinou-se o laço temporal geral, porém, em seguida, o laço temporal considerado foi os anos de 2020 e 2021, no qual ocorre o contexto no cenário nacional e internacional da Pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Nesse contexto, para a obtenção dos dados utilizou-se o site de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[86], que integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Nessa perspectiva, a ideia foi a de percorrer caminhos que apontassem a relação dos estudos científicos com a temática e qual a relevância encontrada dentro do cenário da pandemia, e, assim, perceber os avanços ou os retrocessos nas produções científicas nesse período. Ademais, os levantamentos bibliográficos apresentados podem representar a oportunidade de atualização nas pesquisas realizadas, isto é, permitem uma apreensão de conhecimento mais minuciosa perante a literatura especializada na área da educação, uma vez que

> podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nesta perspectiva, partindo do levantamento acerca da produção científica sobre o tema pesquisado, foram encontrados 103 trabalhos acadêmicos, entre eles 88 dissertações e 15 teses, e os descritores utilizados

[86] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 29. out. 2021.

no levantamento foram: “Relações étnico-raciais”; “História”; “Ensino Fundamental”, inicialmente. O total de pesquisas encontradas não conta com a marcação de ano, isto é, a busca avançada aconteceu de forma livre.

Tabela 02 –
Tabela geral de descritores

Descritores	Quantidades	Tipos de Documentos	
Relações étnico-raciais/História/Ensino Fundamental	103	Dissertações	88
		Teses	15

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2021.

Outrossim, uma nova busca foi realizada com os mesmos descritores citados anteriormente, porém a busca foi refinada para os anos de 2020 e 2021. Assim, foram encontradas um total de nove pesquisas, mas uma pesquisa encontra-se repetida, resultando então no total de oito pesquisas, e entre elas uma foi selecionada – que foi a dissertação Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos, defendida em 2021, pela autora Souza (2021). A seguir, será demonstrado a Tabela 03, expondo as pesquisas encontradas e que mais se aproximaram da temática em questão.

Tabela 03 –

Dissertações e Teses

Numeração	Título	Data da Defesa	Tipo de Documento
1	Relações étnicos-raciais no ensino de Ciências da Natureza : uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental	2020	Dissertação
2	Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos (Publicada duas vezes)	2021	Dissertação
3	Ensino de ciências e educação das relações étnico-raciais : relações discursivas, recontextualização e possibilidades de articulação a partir da Base Nacional Comum Curricular	2020	Dissertação
4	A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013-2016	2020	Dissertação
5	O romper do silêncio discriminatório : o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais	2020	Tese
6	Estudantes brasileiros e colombianos de ciências sociais: percepções sobre raça, ações afirmativas e currículo	2021	Dissertação
7	Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade	2021	Dissertação
8	Ensino de história a partir das presenças indígenas : o caso da retomada guarani na Ponta do Arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil	2020	Dissertação

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2021.

A pesquisa selecionada pertence a área de conhecimento das Ciências Humanas: História. O objeto de estudo vincula-se à linha de pesquisa

Educação Histórica e Diversidade Cultural que aborda o fenômeno da evasão escolar como objeto de investigação, identificando-se com a hipótese de exclusão histórica do sujeito negro nas instituições escolares, bem como as possíveis evidências de evasão de alunos/as negros/as e pardos/as do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, entre os anos de 2010 e 2018. Esta pesquisa foi defendida no ano de 2021, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e foi utilizada como objeto deste artigo, pois traz elementos históricos, além de trazer uma investigação da exclusão histórica do sujeito negro dentro das escolas.

Diante disto, uma nova busca foi realizada, porém somente com o descritor: "relações étnico-raciais", e, assim, dez trabalhos foram encontradas, porém um encontrava-se repetido na BDTD, então, considerando um total de nove pesquisas encontradas. Importante ressaltar que o ano estabelecido da defesa dos trabalhos foi o de 2021, visto que a pesquisa tinha como objetivo encontrar trabalhados desenvolvidos no período da pandemia.

Assim, nessa nova busca foi possível perceber que novos trabalhos foram encontrados e que não foram identificados na busca realizada anteriormente, de uma maneira mais precisa, quando comparados as duas tabelas – a Tabela 03 e a Tabela 04 – os seguintes títulos foram registrados: "Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos"; "Estudantes brasileiros e colombianos de ciências sociais: percepções sobre raça, ações afirmativas e currículo"; "Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade", totalizando assim, três pesquisas em comum nas duas tabelas.

Ademais, dos trabalhos da Tabela 04, dois foram selecionados – "Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista" e "A literatura nativa e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental". As duas dissertações escolhidas foram defendidas no ano de 2021, porém nenhuma

destaca o ensino remoto, a pandemia ou a Covid-19, porém elementos históricos dentro do contexto educacional foram encontrados, por esse motivo as pesquisas foram estudadas de uma maneira mais detalhada, visto que se alinham com o objetivo do artigo em questão.

Tabela 04 –

Dissertações e Teses

Numeração	Título	Data da Defesa	Tipo de Documento
1	Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos (Publicada duas vezes)	2021	Dissertação
2	Derivações do olhar : visualidades, cinematografia e as relações étnico-raciais	2021	Tese
3	A literatura nativa e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental	2021	Dissertação
4	Estudantes brasileiros e colombianos de ciências sociais: percepções sobre raça, ações afirmativas e currículo	2021	Dissertação
5	Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista	2021	Dissertação
6	A Capoeira entre os fundamentos e movimentos de criação: um estudo sobre cultura, gênero e sexualidades	2021	Dissertação
7	O corpo (des)conhecido na docência da educação infantil: narrativas docentes	2021	Dissertação
8	Mulheres negras e seus universos: comunidade de Vila Bela, terra, conflitos e memórias nos (des)caminhos da identidade étnica: (1960-2018)	2021	Tese
9	Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade	2021	Dissertação

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2021.

Dos trabalhos encontrados nas Tabelas 3 e 4 uma nova tabela (Tabela 05) foi elaborada com a divisão das pesquisas entre as regiões do Brasil (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul). Em linhas gerais, a região nordeste e a região sudeste, no ano de 2021, e, de acordo com os descritores utilizados na pesquisa, não apresentaram nenhuma pesquisa, na perspectiva do artigo em questão.

Tabela 05 –
Pesquisa por regiões

Descritores	Quantidades	Regiões	
Relações étnico-raciais/História/Ensino Fudamental	8	Centro-Oeste	2
		Nordeste	0
		Norte	0
		Sul	5
		Sudeste	1
Relações étnico-raciais	9	Centro-Oeste	1
		Nordeste	0
		Norte	0
		Sul	2
		Sudeste	6

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2021.

Nas teses e dissertações encontradas, buscamos identificar os sujeitos da pesquisa; obter informações sobre os campos de investigação; isso, de acordo com o período temporal estabelecido. Sendo assim, foram selecionadas três pesquisas que atendem aos nossos objetivos e critérios de seleção. A Tabela 06 foi elaborada para informar os títulos dos trabalhos selecionados, em seguida seus autores, o ano da defesa, o tipo de trabalho,

além da área de conhecimento que a pesquisa foi desenvolvida. Como consta a seguir:

Tabela 06 –
Pesquisas selecionadas

Título do Trabalho	Autor (a)	Data da Defesa	Instituição de Ensino	Área de Conhecimento	Tipo de Pesquisa
Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos	Maria do Carmo Teixeira de Souza	2021	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Ciências Humanas: História	Dissertação
Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista	Luciana Dornelles Ramos	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Dissertação
A literatura nativa e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental	Ana Karolina Miranda de Moura	2021	Universidade Estadual de Campinas	Educação	Dissertação

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2021.

Souza (2021), procurou abordar o fenômeno da evasão escolar como objeto de investigação, identificando-se com a hipótese de exclusão histórica do sujeito negro nas instituições escolares, bem como as possíveis evidências de evasão de alunos/as negros/as e pardos/as do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio entre os anos de 2010 e 2018.

O estudo verificou documentos em busca de informações para saber sobre a evasão escolar, buscou também relatos das memórias dos docentes nas salas de aula, e por fim, uma busca bibliográfica, entrecruzando as descrições da relação de trabalho do mundo capitalista reproduzido nas instituições escolares como modelo único de racionalidade eurocêntrica que dialogará com a Lei n.º 10.639/03.

Esse foi um modo de trazer para a discussão a escola na perspectiva "brasileira" e assim dialogar com o pensamento de Otaíza Romanelli (1978), Aníbal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2008), Stuart Hall (2000), Demerval Saviani (2015), Paulo Freire (2000) e Emília Viotti da Costa (2010). Dessa forma, a autora constatou por meio da pesquisa que a evasão escolar existe,

e nas idades de 14 e 15 anos os jovens saem da escola para trabalhar predominando nesta estatística a população negra. Considerando assim um milhão de mais de 64% fazendo parte deste contexto. Enquanto a evasão da população branca é um pouco mais de 34%. Ela também descreveu que os objetivos da Lei nº 10.639/03 precisa acontecer de forma efetiva, visto que a educação ainda ocorre de forma generalista e com base na meritocracia.

Ramos (2021), defendeu a narrativa, na perspectiva de uma luta antirracista. O objetivo desta pesquisa tem como perspectiva entender a colonialidade enraizada nas escolas brasileiras, no caso desta pesquisa, uma escola da rede estadual de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A autora sentiu a necessidade de compreender um pensamento decolonial, a partir dos estudos de pensadores latinoamericanos, bem como atentar para como seus movimentos produzem condições de possibilidades para embasar a dissertação.

Assim, foi traçado um diálogo entre esses intelectuais para entender as relações étnico-raciais e as pautas da negritude, e realizou projetos, como, por exemplo, sobre os povos indígenas, sendo o público-alvo os jovens, com base nas leis nº 10639/2003 e nº 11645/2008, a fim de promover uma educação antirracista. Dessa forma, a autora concluiu que a partir dos estudos na dissertação é possível compreender o quanto o acesso a uma educação antirracista pode afetar positivamente, tanto para o educando quanto para o educador. Assim, como ambos podem e devem ser agentes ativos neste processo educacional. Aprender pela diversidade possibilita uma aprendizagem multicultural, criando presenças em escolas que através do colonialismo são marcadas por diversas ausências.

Moura (2021), defendeu a literatura nativa na perspectiva do ensino das relações étnico-raciais, com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas com a literatura sobre a cultura indígena, desenvolvidas após a aprovação da Lei Federal nº 11.645/08, e analisar as possíveis contribuições das narrativas escritas por autores indígenas indicadas para essa faixa etária.

A metodologia de pesquisa é a abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986, p. 13) consideram que, nessa perspectiva, a preocupação não reside em "[...] buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos [...]". Para as autoras, "as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima". Trata-se de pesquisa bibliográfica, que inclui o levantamento e a análise de livros paradidáticos sobre essa temática, listados no PNLD e encontrados no acervo da biblioteca escolar da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" de Campinas/SP.

Assim, segue nomes dos livros utilizados: "Um dia na aldeia" e "Yaguarãboia: a mulher onça" são ilustrados por Maurício Negro, que também é escritor e desenhou as imagens de inúmeros livros de autores nativos. Rosinha Campos ilustrou "Histórias que eu ouvi e gosto de contar" e "Os filhos do sangue do Céu". A ilustradora de "A mulher que virou urutau é Taísa Borges". Nessa perspectiva, a autora buscou reforçar os direitos e os deveres quanto à prosperidade das comunidades humanas, com justiça social e econômica, sociedades participativas e pacíficas. Procurando assim, dialogar sobre a demarcação das terras indígenas, o combate ao racismo, a distribuição de renda e a equidade de acesso à saúde, à educação, à habitação e à segurança de acordo com as escolhas de cada coletividade.

Por fim, ela conclui os estudos, que por meio das leituras dos livros, consegue-se relatar nas vivências formativas, a fim de proporcionar o planejamento do ensino das relações étnico-raciais e na interação com as crianças durante as aulas, procurando assim, desconstruir gradativamente o colonialismo hegemônico no qual ela foi educada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 alteram a lei nº 9.394/1996 que estabelece novas diretrizes para a Base Nacional Comum Curricular.

Essas leis são de fundamental importância, visto que para que haja um reconhecimento das diferentes culturas e histórias que fazem parte do universo escolar, e, o universo estudantil, dentro da educação básica (ensino fundamental e ensino médio).

O espaço escolar tem diferentes sujeitos, cada qual com suas especificidades, apresentando uma ampla diversidade cultural, isto é, um cenário ideal para abordar de uma maneira inteligente e sistemática, através de práticas educativas que favorecem a promoção de ações contra o racismo, bem como proporcionar um ambiente de relações éticas e respeitosas, visando assim, aceitar a heterogeneidade cultural e social.

A disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental contempla a construção do sujeito. Assim, ela fundamenta a relação do sujeito com a sociedade, conforme o documento legal da BNCC, onde especifica que as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas com o objetivo principal do "eu", do "Outro" e do "Nós". Entretanto, de um modo geral a disciplina de História tem objetivos importantes como, por exemplo, estimular a autonomia do pensamento dos alunos no ensino fundamental.

Então, de acordo com o estado da arte, as leis fomentam um marco para numa perspectiva futura proporcionar a população negra e indígenas direitos iguais, porém quando se pesquisa a disciplina de História, no ensino fundamental, considerando o laço temporal de 2020 até 2021, os resultados estão vinculados de forma interdisciplinar ou na perspectiva transversal, e isso é constatado ao realizar a busca no banco de dados da BDTD, visto que não foi encontrada pesquisas refrente ao tema de modo específico.

Assim, diante dos dados apresentados, as pesquisas selecionadas foram devido a ter relação com as leis, duas delas voltadas para área de conhecimento da educação, e uma pesquisa na área de conhecimento de história, entretanto, o laço temporal pesquisado é anterior (2010 – 2018), mas que ainda é considerado atual e que também ressalta, enfatiza e prioriza a luta pela não evasão escolar relatada às desigualdades sociais e o racismo que

ainda é muito presente entre brancos e negros, com relação ao abandono dos estudos devido às necessidades de contribuir com a economia familiar, ainda em idade jovem (14/15 anos).

Por conseguinte, conclui-se, então, que as leis foram um avanço para as etnias – afro-brasileira e indígena. Entretanto, muita coisa ainda precisa ser revista e desenvolvida com qualidade no ensino. Pois o corpo docente das escolas precisa de qualificação adequada, por meio de formação contínua, com disposição de material didático diferenciado e atrativo, elaborado e regulamentado com o respectivo tema. A BNCC precisa enfatizar nas habilidades como esse assunto precisa ser tratado de uma maneira relevante para acontecer a integração social harmônica das diferentes culturas, bem como a transversalidade da temática com todas as diciplinas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. de A.; GIUGLIANI, B. **Por uma Educação das Relações étnico-Raciais**. Canoas, Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.3, n.1, 2014.

BARBOSA, M. S. (2008). **Eurocentrismo, História e História da África**. *Sankofa (São Paulo)*, *1*(1), 47-63. https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2008.88723

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, publicado D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2013**, publicado no D. O. U. de 10.1.2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**, publicado no D. O. U. de 11.3.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**; Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, publicado D.O.U de 21.07.2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 20 de out. 2021.

BRASIL. **LEI IMPERIAL n. 3.353, de 13 de maio de 1888** | Lei Áurea, publicado: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385454/Lei%20%c3%81urea.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 28. out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4

CRUZ, C. S.; JESUS, S. S. Lei 11.645: **A escola, as relaçõesétnicas e culturais e o ensino de história** – algumas reflexões sobre essa temática no

PIBID,http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_Trabalho XXVIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.pdf, Acesso em: 29 Out. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP. V. 23, n. 79, 2002.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. Vol. 29 nº. 1. São Paulo, 2003.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In. Brasil. Educação anti-racista: caminhos aberto pela lei federal nº 10.639/2003. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetizaçãoe diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Acãoeducativa.org.br, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5ª Ed. Goiânia. Editora Alternativa. 2004.

MOURA, A. K. M. de. **A literatura nativa e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. 1 recurso online (192 p.)** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do**

Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf . Acesso em: 29. Out. 2021. ISBN 978-85-8015-079-7

RAMOS, L. D. **Descolonizando práticas pedagógicas**: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista. 2021. 98.f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 5. Ed.
Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil**. Educação. Porto Alegre/RS, 2007.

SILVA, M. J. A, BRANDIM, M. R. L, **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural.** Diversa. 2008.

Souza, M. do C. T. de. **Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos. 2021. 121 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em História)** - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL

Dayana Maria da Silva[87]
Maria Joselma do Nascimento Franco[88]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar na proposta político-pedagógica a formação docente numa perspectiva étnico-racial. Tem como objetivo analisar na proposta político-pedagógica a formação docente numa perspectiva étnico-racial. Tomamos como principais lentes teóricas: Gadotti (2000); Imbernón (2001); Gomes (2002); Silva (2007); Libâneo (2010). A metodologia adotada é de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995), para coleta de dados nos utilizamos da entrevista semiestruturada, diário de pesquisa e observação participante. Tivemos como participantes um gestor escolar e duas professoras que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como achados, os dados apontam para a ausência de uma proposta político-pedagógica de construção coletiva, democratizada e dinâmica. Além, da ausência de formações docentes que problematizem e mobilizem reflexões, conhecimentos teóricos e práticos em torno das temáticas de identidade étnico-racial.

Palavras-chave: Proposta Político-pedagógica. Étnico-Racial. Formação Docente.

[87] Mestranda em Educação Contemporânea PPGEduC, UFPE-CAA, dayana.msilva@ufpe.br
[88] Doutora em Educação, UFPE-CAA, mariajoselma.franco@ufpe.br.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida a partir do subprojeto intitulado: Proposta Político-Pedagógica das escolas quilombolas e as questões étnico-raciais: organização e participação da comunidade na construção da identidade, fomentado pela parceria da FUNDAJ com UFPE/CAA. Neste, temos como objeto "a formação docente e a proposta político-pedagógica numa perspectiva étnico-racial". Nesse sentido, constituímos como questão problema: Como estão inseridas na proposta político-pedagógica a perspectiva étnico-racial na formação docente?. Assim tomamos como objetivo analisar na proposta político-pedagógica a formação docente numa perspectiva étnico-racial.

Pressupomos que não estejam inseridas na proposta político-pedagógica da escola o desenvolvimento de formações docentes que se pautem ao trato da perspectiva étnico-racial em que se promova a problematização, execício de diálogo coletivo, espaços-tempos de reflexões e conhecimento do ponto de vista histórico, social, político, étnico e racial quanto a estas questões que emergem do cotidiano escolar e permeiam o processo formativo educativo, humano e social de diversos contextos, sendo expressa a necessidade de fortaleciemento destas discussões para que se tornem práticas e vivênciais reais as situações cotidianas para além dos contextos escolares.

Para tanto, justifica-se por se tratar de temáticas que encontram-se numa dimensão de invisibilidade em um contexto de tensões epistêmicas, ainda tratadas de forma reduzida aos âmbitos formativos educacionais, sendo fundamental a discussão do projeto político-pedagógico vinculado e pensado a partir da formação docente na perspectiva étnico-racial, corroborando a esta relevância, Cavalleiro (2001) revela que a existência de uma a formação consistente sobre as relações raciais brasileiras possibilita o engajamento na luta para reverter a discriminação em sala de aula e as desigualdades na

sociedade, promovendo processos formativos que transformam de forma compromissada aos contextos educacionais em suas concepções e princípios formativos a combater todo tipo de racismos e preconceitos.

Temos como temáticas de estudo: A Formação Docente; Proposta Político-Pedagógica; Dimensão Étnico-Racial.

O trabalho organiza-se em três seções. A primeira trata de uma breve discussão acerca de nossas temáticas de estudo onde tratamos das discussões acerca do projeto político-pedagógico, dimensão étnico-racial e formação docente. A segunda expressa o percurso metodológico norteador da pesquisa. E por fim, apresentamos na terceira seção as inferências construídas a partir da análise dos dados e tecemos nossas conclusões.

Para discutir as temáticas de estudo anunciadas anteriormente nos embasamos em Veiga (1998); e Gadotti (2000) para tratarmos da Proposta/Projeto Político-Pedagógico. Na acepção dos autores a principal possibilidade de construção da PPP passa pela relativa autonomia da escola, da capacidade de delinear sua própria identidade, o que significa tratar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo e participação. Para discutir a Formação Docente tomamos Garcia (1999); Freire (1996); Imbernón (2001) e Libâneo (2004-2010) por apresentarem em seus construtos uma concepção de formação dinâmica, processo contínuo e permanente, de autonomia, problematização e reflexão. Para tratar das questões étnico-raciais nos referenciamos em Gomes (2002-2005) e Silva (2007), que tratam da articulação entre a educação étnico-racial e a formação docente/discente de afirmação e valorização da identidade.

Proposta Político-Pedagógica da escola

As escolas possuem uma função específica perante a sociedade, são regidas pelo compromisso com a educação dos estudantes, tendo por finalidade a formação humana. Nesse sentido as escolas precisam se

organizar para que venham a alcançar este objetivo, um elemento que muito tem contribuído para com essa organização é o projeto político-pedagógico, segundo Veiga (1998) aponta que:

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (p. 1-2)

Conforme explicitado, a dimensão deste se dá no âmbito político e pedagógico, assim se constitui em duas dimensões, na primeira dimensão pedagógica, constitui-se enquanto organização do trabalho pedagógico, em segunda, o político justifica-se por estar articulado ao compromisso sociopolítico com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Ainda por se tratar de um projeto além de pedagógico, por sua vez político, Veiga (1998) nos leva a reflexão de que as ações realizadas no contexto interno e externo da escola se estabelecem a partir das relações entre a população que se insere nesse contexto. Nesse sentido, nas propostas político-pedagógicas tornam-se relevantes e indispensáveis à participação coletiva da comunidade na construção desta em que há de se considerar os reais interesses destas, bem como dar visibilidade a cultura, as vivências, aos conhecimentos extraescolares e aprendizagens outras que advém de um conhecimento construído e próprio da comunidade.

Compreendemos que é necessário considerar na construção do PPP os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, ficando evidente a indispensável participação da comunidade que vem a exercer um papel educativo emancipatório, que promove múltiplas aprendizagens do ponto de vista do conhecimento escolar, histórico e social, tornando o processo educativo dos/as sujeitos/as significativo para estes/as, que passam a identificar-se enquanto participantes e protagonistas durante o processo de aprendizagem.

A escola se constitui em um espaço educativo, social, histórico e político, por sua vez, produtora de conhecimento, é criadora de processos formativos identitários e fortalecedores, que se constituem a partir de sujeitos de fala, de voz, de cultura, de singularidades e multiculturalidades, segundo Gadotti (2000): "o projeto da escola depende sobretudo da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da cara que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espaço" (p. 3), sendo esta uma construção protagonista em formação e transformação permeadas de ressignificações e emancipação humana de forma ampla.

Sendo o projeto político-pedagógico norteador dos projetos, vivências e processos formativos é fundamental que neste sejam inseridas proposições formativas que contemplem a heterogeneidade destes que compõem o protagonismo ao processo de ensino e aprendizagem, tendo respeitas e assegurados a valorização, o pertencimento, a identidade, cultura e saberes que não se dissociam a construção da formação humana e social destes.

Identidade étnico-racial

Nos referenciamos na concepção de identidade explicitada por Gomes (2005), quando afirma:

> A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. **Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias** que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41, grifo nosso).

A identidade, nesse sentido, é considerada como um fenômeno contínuo na construção das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais, dessa forma, a identidade não se consolida apenas ao nível da cultura, por sua vez, se insere nos níveis sócio-político e históricos em cada sociedade, sendo construída ao longo da vida.

A construção da identidade étnica passa a ser entendida como um processo contínuo que se afirma por meio dos contextos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais em que se inserem estes sujeitos. Assim como, se constituí nos espaços sociais e institucionais.

A construção da identidade implica um processo em que "Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência" (GOMES, 2005, p. 42), assim sendo, é um processo de afirmação e pertencimento.

Ao que se refere ao conceito termo étnico, utilizado na expressão "Étnico-racial", conforme expresso:

> (...) serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL – MEC, 2004, p. 13).

Assim, o uso do termo étnico surge também como ato político, e se configura como uma marca de reconhecimento e valorização identitária que está arraigada aos princípios, vivências, saberes, conhecimento que se constituíram ao tempo histórico das raízes culturais.

O conceito de raça "foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos" (BRASIL – MEC, 2004, p. 13), pensa-se desse modo à valorização de sua cultura e de seu povo.

Na acepção de Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais tem concebido a dimensão da formação de cidadãos por meio de mobilizações que concebam "mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais" (p. 490), é uma educação que se volta para as especificidades de um

povo, mantendo-os como protagonistas nesse processo educativo.

Nesse contexto, é a educação um caminho possível para o desenvolvimento do processo de conhecimento e reconhecimento quanto à história dos negros para a população como um todo. O debate sobre as relações étnico-raciais tem a possibilidade de ser também desenvolvido na escola, sendo esta fundamental para a formação dos sujeitos, além dos outros espaços sociais em que se constroem diversas aprendizagens.

Nesta perspectiva, Gomes (2002) dialoga que:

> Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (p. 46).

Desse modo, é necessário ir além, problematizar a questão racial implica realizar um aprofundamento sobre o tema, longe de superficialidades, possibilitar descobertas, conhecimento e socialização partindo dos contextos históricos, sociais e culturais.

Ainda, nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, identifica-se que "aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira" (2004, p.18). Nesse sentido, compreendemos que as instituições escolares necessitam tratar das relações étnico-raciais durante todo ano e não apenas em datas comemorativas, assumindo um compromisso com o entorno sociocultural da escola cotidianamente.

Nesse sentido, é fundamental o papel que exerce a escola para o trato destas discussões, pois, luta-se por uma educação que introduza nos espaços escolares o diálogo sobre as relações étnico-raciais não apenas para o grupo

negro e sim que seja de igual conhecimento de todos, em que seja desenvolvida a capacidade de valorizar as diferenças e diversidade existentes entre os povos, assim como o equilíbrio entre o respeito e o reconhecimento.

Formação Docente

A formação docente é um termo amplo que contempla tanto a formação inicial quanto a formação continuada, esta é parte fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico exitoso e transformador ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Libâneo (2004):

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p. 227).

O processo da formação docente não se constitui como espaço de atualização, mas espaço tempo formador e transformador em que se mobilizam e acessam conhecimentos através das leituras, trocas de experiências, diálogos, problematizações, análises, inferências reflexivas e críticas as situações cotidianas, produção de conhecimento que se faz ao coletivo em movimentos constantes, compreendendo que a educação perpassa de forma constante a processos de mudanças de paradigmas, concepções, avanços, rupturas e, enquanto, fenômeno que é flexível e dinâmico, se faz necessário pensar os processos formativos docentes.

Ao pensar a formação a partir de um processo dinâmico e reflexivo, Imbernón argumenta que:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um

> processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001, p. 48-49).

Conforme explicitado, o processo formativo de professores/as traz a reflexão sobre a sua prática, ao que podemos dizer o ato de reflexão-ação-reflexão num movimento de auto avaliar-se via um olhar dinâmico e problematizador quanto as intervenções teórico-práticas ao processo de ensino e aprendizagem ao cotidiano escolar, tomando por base as dimensões das realidades escolares em suas práticas cotidianas, considerando suas potencialidades e fragilidades, em constante busca e inovação para o alcance de superar os desafios existentes as práticas pedagógicas e as peculiaridades que se inserem na profissão docente, por sua vez Garcia (1999) evidencia que:

> A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (p. 21-22).

Ao âmbito da formação docente do ponto de vista histórico, social, político e educativo é necessário compreender os contextos em que se constituem os princípios e objetivos formativos, sendo este constituído como um fenômeno complexo é fundamental se pautar em concepções, epistemologias, conhecimentos que concedam o lugar de fala e de protagonismo aos docentes, em uma formação que se baseia a partir da participação efetiva destes, considerando a particularidade e sentidos da

formação que incluam a dimensão humana formadora para além da profissional.

Compreendendo a complexidade do fenômeno educativo, é fundamental que o docente tenha consciência de que o processo formativo necessita ser continuo, isto é, presente em toda sua vida profissional buscando a disposição e participação aos espaços formativos contribuindo e acessando conhecimentos teóricos e práticos que reflitam as práticas pedagógicas, curriculares, avaliativas, dinâmicas, protagonistas, criadoras e produtoras de conhecimentos aos processos de ensino e aprendizagem, alavancando a formação educativa.

Para além da atualização, os espaços formativos necessitam ser criados e mobilizados por interações e inovações. A formação continuada não se dá em um processo de acúmulo de conhecimentos, mas parte da perspectiva de ressignificação e processo de reflexão-ação sobre si e sobre a sua prática de forma a transformar e impactar significativamente os contextos profissional e escolar. O processo formativo necessita ser constante, em todos os âmbitos, e redundantemente potencializadores. Nessa dimensão, Imbernón (2010) dialoga que:

> Atualizar ou criar espaços de formação? A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (p. 11).

Conforme expresso, a formação continua se dá numa dimensão ampla, na qual estão presentes a capacidade de criar espaços de interação onde fomentem a pesquisa, inovação, imaginação entre outros aspectos essenciais a uma formação que problematiza e suscita outros novos

conhecimentos que alimentam e fortalecem a formação docente, portanto faz parte de um processo permanente.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico nos referenciamos na abordagem qualitativa, entendida a partir da acepção de André (1995) a pesquisa qualitativa considera os diversos componentes de uma situação, sendo definida como "o estudo do fenômeno em seu acontecer natural" (p. 17), que nos possibilita visualizar as interações e influências recíprocas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Caruaru-PE, situada na zona rural, Serra Verde, comunidade esta que encontra-se em processo de reconhecimento enquanto quilombola, com processo em andamento na Fundação Palmares nº 01420.001257/2015-95, datado de 29/01/2015, com Código do IBGE: nº 2604106.

Os procedimentos para a coleta de dados são a entrevista semiestruturada que segundo Marcani (2006) a partir do uso desse instrumento o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação tomando direções adequadas, ou seja, amplia maiores possibilidades de explorar certas questões, sendo elaboradas perguntas mais abertas que podem ser respondidas dentro de uma conversação informal, e a observação participante. Tomamos o diário de pesquisa (FALKEMBACH, 1987), enquanto instrumento de registro da observação.

Temos como participantes duas professoras, que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em uma Escola Quilombola, denominadas de P1 (Professora 1); P2 (Professora 2), e o Gestor Escolar (GE). Para analisar os dados tomamos a análise de conteúdo (MORAES, 1999).

DISCUSSÃOS DOS RESULTADOS

Pautamos nossas análises com base nos dados das entrevistas semiestruturadas realizada com o gestor escolar e duas professoras, nos registros do diário de pesquisa produzidos pela via da observação participante, assim compomos nossas inferências.

A formação docente sendo parte do projeto político-pedagógico (VEIGA, 1998), portanto, compete à escola realizar o levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais e elaborar programa de formação.

Partindo dessa perspectiva, ao buscar analisar a formação docente numa perspectiva étnico-racial a partir do PPP, ao perguntarmos sobre a PPP o gestor, explicita que há a existência de uma "[...] PPP, porém, ela foi encaminhada pela Secretaria de Educação para as escolas do município, inclusive para essa instituição" (DIÁRIO DE CAMPO, GE, 2018). Diante do exposto, constatamos em sua afirmação a ausência de uma PPP elaborada e discutida pelos membros escolares, sendo esta uma construção eminentemente coletiva, evidenciamos assim que não havia a perspectiva étnico-racial circunscritas na proposta político-pedagógica de forma sistematizada.

Considerando a inexistência da PPP, insistimos nossas buscas a partir do diálogo com as professoras, ao questionarmos se estas tiveram acesso, conhecem ou participaram da elaboração da proposta político-pedagógica da escola, vejamos o que dizem "Olhem eu vou dizer logo a verdade, nunca vi essa PPP dessa escola. Durante todo esse tempo que trabalho aqui, ninguém nunca chegou para falar dele" (DIÁRIO DE CAMPO, P1, 2018), diante do exposto inferimos que não tiveram contato a proposta escolar e por sua vez não participaram de sua elaboração.

Nos direcionando a dimensão da formação docente numa perspectiva étnico-racial, ao indagarmos em que momentos formativos tiveram acesso a

temáticas étnico-raciais, afirmam que: “Sempre perpassa por nossa formação, embora não seja muito evidente” (ENTREVISTA, P2, 2018), por sua vez, de modo contraditório P1 explicita que: “mas na faculdade eu não lembro de ter estudado nada que fosse relacionado a temática” (ENTREVISTA, P1, 2018), diante destes depoimentos analisamos que as dimensões problematizadora e reflexiva (FREIRE, 1996) no processo formativo de ambas são ausentes e denunciam a fragilidade dos espaços formativos onde pouco se discute e visibiliza tais temáticas.

Ao questionarmos se são ofertadas ações e formações docentes sobre a temática étnico-racial evidenciam que: “Já teve bem mais, mas ultimamente a gente não vê mais, não recebemos mais tantas visitas. Pela secretaria tinha formação, mas hoje eu desconheço, por não recebemos mais visitas dessas pessoas” (ENTREVISTA, P2, 2018), evidencia-se assim a ausência de políticas públicas (GOMES, 2012) nesse sentido, o investimento em programas formativos pensados de e para as necessidades partindo das realidades escolares, uma vez que a formação é concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização e fundamentação e não meramente como atualização.

Em relação as propostas político-pedagógicas voltadas para a temática étnico-racial, explicitam que: “Uma vez ou outra é que vem um projeto da secretaria da educação” (ENTREVISTA, P1, 2018), nessa mesma dimensão P2 complementa que: “sempre que a gente tem uma brecha procura trabalhar e sempre quando temos o trabalho com a consciência negra. A gente fica triste e se preocupa até que ponto a escola pode adentrar e fazer um trabalho muito lento para que aos poucos eles vão se conscientizando, principalmente essas novas gerações” (ENTREVISTA, P2, 2018), diante de tais explicitações os dados apontam que não há propiciação de espaços formativos que fomentem, problematizem e aprofundem as discussões em torno das temáticas étnico-raciais.

Nessa perspectiva Freire (1996, p. 39) dialoga que: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, sendo o processo reflexivo crítico necessário para analisar situações que surgem da prática cotidiana na sala de aula.

Contudo, os dados apontam para a ausência de uma proposta político-pedagógica de construção coletiva, democratizada e dinâmica. Além, da ausência de formações docentes que problematizem e mobilizem reflexões, conhecimentos teóricos e pesquisas em torno das temáticas étnico-raciais.

CONCLUSÕES

Retomando o objetivo do estudo analisar na proposta político-pedagógica a formação docente numa perspectiva étnico-racial, inferimos que a perspectiva étnico-racial na formação docente encontram-se implícitas, tratadas numa perspectiva superficial e pontual em datas comemorativas, invisibilizadas, o que aponta para a ausência de políticas públicas e autonomia escolar, além da necessidade de elaboração de uma proposta político-pedagógica de forma coletiva, assegurando a participação e tomada de decisões efetiva de todos os membros e comunidade escolar que tomem por base a valorização das memórias, das práticas culturais, sociais e coletivas; o conhecimento plural (conteúdo, competências, atitudes e valores) das relações étnico-raciais, dentre outras questões o que poderá contribuir para o processo formativo de docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de**. Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papirus, 1995.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino**

da História e Cultura AfroBrasileira e Indígena. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf acessado em: 15 de ago.2018.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summers, 2001, p. 141-160.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e Educação, Ijuí, Unijuí, ano 2, v. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2a.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

_____, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002.

_____, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil**: UMA BREVE DISCUSSÃO. In:

BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para mudança e a certeza. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre : Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCANI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. Marina de Andrade Marcani; Eva Maria Lakatos. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORAES, R., **"Análise de conteúdo"**, Revista Educação, 22(37), 1999.

SILVA, Petronilha B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PELO PIBID: A MÚSICA COMO RECURSOPARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Emily Maria Pantoja Maia[89]
Vinícius Machado Ferreira[90]

RESUMO

Este artigo caracteriza-se como um relato do que foi vivenciado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dentro do segundo semestre de 2018 ao segundo semestre de 2019, apresentando como temática "A Cidade e as Relações Étnico-raciais" na Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães, localizada na cidade de Belém-Pa. Contribuiu-se dentro da experiência com abordagens de assuntos importantes para o entendimento da diversidade racial e espacial dentro da cidade, confrontando os desafios encontradas no campode pesquisa. Diante das necessidades de trabalhar o tema, buscamos protagonizar sujeitos raciais, os moradores de diversos bairros, e os alunos da escola a fim de desmanchar o silenciamento em torno da temática, utilizando a música como recurso didático possível para os debates e construção de uma identidade racial. Visando este recurso, destacamos especificamente o *rap*, já que ocorreu a participação do artista "Pelé do Manifesto" em um evento na escola organizado pelos pesquisadores para potencializar os passos desenvolvidos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Música; Identidade racial.

[89] Mestranda em História Social, Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: ehist.clio@gmail.com.
[90] Mestrando em Ensino de História, Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: viniprofh@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos o PIBID como um programa de estímulo significativo para a docência,nota-se a sua importância para uma qualificação profissional e a contribuição para o ensino, estabelecendo relações de compatibilidade entre academia e educação básica por meio de estratégias educacionais realizadas pelos pesquisadores. Tratando-se da temática "Cidade e Relações Étnico-raciais", o programa proporciona a abordagem de assuntos que auxiliam para um ensino humanista, pois "a percepção do conjunto de movimentos que estão sendo executados no mundo exige, por parte dos nossos jovens, uma cultura que vá além da técnica"(PINSKY; PINSKY, 2016, p. 21). Portanto, o projeto desenvolvido na Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães, localizada em Belém do Pará, relacionou-se a temática como forma de complementar o ensino de História, na intenção de potencializar vozes de grupos específicos e,desconstruir o panorama que historicamente foi formado sobre estes.

Procuramos adentrar na realidade do colégio através da notoriedade das vivências dos discentes na cidade de Belém pelo subprojeto, o qual valorizou a narrativa dos alunos para entendermos suas realidades; os aspectos sociais; econômicos e políticos referentes às questõesraciais, assim, obtivemos o conhecimento das indagações existentes que ocasionam em vantagens ou desvantagens dentro de uma sociedade. Eliane Cavalleiro (2005) nos mostra que"remete ao cotidiano da população negra, no qual a cor acaba por explicar parte significativa das desigualdades encontradas nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência" (CAVALLEIRO, 2005, P.67), e dentro da Escola Dr. Ulysses Guimarães, percebeu-se a composição dos diversos bairros da cidade, havendo o reconhecimento das contradições citadinas existentes, portanto, discussões que envolvessem essas indagações foram importantesdentro de sala pelo

subprojeto produzido pelos pesquisadores, cujo possuiu um título claro: “Blog-Jornal: As narrativas étnico-raciais pelos bairros de Belém”.

Para as análises e construção deste artigo perante a temática, tornou-se fundamental tercomo principal base os estudos teóricos de Ana Faní Carlos (2008) que dispôs da segregação espacial nas cidades; Kabengele Munanga (2004) que trabalhou a ideia da dificuldade de definição de quem é negro no Brasil e as percepções formadas da personalidade negra; Nilma Lino Gomes (2005) tratando as relações raciais sendo permeadas por uma série de termos e conceitos; Santuza Naves (2004) e Roberto Camargos (2015) demonstrando as articulações da música, especificamente o rap, para a formação da identidade racial através do amálgama de visões e sentimentos, já que a música foi utilizada como um dos passos dentro do subprojeto para confrontar o silenciamento desses debates na escola e potencializar a construção de uma identidade racial.

A abordagem desta temática parte da Lei Federal 10.639/03, a qual é evidenciada comouma grande conquista para a população negra brasileira, visto que foi através dela que ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro de sala de aula, estando sensível o campo das lutas desses povos nessa proposta (BRASIL, 2003). Entendemos como um grande marco devido aos combates recorrentes do movimento negro para o acesso à educação, visto como um dos únicos processos de ascensão social para estas populações.

Todavia, não basta somente o acesso, mas sendo necessário mostrar quem são a partir de temáticas específicas, pois compreendemos como “a escola também é agente noprocesso de exclusão da população negra e de anulação da sua identidade” (SANTOS, 2007, p.171), por isso, a Lei 10.639/03 e agora, a Lei 11.645/08 são vistas como importantes para o estabelecimento de uma concepção desvinculada de uma história europeizada, proporcionando novas diretrizes curriculares. Logo, destacaremos nossos desempenhos no propósito de confrontar os desafios vivenciados, sobretudo a produção do

subprojeto de ação para a abordagem da temática, assim como, a organização do evento “Consciência Negra: Cultura e Resistência”, que teve a finalidade de demonstrar protagonismos e os resultados das discussões durante o desenvolvimento do programa na Escola do segundo semestre de 2018 ao segundo semestre de2019. A música esteve presente com a participação do *rapper* paraense “Pelé do Manifesto”.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL ATRAVÉS DA MÚSICA EM SALA

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005,p. 41).

Dessa maneira, entendemos as pontuações da autora a partir das representações culturais, como a identidade evidencia um conjunto de símbolos que dão criação ao entendimento de uma realidade, do sujeito e da sua relação com o outro, assim, proporcionandoquestões identitárias no que diz sobre o “ser” de um alguém ou de um coletivo, individualizandoos sujeitos e grupos, marcando suas diferenças. A identidade se insere dentro de um “circuito da cultura” (HALL, 1997, apud. Woodward, 2000, p. 15), e consequentemente, possibilita a criação de significados que dão sentido ao que somos. As práticas de significação envolvem relações de poder, definindo quem é excluído e quem é incluído (WOODWARD, 2000, p. 18)a partir das questões de identificação de um círculo de sociabilidade.

Isso, proporciona o entendimento das problemáticas que são evidentes dentro dos debates sobre relações étnico-raciais, na medida em que o grupo em questão, ainda se encontraás fronteias da História como já dito anteriormente, dificultando o processo de reconhecimentodentro daquilo que

Munanga (2004) pontua: da difícil tarefa de definir ou autodefinir quem é negro. Nilma Lino Gomes (2005) aponta que um desafio que está presente nos cotidianos dos negros brasileiros é a construção de sua identidade racial, pois a sociedade ensinou que desde muito cedo é preciso negar-se enquanto negro para ser aceito. Isso posto pela autora chama atenção para a dificuldade encontrada no campo de pesquisa, para contribuir na afirmação e positivação de identidades negras em sala de aula, uma vez que carregamos uma história de negação da negritude brasileira.

Visando a música como criação e representação cultural, bem como, a necessidade de protagonizar sujeitos raciais, compreendemos sua possibilidade para a construção de uma identidade racial, utilizando artistas e músicas que proporcionam o entendimento de determinados contextos e conceitos. Assim, incorporamos a ideia de como os artistas através de suas canções buscam por demonstrar suas visões e entendimentos sobre o mundo e a realidade em que estão inseridos. O uso da canção como instrumento didático é visto como estimulador para este desenvolvimento, já que o processo de ensino-aprendizagem através de elementos culturais que acarretam uma série de informações, proporciona o entendimento sobre a temática. Dessa maneira, este instrumento contribuiu dentro do projeto para a desconstrução, aprofundamento, concentração e aprendizado de conceitos dentro do tema, notando as representações do contexto de sua produção, assim como também, suas referências.

Existem perspectivas musicais que são levadas à sala de aula. Em primeiro lugar, tornou-se fundamental o panorama dos pesquisadores dentro de classe, os quais nortearam as discussões sobre as questões étnico-raciais através deste recurso didático, e proporcionaram a conscientização e produção do conhecimento histórico através de termos e conceitos como já dito. Buscou-se confrontar o silenciamento da temática e ir de maneira contrária aquilocolocado pela História eurocêntrica. Para isso, entra outro fator primordial no processo: os alunos. No subprojeto, foi percebido os gostos

musicais ilustrados por esses discentes para queo ensino se torne significativo. De acordo com as discussões para a criação do Blog-jornal quecontemplasse a temática do projeto, os alunos foram levados a pesquisarem por músicas que envolvessem a temática racial, bem como, os artistas engajados. Ganharam destaques os cantores: Elza Soares, Iza, Preta Gil, Pelé do Manifesto, Racionais Mc's e Projota, compreendendo o protagonismo existente dentro do âmbito artístico e do movimento. Após a pesquisa, os alunos elaboraram um pequeno texto sobre as canções a partir das discussões já obtidas em sala, assim tivemos:

> "Neste texto pretendo destacar pontos sobre a música "A carne" de Elza Soares, que descreve durante a letra coisas horríveis que acontecem geralmente com negros, por conta de sua cor. Acontecimentos trágicos podem ser vistos como quando ela dizque os negros vão de graça para o presídio ou até para hospitais psiquiátricos. Na mesma também diz que fez e fazem história, sabemos que a cultura afro faz parte de nossas raízes mesmo que com princípios trágicos como terem sido trazidos para cá para serem escravos. Muitas vezes os negros sofrem mais por conta de seus antepassados como diz a música"(sic.).[91]

Dentro das colocações, objetivamos como esses artistas buscam transmitir o local de fala em procura de uma valorização, demonstrando as vivências dentro da sociedade e as suas formações por meio do viés histórico, possibilitando o entendimento da necessidade de uma reescritura histórica que busque protagonizar os sujeitos raciais, os moradores de diversos bairros, e os alunos da escola a fim de desmanchar o silenciamento em torno da temática, considerando as contribuições para a sociedade, a História, a cultura e a estética dos afro- brasileiros. Pois Elza Soares coloca:

> A carne mais barata do mercado é a carne negra | Que vai de graça pro presídio | E para debaixo do plástico | E vai de graça pro

[91] Aluna do 1º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida em 2019, Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães.

> subemprego | E pros hospitais psiquiátricos | Que fez e faz história | Segurando esse país no braço, meu irmão | O cabra que não se sente revoltado | Porque o revólver já está engatilhado | E o vingador eleito | Mas muito bem intencionado | E esse país vai deixando todo mundo preto | E o cabelo esticado.[92]

A utilização dessas músicas, trazem consigo o conhecimento das lutas diárias que o povo negro procura enfrentar, possibilitando que os alunos entendam o local que esta populaçãoainda se encontra, tal como, fazendo com que ocorram identificações e mobilizações por partedos próprios. Outro aluno procurou desenvolver o seu texto através de um rap, havendo os rappers reconhecendo a superação daquilo que foi imposto à comunidade. Esse estilo ganha destaque neste artigo devido a participação de um rapper paraense conhecido artisticamente como "Pelé do Manifesto" no evento organizado pelos pesquisadores na escola, o qual será detalhado no próximo tópico. O aluno do 1º ano escreve sobre "Voz Ativa" de Racionais Mc's:

> "A música que eu escolhi foi "Voz Ativa" de Racionais Mc's. Nela retrata vida de pessoas negras que moram em áreas de periferia e demonstra que as outras pessoas sópensam em si, mostra que é necessário líderes públicos negros, pois metade da população das periferias são negras, e como a maioria dos líderes são brancos eles nãosofreram preconceitos e não fazem programas para evitar os preconceitos."(sic.)[93]

Para uma abordagem musical do rap, tendo sua importância para o movimento negro, torna-se necessário notar a visão de nacional-popular trazida por Santuza Naves (2004), tendo o próprio rap sendo baseado nas perspectivas que nortearam a música popular brasileira, percebendo como a MPB é um instrumento utilizado por músicos para a busca de uma identidade

---

[92] A carne. Elza Soares, 2002. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw.

[93] Aluno do 1º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida em 2019, Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães. [94] Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 2019, Belém-PA.

nacional descarregada do erudito (NAVES, 2004). Visando o rap, Hermeto (2012) mostra como sua estrutura musical acaba rompendo com as características da canção popular brasileira, tendo os rappers mais falando do que propriamente cantando. Entretanto, partindo do que Naves (2004) nos pontua, visamos o que há por detrás de sua estrutura, percebendo suas características populares que traz uma representação social de setores que estão em busca de uma valorização, destacando o pensamento por meio de uma perspectiva cultural.

Ainda com Naves (2004), os cantores ao mesmo tempo que buscam por recriar uma valorização da comunidade negra, buscam também por incorporá-los às novas ordens mundiais, construindo suas próprias características como um sujeito presente ativamente em determinada sociedade. Portanto, Roberto Camargos (2015) mostra como que o rap no Brasil vem no momento que as atenções do governo brasileiro estão voltadas para políticas neoliberais, abalando ainda mais setores em que estavam em condições de vida indesejáveis (OLIVEIRA, 2015) por aqueles que possuem uma sustentação pelo capital. Consequentemente, muitos movimentos podem ser destacados como forma de demonstrar uma representação trazendo uma compressão de mundo, visando um campo para além de uma mentalidade específica.

O rap apresenta declarações e acusações sobre tal situação vivenciada por pessoas de uma camada própria, destacando uma exclusão, uma desigualdade social e racial, principalmente com as populações de áreas periféricas que lutam diariamente contra tais condições que foram impostas. Miriam Hermeto (2012) apresenta que “sua arte denuncia a desigualdadee a realidade de exclusão em que vivem, e a música é compreendida como uma forma de luta, como um instrumento de elucidação” (HERMETO, 2012, p. 133).

A música aliou-se aos debates e proporcionou a elaboração de ideias que os alunos viesses compreender as relações étnico-raciais, entendendo tudo aquilo jáapontado anteriormente e contribuindo para a construção da

identidade. A concretização desseprocesso ficou claro no evento em alusão ao dia da Consciência Negra, ocorrendo mobilizações por parte dos próprios alunos e afirmações quanto a serem alunos negros. Portanto, os objetivosforam alcançados a partir da confirmação da construção da identidade racial pelo subprojeto trabalhado em sala de aula.

No próximo tópico veremosa contribuição desse estilo musical para a construção e potencialização dos debates raciais através do rapper "Pelé do Manifesto", o qual faz parte da realidade dos alunos. Os métodos utilizados para a compreensão do ensino da História através da música, parte da concepção de que o objeto de estudo está integrado diariamente nas realidades dos nossos alunos, deixando clara a percepção cultural e fazendo notá-los quanto agentes ativos no processo histórico. Espera-se que com este tópico, os profissionais da educação que se encontram desafiados pelabusca de novas metodologias para facilitar esses debates, compreendam as possibilidades da música como um instrumento que proporcione o entendimento da realidade, bem como, a construção da identidade racial e como forma de estimular alunos para mobilizações perante atemática.

A POTENCIALIZAÇÃO DOS DEBATES RACIAIS PELO RAPPER "PELÉ DOMANIFESTO"

Foram vivenciadas problemáticas diante do tema "Cidade e Relações Étnico-raciais" dentro da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães. No tocante ao olhar da escola, presenciou-se que em novembro de 2018, no mês da Consciência Negra, a instituição não realizou nenhuma menção sobre a questão da memória dos afro-brasileiros ou africanos, assim como, dentro de sala de aula, o professor de História não trabalhou a temática com os alunos em algumas oportunidades, deixando a possibilidade de debate silenciada e despercebida. Ademais, os educandos também não desempenharam mobilizações que visassem a ocorrência das discussões, logo, percebendo a

ausência de instigações por parte da escola para a busca de uma identidade racial.

De acordo com o Art. 79-B da Lei 10.639/2003, “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003), entretanto, apesarde estar incluindo, notou-se a invisibilidade da data. Por isso, nós pesquisadores e futuros profissionais da educação, buscamos por estratégias que viessem efetivar a Lei a partir da realidade dos educandos, com a possibilidade de um subprojeto que abarcasse a temática e confrontasseo problema. Mas, além disso, foi notada a possibilidade de a música ser um dos passos para confrontar o silenciamento desses debates, como forma de impulsionar a construção de uma identidade racial. Portanto, organizamos em novembro de 2019, o evento em alusão ao Dia da Consciência Negra, utilizando “Cultura e Resistência” como os pilares para as programações.

Desse modo, ocorreu a participação do rapper “Pelé do Manifesto” para a concretização dos debates já tidos em sala.

Anterior ao evento, com a ação do subprojeto, foram trabalhados alguns sujeitos que demonstrassem o protagonismo negro na intenção de desconstruir aquilo pontuado pela História eurocêntrica, já que através de Munanga (1988) compreendemos que a marginalização construída historicamente a essa população encontra-seaté os dias atuais, visto que “na cultura racista brasileira já é comum relacionar pessoas negras a coisas negativas, tais definição tendem a consolidar a discriminação, podendo provocar situações muitas desagradáveis para as alunas e alunos negros(as)” (SOUSA, 2005, p. 107) .

Aabordagem de Pelé do Manifesto possuiu grandes contribuições para os debates raciais e exibição desse protagonismo, pois com a exposição do empoderamento, o artista transpassa uma visão contrária do “determinismo” formado ao negro, possibilitando através disso, o impulso da identificação dos

alunos, e o entendimento de como vem se dando essas relações naprópria cidade de Belém.

Partindo da realidade dos estudantes e tendo a música como um instrumento didático, foi proporcionado o entendimento da realidade em um determinado local e tempo (HERMETO, 2012, p. 35), visando a temática proposta, já que esse gênero musical detém um estilo onde se sobressai muito mais a fala para uma delação social sobre as vivências desse povo, do que propriamente o ritmo. Sua batida rápida e sua letra em forma de discurso carregam consigo lutas diárias enfrentadas por aqueles que tentam dar destaque a sua existência e conseguir seusdireitos.

Compreende-se, então, como esse artista do Pará possui um compromisso e empenhopara despertar a consciência naquele que o escuta, demonstrando o protagonismo negro e umaforte militância na estrutura do seu rap, com uma espécie de "colagem" traz as narrativas da sua realidade. Dessa maneira, juntamente com a discussão de termos e conceitos como "identidade", "raça", "racismo", "democracia racial" dentro de sala de aula, buscamos protagonizá-lo através da representatividade, incluindo nesse processo o rapper Pelé do Manifesto por fazer parte da realidade do público da escola estadual Dr. Ulysses Guimarães.

Figura 1 –
Abordagem sobre "Pelé do Manifesto" em sala de aula antes do evento organizado pelos pesquisadores.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2019.

Antes do evento como culminância dos subprojetos, com a participação do rapper, tornou-se importante explanar suas considerações para este assunto dentro de sala de aula, demonstrando a importância do seu discurso na finalidade de considerar as demandas apontadas pela Lei 10.639/2003. Foi apontado quem é o artista, articulando uma associação de suas rimas ao ensino, proporcionando a valorização das produções culturais presentes nas vivências dos alunos. Allan Roosevelt, conhecido artisticamente como "Pelé do Manifesto", morador da cidade de Belém do Pará, especificamente no bairro da Cremação (bairro periférico), esforça- se para

trabalhar com toda a comunidade negra de sua realidade em busca de um reconhecimento e empoderamento da negritude.

Adalberto Paranhos (2015) aponta como o *rap* trata de "palavras escarradas pelos *rappers* carregadas de esporro que causa incômodo a ordem social" (PARANHOS, 2015), logo, percebemos que sua produção não é apenas para uma demonstração da arte e possível diversão, mas sim um produto que se encontra ligado a uma forma de resistência, tendo sua estrutura narrando realidades enfrentadas procurando a transformação da ordem estabelecida por brancos.

> Qualquer loja que você entra você é sempre suspeito, você tem segurança na sua cola pra ver se não vai furtar nada... era muito constrangedor, me sentia extremamente incomodado e é o que eu acabo citando em algumas músicas minhas como 'sou neguinho', por exemplo, 'sou neguinho 2', da gente ser acusado de crime que a gente não cometeu, estar sendo suspeito de algo que a gente não cometeu (sic).[94]

Com a fala do artista, entendemos como potencializou os debates a respeito das relaçõesraciais em sala de aula, a fim de confrontar o racismo e preconceitos dentro da escola e da sociedade paraense, já que as rimas são construídas a partir das próprias vivências do rapper, dando ênfase a uma consciência que vise a busca pelo direito de uma narrativa étnico-racial, potencializando vozes e desfavorecendo a marginalização contra essa população. Pelé do Manifesto traz uma mistura de sentimentos que se resulta em luta, demonstrando um empoderamento e a potência de uma identidade. Logo, Nilma Lino Gomes (2005) aponta comoexiste uma complexidade em torno deste conceito, visando à identidade como aquilo que se refere a um modo de ser no mundo e com os outros, sendo um fator de extrema importância para as relações sociais e culturais de grupos específicos (GOMES, 2005, p. 41).

[94] Pelé do Manifesto. Entrevista concedida em 2019, Belém-PA.

Portanto, o rap de Pelé do Manifesto pode ser considerado dentro dessa perspectiva, tendo o estilo musical sendo carregado de concepções e de interrogações do mundo (OLIVEIRA, 2015), assim como, ligado intrinsecamente a bandeira da negritude (NAVES, 2004). Ademais, o rap mostra que "sua arte denuncia a desigualdade e a realidade de exclusãoem que vivem, e a música é compreendida como uma forma de luta, como um instrumento de elucidação" (HERMETO, 2012, p. 133).

> O que eu quero passar com as minhas músicas é um pouco das minhas vivências... um pouco do meu entendimento de mundo quanto a ser um homem preto, um homempreto periférico, entender o que a sociedade quer de mim, o que a sociedade quer do meu povo e resgatar um pouco dessa ancestralidade para empoderar o meu povo nãosó economicamente, mas também empoderando ele na questão estética dizendo que a pele dele é bonita, que o nariz dele é bonito, que o cabelo dele é bonito, que ele não precisa ter vergonha de ser quem ele é, que ser preto é bonito enquanto a sociedade diz pra gente que tudo que é do preto é feio, tudo que é do preto é ruim (sic)[95].

Com essas questões dentro da fala do próprio cantor, visamos uma aptidão em torno deuma identidade e a vontade de transparecer a luta que potencialize seu povo em busca da valorização, superando aquilo que Elaine Cavalleiro (2005) aponta, da cor determinando as desigualdades (CAVALLEIRO, 2005, p. 67). Essa questão dentro de sala de aula foi abordada, pois entendemos a escola como um local de construção de ideias, assim, procuramos construir a criticidade dos alunos a partir da pauta desta desigualdade presente dentro de uma cidade, demonstrando vantagens e desvantagens e analisando o local ainda desfavorecido destinado aosnegros.

O rap apresenta declarações e acusações sobre tal situação vivenciada por pessoas de uma camada própria, destacando a exclusão, uma desigualdade social e racial, principalmente com as populações de áreas periféricas que lutam diariamente contra tais condições que foramimpostas.

[95] Idem.

Com este ponto, Ana Faní (2008) mostra os espaços que se encontram na cidade a partir de um contraste, trazendo as diferenças entre classes e consequentemente uma segregaçãoespacial (CARLOS, 2008). As lutas dos negros e as implicâncias nos contextos das diversas áreas dentro de uma cidade, são questões importantes que foram pensadas no campo de pesquisa. Sobre a desigualdade e o racismo sofrido pela população negra, Sousa (2005) aborda:

> O fato de, muitas vezes, o racismo não ser explicitado verbalmente, não o torna menospresente e agressivo no dia-a-dia dos alunos e alunas negros(as), pois há muitas outrasmaneiras pelas quais ele se manifesta na cultura brasileira: privilegiam-se os brancos, reconhece-se este biotipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda acha-se normal que este segmento da população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso; como se fosse algo natural e não resultado da organização histórica capitalista, discriminatória e excludente da sociedade brasileira. (SOUSA, 2005, p. 110)

Com a fala de Pelé do Manifesto pontuando a vontade de empoderar o seu povo também a respeito das questões estéticas, e a partir das complicações apontadas pela autora acima, notamos a possibilidade que o artista propõe para o enfrentamento desta conjuntura. O engajamento do cantor e a força que vem trazendo a partir dos seus raps, contrariamente aquilo que foi determinado historicamente, mostra a importância e representatividade, contribuindo para que os alunos da escola Dr. Ulysses Guimarães viessem a obter uma identidade. Portanto,a abordagem de quem é Pelé do Manifesto e o que é posto em suas músicas, foi de extrema importância dentro de sala de aula, para que assim, ocorresse a participação no evento proposto pelos pesquisadores. Ademais, diante das discussões das desigualdades e do ambiente periférico como citado anteriormente, Pelé dita as problemáticas que encontra dentro desse espaço,buscando por uma superação através de suas rimas e seu engajamento.

> Trabalhar as questões raciais dentro da periferia é meio complexo porquê... o periférico não se entende como preto, ele se entende só como periférico. A palavra "preto" historicamente no Brasil ela carreta algo ruim, tudo que é do preto, é do negroé ruim. Então, ele não se entende e não aceita que ele é preto. Ele sabe que ele é periférico porque ele não mora na Doca, não mora em Nazaré, na Batista Campos, ele entende isso, que ele é periférico. Trabalhar essas questões é fundamental... é complexo, mas é fundamental pra gente que trabalha com isso, não só pra mim que sou *rapper*, mas pra professores, pra militantes do movimento preto e pra toda galeraque quer desmistificar toda essa, essa... esse racismo cultural e histórico que tem no Brasil, pra que o periférico se entenda, ele entenda o mundo que ele vive, porque a partir do momento em que ele se entende como preto periférico ele acaba entendendoo mundo que o cerca, ele acaba entendendo que alguns olhares são racistas para com ele, ele acaba entendendo qual é o papel dele dentro da sociedade e dentro da comunidade, o que ele pode fazer para ajudar essa comunidade dele (sic)[96].

Compreendemos que "os rappers se apresentam para seus próprios atores num movimento que intenta ser a "voz da comunidade", porque surge no seio das comunidades periféricas e levanta problemas que atingem aquele determinado espaço" (SOUZA, 2007, p.96),visando também o despertar da identidade por aqueles que compõem o espaço, entendendo quem são, os seus direitos, assim como, oportunizando uma possível participação ao movimento negro para que obtenha um andamento oposto às injustiças sofridas, potencializando vozes, manifestando-se em busca da liberdade e apanhando a autonomia perante as questões sociais, econômicas, políticas e religiosas do povo negro. Diante de tudo que foi posto sobre o cantor, entendemos a possibilidade de trabalho dentro da escola.

No evento, Pelé do Manifesto iníciou com falas de representatividade, demostrando a sua identidade e contribuindo para o empoderamento dos alunos a partir do seu engajamento esua voz perante ao movimento, dizendo que "a pele dele é bonita, que o nariz dele é bonito, queo cabelo dele é bonito,

[96] Ibd.

que ele não precisa ter vergonha de ser quem ele é"[97]. Além disso, com o seu sucesso "Sou Neguinho", Pelé apresenta uma consciência histórica em contraponto aos discursos formados a respeito da população afro-brasileira que são introduzidos dentro da educação básica. Iniciando este rap com "sou neguinho sim, sou preto com muito amor", o artista demonstra a potência de sua identidade racial, demonstrando que ao contrário do que a população agrega ao negro culturalmente, o rap com a autoria do Pelé do Manifesto proporciona mobilizações para os saberes históricos e compreensão dos agentes perante a uma identidade (FERREIRA, 2019, p. 15).

> Sou neguinho sim então vê se num dá pala | Chega de falar que meu lugar é na senzala | Te cala se liga agora no que o preto fala | O cheiro da revolta quilombola aqui exala | Sei que você odeia o estilo do gueto | Mas hoje finge que gosta de preto | (...) Mas sem essa de tadinho dos neguinho irmão | Eu vim mostrar com quantos raps se faz a revolução [98]

Ainda com "Sou neguinho", o rapper expôs suas rimas para a demonstração da potênciade sua voz, desconstruindo a ideia de que o povo negro deve viver ainda nas condições impostas. Como já dito, o grande desafio dos afro-brasileiros é a construção de sua identidade racial, pois a sociedade ensinou que desde muito cedo é preciso negar-se enquanto negro para ser aceito. E nessas rimas, Pelé demonstra a vontade de revolucionar e transformar o que foi construído erroneamente pelo eurocentrismo. A luta pela inclusão social e superação do racismo por parte do movimento negro na sociedade brasileira é visto como grande desafio, buscando contrapor as ideias formadas pelo branco a respeito do negro, assim, vivências constrangedoraspara essas populações acabam por naturalizadas. No mesmo rap citado acima, Pelé mostra ainda:

---

[97] Ibd.

[98] Sou Neguinho. Pelé do Manifesto, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FlnD04R_EeY.

> Não é frescura não me diz ai quem consegue | Toda vez que entro no shopping o segurança me segue | Todo mundo percebe todo mundo repara | As câmera me persegue a polícia sempre me para|Não vem de caô dizendo que num é preconceito Acha que preto é ladrão desde que mama no peito | É o x da questão ninguém explica direito | Minha descrição sempre bate com a do suspeito[99].

No evento organizado pelos pesquisadores, os alunos atentaram-se para as falas do rapper e das suas rimas, identificando situações que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano. Com a realização de uma pequena entrevista com alguns alunos após o evento, obtivemos resultados e a compreensão da significância da participação do rapper na escola, havendo os discentes destacando aquilo de mais significativo e compreendendo essas relaçõesdentro da cidade de Belém. Diante do que foi pontuado acima, uma aluna do 1º ano do ensino médio, destaca:

> Bom, eu achei muito bom o... evento como foi porque deu pra compreender sobre asquestões étnico-raciais e tipo, a participação do Pelé do Manifesto foi maravilhoso porque ele falou a verdade porque muitos negros quando vão no shopping ou quandovão comprar alguma coisa, o segurança fica atrás dele (sic).[100]

Percebemos como dentro da sociedade, é presente o racimo de maneira estrutural e institucional, caracterizando a discriminação por meios de hábitos e situações que estão incluídas culturalmente e formalizando um conjunto de práticas que vão de maneira contrária aos direitos dessa população, havendo ações institucionalizadas que promovem o preconceito racial e a exclusão social destes.

Diante disso, compreendemos este racismo através da“organização da sociedade e nas instituições. Isto é, trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por

[99] Ibd.
[100] Aluna do 1º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida em 2019, Belém-PA.

causa de sua cor, cultura ou origem étnica" (SILVA, 2017, p. 6), percebendo a necessidade de ações afirmativas, possibilitando o fim das desigualdades reunidas historicamente. Quando o rapper paraense chegou na escola, os alunos já possuíam o conhecimento de quem era o cantor e quais os seus comprometimentos, havendo a potencialização das questões identitárias junto às populações afro-brasileiras, e a valorização deste povo pelo rapper, desconstruído as ideias do racismo dentro da sociedade.

Figura 2 –

Participação de "Pelé do Manifesto" no evento em alusão ao dia da Consciência Negra na escola.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2019.

O rap então, contribuiu para o questionamento de classes dominantes que são potencializas dentro de uma estrutura de ensino eurocêntrica na disciplina, portanto, este instrumento didático serviu para impulsionar vozes que ainda se encontram às margens da História, buscando pela construção da identidade racial e potencialização destes debates dentroda Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães pelos alunos. Percebemos a importância e as contribuições do rapper através das falas dos alunos, alcançando os objetivos traçados para o projeto.

> O Pelé ele ocupa esse espaço, esse espaço que todos os negros deveriam ocupar, nemimagino pelo o que ele passou, pelos vários

> tipos de preconceito que ele teve que enfrentar para estar onde está agora, e com isso ele faz, ele permite que vários outrosnegros possam sonhar. Ele serve de inspiração para isso, sonhar em um dia pisar em um local e não ser injuriado por ser o que é, por ser negro, sonhar em poder chegar em lugar e não sofrer preconceito pelo cabelo que tem, chegar e ser respeitado da mesmo forma que um branco é respeitado, ser tratado da mesmo forma que um brancoé tratado, e não de qualquer jeito como se uma pessoa branca fosse melhor que uma pessoa negra, e o Pelé possibilita isso, faz isso acontecer, por isso foi importantíssima a participação dele no evento (sic.)[101]

Ou ainda:

> Eu entendi o que é o empoderamento, o que é ser uma pessoa verdadeiramente empoderada, então... o projeto me ensinou essas coisas e... porque tinha muitas coisas que eu não sabia, na verdade. E... a questão do Pelé do Manifesto, eu achei assim, a presença dele muito importante porque dificilmente a gente vê pessoas de um bairro pobre, tipo, um bairro que as pessoas já olham julgando... a chegar aonde ele chegou, né? Ser inspiração para outras pessoas, e o Pelé ele... ele é esse tipo de pessoa aí que... a gente olha e a gente vê assim uma luz nele, e ele é um jovem que inspira outras pessoas, né? A vencer na vida como ele, ele faz isso através do... das rimas dele, né? E eu achei assim muito importante esse contato que ele teve com a gente lá na escola, eu nunca tinha visto ele pessoalmente, né? Gostei muito da presença dele lá e tenho certeza que ele também ajudou a mudar as visões das outras pessoas (sic).[102]

Pensar “raça” não se estabelece como conceito não reconhecido, mas sim como uma forma de intensificar as discussões sobre a temática e criar meios para um reconhecimento de alunos negros enquanto sujeitos históricos, visando a construção de identidade racial em Belémdo Pará, apresentando as rimas de Pelé do Manifesto com grandes contribuições para uma representatividade. Entende-se “raça” aqui a partir de um olhar pós-colonial apontado por Gomes (2005), a qual dita a ressignificação para o fortalecimento

[101] Aluno do 1º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida em 2019, Belém-PA.
[102] Aluna do 1º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida em 2019, Belém-PA.

e representatividade do movimento negro, desconsiderando a ideia de inferioridade apontada no século XIX (GOMES,2005, p. 45).

Essa abordagem colaborou para oportunizar um ensino que visasse a construção da identidade racial e enfrentasse o apagamento dos debates raciais em sala de aula e dentro daescola como um todo, determinando a Lei 10.639/03 dentro da educação básica através de mobilizações dentro da instituição, havendo o PIBID contribuindo para a potencialização da temática na escola, bem como, inserindo os alunos, professores, direção nas discussões, efetivando o processo a partir do evento "Consciência Negra: Cultura e Resistência".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização da pesquisa tornou-se possível compreender, verdadeiramente, osobjetivos propostos pelo PIBID, atentando-nos para a conexão entre a academia e a educação básica, assim como, obtendo o aprendizado do andamento das atividades no espaço escolar. Pormeio desta visão, compreende-se a importância do programa para a formação inicial de professores, colaborando para a qualificação profissional e para o ensino mediante a criação demetodologias que viessem melhorar as práticas do ensino de História, estimulando os alunos aestarem incluídos ativamente dentro do processo.

Ademais, através do PIBID, pode ser trabalhado temáticas que ainda estão silenciadas dentro da educação, mesmo ocorrendo a obrigatoriedade destas por meio de leis federais. O PIBID possui o ofício de transformar e beneficiar as instituições envolventes, proporcionando um aprendizado significativo tanto paraos graduandos das licenciaturas, quanto para os alunos da educação básica. Aqui, a Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães foi contemplada pelo programa, ajudando os alunos a entenderem a diversidade racial e espacial dentro da cidade de Belém a partir da temática proposta pelo programa.

Retratando especificamente da temática “A Cidade e Relações Étnico-raciais”, ospesquisadores elaboraram o subprojeto a fim de confrontar as problemáticas evidentes dentro do campo de pesquisa e do currículo escolar desmanchando o silenciamento do debate; potencializando vozes do grupo específico; desconstruindo o panorama da história eurocêntrica, bem como, contribuindo para a educação antirracista no espaço como um todo: direção, coordenação, corpo docente e alunos. Dessa maneira, para a construção desse subprojeto, foram realizadas leituras específicas, buscando contemplar também a Lei 10.639/2003 a qual é considerada como um grande marco para o movimento negro devido a possibilidade de inserçãoda história e cultura afro-brasileira e africana dentro da escola.

Foi possível ser analisado, questionado e problematizado o levantamento em relação as questões raciais dentro do campo de pesquisa, para que ocorresse uma desconstrução de ideais e estereótipos que foram repassados no decorrer do tempo, trazendo o protagonismo negro através da representatividade,potencializando vozes e a autoestima dos alunos negros que frequentam as escolas, como também, contrapondo as contradições, a discriminação e preconceito existentes.

Entendendo que a identidade evidencia um conjunto de símbolos que dão criação ao entendimento de uma realidade, diferenciando o “eu” do “outro”, buscamos utilizar a música como recurso didático possível pata contribuir na construção da identidade racial dos estudantes, estando eles entendendo termos e conceitos, analisando e escrevendo os seus entendimentos a partir de um dos passos seguidos pelo subprojeto.

Ademais, com a organizaçãodo evento “Consciência Negra: Cultura e Resistência”, buscamos protagonizar o artista engajado “Pelé do Manifesto”, o qual encontra-se presente na realidade dos alunos e que contribuiu para o entendimento das relações raciais dentro da própria cidade de Belém por meio dos seus raps autorais, ligado intrinsecamente a bandeira da negritude. Dessa maneira, nós pesquisadores, buscamos trabalhar conjuntamente com a

equipe da instituição, instigando alunos para possíveis mobilizações e enfrentamento de lutas, potencializando vozes e contribuindo para a construção da identidade racial a partir de um instrumento presente no dia-a-dia dos discentes: a música.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei 10.639/2003**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília: 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade.** 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação Antiracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03.** Brasília: SECAD, 2005.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiróz. **Da rima à raça: narrativa rap e consciência históricana poesia de Pelé do manifesto.** Orientador: Antônio Maurício Dias da Costa. 186 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12061.

GONÇALVES, Luiz Alberto; GONÇALVES E SILA, Petronilha Beatriz. Movimento negro eeducação. In: **Educação como exercício da diversidade** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED,2005, pp. 181-221.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais noBrasil: uma breve discussão. In: BRASIL**. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Leifederal no 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

HERMETO, Miriam. **Canção Popular Brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARTINS, M. F., VARANI, A., SANTOS, A. B. dos, ROCHA, L. A. F. da; CORRÊA, M. A.

Educação das relações étnico-raciais negras: atuação de professores da rede pública de ensino da região de Sorocaba-SP. Revista HISTEDBR On-Line, 2013, p. 340-356.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Usos e Sentidos.** 2º Ed. São Paulo: Editora Ática. SériePrincípios. 1988, p. 7-14.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. São Paulo: EstudosAvançados, 2004.

NAVES, Santuza Cambraia. "Eu quero frátria": a comunidade do rap. In: **Dossiê de História eMúsica.** Uberlândia: Artcultura. v. 6. n. 9. 2004.

OLIVEIRA, Roberto Camargos de. **Rap e política: percepções da vida social brasileira.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

PARANHOS, Adalberto. **Rap nas quebradas: a palavra como esporro e como escarro. Artcultura**, Uberlândia, v.17, n.30, 2015, p.137-143.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: Da criaçãoaos desafios para a implementação.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

PINSKY. Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2012, pp. 17-36.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do MovimentoNegro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** – Brasília :Ministério daEducação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 21-38

SILVA, Marcos Antonio Batista da. **Racismo institucional: pontos para reflexão**. Laplage em Revista, vol. 3, núm. 1, 2017.
SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como narrativa étnica racial. In: **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed, 10 reimpressão – Belo Horizonte:Autêntica, 2017.

SOUZA, Marcilene Lena Garcia de. Movimento hip-hop e educação: impactos sociais da atuação dos rappers na trajetória escolar de jovens negros em Curitiba (1999-2005). In:OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; OLIVEIRA, Rachel de (orgs.) / **Negro e educação: linguagens, educação, resistências e políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2007, pp. 94-112.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03.** Brasília: SECAD, 2005, p. 105-120.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

POR UMA EDUCAÇÃO DISCURSIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DECOLONIAIS: A BELEZA NEGRA

Gilmar Ribeiro Pereira[103]

RESUMO

Pretendemos suscitar debates acerca das lutas e resistências pela pedagogia antirracista, para isso, amparamos na lei 10.639/2003, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conforme a resolução 003/2004. Mais especificamente, objetivamos discutir se a beleza negra de jovens-discentes no IFMS/Três Lagoas/MS/Brasil, que ocorre concomitantemente, na semana da consciência negra, provoca mudanças de ressignificação identitárias no(a)s discentes negras/negros. A coleta foi feita por entrevistas dialogadas com discentes que participaram e participam do projeto sobre/da beleza negra, no sentido de problematizar se a beleza negra permite explodir as suas vozes. Esta pesquisa ancora-se no aporte teórico da Análise do Discurso de origem francesa, a partir de Coracini (1991), Foucault (2014), transdisciplinarizada com estudos decoloniais em Fanon (2009), Quijano (2005) e Mignolo (2017) em diálogo pela trans-linguagem e pluriversidade (MOITA LOPES, 2006). Esse decolonial pode possibilitar a ruptura com a visão hegemônica euro-eua-cêntrico, uma vez que entendemos a "beleza negra" como uma forma de resistência e de superação

103– Doutorando em Letras (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Três Lagoas) – Mestre em educação pela Universidade do Mato Grosso do Sul – campus Paranaíba. Graduado em licenciatura plena em história (Faculdades Integrada Rui Barbosa). Professor de História do Instituto Federal do Mato do Grosso do Sul/ campus Três Lagoas. E-mail – gilmar.pereira@ifms.edu.br

do racismo estrutural, que por meio dessas “brechas” procura-se qualificar as vozes daqueles que sempre foram postos à margem da história, bem como, a docilização do corpo (FOUCAULT, 2014). Por fim, supõe-se que a beleza negra proporciona aos jovens-discentes desvelar/revelar/recriar a sua identidade étnico-racial.

Palavras chaves: Beleza negra. Étnico-racial. Poder.

INTRODUÇÃO

> Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastantes diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997, p. 27).

Partindo dessa premissa o Brasil é um país de população miscigenada e de uma riqueza intercultural de linguagem surpreende, onde estão presente índios, negros, mestiços, imigrantes e outros/as que formam essa nação diversificada nas suas relações étnico-raciais. Entretanto essas relações não são tão pacíficas assim, pois temos nessas relações sociais e políticas dispositivos de poder (FOUCAULT, 2014), que declaram os preconceitos, as discriminações e o racismo que dilaceraram essas populações miscigenadas, em especial da nossa problemática a população negra.

Tais problemáticas são constituídas muitas das vezes no espaço escolar e que são configuradas como algo normativos, ou mesmo, naturalizadas como verdades e, que as qualificam em um currículo escolar tradicional, de disciplinas e "grades", para que esses sujeitos ou assujeitados não tenham os mesmos direitos de reconhecer quem são e para que estão. Pois o racismo carrega-os para as margens da exclusão social, econômica, política e étnico-racial, onde, suas vozes não são qualificadas, porque as vozes do dito entrelaçam na relação do saber e poder impondo o apagamento do não dito (FOUCAULT, 2014).

Essas disciplinas do poder estão relacionadas às (in)diferenças sociais, às (in)tolerâncias, que estão calcadas numa relação de poder e, portanto, não surgiram do nada. Em geral, esses conflitos têm suas raízes no discurso do capitalismo global, do colonialismo e do patriarcado, que de alguma forma camuflam essas forças por ditos de "democracia racial", ou seja, o país do "paraíso racial", ou, em modalidades tecnológicas como racismo à brasileira (GUIMARÃES, 2009).

Se pautando no ilustre intelectual Michel Foucault onde a poder haverá resistências, nessa perspectiva o movimento negro no Brasil em tradução intercultural de mediações, confrontos e negociações nas zonas de contatos (SOUSA-SANTOS, 2016), nesse translado conseguiram aprovação de ações afirmativas que dessem visibilidades a cultura afro-brasileira e africana nos espaços escolares, dai a aprovação da lei 10.639/2003, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conforme a resolução 003/2004, que mais adiante foi alterada pela lei 11.645/2008. Portanto a lei 11.645/2008 tornou obrigatório no currículo de história a inserção da história da cultura afro-brasileira e africana, entretanto, à Educação Escolar Indígena não atingiu o mesmo êxito, mas vale ressaltar a amplitude da diversidade, alteridade e interculturalidade.

Então os subalternos (população negra) fazendo uso das ações afirmativas possibilitou construir um currículo escolar que viesse elucidar a cultura afro-brasileira e africana como protagonista da história brasileira e desmistificar a visão pejorativa de inferiorização e de preconceitos que ao longo dos anos foram constituídas pela escravização, em um discurso que assegurou o dito do poder (ORLANDI, 2001) da branquitude e, o não dito dos marginalizados, daí o racismo estrutural.

Nesse sentido há uma omissão dos ditames curriculares conservadores e hegemônicos, justamente por não tratarem as questões étnico-raciais, ou mesmo, o racismo estrutural do país, pois o dito transcreve sua linguagem na memória, não como novo, "mas no acontecimento de sua volta" (FOUCAULT, 2014, p. 25), ou seja, enfatizando a normatividade patriarcal do branqueamento modelo a ser admirado como belo.

Fazendo frente ao racismo estrutural e por uma educação discursiva das relações étnico-raciais e decoloniais, nasce no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – campus Três Lagoas/MS – Brasil, o evento da consciência negra, uma vez que a lei 10639/2003 inseriu também no calendário escolar o dia 20 de novembro que faz alusão a morte de Zumbi de Palmares em 1695 (Pernambuco), que tornou-se para o movimento negro símbolo da resistência da consciência negra.

Tal evento possibilitou/possibilita à visibilidade da cultura afro-brasileira e africana e as afirmações da identidade da negritude, e é nesse deslumbre do axé comunitário concomitantemente com a semana da consciência negra no IFMS/Três Lagoas, nasce o concurso de beleza negra; desfile que marca a ressignificação desses jovens-discentes negras/negros no espaço escolar, pois essa atividade em especial a beleza negra produzia/produz saberes das subjetividades dos sujeitos ou assujeitados, excluídos historicamente da valorização das diferenças e das identidades das relações étnico-raciais (GOMES, 2017), a beleza negra é à práxis política decolonial de ruptura eurocêntrica da branquitude.

Em se tratando de identidades Coracini (2003) em seus escritos nos alerta de que não há identidades únicas, ou, monominais, de que as identidades “surfam”, isto é, atravessam o EU e os outros, nessa alteridade da diversidade da linguagem “que constitui e é constituída pelo sujeito” (CORACINI, 2003, p. 17; 18), logo o corpo dos sujeitos apresenta as suas subjetividades que não são apenas algo da sua razão/consciente, mas também dos seus desejos/inconscientes, portanto os sujeitos são composições plásticas.

São possibilidades de desconstrução do currículo escolar de colonialidade eurocêntrica, assim nascem condições de superação ao racismo, ao patriarcado e de enfrentamento ao capitalismo global, pois, “desconstrução do logocentrismo, característico da concepção ocidental de sujeito – racional, pensante consciente” (CORACINI, 2003, p. 26).

Em consonância ao trecho anterior Boaventura de Sousa Santos apregoa que: “as ecologias de saberes e a tradução intercultural podem apenas ocorrer e florescer nas zonas de contacto cosmopolitas subalternas, isto é, nas zonas de contacto descolonizadoras” (SOUSA-SANTOS, p.281, 2016), foi justamente nesse trabalho de tradução de negociações, por meio do diálogo e de consensos pontuais que a beleza negra vai se tornando a construção das constelações práticas de possibilidades de ressignificação e resistências; vão nascendo maquinarias de lutas contra a ideia da estética universalizada de que ser belo é ser branco (euro-eua-cêntrico), ou seja, marcas da colonialidade “a força obscura” da modernidade (NETO, 2016).

Assim, retomar o histórico de ressignificação das culturas excluídas de raízes históricas do Brasil, é possibilitar o reconhecimento negado a esses povos, pois geralmente são lembrados de forma pejorativa, inclusive nos livros didáticos, nos quais são apresentados de forma estereotipada e inferiorizada, ou seja, associando-os às condições de escravizados/ou a trabalhos considerados inferiores socialmente de caráter submisso servil, negando-lhes atributos intelectuais, na condição de ser humano e de participação social e

étnico-racial, do desenvolvimento da população negra e da história do Brasil em todos os seus aspectos.

Então durante o texto procuremos suscitar algumas reflexões, tendo como aporte metodológico a análise do discurso de origem francesa; como a beleza negra ressignificação dos jovens-discentes negras/negros do IFMS/Três Lagoas racializa a sua identidade de negritude. Para isso também faremos uso das discussões no campo decolonial de rupturas com as hegemonias do branqueamento no âmbito escolar e por último utilizaremos alguns dizeres de jovens-discentes entrevistados/as que foram realizadas por meio do google meet. Pois utilizou-se essa ferramenta técnica/tecnologia devido ao isolamento social e de prevenção da saúde por conta da pandemia Covid-19, o que impossibilitou o contato presencial.

Com esse artigo não pretende-se esgotar as perguntar e nem mesmo responder todas as indagações, o que se busca é explorar as possibilidades de sugestões/ intervenções que o debate pode oferecer a pesquisa e menos ainda sem pretensões de universalizar tais constelações de saberes nessa zona de contato.

1. ALGUMAS REFLEXÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO (AD) DE ORIGEM FRANCESA

Com o pressuposto de trazer à luz questões obscurecidas em nossa história oficial, faremos algumas reflexões da importância da análise de discurso (*doravante AD*) de origem francesa, como metodologia de análise dos ditos e não ditos sócio-histórico e ideológico das questões do evento da beleza negra no IFMS/Três Lagoas. O arcabouço teórico para justificar os caminhos da pesquisa da análise de discurso tem como precursores: Coracini (1991), Dreyfus; Rabinow (1995), Foucault (2014) e Orlandi (2001) entre outros.

No tocante dessa pluralidade de investigação linguística temos a relação com o saber/poder um campo estingante da linguística que é o método do discurso com suas singularidades de investigações em torno da ideologia,

social-histórico e o poder. Assim AD, possibilita por meio de observações analisar "[…] os processos e mecanismo de constituição de sentidos e de sujeitos" (ORLANDI, 2001, p.77), ou seja, a metodologia da AD nesse caso pode fazer uma investigação das propriedades do discurso e inclusive no campo ideológico da subjetivação do sujeito, então, AD não pode ser vista como algo operacional/ou tecnicista, pois analisa os dispositivos que se apresentam no meio social-histórico ideológico, daí a corrente francesa ter as seguintes preocupações nas suas investigações em torno do objeto/sujeito buscando também delinear as suas singularidades de formas diferentes.

Nesse contornos instáveis e não determinantes da linguagem, é então nessa medida de interlocução da linguagem que vai-se fazendo sentindo ao sujeito em "suas posições sociais ou em conjunturas históricas" (MUSSALIM, 2000, p. 111), ou seja, AD procura compreender a linguagem no seu movimento e não somente na sua formalidade, daí Análise de discurso francesa procurar compreender o sujeito não somente em condições determinantes ideológicas e, sim como os sujeitos são condicionados em determinantes junções sócio-históricas da sociedade que vivem (MUSSALIM, 2000).

Coracini (2003, p.19) apregoa:

> "a escola francesa de análise do discurso, é atravessada, desde seu início, por três áreas do conhecimento: a psicanálise para a concepção do sujeito, o materialismo histórico para a concepção de ideologia e a linguística estruturalista para o tratamento linguístico dos textos […]"

Nota-se que com a AD a pesquisa busca analisar o sujeito incapaz de controlar os sentidos dos seus dizeres, pois seu inconsciente é atravessado por ideologias sócio-históricas hegemônicas que caracterizam sujeito racional e de controle dos seus dizeres, para tanto "considera que a linguagem, ao mesmo tempo que o constitui e é constituída pelo sujeito" (CORACINI, 2003, p. 19). Assim todo discurso é atravessado pelo outro, e é nesse jogo de

linguagem que não há um discurso próprio, e seus efeitos é perpassado pela memória, pelo passado e vão dando sentido a linguagem.

Todavia nenhum sujeito é livre para dizer aquilo que quer dizer daí o assujeitamento, o sujeito não percebe a sua fala, *pois está situado socialmente e historicamente (grifo meu).* Pois então não há discurso único e sujeito único todos são atravessados ou inter-relacionados por outros discursos e sujeitos.

Nessas relações de saber/poder sempre haverá em medida os dispositivos de controle, o que submetem os sujeitos as condições de exclusões ficando a margem do processo político, a ponto de personificar as suas imagens e suas representações, esvaziando de si a sua essência ontológica do seu *devir.* Para Foucault (2014), se a poder a resistência, ou seja, o outro se manifesta nas mediações, confrontos e negociações, neste caso a "beleza negra" desvia na dança de roda, no samba, na culinária, na religião, na capoeira (um jogo/ou uma dança), nas artes, na educação, na pintura, na poesia e na estética. Nesse sentido a beleza negra-IFMS/Três Lagoas, é a ecologia do corpo de saberes.

Mesmo com possíveis apagamentos históricos são essas referências da população negra que atravessou/atravessa (trans)fronteiras, possibilitando no presente/futuro e futuro/presente as mediações e negociações (SOUSA-SANTOS, 2016), por meio do movimento negro com resistências/lutas contínuas contra o racismo na sociedade brasileira. É nesse contesto, que insere-se a beleza negra-IFMS/Três Lagoas, como ação afirmativa decolonial ocupando seu espaço de representativa identitária em condições de heterogeneidade dos corpos vivos desses sujeitos em *transformação — do que são; onde estão; e o que poderiam ser (grifo meu)*. Em suma, em uma luta incansável contra a invisibilidade que foi produzida e, é instituída pelo sistema do racismo estrutural dos 357 anos de escravização.

Portanto podemos apregoar que o racismo estrutural brasileiro é uma criação do discurso do branqueamento, que por formas discursivas violentas institui no outro (negros/negras) o interdiscurso do não reconhecimento da sua

identidade étnico-racial, impondo regras de jogo de linguagem de inferiorização e subalternidade.

Todavia como necessidade a população negra tem produzido ao longo do contexto histórico brasileiro revelar/desvelar/recriar por meio das lutas políticas, das ações afirmativas, das produções de saberes, da discursiva identitária e estético-corpóreos, em relação a esse último (não exótico ou erótico) a corporeidade negra (GOMES, 2017), por uma assimetria de representativa da cultura afro-brasileira e africana. Por conseguinte "a beleza negra possui um grande peso do ponto de vista da fisicalidade, mas vai além desta e a ultrapassa. Ela adquire um sentido simbólico e político" (GOMES, 2017, p. 83).

Em continuidade ao texto faremos a seguir uma discussão do estudo decolonial como a transdisciplinarização por uma educação discursiva das relações étnico-raciais e decoloniais, em especial a beleza negra-IFMS/Três Lagoas.

2. POR UM DISCURSO TRANSDISCIPLINAR COM ESTUDO DECOLONIAL

Portanto análise de discurso e inflexão decolonial pode contribuir no sentido de refletir e debater uma possível decolonialidade de enfrentamento a essas forças de racionalismo instrumental tecnicista que ao longo dos séculos tem sido imposta de forma violenta, por uma ciência determinista da lógica do capitalismo global, da colonialidade e patriarcal.

Como sustenção teórica faremos uso do conceito de decolonialidade[104] por citarmos autores que fazem parte da investigação da

104 Optamos por usar os termos "decolonial" e "decolonialidade", tais como são utilizados nas línguas espanhola e inglesa (nas quais os termos foram cunhados), em vez de "descolonial" e "descolonialidade", que é uma tradução possível para a língua portuguesa, buscando preservar o sentido do que vem sendo chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decoloniais. Enquanto que a ideia de "descolonial" pode ser confundida com o processo que

modernidade/colonialidade latino-americano, que reúne Walter Mignolo, Boaventura Sousa Santos, João Colares da Mota Neto e entre outros.

A decolonialidade "chamado de pensamento, giro, prática ou inflexão decolonial" (NETO, 2016, p.17) é olhar para as margens, onde estão presentes os subalternos e os invisíveis, pois é possibilitar a ecologia do saber como salienta Sousa-Santos (2016).

Há, portanto, uma necessidade urgente de viver o tempo e não de viver no tempo, em busca de somente consumir aquilo que é estimulado pela indústria cultural que reifica as coisas e as transformam em coisificações. Todavia viver o tempo não é apenas transformar o mundo, é, também sentir a contemplação do mundo, e é se permitir deixar fluir a subjetividade do Ser, na sua condição de *devir*. Para tanto decolonizar é o sentido de "ouvir as vozes das periferias ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade (os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos colonizados etc…)" (MOITA, 2009, p. 19).

deu fim ao colonialismo como situação jurídica e política, por meio da independência de países outrora coloniais de suas antigas metrópoles, a decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. De outro modo, a opção por diferenciar decolonial de descolonial (não obstante este último termo circular no Brasil, em algumas produções, como sinônimo do primeiro) deve-se à diferença, cara aos teóricos da decolonialidade, entre colonialismo e colonialidade (…). Neste exato sentido, Mignolo (2014) esclarece que no interior do coletivo modernidade/colonialidade foi posta em questão se a palavra "decolonialidade" não seria um anglicismo. Respondendo negativamente, considera ele que esta expressão marca uma diferença com a ideia de "descolonização", além de estabelecer uma distância proposital – uma busca de mudança de sentido – com a expressão "padrão" em espanhol (e em português) que seria *"descolonialidad"*. (NETO, 2016, p. 17)

Em conformidade Neto atribui:

> (…) é preciso traçar uma genealogia do pensamento decolonial, no sentido de recuperar, na história das populações e culturas colonizadas, estas práticas epistêmicas decoloniais, ou seja, conhecimentos que surgiram como contrapartida e resistência à matriz colonial de poder, desde o início do processo colonizador, mas que foram soterrados pelo eurocentrismo epistemológico (2016, p.19).

Segundo o autor a genealogia do pensamento decolonial não restringe-se somente aos intelectuais, mas estão ligados a uma rede decolonial dos movimentos sociais e de novas instituições nas suas configurações do existir, do saber e do poder. O notável intelectual Franz Fanon atribui que toda essa tecnologia eurocêntrica imposta aos países colonizados são cicatrizes de um processo,

> […] de opulência europeia que é literalmente escandalosa, pois foi construída sobre as costas dos escravos, alimentou-se do sangue dos escravos, vem em linha direta do solo e do subsolo desse mundo subdesenvolvido. O bem-estar e o progresso da Europa forma construídos com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos (FANON, 2005, p. 116-117).

Nessa conjuntura percebe-se a barbárie, o genocídio e escravização que lentamente foram anulando suas línguas, suas culturas, seus desejos, suas vontades e suas esperanças, ou seja, foi aplicado sobre esses subalternos uma personificação cultural do colonizador cristão, nas vozes do poeta Pablo Neruda foram marcadas pela “cruz, espada e a violência” que ficou conhecida como “missão civilizadora”.

Essas disposições tecnológicas consolidam o racismo, pois para Foucault (2010, p.2014): “o racismo é o meio de introduzir, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte entre o que deve morrer e o que deve viver”, então, o velho poder da branquitude é que dá a ordem de matar; daí o racismo como tecnologia de extermínio da população negra, pobre e

periférica. Fazendo um adendo a esse genocídio no que refere-se ao mundo e ao Brasil temos o Covid-19 nos temos de hoje, dilema que atingi as populações negra e indígenas, por serem em grande maioria pobres e por estarem vulneráveis em relação à doença.

Uma vez que boa parte dessa população negra não tem acesso água potável, esgoto encanando, estão na linha de frente de trabalhos precarizados e por viverem em condições periféricas e ainda tem a questão dos quilombos remanescentes sofrem ameaças contantes de expulsão de suas terras. Com relação a população indígena estão expostos as invasões de suas terras por garimpeiros, não recebem assistência médica governamental, sofrem com as queimadas e desmatamentos e em várias partes do território brasileiro as lideranças são vítimas de homicídios práticados por jagunços a mando de fazendeiros etc..., portanto tais condições expõem estas populações a vida nua (AGAMBEM, 2010), em consonância com o filósofo Achelli Mbembe (2016) em seu *ensaio necropolítica,* são tecnologias sofisticadas e "máquinas de guerras" de extermínios de bens naturais, de destruição de comunidades de povos originários e quilombolas, de destruições institucionais jurídicas entre outras; ou seja, a modernização da morte (MBEMBE, 2016), de um *Estado Soberano* que aplica a regulamentação do biopoder.

Mesmo com todos esses percalços/tropeços o que a comunidade negra em nosso país tem feito para resistir/desvelar/revelar/reinventar? O sentido das coisas está no movimento negro em suas mediações, confrontos e negociações que estão nas zonas de contato articulando ações políticas e jurídicas emancipatórias de âmbito democrático em defesa das diferenças, das diversidades e das alteridades.

Nessa perspectiva em uma dívida do Estado brasileiro para com o povo negro por conta da escravização, o movimento negro conquistou de forma jurídica as ações afirmativas que tornou no curso de história a obrigatoriedade da história da cultura afro-brasileira e africana, assim institucionalizou à lei 10.639/2003, de acordo com as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conforme a resolução 003/2004 (BRASIL, 2005, p. 35), que também "no seu artigo 79B acrescenta que o dia 20 de novembro, dia Nacional da Consciência Negra, deverá ser incluído no calendário escolar" (GOMES, 2017, p. 109). Entretanto, no tocante à questão indígena contamos apenas com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena, publicado em 1998, ou seja, antes do advento da Lei 11.645/08, lei que alterou a 10.639/03.

Fazendo uso da ação afirmativa e se propondo a realizar uma educação de qualidade nasce no Instituto Federal do Mato do Grosso do Sul – campus Três Lagoas (MS) – Brasil, concomitantemente com a consciência negra, o evento da beleza negra, o qual assume uma estética negra desses corpos vivos (in)conscientes de subjetivação que se atravessam na busca dos seus reconhecimentos identitários, de ressignificação de sujeitos protagonistas da sua história e de ideologia negada ao longo dos tempos por currículos escolares hegemônicos da branquitude.

Assim os jovens-discentes negras/negros são enunciadores da ecologia do corpo e do gosto estético, permitindo sobressair as cores da significação dos seus ancestrais (como protagonista Zumbi dos Palmares e Dandara dos Palmares) em um desfile que os tornam pessoas e tradutores interculturais dessa ecologia dos saberes.

Para tanto a AD em uma perspectiva de transdisciplinaridade decolonial, segundo Neto (2016), que a dialoga como Mignolo (2014), é o ressignificar das histórias e das culturas dos povos colonizados, e é por meio destas desobediências epistêmicas decolonial e resistência-revolta-revolução, que repudiam o racismo e as injustiças, então, nasce com a beleza negra um trabalho de tradução intercultural (SOUSA-SANTOS, 2016) na valorização de novas instituições que venham garantir os direitos civis das diferenças e, bem como, por uma educação de relações étnico-racial no tocante a beleza negra.

Assim decolonizar é tornar visível as identidades, que estão a margem do processo excludente e opressor constituído pela modernidade e transcrito ainda na pós-modernidade, portanto, pode ocorrer uma "reviravolta decolonial", nas problematizações das narrativas produzidas pelos sujeitos.

Como proposto na introdução o item seguinte fará uma abordagem das vozes marginalizadas de dois jovens-discentes negra/negro que já participaram da beleza negra no IFMS.

3. AS VOZES QUE QUEBRAM AS CORRENTES DO SILÊNCIO: O DITO, O NÃO DITO E O ACONTECIDO

Nesse momento procuraremos trazer a baila alguns trechos coletados nas entrevistas com o/a aluno/a, que foram obtidos por meio de um questionário que chamaremos de "entrevista piloto", já que são os primeiros contatos com os participantes da beleza negra do IFMS/Três Lagoas, pois a pesquisa ainda está em andamento sendo fruto da iniciação do doutorado (2021) em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – campus Três Lagoas.

Nesse sentido por razões éticas e para preservação da identidade do/da participante utilizaremos nas citações dos excertos, somente as letras S1 e S2[105], o/a discente responderá questões em torno das afirmações identitárias proporcionadas pela beleza negra, nas condições de identificar se a beleza negra no IFMS/Três Lagoas potencializa a sua racialidade, bem como, a sua negritude. Chizzotti (1995, p. 55) ao explicar sobre a elaboração e importância do uso do questionário afirma:

> O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

105 Tradução feita pelo autor: Sujeito 1 e Sujeito 2.

Nessa lógica a entrevista realizada trazem três (3) perguntas/recortes de respostas da/do discente, relacionada ao conhecimento de experiências vivenciadas por ele/ela durante o seu ensino médio do IFMS/Três Lagoas e que participaram diretamente/ou indiretamente da semana da consciência negra, mas com foco de participação direta no concurso de beleza negra.

Vejamos então, a primeira (1) questão: Como foi para você participar da beleza negra?

S1 – Participar da beleza negra para mim foi acima de tudo gratificante pelo ***conforto que ela me passou***[106], uma das semanas que mais marcaram meu ensino médio com certeza.

S2 – Para mim foi ***surpreendente*** porque […] eu não esperava ganhar, só tava participando mesmo porque as minhas amigas insistiram; meu orientador insistiu; e falei porque não; vou participar mas não tava esperando ser escolhida em **primeiro lugar** tudo mais, mas foi algo que me ***deixou muito feliz porque eu consegui acreditar mais ainda no meu projeto*** e fiz outras pessoas conhecer ele.

A enunciação do S1 e S2 a beleza negra lhe trouxe "conforto"/ "surpreendente"/ "primeiro lugar" /"deixou muito feliz porque eu consegui acreditar mais ainda no meu projeto" é possível pensar que reconhecem a sua negritude com valores significativos e positivos de um/a sujeito/a no sentido da ressignificação como: sou negro, sou negra, não tenho vergonha da minha cor, pelo contrário tenho é orgulho de quem eu sou! Rejeitando qualquer possibilidade de desconforto, de incapacidade, de submissão e de controle, ou seja, "ela se dá na medida em que eu diferencio e reconheço minha diferença em relação ao outro e aos vários outros que, ao mesmo tempo, me dizem quem sou eu, fornecendo assim parâmetros para o sentido de pertencimento (LOPES, 2006, p. 257)", um discurso antirracista.

106 Uso do negrito são para identificar as marcas do/da falante (produzido pelo autor).



Fonte: https://www.facebook.com/Malungosdezumbiedandara/photos/a.1641439609326473/1641468779323556

Na questão dois (2) temos: A beleza negra contribuiu para a afirmação da sua identidade negra?

S1 – Sem dúvida alguma, eu presenciei dois concursos antes de realmente participar, e quando eu participei eu tive um ***sentimento totalmente diferente*** dos quais eu tive nos anos anteriores, participando eu ***senti conforto, alívio, esperança e com certeza a afirmação da minha identidade.***

Aqui novamente o S1 reforça o sentimento de conforto como já dito acima afirmação da identidade, porém acrescenta o "alívio e a esperança", pois os sonhos se abriram no ensino médio na possibilidade de chegar a uma universidade? Já que para os/as negros/as são portas estreitas para permanência na educação.

Por outro lado pensar o "alívio e a esperança" em um país racista indica que jovens negros/as sempre estão na linha de frente do sistema autoritário, ou então, entram para as estatísticas de mortes cometidas por

homicídios, segundo a revista Geledés (12/01/2022) "estudo apontou que, entre as 2.653 mortes provocadas pela polícia, com informação racial nos seis estados da rede (Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo), 82,7% delas eram pessoas negras", mesmo em tempos de crise sanitária mundial o racismo não alivia, é a destruição dos corpos, seja pelo vírus ou pelo tiro.

Para a/o S2 – ***É me aceitar do jeito que eu sou e independente da cor de pele e do cabelo.*** São meus pais que sempre me ajudaram muito em relação a isso***. É claro não vou falar aqui, há nossa nunca quis alisar meu cabelo; nossa eu nunca quis mudar alguma coisa no meu corpo;*** quis mas são eles sempre me ajudaram. ***Bom participar do concurso da beleza negra*** foi só para reforçar o que eu já tinha em mente**, *foi só para mim aceitar um pouco mais e acreditar. Que o corpo negro é bonito, o cabelo negro é lindo, a pele negra é maravilhosa então não tem porque eu querer mudar alguma coisa em mim. Para mim a beleza negra trabalha isso nas pessoas*** e é bonito, porque ***você vê evolução*** das pessoas e ***ai elas começam a viver com amor, aceitação e superam o medo.*** E eu vejo isso claramente pois acho que uma das partes mais bonitas do concurso de beleza negra é ver as pessoas se aceitando e se amando. E é muito lindo isso.

As afirmações cognitivas da/do S2 o corpo negro/negra possibilita compreendermos como a beleza negra oferecem a esses jovens condições de aceitação, ou seja, de autoestima e autoimagem por reconhecerem a sua representatividade étnico-racial, pois supera-se aqui a ideia do belo eurocêntrico, nesse sentido "ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade" (GOMES, 2017, p.94-95), portanto a escola fornecer estética positiva para as/os jovens negra/negros é possibilitar semânticas de emancipação social, bem como, de "desnaturalização da desigualdade racial e do racismo no Brasil" (GOMES, 2017, p. 95), assim as/os alunas/os negras/negros formulam e constroem referências sociais e étnico-

raciais que o identificam na sua trajetória.



Fonte:
https://www.facebook.com/Malungosdezumbiedandara/photos/a.1641439609326473/1641470139323420

Para terceira (3) questão temos: Ao seu olhar, quais outras contribuições a beleza negra no IFMS ela oferece?

S1 – Ela contribui para a afirmação da identidade de vários alunos negros que presenciam e participam, ***causando o sentimento que juntos somos mais fortes.*** Enquanto para o S2:

S2 – A beleza negra deixou bem claro. Você pode fazer o que você quiser. Porque você é capaz; porque você é lindo! Eu Acredito que a ***gente rompe com essa barreira***. ***Com essa barreira de chegar algum lugar, chegar a tal sonho, realizar tal desejo.*** Por conta da pessoa se inferiorizar ela vai perdendo esse sonho e eu acho que a beleza negra ela traz esse sonho de novo para a gente porque a partir do momento que você começa a aceitar você começa a ver e superar os preconceitos.

Nessas frases como: “juntos somos mais fortes”/ “a gente rompe com essa barreira”/ “realizar tal desejo e sonho” o S1/S2 em (in)consciente faz referência ao aquilombar, ou seja, a beleza negra desperta a desconstrução da colonialidade, nascem condições de tentativas de superação do racismo, do patriarcado e de enfrentamento ao capitalismo global, são sujeitos nas suas condições de subjetividade que estão se despertando, pois a comunidade da beleza negra torna-se um movimento que não está no entre, vai além transformando em um translado intercultural de ecologia dos saberes (SOUSA-SANTOS, 2016), onde essas vozes estão quebrando as correntes do dito e não dito, no acontecido das constelações do aquilombar.

Por conseguinte no viés da subjetivação dos sujeitos, que se reconhece como parte da construção de sua história, superando a docilização do corpo (FOUCAULT, 2014). São saberes outros que atravessam (trans)fronteiras e demasiadamente o fluxo das forças de formações discursivas tomam *sentidos de não um em fronteiras desconhecidas de resistência-revolta-revolução (grifo meu),* ou seja, de sujeitos não clivados ao racismo estrutural, portanto emancipam o corpo negro numa reinvenção política, afirmativa e identitária.



Fonte: https://www.facebook.com/Malungosdezumbiedandara/photos/a.1641439609326473/1641468922656875

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
Refrão da música – O Rappa

Procurei durante a produção desse artigo não se posicionar como branco como sou, pois ser branco no Brasil é ser privilegiado devido contexto histórico da escravização, ou seja, marcas do racismo estrutural. Portanto me posiciono como um branco antirracista e não protagonista da história contudo isto cabe como direito ao povo negro. Durante o texto procuramos refletir como o discurso racista da branquitude estão presentes nos espaços sociais, políticos, econômicos e educacionais, como forma de exclusão e marginalização da população negra, bem como, de apagamento da sua cultura afro-brasileira e africana. O que se buscou também foi desmistificar os esteriótipos e folclorização que se criou em torno da população negra de que não capazes de serem intelectuais, artistas, poetas, profissionais da educação, cientistas entre outros.

Nesse sentido a ação afirmativa realizada no IFMS/Três Lagoas a beleza negra por uma educação discursiva das relações étnico-raciais e decoloniais, possibilita no interior o fora como resistência e (trans)territorialidade, em um processo que vai além de revelar/desvelar/recriar enfatizado por meio da beleza negra — ações de afirmações identitárias quando em seus dizeres a/o discente deixam escapar no (in)consciente, enunciados como: sonhos, esperanças, aceitação, corpo, identidades, amor etc…entendemos que são subjetividades desestabilizadoras por estarem se aproximando da emancipação social e política, portanto cognitivamente acreditamos que a beleza negra é a comunidade do movimento do corpo negro.

Finalizo parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2010) como nos ensina, temos que sulear as nossas hegemonias no tratamento da superação

do *Bissal* do norteamento hegemônico, porque somente assim podemos decolonizar, fazer justiças e criarmos novas instituições que valorizem o respeito mútuo as diferenças e as experiências que nos constituem como seres humanos, para projeção de uma alteridade múltipla, intraduzível e imprevisível no Mundo, e a beleza negra do IFMS/Três Lagoas pode contribuir muito para com essa tarefa.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2005.

CORACINI, Análise do discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. S. (Org.). **Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral Universitária, ano 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**; 2 ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michel Foucault**; tradução laura Fraga de Almeida Sampaio – 24. ed – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GELEDÉS, revista. **Disponível em:** https://www.geledes.org.br/negros-sao-maioria-dos-mortos-em-acoes-policiais-em-seis-estados/ **Acessado em:** 14/jan/2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009. 3ª ed.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. *In*. **Educação – africanidades –Brasil.** Brasília, 2006. p. 13 a 31.

MBEMBE, Achille. Necropolítica, 2016. **Disponível em:** https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993 - A**cessado em:** 14/jan/2022.

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. São Paulo: **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS** – VOL. 32 N° 94, 2017.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: Fernanda Mussalim e Anna Cristina Bentes. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo, Cortes editra, 2000, p. 101-142.

MOITA LOPES, L, C. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina C. M.; ROCA, Maria Del P. (Orgs.). **Linguística Aplicada.** São Paulo: Contexto, 2009.

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimento**s. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SANTOS Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tradução intercultural: Diferir e partilhar con passionalità. In Maria Paula Meneses, João Arriscado Nunes, Carlos Lema Añón, Antoni Aguiló Bonet and Nilma Lino Gomes. **Construindo as Epistemologias do Sul Para um pensamento alternativo de alternativas**. CLACSO, 2016.

INTENÇÕES POLÍTICO - ADMINISTRATIVA DO PERÍODO POMBALINO PARA A EDUCAÇÃO: Um Estudo Sobre o Diretório dos Índios

José Eloi Nascimento dos Santos[107]

1. INTRODUÇÃO

A importância da história da educação brasileira é para mim um objeto de estudo muito caro, tanto pela necessidade de aprofundamento nesta temática, que se constitui como primordial para que possamos entender como se formou o sistema de educação brasileiro, quanto pela minha formação em História e pela minha experiência como estudante de Pedagogia.

O *Diretório pombalino* tratava-se de um sistema muito bem definido, voltado para a obtenção de resultados em diversas áreas da monarquia portuguesa, tais quais a educação, economia e expansão do território português, visando o aprimoramento do governo de D. José I e voltado para o profissionalismo político, com objetivos claros.

Sob esta ótica, existia um direcionamento bem definido no sentido de atender as novas demandas portuguesas e se apossar das terras que as comunidades indígenas habitavam, obrigando-os a viverem aos moldes da sociedade portuguesa, consistindo em não só impor aos indígenas as normas da 'sociedade branca', mas também destruir as barreiras existentes entre as duas. A homogeneização deveria ser, então, o objetivo final das atitudes concebidas na ideia do Marquês de Pombal.

Este trabalho se propõe a fazer um estudo do sentido do *Diretório Pombalino* para os povos indígenas, destacando o modelo de educação

[107] Mestrando pelo programa de Educação Contemporânea – UFPE/CAA. E-mail: eloi.santos@ufpe.br

escolar proposta pelo diretório. Para tanto, examinaremos documentos relacionados ao tema e realizaremos uma pesquisa do tipo bibliográfico-documental.

Neste trabalho, propomos analisar as intenções político-administrativas do período pombalino para a educação, buscando conhecer o panorama político contemporâneo ao *período pombalino*; analisar a proposta do Marquês de Pombal para a Educação Indígena, e; identificar os resultados obtidos após a implantação dos novos modelos educacionais propostos pela política educacional do *Diretório Pombalino*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

1.1 Fundamentação teórica

Quando nos deparamos com nossa história, é comum observar o quanto nosso currículo privilegia a visão eurocêntrica e marginaliza a nossa história, que é tão salutar para que possamos entender nosso contexto atual. Olhando por este prisma, escreve Candau:

> O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar (CANDAU, 2005) para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens (2008, p.13).

Reinventar, rever, reconstruir; são palavras fortes, mas que nos propõe um caminho a trilhar, um caminho que nos permita refletir até onde chegamos e o que necessitamos fazer para melhorar, afinal, o ensino e a aprendizagem moldam a vida de nossos jovens e determinam seus futuros de forma incisiva.

O entendimento de que a escola é este ambiente que distingue de outras instancias de socialização com uma identidade própria, afeta diretamente a forma de como o currículo escolar é visto. Uma instituição

escolar que se preocupa com a mediação reflexiva de influências plurais, leva em consideração a atualização das identidades indígenas, por exemplo. Este último fator faz com que a multiculturalidade exercida na práxis sirva como fator modelador de consciências mais conectadas com a aceitação das diferenças e com a busca do respeito com o outro, reconhecendo-os como iguais.

1.2 Metodologia

Esse estudo busca a contribuição dos Estudos Pós-coloniais enquanto abordagem teórico-metodológica para refletirmos sobre as mudanças que foram percebidas e implantadas, sobretudo no que diz respeito à educação, a partir das políticas adotadas pelo Marquês de Pombal. Sobre os estudos pós-coloniais escreve Bonnici, T.:

> A crítica sobre os hiatos na literatura colonial e o surgimento de literaturas desvinculadas do padrão eurocêntrico começaram a questionar certos pressupostos da Teoria Literária ocidental. O resultado destes estudos tem sido a reinterpretação e a reescrita de obras canônicas ocidentais como resposta ao colonizador. (1998, p.07)

A partir desta proposição, observamos que a teoria pós-colonial visa à quebra de paradigmas e métodos de realizar pesquisas impostos durante décadas, baseado em visões eurocêntricas e não oportunizando a liberdade do surgimento de novos conceitos, novas visões epistemológicas.

O estudo será desenvolvido com base na concepção pós colonial, utilizando-se a pesquisa bibliográfico-documental**.**

Constitui-se então um exercício a ser realizado pelo pesquisador: a seleção de acordo com o que pede o projeto de pesquisa, de forma competente e precisa, com o objetivo de enriquecer a pesquisa proposta.

2. CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho tratamos de um período em que houve um relativo avanço na forma de pensamento do governo de Portugal, que na época dominava as terras brasileiras, que era parte de um conjunto de colônias, mas que não alcançava todas as pessoas, tendo em vista que os povos negros continuaram escravizados e a integração indígena só acontecia na teoria.

Os três pontos em que se baseou a reforma do pensamento português em relação aos indígenas e as terras brasileiras - o econômico, o político-administrativo e o cultural-pedagógico – não privilegiou a educação, mas primeiro pensava no lucro a partir da integração dos indígenas aos costumes e formas portuguesas, depois numa forma de administração e política que não ameaçasse o rei e suas decisões e para isto houve a necessidade de expulsar os jesuítas e extinguir suas formas de educar e por fim pensaram em como seriam a precária forma de educar os indígenas e as pessoas 'habilitadas' a receber educação.

O documento editado pelo reinado de Portugal – Alvará com força de lei dos anos de 1755 e 1758 – expressava claramente o pensamento segregador e a forma arbitrária com que o governo português pretendia impor os costumes e regras nas colônias. Está expresso que impor a língua portuguesa como única língua aceita nas relações sociais, se fazia primordial para que a perca de 'identidade nativa' se efetivasse e houvesse a partir de então uma homogeneização linguística e cultural baseada nos costumes europeus.

Entendemos que o processo histórico educacional nos serve para que possamos aprender com os erros cometidos e aprimorar os acertos práticados. Concebemos, então, que a análise constante dos eventos históricos brasileiros nos faz compreender melhor os processos nos quais estamos envolvidos e aumentar a amplitude de visão dos eventos ocorridos em nossa nação,

possibilitando olhar por outros ângulos, cada vez mais local, enaltecendo nossa cultura e valorizando nossa forma de educar, ensinar e aprender!

PALAVRAS CHAVE: Educação, políticas étnico-raciais, história, indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. *In:* **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau [orgs.]. 2. Ed. – Petrópolis/RJ: Vozes,2008.

CUNHA, Elba Monique Chagas da. **O Diretório dos Índios como projeto de "civilização" portuguesa para os sertões pernambucanos.** Revista Latino-Americana de História - Vol. 3, nº. 12 – Dez/2014.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional.** Dossiê – Maio, 2007.

MACHADO, I.J.R. **Reflexões sobre o pós-colonialismo.** Revista teoria e pesquisa 44 e 45 - Janeiro e Julho de 2004.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO, ETNOGRÁFICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. **Direção com que interinamente se deve regular os índios das novas villas e lugares erectos nas aldeias da capitania de Pernambuco e suas anexas.** Typographia Universal de H. Laemmert & C. – Tomo XLVI – Parte I (p. 121-171); 1883.

ESTADO DE INFÂNCIA E PEDAGOGIA NO TERREIRO T'AZIRY LADÊ: ERÊS E A PONTE AO APRENDIZADO

Leandro Tiago Ferreira[108]

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo demonstra uma discussão relativa a importância da infância no Candomblé através da incorporação das entidades chamadas de erês, cujas manifestações são íntimas a meninice, tal condição remonta aspectos pueris, essenciais às possibilidades de aprendizado e transmissão de saberes no contexto da religião, denotando a importância do regresso à infância para tais processos educacionais, apresentando um contraponto a lógica pedagógica hegemônica, colonial, que pauta a experiência infantil enquanto passível de acachapantes reducionismos.

A infância concerne o princípio das concepções educacionais, em tenra idade os infantes são expostos a educação formal, fundamentada na escola, responsável por parte da socialização primária do indivíduo, e cuja estrutura nem sempre comporta suas pluralidades, "A escola e a modernidade produzem mesmices homogêneas, castram e restringem o outro com um ritmo de tempo monocromático, insensível e inevitável" (SKLIAR, 2002, p. 209-210). Em contraponto a tal lógica, terreiros, espaços fronteiriços a cultura dominante, apresentam dentre seus mecanismos de oposição, a infância enquanto facilitadora de aprendizados.

As reflexões presentes se pautam na pergunta "Como o resgate à infância constitui a construção dos saberes no Candomblé baseada em uma perspectiva decolonial da pedagogia?" e versa no objetivo geral de

[108] Aluno do Curso de Bacharelado em Design– UFPE/Campus Agreste

compreensão da maneira a qual construções de saberes por via das experiências infantis constituem o capital pedagógico do Candomblé através de uma perspectiva emancipadora. No tangente a objetivos específicos, foram eleitos: elencar formas de difusão de saberes dispostas às figuras dos erês; descrever uma abordagem decolonial e antropológica da pedagogia fundamentada na exposição de tradições de uma comunidade marginalizada em espaços acadêmicos; e, identificar a amplitude dos aprendizados propostos a infância por via dos erês.

Foi traçado nesse estudo um elo entre teorias decoloniais da pedagogia e a abertura a interculturalidade promovida por via da negação das implicações que renegam as subjetividades dos sujeitos subalternizados, na qual perdura uma relação de poder baseada nas questões etárias, onde a relação adulto-criança se estabelece como espectro da dominação por intermédio da qual a supressão da potência do devir infantil se assegura, segundo Kramer (2000, p.5) "A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança)".

A relevância desse estudo reside em explorar possibilidades de ensino e a formatação do enaltecimento da infância no Candomblé por via de suas concepções pedagógicas, apoiada em uma perspectiva crítica e anticolonial de valores que atribuem irrelevância a criança, além do possível contraponto expresso mediante a transmissão de saberes do Candomblé por intermédio dos erês e suas infâncias.

2 METODOLOGIA

O aporte que respalda essa pesquisa pressente seu caráter qualitativo advindo da análise das subjetividades dispostas com base nas manifestações veiculadas nos discursos dos integrantes do grupo, o método fenomenológico orienta as investigações em encontro às possibilidades de dar vazão as

emanações construídas de maneira discursiva. É a partir desse que se expõem as consonâncias dos intentos exprimidos, de maneira não redutora,

> Somente a fenomenologia se coloca, por seu princípio, antes de toda redução, para examinar, para experimentar o ser psicológico de uma imagem. A dialética dos dinamismos da redução e da exageração pode esclarecer a dialética da psicanálise e da fenomenologia. Efetivamente, a fenomenologia é que nos proporciona a positividade psíquica da imagem. Transformemos então nosso espanto em admiração. (BACHELARD, p. 340, 1993)

Os registros de campo são pautados em gravações dos relatos em resposta a uma série de perguntas abertas, cuja amplitude visa acolher as pluralidades, tais questões norteiam os apontamentos dos entrevistados. Também foi confeccionado um diário de campo pautado na imersão nos saberes de terreiro, possibilitador da abstração da objetividade do questionário. O movimento de penetração do âmago das práticas realizadas no terreiro intui o conhecimento profundo e a desmistificação das epistemologias desse espaço estes, ordenados a partir da oralidade e da convivência em seu espaço, ressignificação a relação do pesquisador e seu "objeto de pesquisa", promovendo aproximações entre estes.

A leitura analítica dos registros angariados a partir das respostas às questões integrantes da entrevista e as observações escritas no diário de campo são contrapostas às teorias da pedagogia decolonial e interculturalidade crítica postuladas por Caroline Walsh, objetivando projetar possíveis campos de correlação entre estas e as formas as quais tais transmissões de conhecimentos integrantes do Candomblé perduram, tal qual os atravessamentos provocados por seus métodos de transferência e a infância,

> A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também

> buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. (WALSH, 2007, p. 8).

3 CONCLUSÕES

O resgate às interpretações que conceituam a infância no imaginário das práticas do Candomblé encontra-se inserido na formação de seus saberes, a criança apontada na figura do erê influi enquanto catalizadora das potências pedagógicas, para um dos entrevistados, figura na atuação dessas entidades, desse modo:

> Erês nos ajudam com as tarefas, brincam, brigam, possuem personalidade própria, são crianças como qualquer outra, nos ensinam a levar a vida menos a sério e aprender com isso. (Doté, homem, 36 anos)

A brincadeira age enquanto aprendizado, a ludicidade intui o além às tensões enfrentadas por adultos face aos problemas ao desenvolver atividades as quais não estão habituados, o fazer cria sabedoria dentro do âmbito do Candomblé, nesse aspecto, os erês apresentam facilidade de abertura às novas vivências, o processo de descoberta abertura ao novo intui a disposição ao aprendizado prático:

> O adulto é insistente no erro, os erês tentam tudo, têm vontade de aprender e ajudar, aqui elas contam e descobrem histórias, e ajudam no que for preciso, e apaziguam os ânimos dos adultos afoitos. (Ekedi, mulher, 21 anos)

É concluído que as pedagogias em terreiro ocupam um espaço outro, íntimo às perspectivas orientais, e intui o processo de decolonização de seus saberes. Tais povos, que experienciam os efeitos da contestação, conservam em seus valores pedagógicos a divinização do estado de infância através das entidades que remontam tal aspecto e auxiliam processos que objetivam a

continuidade de suas tradições, traçando uma realidade paralela a hegemonia, na qual procede a resistência aos valores impostos desta e um outro projeto educacional.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Candomblé. Decolonialismo. Interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Kramer, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro v. 1, n. 2, p. 159-173, 2000.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In*: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, Colômbia, n. 26, p. 102-113, abr. 2007.

EPISTEMICÍDIO E NECROPOLÍTICA: A PRETAGOGIA COMO ALTERNATIVA AOS MECANISMOS DE MORTE DO SISTEMA CAPITALISTA

Leticia Oliveira Souza[109]
Marcos José Soares de Sousa[110]

INTRODUÇÃO

> O drama da cadeia a favela, tumulo, sangue, sirenes choros e velas. Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia que sobrevivem em meia as zorras e covardias, periferias, vielas, cortiços. Você deve ta pensando, o que você tem a ver com isso. Desde o início, por ouro e prata, olha quem morre então veja você quem mata, recebe o mérito, a farda, que prática o mal, me ver pobre preso ou morto, já é cultural.

A epígrafe acima faz referência à música "Negro Drama" do grupo de Rap paulista Racionais MC's, faixa do álbum *Nada como um Dia após o Outro Dia*, lançado em 2002. Os vocalistas descrevem, em versos de caráter narrativo, a chacina que o estado brasileiro promove sobre os corpos negros, a maneira que o racismo institucional é utilizado como arma de manutenção das elites hegemônicas. Debruçando-se sobre o cotidiano de violência nas periferias, temática bastante recorrente nas letras do grupo, que se tornou referência na luta antirracista em todo o país. Após 19 anos do lançamento da canção, observa-se que poucas mudanças significativas foram efetivadas e o

[109] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Mestranda em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: Leticiaoliveiraasouza@yahoo.com.br
[110] Graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Maringá

genocídio da população negra torna-se cada vez mais naturalizado em nossa estrutura social.

Por outra forma, antes mesmo do surgimento do termo, a necropolítica à brasileira já se mostrava presente e eficaz, fazendo com que as crueldades do estado, sobre a classe negra, fossem relativizadas, justificadas e posteriormente esquecidas, como mais um número perdido nas estatísticas que não param de subir a cada minuto. A manutenção do racismo é pilar fundamental para edificação e soberania do sistema capitalista, o sangue e violência sobre a pele escura. Assim, o corpo aqui é de fundamental importância a edificação tanto do domínio da classe negra pelo opressor, quanto objeto de sua libertação, se desenvolvendo como um marco político (CABRAL, 1998), logo:

> O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação[...]. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um "saber" do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (FOUCAULT, p. 25, 1987).

Contudo, para que este projeto possa continuar, é necessária a solidificação de um mecanismo que favoreça a inercia e falsa percepção de incapacidade de ação e compreensão da condição de oprimido, concepções organizadas pelo epistemicídio, que por sua vez, gera uma esteira destrutiva

de mentes, até a completa aniquilação de corpos, proposta pela necropolítica. Como caminho para a sobrevivência e medida de combate, a pedagogia decolonial sugere que os processos educacionais, distantes das bases eurocêntricas, voltados à valorização de saberes afrodiaspóricos, são os facilitadores da destruição dos mecanismos aqui descritos, nos apresentando como alternativa à pretagogia.

METODOLOGIA

A pesquisa classifica-se como inquirição exploratória, à medida que tem-se como inquietação oportunizar maior familiaridade com o problema, concomitante com a preocupação central, que é o alinhamento de pensamentos. Utiliza-se o levantamento bibliográfico e o estudo de paradigmas que incitem o entendimento. Para tanto, apropria-se da pesquisa bibliográfica, que analisará os postulados de Achille Mbembe, Sandra Petit e Sueli Carneiro, obras recorrentes e essenciais para as análises acerca dos conceitos de necropolítica e epistemicídio, sua relação direta dentro da atmosfera social e a pretagogia como metodologia de combate.

Como aporte argumentativo direto, trabalham-se, alguns postulados de referência, tais como: Foucault (1995, 1987), Amical Cabral (1978), Paulo Freire (1987, 1978, 1981, 1992, 2000) e Gentili (1996) no intuito de contribuir com novas perspectivas, acerca da construção do campo teórico, no que concerne à identificação da pretagogia como alternativa aos mecanismos de morte do sistema capitalista. O aporte teórico da pesquisa bibliográfica está envolto de etapas que necessitam do pesquisador, atenção, dedicação e rigorosidade metódica, isto é: “[...] o questionamentos e interlocuções críticas com o material bibliográfico que exige vigilância epistemológica” (BRITO, 2019 *apud* LIMA, MIOTO, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Necropolítica e epistemicídio: dependência e reciprocidade existente no facto cultural e facto econômico/político

Assimilar ou liquidar? De acordo com Amílcar Cabral (1978), quando Goebbels, o grande articulador da propaganda nazista, entre 1933 e 1945, ouvia falar sobre qualquer tipo de expressão cultural, rapidamente utilizava-se do autoritarismo e violência para minimizar a questão. Isto é, os nazistas, os quais organizavam-se sobre a ótica mais cruel do imperialismo, mesmo com sérios desvios de caráter e humanidade, compreendiam a importância da cultura, como pedra fundamental para resistência ao julgo do opressor. Historicamente, em algumas circunstâncias, o estrangeiro consegue empenhar domínio a um povo, de forma muitas vezes simples, todavia a permanência sobre sua autoridade só é fixada quando há a repressão e destruição constante da cultura desse mesmo povo. A implementação definitiva do domínio, só ocorre, com o genocídio de toda ou parte da população dominada. Todos esses fatos para Amílcar (1978) demonstram a tênue relação entre dependência e reciprocidade existente no facto cultural e facto econômico/político. A cultura, fruto da história de um povo, torna-se resistente ao domínio do estrangeiro, por ser a manifestação do plano ideológico ou idealista da realidade material e histórica de uma sociedade dominada ou em processo de dominação. A marginalização do fato cultural de uma comunidade é caracterizada pelo que Boaventura de Souza Santos (1995) teoriza como epistemicídio, a dominação ocidental do norte capitalista soberano, sobre o conhecimento e saberes dos povos do sul, viabilizando sua completa destruição cultural. Em outras palavras, sob os postulados da filósofa Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio seria a morte simbólica do povo preto, possibilitada pelo apagamento cultural de suas referências africanas e afrodiaspóricas.

O epistemícidio é um neologismo para “suicídio do conhecimento cientifico” de um povo historicamente subjugado, utilizado como estratégia pelo sistema capitalista, que pretende manter a população oprimida eternamente em condição de subalternidade e subserviência, revelando a lógica da “única narrativa”, excluindo qualquer outro caminho, que não se baseie na monocultura hegemônica neoliberal (CARNEIRO, 2005). O imperialismo colonizador atuante no continente africano, representado nas Américas com a escravidão negra, forçou os povos conquistados a abandonarem suas religiões, crenças e credos em uma conversão forçada ao cristianismo. O cientificismo defendia a falta de alma e humanidade desses povos, vistos como seres sem luz, distantes até mesmo dos animais. Deste modo, a população negra, durante quase 400 anos, foi impedida de construir, valorizar e disseminar seus saberes, oriundos de sua realidade material e histórica fora da diáspora, ocorrendo dessa forma a morte do saber e impossibilidade de emancipação política (MBEMBE, 2016).

Entretanto, o genocídio do saber cultural é apenas o fio condutor que leva até a necropolítica, o fato econômico/político, em uma estratégia definitiva de dominação e extermínio do corpo negro. Para Achille Mbembe (2016) o sistema de escravidão negra é a primeira fase do capitalismo como conhecemos hoje, familiarizado com o conceito de biopoder de Foucault (1995), no qual o poder não é pensado como algo pertencente a uns por ser retirado de outros, mas como difuso, perpassando por diversos setores e instituições sociais como a escola, família, dentre outras. Assim o poder não age sobre a dicotomia do opressor e oprimido, e sim de forma microfísica, sem uma base onde se irradia permanentemente, o racismo de Estado determina e organiza quem vive e quem morre, “a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal) é o que vai deixar a vida mais sadia”. (Foucault,1999, p. 305). Assim, *“*O conceito de biopolítica é tido, então, como as tecnologias de gestão dos corpos e da vida das populações, que se configuram através de uma integração de técnicas […]. Tais técnicas atuam

como mecanismo de assistência social, segurança e saúde de uma população, visando um controle do Estado para com a mesma. (FOUCAULT, 2008 apud GRISOSKI; PEREIRA, 2020, p. 201)

Mbembe (2016) entende que a concepção de biopoder não contempla a política genocida sobre o corpo negro empenhada nos países afetados pelos processos de escravidão e colonização, apresentando o conceito de necropolítica, buscando compreender a relação entre a soberania e violência, onde ser soberano é manter o controle sobre a mortalidade e entender a vida como manifestação do poder, essas ações sustentam hierarquias raciais e dessa maneira o modus operandi do Estado, que garante a segurança social, ignorando e deslegitimando diversos direitos, permite atos de extrema violência e condição permanente de viver sobre a dor. A partir do racismo empenhado, a política de Estado, escolhe as vidas necessárias e as descartáveis em uma constate atividade letal. A necropolítica à brasileira, que ceifa a vida de milhares de negros a cada ano, tendo o estado que carrega o título de polícia que mais mata em todo mundo, é o último passo do mecanismo da política de morte. "É preciso entender que o ato de matar nem sempre se apresenta de forma nítida, ele tem todo um conjunto de técnicas que silencia sua atuação, sua configuração produzida pelo soberano pode surgir de forma disfarçada ou escancarada através do exercício do poder". (MBEMBE, 2016, p. 79).

Todas as questões apresentadas demonstram a linha tênue entre o epistemicídio (fato cultural) e a necropolítica (fato econômico/político) presente nas estruturas sociais, principalmente dos países periféricos. O epistemicídio é colocado em prática, como parte inicial do mecanismo de morte proposto pelo capitalismo. A morte, antes do tiro, constrói-se na forma de colonizadora de mentes, à medida que se ceifa e nega o saber e autoestima, impossibilitando o conhecimento do indivíduo a sua condição de subalternidade, anulando qualquer tipo de reação e contestação, contra o domínio das classes hegemônicas sobre seu corpo que caminha em direção à

morte (CARNEIRO, 2005). Ao criar a assimilação passiva da subserviência, o racismo de Estado utiliza o epistemicídio como esteira até a completa destruição negra, proposta pela necropolítica. Juntos, os conceitos favorecem a manutenção do *status quo*, desenhando o grande plano político, que visa a aniquilação da classe negra, presente na ideologia capitalista de sociedade.

A noção de raça

(SCHWARCZ, 1993, p.63) argumenta que: "a moderna noção de raças e da desigualdade entre elas é uma construção do pensamento científico europeu e americano, surgida apenas e mesmo assim de forma embrionária, em meados do século XVIII". A autora destaca o pensamento europeu sobre os povos colonizados e o esforço brancocentrico para legitimar a sua pseudo superioridade diante da sua investida baseada no acúmulo de capital. O uso das teorias raciais europeias que crescia no século XIX, serviu como fundamento para a que os europeus se apossassem dos territórios "conquistados" fundamentando o ideal defendido por eles de que os povos além mar precisariam ser tutelados e conduzidos a civilização.

Essa noção de raça baseada no racismo de origem europeia foi sendo construída e sustentada por uma concepção enraizada na biologia partir dos pressupostos do darwinismo social que teve na no filosofo inglês Herbert Spencer "o apoio necessário a elaboração de teorias díspares sobre a evolução humana e sua escala em cada povo" (COSCIONI, 2018, p. 363). O grande propósito dos advogados dessa teoria é justificar a adesão de políticas excludentes para grupos humanos considerados racialmente inferiores. Schwarcz (2010, p. 22), afirma sobre isto que:

> Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas, a partir de critérios deterministas, e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande

> exemplo; dessa feita, um "laboratório racial. .(SCHWARCZ, 2010, p. 22).

O que se conclui é que as manifestações acerca do racismo quanto sobre a raça são técnicas utilizadas pelos colonizadores para subjugar os povos, como afirma (HALL, 2003, p. 69): “Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo”. Assim raça pode ser entendida como: “Uma categoria social usada para classificar a espécie humana de acordo com seus ancestrais ou descendentes comuns ou em diferenciação por características físicas gerais como cor de pele e olhos, tipo de cabelo, estatura e características faciais”, (LEE, 1985, p. 12).

Nesse contexto os autores citados relacionam suas afirmações ao modelo disseminado no século XIX que propunha uma segregação maior, alicerçada na ciência, com o objetivo de promover uma grande separação entre os seres humanos baseados em uma fabricação de especificidades que diferenciam os homens e mulheres em criaturas dominantes e dominados. O uso de demarcadores biológicos encontrou respaldo no darwinismo em um grande esforço de manipulação da teoria evolucionista, transportando-a para os estudos sociais. (SANTOS, 2018, p 23), afirma que:

> Foi imenso o impacto da obra de Darwin sobre as ciências do século XIX e muito de seus conceitos e propostas básicas foram transpostas para o campo das ciências humanas. A psicologia, a pedagogia, a linguística, a sociologia e a história são exemplos de áreas do conhecimento que aplicaram conceitos darwinistas às suas práticas. Nesse período, desenvolve-se o evolucionismo social que privilegia as ideias de civilização e progresso ao estudar as organizações sociais e econômicas de várias sociedades do mundo (SANTOS, 2018, p. 23).

No Brasil essas teorias serviram para a manutenção do sistema escravista e para a afirmar que o país só se civilizaria a partir do momento que se desprendesse de suas raízes indígenas e colocasse o negro no seu devido lugar de submissão. Um dos reflexos desse posicionamento de submissão

conferido aos homens negros e mulheres negras na escrita da história brasileira é o modelo de identidade nacional que tem o branco como o ser capacitado, corajoso e impetuoso que ousou desbravar os rincões da nova terra, essa figura era representada pelo português. Cainelli (2004, p. 8) afirma que: "A conquista de uma unidade nacional é então alvo de diversos projetos entre eles a construção de símbolos e mitos que a legitimasse". Essa concepção é excludente pois não visibiliza os povos indígenas que já se encontravam nessas terras quando os brancos chegaram, nem tampouco se preocupa em inserir aqueles que forçosamente foram trazidos para o Brasil como os africanos

Assim, compreendendo como essas estruturas de manutenção do poder hegemônico se constituem, surge o questionamento: de qual forma, negros, negras, oprimidos e adeptos da luta antifascista podem construir barreiras que impeçam o racismo de Estado de atingir seu objetivo final? A mudança é necessária em direção a superação destes mecanismos, para que os excluídos e oprimidos possam ser agentes construtores de sua própria história e assim modificá-la, mas que tipo de mudança é necessária?

A pretagogia como metodologia de combate

Os processos educacionais brasileiros, repetidamente, debruçam-se, somente sob a concepção histórica euro-norte-centrada. Quantas vezes, as aulas de História da educação básica, propagaram a falta de informação e apagamento histórico do povo negro e indígena? É possível contabilizar todas as situações, que levaram educandos negros a crerem, que os fatos históricos vinculados aos africanos, no seu continente de origem ou em diáspora, começam e acabam com a escravidão moderna? Que os indígenas brasileiros trocaram suas terras e liberdade por espelhos? Quantos absurdos racistas mais, a escola internalizou sobre essas mentes? Além de Zumbi dos Palmares, quais são os grandes expoentes na luta pela libertação negra que as instituições de ensino trabalham? Uma educação que prioriza ensinar quem foi

Domingos Jorge Velho, mas ignora Dandara e Acotirene dos Palmares, precisa ser urgentemente repensada. Como proposta para reconstruir o espaço escolar, surgiu a pretagogia, uma alternativa aos processos de ensino excludentes, gerando o pertencimento afro, que viabiliza a percepção do condicionamento negro nas estruturas de poder hegemônico, para assim superá-lo.

A luta por uma educação como prática de liberdade: uma breve história.

A evolução do ensino no Brasil tem início em 1549, com a chegada dos jesuítas, membros fundadores da primeira instituição de ensino do país, a Província Brasileira da Companhia de Jesus, iniciando a catequese dos indígenas locais. Uma educação pensada pela Igreja Católica, que mantinha laços afáveis com Portugal, com o principal objetivo: a conversão indígena à fé cristã. Logo, a formação escolar e evangelização ocorriam juntas no processo educacional, à medida em que o ensino secundário era proibido a negros e indígenas. Com a expulsão dos jesuítas da então colônia portuguesa, a educação do país passou a influenciar-se por ideias iluministas, desvinculando-se do viés puramente religioso.

Durante o período regencial no Brasil, foi criado o Colégio Pedro II, que serviria a aspiração da elite em iniciar a construção de uma identidade nacional, principalmente após as muitas revoltas populares ocorridas no país que tiveram dentre seus líderes pessoas negras, como: a Balaiada no Maranhão, a Sabinada na Bahia e a Revolta dos Malês ocorrida em terras baianas em 1835. No mesmo período em que o colégio Pedro II foi criado, criou-se o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que através da pesquisa histórica surgiu com o propósito de criar uma identidade nacional brasileira. Para que esse novo Brasil surgisse, o modelo europeu era o mais apropriado, pois emanava do homem branco a “civilização”. Os incivilizados deveriam ser assimilados ou invisibilizados. Sobre essa preocupação do

Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, (GUIMARÃES, 1988, p. 14) comenta sobre essa proposta do IHGB que: “Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros”.

A coluna central dessa proposição deveria ser o homem branco, de origem europeia que baseado nas teorias racistas desenvolvidas no século XIX era o homem superior na escala evolutiva proposta pelo darwinismo. Como nos lembra (ABUD, 2011, p. 166) “A produção histórica brasileira herdou seus elementos constitutivos da historiografia francesa e os adequou à necessidade de construção da identidade nacional brasileira”. Essa herança, foi responsável pela narrativa histórica excludente dos povos que formaram a sociedade brasileira, os povos africanos sofreram um apagamento histórico, tendo sua história atrelada somente a escravidão, os mesmos geralmente são silenciados. Com os povos indígenas o mesmo ocorreu, houve uma simplificação dessa população, colocando-os em único grupo, esquecendo toda a sua pluralidade.

Com a abolição da escravatura em 1888, a condição do negro, enquanto ser menos importante e completamente subjugado pelo sistema, não desapareceu. Jogado às margens da sociedade, sem assistência do poder público ou qualquer tipo de reparação histórica, negros e negras eram invisíveis em todos os setores estratégicos da nossa sociedade. Desta maneira, a cultura, história, costumes e características afrodiaspóricas foram esquecidas pelo sistema educacional brasileiro em seu processo eugenista. A década de 1980 possibilitou a articulação de movimentos culturais, visando à valorização e resistência negra e quilombola, o desenvolvimento da luta feminista negra, que organizados com outros movimentos sociais, como o movimento negro, construíram um campo favorável para as discussões étnico-raciais no país. Para (GOMES, 2017, p.24), o movimento negro “constrói,

sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira".

A discriminação sofrida pelos povos negros no Brasil e por extensão pelos povos indígenas, até os dias de hoje, não foi obra do acaso e pode ser relacionada a uma política de degradação dessas pessoas com o intuito de apropriação e exploração de suas riquezas, saberes e fazeres. Sant'Ana (2005), afirma que:

> Tem-se a impressão de que o negro e o índio foram vítimas de uma conspiração bem planejada durantes todos esses séculos, onde foram elaboradas doutrinas com falsa base bíblica e filosófica, bem como tentativas de comprovação de teorias com uma falsa base científica, que não resistiram ao tempo" (SANT'ANA, 2005, p. 49).

O autor sugere que as opressões vividas pelos negros no decorrer da história brasileira fazem parte de uma trama bem elaborada de subjulgação desse povo para fins de exploração e expropriação de suas características com o propósito de assegurar os *status quo* brancocentrico dominante, que se apropria do necropolítica e epistemicídio e outros vários mecanismos sociais excludentes, como forma de se perpetuarem no poder. Para que isso ocorra é preciso dar visibilidade aqueles que contribuíram e ainda contribuem para a construção de uma identidade nacional, a pluralidade brasileira deve ser respeitada e demonstrada. As explicações para justificar a situação marginal em que a população negra se encontra, por muito tempo foi feita dentro da perspectiva da meritocracia, que postula que todos tem oportunidade sem distinção de etnia/raça/cor.

Assim, somente em 9 de janeiro de 2003, surge a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n°9.394/96), tornando-se obrigatório a inclusão da História e Cultura Afrobrasileira, nos currículos oficiais do ensino e estabelecendo a inclusão do dia 20 de novembro "Dia Nacional da Consciência Negra" no calendário escolar. Um dos objetivos da mesma é ampliar a discussão sobre como os povos africanos e indígenas

são descritos na História, qual papel eles exercem na formação da sociedade nacional e como são representados no espaço escolar por meio dos livros didáticos, conteúdos escolares e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano das escolas.

Essa normativa é fruto da luta do movimento negro brasileiro e dos vários atores que lutaram para que essa ação afirmativa fosse promulgada. No mesmo sentido, a educação quilombola ganha ênfase na Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012, com a formulação das Diretrizes Nacionais para Educação Quilombola e no ensino superior a Lei das Cotas n° 12711/12. Em outras palavras a Lei 10.639 caracteriza-se como um marco histórico na luta antirracismo no país.

A pedagogia da revolução.

A pretagogia é discutida como referencial teórico-metodológico no Brasil, a partir dos postulados Sandra Petit, professora da Universidade Federal do Ceará, que parte de referências culturais e filosóficas africanas, com base nos estudos de Hampâté Bâ (1982), sobre a importância da tradição oral e Finnegan (1970), propondo uma pedagogia que se utiliza de conhecimentos e saberes baseados na cultura africana e afro-brasileira. A pretagogia é a alternativa mais eficaz e coerente para colocar as especificidades da Lei 10.639, em prática e fundamental para destruir o mecanismo de morte empenhado pelo sistema capitalista e branquitude hegemônica, propondo a valorização dos seguintes marcadores de africanidades: Autoreconhecimento afrodescendente; Tradição oral; Apropriação dos valores da cultura africana; Conhecimento e rompimento de conceitos e estereótipos racistas vinculados às religiões de matriz africana; Corpo como produtor espiritual e de saberes; O reconhecimento do local social e condicionamento do corpo negro nas estruturas capitalistas, assim sendo:

> […] o reconhecimento de pertencer a uma linhagem que leva até a África, o perceber em atos, tradições, atitudes e tecnologias a presença marcante das africanidades no seu cotidiano, o desvelar de uma História até então mal contada sobre a África e a população negra, o desejo de interferir e transformar suas realidades dentro e fora da escola, a valorização da cosmovisão africana e a desmistificação e revisão de preconceitos arraigados a respeito das religiões de matriz africana (PETIT; SILVA, G., 2011. p. 98).

A narrativa neoliberal, presente nas metodologias de ensino mais utilizadas na escola contemporânea, contribui para a transferência de conhecimentos, uniformizam os saberes e valorizam o egoísmo e comodismo do educando (FREIRE, 1987). Desta maneira a pretagogia é a pedagogia a revolução, pois atua dentro das estruturas de poder neoliberal, transformando corpos marginalizados, em agentes transformadores de sua própria história, priorizando o autoconhecimento e pertencimento aos valores e cultura africana. Na forma de descolonizadora de mentes, a pretagogia utiliza-se o corpo como fundamental para a construção do conhecimento, introduzindo a natureza e espiritualidade de forma convergente, para tanto é necessário identificar as conexões que unem negros em diáspora com o continente africano, conexões essas, historicamente negadas e destruídas pelo racismo institucionalizado.

A pretagogia propõe um novo olhar sobre o povo negro e suas ações, no decorrer da história brasileira e universal, sua prática é de grande importância, uma vez que no Brasil os silenciamentos e a invisibilidade conferida a essa população é percebível nas mais variadas esferas que compõem a nossa sociedade, os negros são minorias em atividades consideradas “superiores” como medicina, nas áreas jurídicas, executiva e de comando, ou seja, tal qual no início da escravização no Brasil, o protagonismo negro ainda é discreto. Mesmo com os avanços obtidos em séculos de lutas, ainda há muito o que fazer (PETIT, 2011). Ainda a luz de Sandra Petit (2011) é seguro afirmar:

> Criamos o referencial da Pretagogia a partir dos elementos da cosmovisão africana, porque compreendemos que para tratar das particularidades das expressões dos/as afrodescendentes, seja necessário buscar as bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, na Mãe África. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que estamos amparados em um modo particular de ser e estar no mundo. (PETIT; SILVA, G., 2011. p. 82).

Ribeiro (2019) trilha pelo caminho da pretagogia, quando se preocupa em categorizar ações positivas de combate ao racismo, esse exercício proposto pela autora, só ocorre devido ao negacionismo difundido no Brasil, de que nesse país o racismo não existe. A luta do povo negro brasileiro por reconhecimento e reparação se apoia em ações afirmativas como a Lei 10.639/2003, que com sua implementação ampliou os estudos sobre a população negra brasileira entrevendo outras discussões além da escravidão. Essas possibilidades nos permitiram vislumbrar outras histórias, protagonismos, vivências do povo negro na narrativa histórica brasileira. Trazer novas descrições sobre as dinâmicas e movimentações do povo negro na sociedade brasileira no decorrer do tempo, se consolida não só como um ato de resistência, mas como um ato politico, social na quebra de paradigmas impostas a população negra desde o seu sequestro na África e a escravização no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz de Paulo Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Pode-se perceber que o fato cultural é amplamente influenciado pelo fato econômico/político e que as sociedades que passaram (ou foram influenciadas) pelo processo de escravidão negra, utilizam-se da política de morte (necropolítica) como uma macroestrutura operante, para a constante estruturação e conservação da subordinação e diferenças sociais.

Neste sentido, a morte, antes do tiro, empenhada pelo epistemicídio, caracteriza-se como um banimento social, a negação da humanidade, onde ocorre à completa destruição da capacidade cognitiva, conhecimento e confiança intelectual da classe negra, alienando-os perante o mundo e sua própria história. Tão logo, deve-se discutir e lutar pela a emancipação de mentes, como o mesmo vigor que se discute a libertação de corpos, uma vez que primeira é alicerce fundamental na edificação do combate ao racismo e seus aparelhos de manutenção. Assim, a pretagogia como um referencial teórico-metodológico tem o poder de emancipar e transformar intelectualmente o povo preto, barrando o projeto eugenista e genocida, empenhado pela branquitude, na condição de sistema de poder hegemônico. A construção de uma consciência pretagogica é indispensável para luta.

Contudo, o desenvolvimento do saber pretagogico seria papel da educação escolar somente? Não! Toda a sociedade civil deve agir pretagogicamente, uma vez que, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, isto é, os saberes adquiridos no seio familiar são anteriores aos saberes elencados pela escola, logo, é de fundamental importância inserir em nossas crianças negras o pertencimento afro, antes mesmo da fase escolar, facilitando a transição do saber ingênuo para o saber epistemológico.

A escola e sociedade unidas possibilitam que essa criança, jovem ou adulto, adquira a capacidade de atuação na luta antirracista, emancipação do corpo político e saberes, ceifados pelo epistemicídio, que atua como esteira ideológica até a necropolítica. Por fim, segundo os princípios da pedagogia libertadora, compreende-se que a educação não muda o mundo, ela muda pessoas que transformam o mundo. A pretagogia é transformadora à medida que é utilizada como alternativa política do povo preto contra o racismo de Estado.

PALAVRAS-CHAVE: necropolítica; epistemicídio; pretagogia; educação.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria**. A guardiã das tradições:** a História e o seu código curricular. Educ. rev., Curitiba, n. 42, p. 163-171, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104406020110005 00011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de janeiro de 2021. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500011.

ALMEIDA, Denise. **De epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa:** reflexões sobre a política de representação da identidade negra em cadernos negros. Florianópolis: Ilha Desterro, 2014

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis /2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 de abril 2021.

BRITO, Katyana Anselmo. **Saberes docentes do pedagogo:** um estudo bibliográfico com as produções pedagógicas de Freire. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica .PIBIC - UESPI, 2021

CABRAL, Amílcar. **Libertação nacional e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1978.

CAINELLI, Marlene**. A construção dos heróis e a memória nacional entre os não letrados.** *História & Ensino*, Londrina, v. 10, p. 5-19, 2004.

COSCIONI, F. J. **O Darwinismo Social na geografia humana do início do século XX**: o caso da obra Influences of Geographic Environment, de Ellen Semple. Geousp – Espaço e Tempo (Online**),** v. 22, n. 2, p. 349-365, mês.

2018. ISSN 2179-0892. Disponível em: <file:///C:/Users/mcoj1/Downloads/140469-Texto%20do%20artigo-317786-1-10-20181027.pdf>. Acesso em: 4 de abril de 2020.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder.** In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Org.), Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1995.
FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1975)

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em Processo. 2a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981/ 1087

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

FREIRE, Paulo._____ **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOMES, Nilma Lino. ***O Movimento Negro educador:*** **saberes construídos nas lutas por emancipação.** São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. ***Estudos Históricos*.** Rio de Janeiro, n. 1, 1988, pp. 5-27.

GRISOSKI, Daniela Cecilia; PEREIRA, Bruno César. **Da biopolítica à necropolítica: notas sobre as formas de controles sociais contemporâneas**. Revista Espaço Acadêmico, n. 224, ano XX, 2020, p. 199-208. ISSN: 1519.6186.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LEE, E. Cartas para Marcia: um guia para o Centro de Comunicação anti-racista. 1985.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 32, 2016.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PETIT, Sandra Haydée, **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei No 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANT' ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. Superando o Racismo na escola. 2. ed. ver. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos.** 2018. 106p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/mcoj1/Downloads/Ra%C3%A7a, %20racismo%20e%20quest%C3%A3o%20racial%20no%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20uma%20an%C3%A1lise%20a%20partir%20dos%20livros%20did%C3%A1ticos..pdf >. Acesso: agosto

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Racismo no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

STRECK, Romeu. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão**: um breve balanço crítico. Revisão & Síntese. Educ. Soc. 30 (107) • Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200012 Acessado em: 15/06/2021

DO TRONCO AO CÁRCERE: Uma Questão de Gênero, Raça e Classe no Sistema Criminal do Agreste Meridional de Pernambuco.

Luciana Gonzaga de Araújo[111]
Ana Maria Barros[112]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explanar como a relação dos mecanismos de raça, gênero e classe implica em um grupo social que sempre foi alvo de vulnerabilidade e punição pelo Estado patriarcal e racista, a mulher negra. Os resquícios coloniais que contornaram o nascedouro do sistema criminal no Brasil moldaram a sua massa carcerária. O número vultuoso de mulheres presas no país possui cor não branca, fato este foi analisado com recorte para a região do Agreste Meridional de Pernambuco, tendo como lócus a Colônia Penal Feminina de Buíque. A pesquisa de natureza qualitativa, teve como base o levantamento bibliográfico acerca do tema e a aplicação de formulário junto ao estabelecimento penal, a fim de ser realizada a coleta de dados. A Técnica empregada para a análise dos dados levantados foi a análise de conteúdo. Os resultados do estudo revelaram que a população carcerária feminina do agreste meridional do Estado de Pernambuco é práticamente formada por mulheres negras e pardas, que não conseguiram concluir o ensino básico e que foram recolhidas pelo envolvimento com o tráfico de drogas.

111 Luciana Gonzaga de Araújo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Bacharela em Direito pela FDG/AESGA. Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Escola Judicial do TJPE/ ESMAPE. Servidora pública do TJPE. E-mail:luciana.gonzaga@ufpe.br

112 Professora Dra. Ana Maria de Barros, professora da UFPE/CAA/PPGDH. Vice-líder do grupo de pesquisa: Educação Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPQ. Coordenadora do laboratório de Geografia e História da UFPE/CAA. Cientista política.

Palavras-chave: Encarceramento em massa. Estado. Feminismo negro. Racismo.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar os mecanismos de raça, gênero e classe em uma categoria de corpos puníveis – a mulher negra – com um olhar voltado para o Agreste Meridional de Pernambuco, haja vista a necessidade de mais trabalhos científicos com base em dados coletados na referida região e o fenômeno da crescente demanda carcerária feminina não branca a nível nacional e regional.

A fim de perfazer tal objetivo central, fez-se necessário compreender os aspectos históricos racistas e sexistas do sistema criminal brasileiro; coletar dados referentes à Colônia Penal Feminina de Buíque, estabelecimento prisional que se situa no agreste meridional de Pernambuco e que atende, principalmente, a demanda carcerária feminina do região, que por sua vez contempla as seguintes cidades: Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Buíque, Caetés, Calçado, Canhotinho, Capoeiras, Correntes, Garanhuns, Iati, Itaíba, Jucatí, Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmeirina, Paranatama, Pedra, Saloá, São João, Terezinha, Tupanatinga e Venturosa; e por fim, explorar e discutir a importância do feminismo negro para o desenvolvimento da mulher negra na sociedade.

O estudo partiu da premissa de que a categoria mulher negra e pobre, ainda reside na base da pirâmide social e é vista pelo Estado, como um corpo punível.

A metodologia utilizada revela uma pesquisa qualitativa. Em relação à abordagem qualitativa, esta volta-se para o aspecto subjetivo da situação-problema e dos sujeitos envolvidos, consiste em uma análise criteriosa, subjetiva e interpretativa de um fato ou fenômeno (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2010).

O estudo contou com a utilização de bibliografias pertinentes ao tema. Foram realizadas leituras, análise de textos de artigos e obras publicadas, com o intuito de apresentar conceitos e ideias que serviram de suporte para análises e discussões sobre o tema (GIL, 2002). O que possibilitou, por sua vez, uma compreensão de como as categorias de raça, gênero e classe contribuem para a identificação da mulher negra como um indivíduo punível pelo Estado.

Em relação ao levantamento de dados referentes as mulheres negras e pardas encarceradas no agreste de Pernambuco, foi realizada a investigação através de um formulário aplicado à Direção da Colônia Penal Feminina de Buíque. O formulário contou com os seguintes questionamentos: I – Número geral de presas; II- Número de presas negras e pardas; III- Número de presas negras/ pardas que concluíram o Ensino Básico; IV- Número de presas negras/pardas que estão encarceradas em virtude de tipos penais relacionados ao tráfico de drogas; V- Número geral de presas provisórias; VI- Número de presas negras/ pardas – presas provisórias.

As perguntas buscaram identificar se realmente havia disparidade no número de presas não brancas, bem como correlacionar tal referencial ao nível de escolaridade e prisões pelo tráfico de drogas. As perguntas ainda objetivavam apurar a prestação jurisdicional do Estado no tocante ao quantitativo de presas negras/pardas que ainda aguardavam julgamento, estando presas provisoriamente.

A técnica de coleta de dados fora a análise de conteúdo. Esta baseia-se em um conjunto de técnicas de análises da comunicação, visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2002).

Com a realização desta pesquisa objetivou-se ampliar o debate para reflexões sobre como a raça e o gênero sempre estiveram, paulatinamente,

presentes no contexto histórico como forma de dominação, de estabelecimento do poder do homem branco perante a sociedade. Entender que tal comportamento colonial se estende até os dias atuais e que este tem se refletido no sistema criminal brasileiro, responde às estatísticas crescentes do número de mulheres negras no cárcere e no seio do subdesenvolvimento social, dada a ausência de oportunidades.

As reflexões, de igual modo, têm o condão de enfatizar a importância do fortalecimento do gênero e da raça negra através do feminismo negro como mecanismo social de democratização, um organismo capaz de buscar politicamente o reequilíbrio social para as mulheres negras, de forma que cada vez mais estas possam aparecer em posições de destaque na sociedade e não mais sejam subjugadas em uma categoria de indivíduos puníveis.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 LINHAS INICIAIS

"O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta e outras vezes sangra" (KILOMBA, 2019). Colonialismo, machismo, sexismo. Substantivos que vestem e definem o sistema criminal do Brasil. As palavras de Grada Kilomba traduzem a dor da vivência cotidiana do racismo num país em que ainda muito se escuta sobre o mito da democracia racial, especialmente em relação à mulher negra.

Ao passo em que a mulher negra ocupa a base da pirâmide social, também ocupa o topo das estatísticas que revelam o crescimento da demanda carcerária feminina no Brasil, segundo dados do INFOPEN Mulheres (GOV, 2017), as presas de cor/etnia pretas e pardas totalizam 63,55% da população carcerária feminina nacional. O encarceramento desproporcional de mulheres negras, em relação às mulheres de outras raças/etnias, reflete um padrão de relação racial e de gênero no sistema criminal do país, sendo visível a criação de uma categoria de indivíduos puníveis (ALVES, 2017).

Pernambuco e, por conseguinte a região agreste meridional, recorte da presente pesquisa que se verá mais adiante, infelizmente, também se alinha às estatísticas nacionais. Conforme o Departamento Penitenciário Nacional – Dados do Relatório Analítico de Pernambuco referente ao primeiro semestre de 2020 (GOV, 2020), o número de presas brancas é de 176 (13,4%), enquanto número de presas negras e pardas corresponde a 1.138 (86,6%).

O ciclo da desigualdade social sofrido pelos negros é resultante de um contexto histórico antigo que se estende aos dias atuais. A negritude das favelas possui uma tradução no colonialismo e na criação do termo "raça" como forma de determinação de subalternos para fins de exploração (MIGNOLO et al, 2015). A desigualdade de gênero, por sua vez, também encontra as suas raízes no colonialismo pelo homem branco.

Importa mencionar que, no tocante ao gênero, este pode explicar e justificar as posições sociais. Joan Scott (1990) indaga qual é a relação entre as mulheres, as leis e o poder do Estado na tentativa de compreender o porquê das mulheres serem invisíveis como sujeitos históricos, mesmo havendo o conhecimento de que estas participaram de grandes eventos da história humana. Tais reflexões nos remetem ao poder político e os seus jogos de interesses, ao passo em que se revela a emergência de estratégias femininas políticas, a importância de um feminismo ativo para reverter o desequilíbrio em decorrência do gênero, trazido pelos contornos históricos.

No contexto dos estudos de gênero cumpre aqui falar dos movimentos negros. Para Adriana Piscitelli (2002), a crítica desconstrutivista pelas reivindicações das "mulheres de cor" ou do "Terceiro Mundo", ganharam palco a fim de possibilitar a superação dos problemas epistemológicos que dominaram as teorias feministas que tinha a "universalidade" como único ponto de vista.

Trazendo, novamente, a condição da mulher negra diante do sistema criminal, cumpre relatar que, desde o período colonial, na maioria das vezes, esta ocupava uma posição subalterna em relação à mulher branca. De

escravas e mucamas do séc. XVIII e XIX às empregadas domésticas do séc. XX e XXI, revivemos o ciclo das desigualdades sociais para as mulheres negras (BORGES, 2019).

A desigualdade sempre esteve presente também nas punições, o Código Penal de 1830 previa os castigos físicos para os negros. À escrava caberia o açoite (pena branda), já à mulher branca, prisão. Já a mulher branca e nobre, esta muitas vezes nem chegava a ser penalizada (WESTIN, 2020).

O movimento feminista negro, em suas lutas, sempre buscou transformar o padrão colonial, no ideal de não deixar nenhuma mulher para trás e de somar às lutas feministas, mas sem esquecer da democratização de uma perspectiva antirracista (CARNEIRO, 2003).

Nota-se a importância das mulheres negras ganharem visibilidade em suas lutas, a fim de terem o seu contexto de vida ressignificado e uma mudança nas suas condições de desenvolvimento social, a fim de transmutar a visão do sistema criminal em relação a estas, quebrando, enfim, os paradigmas estatísticos.

Retomando o parágrafo inicial destas considerações, com a citação de Kilomba (2019), entender as “feridas” dos preconceitos por raça, classe e gênero, é compreender a luta e força da mulher negra no decorrer da história, mas também é não silenciar diante de um padrão hegemônico e tornar esta, uma luta de todos.

2.2 DO LUGAR DE FALA DESTA PESQUISADORA

Esta pauta procura referenciar a completude do feminismo, que não se legitima em uma visão epistemológica eurocêntrica e dominante. Este produto acadêmico emerge da essência das lutas de um movimento muito mais amplo, que também se propõe a combater as desigualdades de gênero e de raça, além do enfrentamento ao capitalismo patriarcal.

Faz-se necessário enegrecer o feminismo, buscando assinalar a identidade branca e ocidental da formulação feminista clássica, revelando a

sua insuficiência teórica e prática, pois o objetivo é integrar distintas formas de expressão do feminino, multirraciais e multiculturais. Faz parte da pauta do feminismo negro, simultaneamente ao combate às desigualdades de gênero, delinear uma luta antirracista (CARNEIRO, 2003).

Considerando a importância da representatividade trazida pelo feminismo negro, o que se pretende com esta discussão é a análise da postura da pessoa branca privilegiada diante do debate da negritude. Como bem pontua Djamila Ribeiro (2019):

> O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as O desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros. Essa insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais. (DJAMILA RIBEIRO, 2019, p. 22-23).

Entender a existência de uma categoria mulher não implica em um discurso de igualdade entre mulheres, há de se levar em conta a interseccionalidade, a diversidade de grupos de mulheres: indígenas, negras, lésbicas, entre outros. O discurso feminista da mulher branca, de padrão hegemônico (cis e hétera), além de não conferir representatividade a todas as demandas coletivas de mulheres, tende a reproduzir a hegemonia colonial, contribuindo para a invisibilidade das vozes das mais variadas formas de opressão, sendo por si só mais uma manifestação da repressão.

No tocante à pauta negra, faz-se necessário que, a sociedade como um todo, reconheça a posição de privilégio da pessoa branca e que se realize o questionamento da origem das desigualdades sociais presentes na comunidade. Este poderá ser um primeiro passo para que, de fato, a sociedade "democrática" possa abrir os seus ouvidos brancos para escutar mais e dar voz ao outro.

Com base nas reflexões de Rui Duarte (2008), em sua obra "Tempo de ouvir o outro", o "outro" são os negros, os indígenas, os povos que foram colonizados, que foram pressionados a mudar os seus costumes e crenças, mas que resistiram bravamente. O "outro" é a história não contada, o outro lado da moeda. Não houvera apenas a catequização, a escravatura, a dominação e o açoite. Teve muita luta, resistência, amparo no quilombo, festa e dança na senzala. Através da cultura o "outro" mostrava e ainda revela a sua história e resistência. Mas este lado da história, desse "outro", quase não apareceu nos livros de história. É chegada a hora do mundo ouvir a voz negra, pois esta, somente esta, com base em suas vivências, possui a representatividade para as suas pautas.

Entendida a importância da representatividade negra, torna-se relevante a análise da expressão "lugar de fala". Ribeiro (2019), distingue ambos os conceitos, esclarecendo que a pauta negra é aberta a todos, o que não implica dizer que sempre haverá representatividade. Neste sentido, todas as pessoas possuem lugar de fala, uma localização social da qual emana os pontos de vista e o debate. O que não pode haver é a desresponsabilização do sujeito privilegiado que deixa de falar, sob o argumento de que "não é o seu lugar de fala", isentando-se da sua responsabilidade social.

Rosane Borges (apud Juliana Borges, 2019), em linhas paralelas, afirma que "lugar de fala" é sobretudo uma postura ética, pois saber exatamente a posição que ocupa é fundamental para pensar sobre as hierarquias, racismo, desigualdade e sexismo.

É com base nas considerações acima que a autora deste presente artigo acadêmico se posiciona: mulher branca, cis e hétera, mas que reconhece o seu lugar de privilégios e a existência da hierarquia colonial que, infelizmente, ainda impera na sociedade hodierna, por sua vez capitalista, racista e sexista. É desta posição que as linhas deste enfoque acadêmico foram traçadas, possivelmente ausentes de representatividade, mas humildemente esperançosas em poder contribuir, através da voz acadêmica, para uma pauta tão emergente.

Conforme Grada Kilomba (2017) o branco de hoje não seria mais o responsável direto pela escravidão, mas a este cumpre o dever e a responsabilidade de equilibrar a sociedade que ocupa.

2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DO RACISMO E DO SEXISMO NO SISTEMA CRIMINAL

É latente a voz de Foucault (2004), com a teoria do *biopoder*, para iniciar uma compreensão acerca do tracejado histórico do racismo e do sexismo. Quem detém o poder domina e governa, causando uma relação de dependência. A teoria foucaultiana traduz a colonialidade em que o homem branco escravizou negros e indígenas. Emergindo de tal reflexão teórica, é sabido que a figura do homem e o patriarcado colonial se fez o polo dominante em relação à figura da mulher, que era vista como propriedade masculina, sendo considerada, inclusive, um ser inferior e não detentor de direitos. Deter este poder legitimado socialmente no decorrer da história é uma árdua tarefa, contudo emergente e, felizmente, um caminho sem volta.

Até o século XVIII, as mulheres eram tidas como incorrigíveis, suas transgressões eram limitadas ao campo moral e descumprimento de seus papéis domésticos e cuidadores. Os homens eram punidos com privação, correção e trabalho, mas as mulheres sequer tinham cidadania ou direitos políticos e não eram passíveis de correção como os homens, apenas eram domesticadas como mães e esposas - as brancas - já as mulheres negras e

pobres o intuito era o de criar boas serviçais. É no séc. XX que as punições femininas vão ganhando contornos como as masculinas. Contudo, a igualdade prisional de mulheres e homens significou igualdade de opressão, considerando que as mulheres possuem necessidades diferenciadas: acompanhamento pré-natal, quando grávidas; absorventes; maior demanda de papel higiênico; espaço adequado para amamentação e interação com os filhos pequenos (BORGES, 2019).

Em paralelo à desigualdade de gênero, o racismo também se fez presente desde as primeiras constituições do país e o Código Penal do Império. Segundo Chiavenato (2012), a violência dos senhores de escravos consta em relatórios policiais do século XIX, que continham denúncias sobre senhores que castravam, retalhavam nádegas e depois matavam os seus escravos. Neste período histórico, fora tão abusiva a violência que o Estado teve que intervir, mas em que pese os crimes fossem comprovados, poucos senhores de escravos eram processados e raríssimos foram os condenados.

Mesmo com a abolição da escravatura, os negros eram encarcerados por quaisquer motivos; qualquer passo em falso e estes recebiam sentenças ou multas pelas quais eram compelidos a trabalhar como se escravos fossem novamente. E é com base neste cenário que o sistema criminal do Brasil vai sendo moldado, tendo a escravidão como um pilar econômico e ideológico (BORGES, 2019).

Com o advento do Código Penal de 1890 (BRASIL, 1890) o negro continuou sendo subalternizado e criminalizado. O Código Penal de 1890 proibia práticas como a capoeira, religiões de matriz africana, ociosidade e mendicância.

A exemplo, segue o artigo 402 que proibia a capoeira, encontrava-se na seguinte sessão do Código: Capítulo XIII – Dos Vadio e das Capoeiras:

> Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma

> lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão cellular por dous a seis mezes. (Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, BRASIL, 1890)

A maioria das pessoas que vinham sendo punidas, pelo contexto histórico, era negra, a lei fora sendo construída não como um viés garantidor, mas punitivo, imbuída de um espírito colono e maligno.

O sistema de justiça criminal, não só do Brasil, mas da América Latina, encontrou na categoria raça, um princípio organizador do processo de encarceramento que perdura até os sistemas vigentes (SEGATO, 2007). Segundo Ângela Davis (2003), as prisões modernas resumem-se em uma réplica do regime escravocrata.

O sistema criminal brasileiro nunca socorreu aos marginalizados, os senhores de escravos detinham o poder de vida e de morte sobre os seus escravizados e os ordenamentos jurídicos da colônia pouco importava (ALVES, 2017). Tal sistema não se aparta muito da realidade necropolítica em que se encontra o ordenamento jurídico e a segurança pública, hoje, no Brasil.

Difícil não coadunar com as lições acerca do conceito de necropolítica trazida por Achille Mbmembe (2018), que também transborda a teoria foucaultiana de *biopoder*. O Estado (dominante) sempre buscou meios para desfazer-se de seus inimigos, de quem pouco acrescentava a sociedade. Quando olhamos o Brasil em 2021, o que justifica os maiores índices de pessoas mortas, vítimas de violência pela polícia, no Brasil, ainda serem os negros? É sabido que o racismo institucional se encontra intimamente atrelado ao conceito de necropolítica, quando se faz presente na esfera da segurança pública e da justiça criminal.

2.4 RAÇA E GÊNERO COMO CATEGORIAS DE PUNIÇÃO

A mulher negra encontra-se na base da pirâmide social, estando abaixo da mulher branca e do homem negro, sendo duplamente discriminada,

cabendo-lhe os papéis da empregada doméstica e do objeto sexual (SAFFIOTI, 1987). Em reflexão ao entendimento de Saffioti, é necessário ainda refletir que a mulher negra carrega uma tripla discriminação de raça, gênero e classe, esta última é relevante porque foi negado historicamente o direito à educação, à saúde, entre outros direitos e, por conseguinte, um espaço de desenvolvimento na sociedade.

A conexão entre o machismo, a raça e a classe torna-se indispensável, pois com a consolidação do capitalismo estruturado pelo patriarcado, as mulheres negras vêm ser as mais subjugadas e vulneráveis na dinâmica em sociedade. Para Ângela Davis (2016), o capitalismo ajudou a reproduzir o racismo tendo como base a superexploração, de forma que há uma interconectividade entre racismo, capitalismo e patriarcado.

Tal fator interfere nas instituições do Estado, não sendo diferente com o sistema criminal. A força policial e a atuação do judiciário muitas vezes se mostram arbitrárias e punitivas em relação a sujeitos que, antes de tudo, já encontram-se marginalizados pela sociedade, que personifica e relaciona a criminalidade e a violência às pessoas pobres e negras.

O termo feminização da pobreza, introduzido por Diane Pearce em 1978 e depois reproduzido por Julia Sudbury, retrata que a vulnerabilidade social, a criminalização e a punição fazem parte do processo de subordinação racial de mulheres negras (ALVES, 2017; NEVES, RIBEIRO, CABRAL, 2016).

Em que pese a população carcerária feminina ser menor do que a masculina, observa-se, proporcionalmente, uma crescente e notável evolução do número da massa carcerária, em que é possível diagnosticar que grande parte da demanda são de mulheres negras, pobres e presas por tráfico de drogas. Infelizmente, cada vez mais tolhidas do acesso à uma vida com dignidade e condições de desenvolvimento social, muitas mulheres negras acabam por figurar na economia ilegal das drogas, seja como mulas, consumidoras ou vendedoras, muitas vezes, inclusive, para auxilio dos maridos já presos.

Conforme a Lei 13.343/2006, as penas são diferentes para quem é usuário de drogas e para quem vende a droga (tráfico), no primeiro caso, o art. 28 da lei, trata de uma infração a ser apurada pelos Juizados Especiais Criminais, ao amparo da Lei 9099/95, em que as penas são: advertência, prestação de serviços à comunidade ou medida educativa de comparecimento à programa ou curso educativo; já no segundo caso, tipificado no art. 33 da lei 11.343/06 a pessoa que responde por tráfico terá uma ação penal em curso em que a pena máxima privativa de liberdade pode chegar a 15 anos. Ainda segundo a Lei de Drogas, a quantidade de droga em posse do sujeito no momento do flagrante é o que irá determinar o indiciamento.

Diante do comportamento tendencioso patriarcal e racista que impera nas instituições legislativa e de segurança pública, a probabilidade de uma mulher negra e pobre ser indiciada pela segunda opção – tráfico-, infelizmente, ainda é muito maior, inclusive em virtude de tantas arbitrariedades inerentes ao sistema (BORGES, 2019).

A "guerra às drogas", infelizmente, acaba por contribuir para a superlotação dos presídios e de igual forma para o aumento do tráfico e da violência nas periferias, uma vez que quanto mais se restringe, mas se fomenta um mercado ilícito, levando muitas mulheres negras a serem corrompidas por este meio e a trabalhar em favor deste, como alternativa de fonte de renda. A punição pela ausência de oportunidades ocorres dentro e fora dos presídios e cadeias.

2.5 DOS TRONCOS AO CÁRCERE: A REALIDADE EM DADOS NO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO E A EMERGÊNCIA DO FEMINISMO NEGRO

E, hoje, em relação às mulheres negras, como se materializa o sistema punitivo? No período em que as prisões emergiam com as penas privativas de liberdade para os homens, as mulheres negras sofriam estupros – hipersexualização do corpo da mulher negra e castigos físicos, açoites.

Os desafios da opressão e da liberdade sempre permearam a vida das mulheres. A estrutura da sociedade em que os altos cargos sempre foram ocupados por figuras masculinas, o comportamento patriarcal e a divisão do trabalho são fatores que contribuíram para a opressão feminina. A mulher sempre viveu em cativeiros, a sua felicidade dependia intimamente da sua realização em algum dos cativeiros impostos pela sociedade, que poderiam ser: as madreposas – as mães, que só viviam em função de cuidar dos demais, marido e filhos; as monjas – eram as religiosas. Só viviam para adorar o "Poder Divino" e não tinham filhos; as putas – as que se especializavam na sexualidade proibida, mas que tinham a função de dar prazer, mas não de receber; as presas – representação simbólica e genérica de todas as mulheres que se encontravam encarceradas em sua própria casa, bordel ou manicômio; e as loucas – aquelas que tentaram expressar as suas vontades e desejos fora do padrão imposto eram tidas como loucas perante a sociedade (LAGARDE, 2005).

Há de se destacar as diferenças de tais cativeiros para a mulher branca e para a mulher negra da época. A negra não seria enviada a um hospital psiquiátrico, por expressar as suas vontades ou enviada a um convento para restabelecer os seus deveres de obediência, tampouco seria despenalizada como muitas nobres. O castigo físico sempre esteve presente nas formas de correção e punição das escravas.

Fato que chama a atenção era a punição para as escravas gestantes. Quando não cumpriam os seus deveres a tempo, eram obrigadas a deitar no chão, posicionando a barriga em um buraco, para preservar o feto que era tido como uma propriedade futura e, assim, poderem ser chicoteadas (DAVIS, 2003).

Hoje as mulheres não brancas sofrem outras violências a título de punição. Não é mais o chicote e sim a ausência de oportunidades, de educação e um sistema carcerário brasileiro que as espera, com toda a precariedade dos estabelecimentos prisionais.

Quando trazemos o conhecimento deste histórico de punição para mulheres brancas e não brancas nos deparamos com as estatísticas em que as não brancas fazem parte da massa carcerária feminina no sistema criminal. Mas, por que isto acontece?

Primeiro porque grande parte das mulheres brancas ainda tem maior acesso à escolaridade e às oportunidades de emprego, o que acaba implicando no seu menor envolvimento criminal; segundo porque, como estas tem maior escolaridade, quando presas, recebem os melhores cargos de trabalho dentro do cárcere, ao contrário das negras a quem, na maioria das vezes, cabe o trabalho pesado como serviços de limpeza, prejudicando muitas vezes o benefício da remissão de pena (SANTOS, 2014).

Outro fator é que, como a camada social mais pobre ainda é de pessoas não brancas, a "feminização da pobreza" de mulheres negras acaba por levar estas mulheres, muitas vezes, também por obediência aos maridos (patriarcado), a se envolverem de alguma forma com o tráfico de drogas. O tráfico de drogas, já explanado no tópico anterior, hoje, é a tipificação que mais encarcera as mulheres negras no Brasil.

Segundo Helpes (2014) o envolvimento de mulheres no tráfico de drogas mostra-se como alternativa à trabalhos altamente precarizados, aos baixos salários, à precariedade nos direitos trabalhistas e à desigualdade existente em relação à mão de obra feminina, de baixa escolaridade e sem qualificação profissional. Ademais, a ausência da figura masculina no cuidado com os filhos e na colaboração para a renda do lar também impulsiona as mulheres a encontrarem no tráfico um refúgio ou aparente solução para as suas vidas. A indisponibilidade de creches públicas também é outro fator que colabora para o desemprego destas mulheres.

No levantamento de dados junto a Colônia Penal Feminina de Buíque, que abrange toda a região do agreste meridional de Pernambuco, foram extraídas as seguintes informações:

Tabela 1

Nível de escolaridade de presas negras/pardas (235) em 07/2021

	presas brancas	presas negras/pardas
Número geral de encarceradas (272)	37	235

Tabela 2. Número de presas em 07/2021.

Que concluíram o ensino básico	10
Que estão presas por envolvimento com tráfico de drogas	170
Que ainda aguardam julgamento (presas provisórias)	129

Os números revelam a notória disparidade no número de presas negras e pardas em relação às encarceradas brancas. Ademais, ressalta-se que apenas 10 (4,2%) das recolhidas conseguiram concluir o ensino básico, do número total de 235. A relação da ausência de estudo, do acesso à educação, bem como o envolvimento com o tráfico de drogas explica bem a expressividade das estatísticas em relação à negritude e ao gênero, no âmbito criminal, do agreste meridional que, por sua vez, é um reflexo dos dados de Pernambuco e os de nível Nacional – INFOPEN- citados nas linhas iniciais do presente estudo.

Aqui se reforçam as palavras de Dina Alves:

> Reconhecer a existência da categoria "raça" como uma realidade social e ideologicamente construída – que tem impacto direto na vida das mulheres negras- é levar em consideração que determinados grupos sociais racistas estão mais vulneráveis à punição estatal mesmo quando a punição não é em termos de seletividade racial. Nesse sentido, Raul Zafaronni (2013) e Nilo Batista (2002) têm mostrado que as matrizes do sistema de justiça penal brasileiro são fundamentalmente influenciadas por uma concepção de crime e de castigo baseada na punição do corpo negro. (DINA ALVES, 2017, p.110).

Faz-se necessário mencionar que, a luz dos Direitos Humanos, o encarceramento massivo de uma determinada categoria pelo Estado, configura-se uma violência estrutural, de cunho patriarcal, cometida pelo próprio Estado. A prisão deve ser a última *ratio,* a manutenção de pessoas presas sem ainda terem sido condenadas, dar-se apenas se satisfeitos requisitos da prisão preventiva, elencados no art. 312 do Código de Processo Penal brasileiro: para a garantia da ordem pública, da ordem econômica, por conveniência da instrução criminal ou para assegurar a aplicação da lei penal, quando houver prova da existência do crime e indício suficiente de autoria e de perigo gerado pelo estado de liberdade do imputado.

Em 2010, a fim de combater a violência de gênero no contorno penal, foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o documento intitulado de Regras de Bangkok que, por sua vez, orienta os Estados a priorizarem a aplicação de medidas alternativas à prisão para mulheres infratoras. Em que pese o Brasil ter participado ativamente das negociações do texto, contraditoriamente, é um dos países que mais encarcera mulheres e, especificamente de categoria não branca e pobre (ITTC, 2017).

2.5.1 A emergência do movimento feminista interseccional negro

Ante a importância de adequar as demandas das mulheres de forma mais ampla, surge a luta feminista negra. A questão da raça produziu gêneros subalternizados, a identidade feminina negra e também os homens negros estariam abaixo do grupo racial dominante – mulheres brancas. Essa dupla subvalorização indica que o racismo rebaixa o status dos gêneros (CARNEIRO, 2003).

Conforme preceitua Sueli Carneiro (2003), ao passo em que o racismo se sobrepõe ao gênero, é também um medidor de grau dos privilégios oriundos da exploração e exclusão de gêneros subalternos. Para que as mulheres negras atinjam os mesmos níveis de desigualdades que uma mulher branca

ou um homem negro, far-se-á necessária uma imensa mudança de paradigmas sociais.

Para resolver tal impasse e lutar por essa "quebra de corrente social", primeiramente há de se convir que não se pode crer em uma singularidade cultural da união de várias culturas, enquanto se defende similaridade de gênero entre mulheres de culturas diferentes. O gênero é também classe e raça e a experiência isolada de uma mulher não pode servir de base para todas as políticas para mulheres (HARDING, 1986).

À luz dos ensinamentos de Joan Scott (1990), o gênero fora uma forma primária de dar significado às relações de poder como forma de articulação, contudo, este deve ser redefinido e reestruturado com um viés de igualdade política e social, incluindo não somente o sexo, mas também a classe e a raça.

Dentre os inúmeros desafios da luta feminina negra no Brasil, a universalização de valores, sob o eixo da democracia racial e do ideal de branqueamento, sempre foi o maior deles. Como se sentir representada por um movimento que revelava um distanciamento da realidade da mulher negra, negando o seu contexto histórico de luta e resistência? A mulher negra, protagonista da sua história, pela própria finalidade das suas lutas precisava apartar-se de um feminismo de viés eurocêntrico (GONZALEZ, 1982).

Harding (1986), enfatiza que as feministas brancas ocidentais deveriam prestar mais atenção na necessidade de travar uma luta política mais ativa contra o nosso próprio racismo, classismo e centrismo cultural.

A pauta do movimento feminista negro centralizou-se na ampliação do gênero, com um viés antirracista. O engajamento de mulheres ao movimento, cada vez mais, contribuiu para o seu fortalecimento e crescimento. Os Movimentos Negros e de Mulheres no plano nacional e internacional começaram a assegurar uma agenda específica para mulheres negras. A Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras realizada em 06 e 07 de junho de 2002, ressignifica a luta feminista no Brasil, reconhecendo como alguns de seus princípios: comprometer-se com a luta antirracista e a defesa dos

princípios de equidade racial-étnica; comprometer-se com a luta contra todas as formas de discriminação de gênero e com o combate à violência, maus tratos, assédio e exploração de mulheres e meninas; dentre outros princípios (CARNEIRO, 2003).

Para Patrícia Hill Collins, o pensamento feminista negro segue contra as universalidades, não é um aditivo de outros feminismos, mas uma formulação a partir das necessidades, dos conhecimentos e das formas de atuação política próprias das mulheres negras (apud BORGES, 2019).

A batalha pela afirmação de identidade e de reconhecimento social é contínua, uma luta do passado e do presente, a fim de ultrapassar os muros da exclusão social. A voz do feminismo negro tem promovido uma visão mais democrática do feminismo, além de visar a propositura e a implementação de políticas públicas para as mulheres negras e a igualdade de oportunidades (CARNEIRO, 2003).

A luta feminista antirracista é a luta contra o racismo e o sexismo. Mas, antes de se discutir gênero, faz-se necessário reconhecer a existência do racismo e combatê-lo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto histórico do patriarcado e do racismo no comportamento social e na punição pelo Estado, resta claro que tais influências ainda permeiam a vida de mulheres negras, ganhando ênfase na esfera criminal no Brasil.

Raça, classe e gênero expõe a mulher negra e pobre à uma vulnerabilidade extrema, evidenciada pelo levantamento realizado junto à Colônia Penal Feminina de Buíque. A massa carcerária feminina na região do agreste meridional de Pernambuco é formada por mulheres não brancas (negras e pardas), que não conseguiram concluir o ensino básico. O tráfico de drogas é a tipificação penal que mais encarcera este grupo social. Nota-se que há um ciclo de desigualdade social para os negros que, por sua vez, foram

cerceados do acesso à uma vida com dignidade em berço histórico, por uma escravidão que não findou com a libertação documentada, pois, de inúmeras formas, estes, em especial a mulher negra, continuam sendo atingidos e marginalizados pela sociedade e pelo Estado necropolítico.

O feminismo negro se revela uma solução emergente na vida das mulheres negras e demais minorias. A luta do Movimento Negro por políticas voltadas para a igualdade de gênero e raça, visa dar voz e empoderamento à mulher negra, a fim de que esta venha a ocupar lugares de destaque na sociedade, estudar e alcançar a sua ascensão social, numa perspectiva mais igualitária.

Felizmente, o feminismo negro é uma crescente, mas que ainda carece de uma maior conscientização e atenção pela sociedade, a começar pelo próprio Estado que se intitula Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. Rés negras, juízes brancos: uma análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção da punição em uma prisão paulistana. **Revista CS**, 21, pp. 97-120. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciências Sociales, Universidad Icesi, 2017.Disponível em: https://dx.doi.org/10.18046/recs.i21.2218. Acesso em 27 de jun. 2021.

ALVES, A.E. **Rés Negras, Judiciário Branco: uma análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção de punição em uma prisão paulistana. 2015.** Tese (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <http://www.pucsp.br/defesas/res-negras-judiciario-branco-uma-analise-da-interseccionalidade-de-genero-raca-e-classe-na-producao-da-punicao-em-uma-prisao-paulistana> Acesso em: 27 de jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa; Edições 70, 2011.

BORGES, J. **Encarceramento em massa.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 27 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.343, de 3 de agosto de 2006.** Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad [...] Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 27 de jun. 2021.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-132, set./dez. 2003.

CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. **Estudos feministas**, v.3, n.2, ano 3, 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472. Acesso em: 18 de jul. 2021.

CARVALHO, D.R. "Tempo de ouvir o "outro" enquanto o 'outro' ainda existe, antes que haja só o outro... Ou pré-manifesto neo-animista". Intervenção na Conferência da Gulbenkian a 27 /10/2008 cujo título geral era**: Podemos viver sem o outro?** Publicada no livro com o mesmo título, vários autores, pela Tinta da China/Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

DAVIS, A. **Are prision obsolete?** New York: Open Media/ Seven Stories Press, 2003.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo, Boitempo, 2016.

SOUZA PINTO, J.R. & MIGNOLO, W.D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas - Revista de Ciências Sociais** [en linea]. 2015, 15(3), 381-402. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74243478002. Acesso em 06 de jul.2021

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO FEDERAL. **Relatórios do INFOPEN**. Disponível em: https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/Pernambuco. Acesso em: 10 de jul. 2021.

GONZALES, L; HASENBALG, C. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, v. 1, n. 1, p. 7-31, 1993.

HELPES, S.S. Vidas em jogo: um estudo sobre mulheres envolvidas com o tráfico de drogas. **IBCCRIM - Instituto Brasileiro de Ciências Criminais,** Juiz de Fora, 2014.

ITTC - Instituto Terra, Trabalho e Cidadania. Mulheres sem prisão. Desafios e possibilidades para reduzir a prisão provisória de mulheres, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano.** Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 18 de junho de 2019.

KILOMBA, G. "O Brasil ainda é extremamente colonial". Eron Rezende. **UOL**. A Tarde. Janeiro de 2017. Disponível em: https://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1829494-o-brasil-ainda-e-extremamente-colonial acesso: 21 de jun. 2021.

LAGARDE, M. Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México. **UNAN Posgrado**, 2005. p. 25-75

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** Rio de Janeiro; N-1 Edições, 3 ed. 2018.

NEVES, T.R.S.; RIBEIRO, D.F.; CABRAL, G.C.M. Direitos das mulheres negras e o sistema penitenciário cearense. **Revista Extensão em Ação**, Fortaleza, v.3, 12. Out/Dez. 2016.

PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) mulher? *In:* ALGRANTI, L. M. (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, p. 7-42, 2002.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, C.A.S. **Ó Paí, Prezada! Racismo e sexismo institucionais tomando o bonde no Conjunto Penal Feminino de Salvador.** 2014. 200 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SCOOT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação&Realidade**, v.15, n.2, jul/dez, 1995.

SEGATO, R. El color de la cárcel em America Latina: apuntes sobre la colonialidad de la justicia em un continente em desconstrucción. **Revista Nueva Sociedad**, n 208, pp.142-161, 2007.

WESTIN, R. **Há 190 anos, 1º Código Penal do Brasil fixou punições distintas para livres e escravos**. Agência Senado. Arquivo S. ed. 74. Dezembro de 2020. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-190-anos-1o-codigo-penal-do-brasil-fixou-punicoes-distintas-para-livres-e-escravos. Acesso em: 16 jul. 2021.

SALA DOS PROFESSORES: COMO O PRECONCEITO E O RACISMO OCUPAM ESSE ESPAÇO

Lucelaine Borges Zampolin[113]

RESUMO

A diferença é uma das principais características da espécie humana. Essa diferença, no que se refere às características físicas, é proveniente das variações genéticas, porém não se restringe a isso. A influência da cultura e da educação em nossa formação torna-se decisiva na diferenciação do "eu" em relação ao "nós". Por essa razão, já no século XVIII, foi criado o conceito de igualdade, com o intuito de garantir a todos os mesmos direitos, independente das diferenças observadas. O acesso à Educação é direito de todos e garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Porém apenas o acesso não basta para promover uma educação voltada à equidade e inclusão social em todos os aspectos. Situações de racismo e preconceito são parte do cotidiano escolar, impedindo que alunos negros ocupem seu lugar de protagonismo nessas instituições. Assim, o presente trabalho, – em pesquisa qualitativa, tem como objetivo analisar as relações Étnico-Raciais nos espaços escolares, mais especificamente, nas interações entre os educadores, tendo como referência experiências e vivências em uma Escola Municipal de Educação Básica. Utilizou-se o método indutivo, onde situações e relatos foram analisados à luz da legislação vigente e contribuições de autores como Almeida (2018), Bento (2006), Cavalleiro (2001) e Corenza (2018).

Palavras-chave: Racismo. Preconceito. Formação de Professores.

[113] Especialista em Gestão Pública. Professora Gestora na Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba. E-mail: lucelaineb@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Essa trajetória na educação inicia no curso de Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM “Pe. Ismael Simões” em Campinas, estado de São Paulo. Foi nessa instituição que, entre páginas de Otaíza de Oliveira Romanelli e Paulo Freire, conheci uma escola muito diferente das que frequentara até então, sendo filha única de família de classe média. Meu pai, empresário do setor financeiro, minha mãe, responsável pelas tarefas do lar, sempre ofereceram as condições necessárias a uma formação ampla nos mais diferentes aspectos, garantindo meu acesso a escolas que, embora públicas, integravam a lista das mais bem avaliadas, principalmente em relação ao público alvo que atendia.

Branca, filha de família italiana e portuguesa, não foram raras as situações em que ouvi referências como “Não sou racista! Até tenho amigos negros!”, “Ele é preto de alma branca” e, por certo tempo, tudo isso até fez algum sentido em meu cotidiano, afinal, como cita Almeida (2018, p.53)

> uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (ALMEIDA, 2018, p. 53)

Foi na adolescência, justamente ao ingressar no curso de Magistério, que essas expressões se contrapuseram à nova realidade. Esse contato me possibilitou a ampliação da visão de mundo, fazendo com que meu repertório fosse também ampliado, aproximando-me de outras vivências. Nesse período foi possível observar, ainda, o receio da minha família, nada velado, de que eu me relacionasse com um rapaz negro. Nos discursos familiares era possível ouvir declarações como “O negro no nosso país sofre muito e não quero esse sofrimento para os meus netos”.

Em 1999, o ingresso como professora municipal me revelou outra realidade. A vivência de situações de violência contra a criança e contra a mulher era corriqueira e, geralmente, observada nas famílias dos alunos negros e pobres. Em 2002 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e, com isso, pude ocupar a cadeira docente em uma instituição privada de ensino. Nela, para minha surpresa, as cinco turmas onde lecionava linguagem e gramática contavam com alunos orientais, brancos, porém nenhum negro.

Tendo ocupado cargo junto à Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos como o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, hoje atuo como Professora Gestora de uma Escola Municipal de Educação Básica em tempo integral, sendo ela a maior unidade dessa modalidade em funcionamento no município. Com uma equipe composta por mais de 100 funcionários, a diversidade está presente em cada atuação profissional desde as relações interpessoais, ações junto aos alunos público alvo da Educação Especial ou no atendimento à comunidade escolar.

Nesse cenário, as situações de preconceito são bastante intrigantes e desafiadoras uma vez que perpassam por todos os espaços da escola. O preconceito é visto na cor da pele, na sexualidade, na religião e, até, na manifestação do posicionamento político. A sala dos professores, ambiente onde se dá a maior parte das relações entre os pares, apresenta, de maneira velada e subliminar, as crenças preconceituosas enraizadas na formação dos adultos que ali atuam. Essas crenças não são diferentes daquelas manifestadas pelos alunos em sala de aula, apenas observadas à luz da cultura “politicamente correta”.

Com isso surge o questionamento: É possível trabalhar pelo fim do preconceito e do racismo em sala de aula quando eles ainda estão presentes na sala dos professores?

A REALIDADE DE UM COMPLEXO EDUCACIONAL

O Complexo Educacional onde aconteceram as observações aqui descritas, é uma escola municipal de ensino fundamental que atende alunos de 6 a 11 anos de idade em tempo integral. Com 650 alunos matriculados para o ano letivo de 2021, conta com 23 turmas de ensino regular e 28 oficinas oferecidas no contra turno, divididas em diferentes eixos temáticos como práticas de leitura, natação, prática esportiva, dança, artes, fotografia, tecnologia e robótica.

A INSTITUIÇÃO

O prédio escolar conta com 7.104,26m² de construção em um terreno de 33.849,38m². A unidade escolar segue o modelo arquitetônico das demais escolas do município com salas de múltiplo uso, laboratórios de informática, sala de leitura, quadra poliesportiva, almoxarifado geral, depósitos, vestiários, sanitários, áreas de serviços administrativos e gerais. Diferente das demais escolas do município, o Complexo Educacional conta, ainda, com duas piscinas sendo uma de 5 a 12,5 metros e outra de 12,5 x 25 metros.

A demanda escolar é proveniente, prioritariamente, do bairro onde está situada e entorno, porém conta também com alunos de outros bairros que buscam pelo atendimento em tempo integral.

A clientela escolar é formada por alunos de classe média e baixa, além de alunos residentes na área “rural”, que dependem de transporte escolar oferecido pelo poder público[114].

Para atender ao público acima descrito, a instituição conta com quatro coordenadores pedagógicos, sessenta professores e, aproximadamente, cinquenta profissionais de apoio entre administrativo e terceirizados para alimentação e limpeza, além da função de gestão que ocupo atualmente.

[114] Fonte: Projeto Político Pedagógico 2020.

AS RELAÇÕES ENTRE OS PARES

Quando pensamos em escola e suas relações, logo imaginamos aquelas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. É bastante vasta a literatura que trata dos impactos da afetividade na aprendizagem dos alunos ou da importância da gestão democrática nas relações entre direção e corpo docente, mas as relações estabelecidas entre os próprios professores também são compostas das mais diferentes ideologias.

Muito antes de entrar na sala de aula, o professor já interagiu com diferentes agentes do espaço escolar, e essas interações ajudam a compor o profissional enquanto agente formador.

Segundo Piaget (1970) o homem é considerado um ser biopsicossocial. Sob essa perspectiva, o ser humano, que antes era fragmentado e estudado por diferentes ciências, agora é observado em três aspectos: biológico, psicológico e social. Por aspectos biológicos entende-se as características físicas do indivíduo, enquanto os psicológicos são compostos por processos afetivos, emocionais e racionais formadores da personalidade. Já os aspectos sociais são os valores, crenças e papéis desempenhados nos grupos que integra. Dessa forma, o professor constitui-se previamente enquanto ser biopsicossocial, com seus sistemas conceituais, crenças e juízos. Tais conceitos orientam sua ação cotidiana tanto fora quanto dentro do espaço escolar.

É na sala dos professores, no momento do “cafezinho”, que as relações entre os pares acontecem. Esse é um rico espaço de troca de experiências, mas, também, um fértil ambiente de estudo das relações de poder que também ali estão estabelecidas. Uma vez que as escolas de Educação Básica têm seu corpo docente composto, em sua maioria, por graduados na área de ciências humanas, as disciplinas das ciências exatas são consideradas mais difíceis e seus professores, muitas vezes, “endeusados”, enquanto o trabalho dos educadores físicos, por exemplo, é

considerado algo de menor importância e, inclusive, dispensável. Essa realidade pode ser observada em diferentes filmes que retratam o cotidiano escolar.

A sala dos professores, que nesse trabalho ocupa muito mais um espaço simbólico do que físico, já que pode ser entendida como uma sala de reuniões, a copa ou, até mesmo, os corredores das escolas, carrega em si a oportunidade que o professor tem de se "despir" da armadura de educador e expor suas humanidades. Ali, entre assuntos diversos, é possível observar toda a bagagem de formação pessoal dos profissionais e, com isso, seus conceitos e preconceitos.

Em grande parte, os saberes recebidos pelos professores nas instituições educacionais que os formaram são etnocêntricos, resultado do racismo institucionalizado e do currículo eurocêntrico que se constituiu no Brasil. Para Bittencourt (2010) os currículos educacionais são mecanismos de poder, onde aqueles que os constroem visam perpetuar valores e ideologias.

O docente, figura de liderança nas salas de aula, ocupa um lugar de poder em relação aos alunos, porém, quando entre os pares, se depara com situações de julgamento ético e de valores.

Sempre que posso me aproximo das discussões que acontecem na sala dos professores como um recurso para conhecer melhor a equipe e seus anseios. Certa vez, em meados do ano letivo de 2019, a Secretaria Municipal de Educação, em atenção à lei que prevê a utilização de um terço da jornada docente para formação continuada, ofereceu aos professores, na modalidade EaD, o curso "Cultura Africana Afro Brasileira e Indígena". Nele, professores da educação básica, independente da área de atuação, puderam estudar e se aproximar do que prevê a Lei Federal nº 10.639/03[115]. Uma vez que a sala dos professores é o local com o melhor sinal de internet de todo o prédio, ali

[115] A lei nº 10.639/03 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

estavam vários professores cumprindo suas horas de estudo e, inclusive, falando sobre o conteúdo que o curso apresentava. Aproveitei a oportunidade para me juntar ao grupo e participar da discussão que, naquele momento, envolvia as expressões tão comumente usadas em nosso cotidiano, mas que estão carregadas de racismo, como “denegrir”, “meia tigela” ou “ovelha negra”. Observei que o grupo contava com professores que já estavam familiarizados com esses conceitos e outros que, por terem se aproximado da temática através do curso e de maneira bastante superficial, entendiam essa leitura conceitual como um exagero das práticas “politicamente corretas”. Dentre os professores que ali discutiam havia brancos, negros e pardos, o que os colocava em diferentes locais de fala.

Em dado momento da conversa, uma professora se posicionou:

“Vocês não têm ideia do que é ser negro. Ser referência o tempo todo e saber que as pessoas, muitas vezes, te toleram, mas nem te conhecem”.

E uma colega rebateu:

“Tenho sim! Fui viajar com meu marido para a Bahia e, vocês sabem, nós somos muito brancos. Somos até cor-de-rosa. Lá as pessoas riam de nós e nos chamavam de branquelos. Era muito constrangedor! Não fomos bem recebidos. ”

A primeira professora, demonstrando irritação, completou:

“Você não se sentiu bem aceita lá? Experimenta ser mulher, preta e pobre para não ser bem aceita em lugar nenhum. ”

E essas foram as últimas palavras da professora sobre o assunto. Ela ouviu, calada, outros colegas versando sobre alguns exageros na análise do comportamento do branco em relação ao negro pois, segundo eles, “agora tudo é racismo”.

Nos dias seguintes a sala dos professores ficou mais silenciosa. Como se algo fosse proibido ali, e as pessoas estivessem com receio de “infringir” alguma nova regra.

AS RELAÇÕES HIERÁRQUICAS

Incomodada com a fuga do grupo em relação àquele conflito vivido na sala dos professores, para o trabalho no ano letivo de 2020, propus que o grupo retomasse os estudos realizados no ano anterior para a realização de uma "live" com os alunos no dia da consciência negra. Frente à situação de aulas online imposta pela pandemia do COVID19, essa seria uma maneira através da qual os alunos poderiam apresentar os resultados dos trabalhos desenvolvidos com os professores nas aulas remotas. A ideia era que cada profissional, utilizando as contribuições da sua disciplina, apresentasse as influências da cultura Afro-Brasileira em nosso cotidiano.

Os trabalhos contavam com jogos, brincadeiras, músicas, lendas e, para encerrar a apresentação, seria produzido um vídeo onde cada profissional da escola cantaria um trecho da música "Cota não é esmola" da cantora e compositora Bia Ferreira. Para possibilitar a edição do vídeo, cada profissional deveria gravar sua participação e enviar ao grupo de WhatsApp criado para o evento.

Tudo estava seguindo conforme o esperado, com a participação de vários profissionais, quando uma coordenadora da Unidade enviou sua produção ao grupo. Nela, a coordenadora aparecia de perfil recitando um trecho da música e, ao virar para enfatizar a frase "Cota não é esmola", mostrava o outro lado da sua face pintado de marrom. Pouco depois de carregar o vídeo no grupo teve início uma verdadeira guerra docente. De um lado, professores indignados com a prática de *blackface* e, ainda mais, com o fato de uma coordenadora desconhecer a importância e proporção de tal ato. De outro, professores defendendo a visão inocente da colega que buscava, com aquele gesto, demonstrar que estamos todos juntos na luta pela igualdade. Talvez aquele grupo de WhatsApp tenha sido o maior espaço de formação e debate sobre o tema com professores da rede municipal, mas o clima conflituoso beirava o desrespeito.

Frente àquela situação delicada, pedi que os professores do grupo com maior engajamento na temática e no movimento negro, assumissem o protagonismo na elaboração e roteiro da *live*, possibilitando um espaço de formação entre os pares, mas, infelizmente, esse grupo acompanhou nos bastidores aquilo que nós, com muito respeito, mas também com muito medo, apresentamos no sarau.

As duas situações aqui citadas, e que envolveram diretamente os conceitos dos docentes sobre as questões étnico raciais, exemplificam as relações vividas na sala dos professores, além dos conceitos e preconceitos nela revelados.

Nesse contexto, o trabalho de formação continuada para as discussões sobre as relações Étnico-Raciais encontra, no espaço escolar, um material humano carregado de conceitos e preconceitos uma vez que, até 1988, período em que boa parte dos docentes do nosso país frequentaram os bancos escolares, o currículo da educação brasileira era composto a partir do eurocentrismo.

OUTROS LUGARES DE FALA

Até aqui há meus registros das relações Étnico-Raciais vividas na escola. Registros esses de uma mulher branca, de origem socioeconômica privilegiada e que ocupa posição hierárquica de liderança. Mas apenas essa ótica não seria o bastante para a discussão aqui proposta. Dessa forma, em contato com uma professora e um inspetor de alunos, aqui citados por suas iniciais, foi possível registrar também suas impressões e percepções a partir de suas vivências pessoais.

Em conversa com a professora T.C.S.S.A., mulher negra e professora na Rede Municipal de Educação desde 2003, a mesma relatou que percebe uma minoria negra em espaços como a docência, embora seja observado uma maioria de origem africana no Brasil. Em seu depoimento, T.C.S.S.A. ressalta

> Remeto-me ao acesso e condições de permanência na escola desde o ensino fundamental refletindo numa adolescência marcada pela necessidade de contribuir com o sustento em casa e consequentemente o abandono escolar, engatando numa vida onde a gravidez precoce e outros caminhos norteiam a vida.

Quando recorda sua história no espaço escolar, T.C.S.S.A. faz referência aos antepassados que viveram a serviço de famílias brancas:

> Meus dois avôs morreram cedo, deixando minhas avós, ambas cozinheiras, criando seus filhos sozinhas. Minha avó materna, nascida em Minas Gerais era cozinheira em grandes casamentos nas fazendas, para os senhores da Casa Grande, passava noites e noites descascando seus 20 quilos de batatas para a maionese e "pururucando" os porcos para o almoço do dia seguinte. Minha avó paterna nasceu numa fazenda de escravizados. Minha bisavó foi uma escravizada, em São José do Rio Pardo/SP, Fazenda Santa Justa. Ela contava que os filhos dos patrões iam à escola e ela ficava para arrumar as camas, tirar a mesa do café, enquanto minha avó fazia o almoço e cuidava do restante da casa.

T.C.S.S.A. relata que sua mãe fora a única dos três filhos a fazer "Segundo Grau profissionalizante em Magistério" e, com isso, tornou-se orgulho de sua avó. Seus pais não tiveram oportunidade de cursar o Ensino Superior, mas se anularam em algumas áreas da vida para que ela e o irmão pudessem cursar. Com isso, T.C.S.S.A. tornou-se a primeira de sua geração a cursar nível superior em sua família, seguida por seu irmão e uma prima dentre muitos primos.

> Quanto a mim, tive o privilégio de ter acesso e permanência na escola, meus pais garantiram-me alimentação, moradia, roupas para que eu pudesse apenas estudar. Em ambientes escolares, tive outro privilégio (que uma grande maioria não tem/teve) o de ter uma mãe oriunda do Magistério, com uma maestria na área e foi assim que adentrei: "a filha da Professora Lourdes". Esta questão histórico-social de ser "filho de quem certamente me ajudou a ser inserida nos espaços. Tanto como aluna, como anos depois como professora.

A professora T.C.S.S.A. ressalta que sendo funcionária pública, com ingresso por concurso público, não sabe como seria sua vida na busca por um emprego caso fosse necessária a "boa aparência", exigida nos currículos de 30 anos atrás. T.C.S.S.A. relembra que ter "boa aparência" para muitos comércios e empresas significava "ser branco, cabelo liso e preso, além de boa roupa".

T.C.S.S.A. afirma que após deixar de ser a "filha da professora Lourdes" passou a ser a "professora que foi pra África". Que esse fora, inclusive, um dos requisitos que a levaram a ser convidada para a primeira formação da Comissão Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais no município, criada em 2013, através de portaria expedida pela então Secretária Municipal de Educação.

> Chego a perceber que minha entrada e até permanência em alguns espaços deveu-se a ser "filha da mãe" em competência "por tabela" e também pelo know-how de uma vivência internacional.
> Tive acesso à muitos espaços que a maioria das meninas negras da minha idade não teve. Nenhuma das minhas amigas de escola conseguiram chegar à faculdade. Mesmo com o racismo estrutural, vejo-me como exceção, em detrimento das demais.

Segundo T.C.S.S.A., o fato de parte de sua trajetória docente ter acontecido após seu trabalho voluntário em África, fez com que poucas pessoas se atrevessem a tratá-la com racismo ou menos valia nos espaços escolares. Acredita, inclusive, que algumas aproximações foram muito mais para status ou até mesmo para que a pessoa não parecesse racista. Alguns professores, coordenadores, e até mesmo diretores, mesmo sem conhecer o propósito e objetivo de seu trabalho na África, valorizavam essa experiência. Segundo a professora, a África, foi sua porta de entrada para a vida ou o alicerce para a formação de conceitos a seu respeito. Algumas pessoas sequer sabiam se T.C.S.S.A. era ou não uma boa professora. A professora T.C.S.S.A. acredita que "em ambientes escolares o preto que não se impõe, é engolido pelo sistema. " T.C.S.S.A. lembra que a história da formação da cidade onde

reside e leciona não favorece o negro, haja visto o número de fazendas tradicionais e a existência de um quilombo. Quando questionada sobre a formação de professores, T.C.S.S.A. considera os cursos mal escolhidos.

> Há muita gente boa, muitas instituições realizando um bom trabalho com capacitações, porém em esferas críticas e problematizadoras. Não é o perfil das capacitações oferecidas. Há um limitador político nas discussões, alguns temas não são colocados em pauta, pois desmistificar dá trabalho.

T.C.S.S.A. relembra que houve um bom formador neste percurso, o Professor Dr. Dagoberto Fonseca, porém sua atuação ficou limitada no decorrer das propostas e ao longo de um dos cursos oferecidos.

Quanto a Comissão Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, T.C.S.S.A. afirma que fez parte da primeira composição da Comissão, permaneceu por dois anos e, como citado por ela, por dignidade saiu.

> Não consegui sustentar um discurso de que deveríamos estar ali para contribuir para que a temática afro fosse implantada, simplesmente a troco de um dia de trabalho. Comecei a lembrar dos meus livros de História da 5ª série onde os escravizados realizavam algum trabalho a troco de um prato de comida. Lembrei da minha avó que trabalhou nas fazendas de escravos e em troca tinha uma professora alfabetizadora indo até ela (para que se sentisse importante e não percebesse que era impedida de estar no ambiente escolar) e não quis mais.

T.C.S.S.A. relembra que, na ocasião, se questionou “Se estamos combatendo o racismo, que faço eu trabalhando aqui de graça, produzindo conteúdo junto a essa equipe, para um município que possui recursos, usando minha mão de obra gratuita para cumprir uma lei? ”. Ainda assim, T.C.S.S.A. não saiu de imediato. Antes disso contribuiu na produção de planos de aula que foram compilados para atender desde a creche, passando pela educação infantil e culminando no Ensino Fundamental I, bimestre a bimestre. Esses arquivos foram, ao longo dos anos, sendo aperfeiçoados e, em 2021, sucumbiram dos acessos dos docentes. Segundo ela “Neste exato momento,

todos os planos que fizemos, não estão acessíveis aos professores, tampouco quem elaborou possui o arquivo. Hoje em dia, não consigo visualizar o trabalho da Comissão.”.

Para T.C.S.S.A., mesmo sem formações adequadas e funcionais, ou discussões sobre as temáticas, não só escolares mas também históricas, os professores em geral se esforçam para fazer além do que lhes é oferecido. Buscam livros, histórias geradoras, músicas, danças e muitos outros recursos para trabalhar a temática, porém ainda falta.

> O que fazer com os lápis cor de pele que a diretora comprou? Como trabalhar melhor o livro paradidático disponível na biblioteca? Além disso, o que mais eu posso fazer diante do bullying feito com o aluno que chegou com seu cabelo afro solto, todo envolto ao creme para moldar seus cachos... e os cabelos que mesmo com creme não fazem cachos? Como colocar todo aquele volumão dentro da touca (feito pra cabelo liso e curto) na aula de natação?

Segundo a professora T.C.S.S.A., seria muito útil a oferta de formações práticas, através do trabalho da Comissão Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, como oficinas temáticas e rodas de conversa, mas, ainda assim, há muitos professores produzindo bons frutos dentre as crianças.

> Vejo ainda uma lacuna nos que ascendem à Coordenação Pedagógica. Precisam estudar e estarem à frente dos professores, trazendo provocações e direcionamentos. Propostas e contribuições bimestrais (baseadas no arquivo que a Comissão trouxe como proposta... ah, esqueci, tiraram do nosso acesso...). Enfim, este trabalho em conjunto: gestão, coordenação, professores e toda equipe escolar, precisa ser mais efetivo e não somente na época da Exposição em 20 de novembro, afinal, os alunos negros estão na escola desde sempre, o combate ao racismo é diário e nossa raça não pode ser resumida a uma data comemorativa. Temos uma história, somos uma história!

Para o inspetor de alunos GFC, jovem negro há dois anos no serviço público municipal, foram poucas as vezes que vivenciou racismo estrutural no espaço da nossa escola. Em função da pandemia gerada pela COVID19, no cumprimento de suas funções de manutenção dos protocolos de segurança, GFC relatou "Nas medições de temperatura já notei pais que estavam subindo em minha direção, mas, que ao chegar mais perto, foram para o outro lado medir com a colega branca. "

GFC ainda afirma ver colegas de trabalho mexendo no cabelo de crianças pretas por serem crespos ou cacheados "incrível como no liso eles não ficam pondo a mão (rs), e até no meu já tentaram.". GFC observa que quando chega para o trabalho com o cabelo recém lavado e cacheado recebe vários elogios, porém há dias em que, mesmo estando mais "arrumado", porém com seus cabelos *black-power*, ou presos num *afropuff*, ninguém elogia. Muitas vezes ouve "nossa como tá grande" ou "diferente né?!".

Para GFC, em sua função de apoio, é difícil avaliar ou opinar sobre ações pedagógicas. Observa que há bons trabalhos realizados por gestores realmente engajados com o tema, mas acredita que a mudança da estrutura escolar para uma escola antirracista levará, ainda, bons anos de luta. Para GFC "quão mais incisivas e constantes forem as abordagens sobre o tema, mais o pessoal vai refletindo sobre algumas atitudes, repensando-as.".

É possível observar nos depoimentos colhidos que as manifestações racistas no espaço escolar registradas aqui ocorreram, exclusivamente, nas atitudes dos adultos que ali convivem ou trabalham. Em nenhuma das duas contribuições observou-se relatos de situações onde a criança foi protagonista do racismo.

REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O ESTUDO EMPÍRICO

O Brasil formou sua base social através das diferenças que, ainda hoje, são observadas nos dados sociais dos mais diferentes órgãos. A prática pedagógica pode tanto ser um instrumento de perpetuação e acentuação dessas

desigualdades, quanto trabalhar pelo combate a elas. Nessa definição, a formação do educador tem papel fundamental na abordagem em relação à aplicação das leis vigentes sobre essa temática. Takemoto e Lima (2013) destacam a importância da postura do professor na mediação de conflitos e, inclusive, na não-permissão de práticas preconceituosas.

Segundo Almeida (2018), a raça se torna classificação dos seres humanos quando o homem se torna objeto científico da Biologia e da Física que, a partir das características biológicas e geográficas das pessoas, definem-se as capacidades intelectuais, morais e psicológicas, determinando e hierarquizando as potencialidades dos sujeitos. Com isso, o racismo se configura em decorrência da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça. Dessa maneira, observando essa realidade nos espaços escolares, é possível identificar nas escolas o racismo institucional onde "as instituições são a materialização das determinações formais na vida social" e derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam admitir o domínio da instituição (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Foi nas últimas décadas que o Governo Federal implementou políticas de ação afirmativa com o intuito de promover a inclusão social e a cidadania no Brasil. O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena passou a integrar o currículo obrigatório nas escolas brasileiras através das leis 10.639/03 e 11.645/08.

As leis supracitadas ocupam importante papel no currículo das escolas em nosso país, possibilitando a formação de cidadãos conscientes de sua identidade e raízes étnicas e culturais, mas não nasceram do bom senso dos governantes. Elas são resultado de mais de um século de lutas políticas das populações negras.

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e insere o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Posteriormente a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008)

define que também seja inserida a história e cultura dos povos indígenas do Brasil, uma vez que as culturas indígenas e afro-brasileira compõem a raiz histórica brasileira e conhecê-las possibilita que os alunos compreendam a formação de nossa sociedade conferindo importância às diferentes matrizes.

> A lei enfatiza o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional. Resgata assim as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinente à história do Brasil. (BORGES, 2010, p. 76).

Em um trabalho interdisciplinar, as práticas educativas pautadas nas referidas leis visam possibilitar um processo de ensino e aprendizagem diferente daquele encontrado em livros didáticos, onde os fatos baseiam-se na cultura europeia e na escravidão. Alguns dos livros didáticos brasileiros apresentam uma versão "europetizada" da nossa cultura, ignorando nossas raízes negras e indígenas, além de um passado caracterizado pela escravidão e preconceito. Nesse cenário, a discussão e a compreensão desse processo histórico são ferramentas contra a "negação" da existência do racismo.

Almeida (2018) ao discutir o Racismo Estrutural aborda, justamente, esse importante papel de formação e transformação da escola:

> Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como "normais" em toda a sociedade. (ALMEIDA, 2018, p.37)

Ainda sobre o papel formador da escola, é nesse trabalho com o contexto histórico vivido pelos povos negros e indígenas que encontramos o espaço necessário para a reflexão sobre o conceito de racismo, sendo ele entendido como um processo de vantagens e desvantagens a certos grupos socias, e não relacionado a fatos e ações isoladas.

Observando a realidade do racismo nos espaços escolares, é possível

identificar nas escolas o racismo institucional onde “as instituições são a materialização das determinações formais na vida social” e derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam admitir o domínio da instituição (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Com isso, é indiscutível a importância do conhecimento e reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena para a democratização social dentro das escolas. À escola cabe a importante função de possibilitar o acesso do aluno a essa cultura tão diversa.

Sendo inegável o papel formador da escola, o professor não pode furtar-se de assumir a responsabilidade por esse processo formativo e reflexivo junto aos alunos. Porém, nesse contexto, cabe o questionamento acerca da própria formação do professor para cumprir esse papel.

Enquanto a formação inicial do professor é composta por saberes didático-pedagógicos e conhecimentos bastante específicos, a formação profissional possibilita debate, construção de conhecimento e de apropriação de um saber que oportunize o futuro professor articular a exigência legal e as situações cotidianas escolares. (CORENZA, 2018).

Dessa maneira, a formação continuada pode ser um recurso para suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, evitando que elas sejam reproduzidas na prática docente.

> … a formação continuada de professores é imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial [...] quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas — ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. (Davis, 2012, p,13).

O racismo estrutural se mostra na formação daqueles que, hoje, ocupam o lugar de formadores nas instituições de ensino. Tratar a temática como curricular, atende às exigências da legislação vigente, porém não diminui os impactos dessas ideias racistas e preconceituosas sendo amplamente

disseminadas pelos educadores em forma de expressões verbais, “brincadeiras” ou atitudes.

É difícil acreditar que as relações entre professores e alunos sejam menos opressoras do que aquelas observadas nas salas de professores.

A escola, enquanto aparelho ideológico e de formação, deve ser um espaço de reflexão sobre as posturas sociais discriminatórias. Mas todos estão preparados para tais reflexões? É possível compreender a temática e promover a formação para posturas não discriminatórias ocupando diferentes lugares de fala?

Para o humorista e apresentador Fabio Porchat, somos racistas em desconstrução. Para o lançamento de uma campanha contra o racismo em 2020, Porchat escreveu:

> É chocante e desconfortável, mas é verdade. É essencial e urgente que eu diga isso antes que mais vidas sejam prejudicadas. Carrego em mim preconceitos estruturais e estou aqui pra dizer que participei dessa construção nociva, e, de forma perigosamente sutil, absorvi e reproduzi o idioma do racismo com fluência.

É preciso muito mais do que reconhecer-se racista.

A promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi um avanço para a promoção da igualdade racial, porém não pode garantir que esse trabalho seja efetivo e formador.

Em pesquisa realizada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, observou-se que todas as pessoas envolvidas com a escola, inclusive a comunidade escolar, práticam algum tipo de discriminação. Dessa maneira, a formação para uma prática não preconceituosa envolve muito mais do que materiais didáticos e currículo. Não deve se restringir a processos metodológicos e didáticos, mas também, com temáticas de enfrentamento ao preconceito social nas mais diferentes esferas educativas.

Sobre os currículos escolares, Corenza (2018) afirma que

> Os currículos de uma forma geral, não sofreram alterações e têm como característica a valorização de saberes pautados na ideologia dominante. Identidades são modeladas a partir desse perfil eurocêntrico construído e reconstruído ao longo das décadas, sendo um processo que não se limita ao currículo instituído. A consequência desse processo é vozes silenciadas ou que encontraram pouco espaço para serem debatidas e ampliadas, ficando de fora do ambiente escolar culturas, conhecimentos e experiências de vida. (p. 19).

Os desdobramentos possibilitados pelas Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) no espaço escolar, permitem uma abordagem histórica pautada na "história oculta" e silenciada nos currículos oficiais. Esses são saberes necessários para a superação do preconceito social e do racismo. A discussão dessa temática em sala de aula contrapõe nossa sociedade estruturalmente racista, que consolida currículos visando apagar a questão étnico-racial nas escolas.

Repensar a postura do professor, não apenas como profissional, mas também, e principalmente, como ser humano, em relação às questões étnico-raciais, é retirar esse profissional da posição de "sujeito oculto", que atribui ao outro o protagonismo desse preconceito.

> A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse contexto social de diferenças, observa-se a necessidade de promoção de formação continuada, com intuito de possibilitar novas posturas docentes para que o professor, como protagonista no papel da escola enquanto aparelho ideológico do Estado [116], trabalhe por mudanças significativas nos lugares de fala, deixando de perpetuar os interesses das classes dominantes do poder.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho dá início a um processo de reconstrução não apenas profissional, mas também pessoal. Constatar que colegas de trabalho vivem, em nossa rotina escolar, situações de racismo e preconceito já "naturalizados" por todos, é assustador e vergonhoso. Enquanto refletia e escrevia os relatos desses colegas, minhas memórias foram conduzidas às fortes imagens observadas no filme "Histórias Cruzadas" [117]. O filme, roteirizado e dirigido por um homem branco, e baseado em um livro escrito por uma mulher branca, retratou o racismo estrutural nos Estados Unidos ao apresentar a história de uma escritora branca que, criada na alta sociedade, retorna à sua cidade para entrevistar empregadas domésticas negras. Por ocasião do seu lançamento, a obra recebeu duras críticas, visto que o trabalho pelo antirracismo deveria amplificar as vozes e experiências da comunidade negra, e não tentar reproduzi-las a partir de uma perspectiva branca estereotipada.

Nessa jornada de pesquisa, com a ajuda de colegas docentes que se dedicam a essa temática, conheci algumas obras que acredito serem de grande importância para o acervo literário da sala dos professores, pois

[116] Para Louis Althusser (1992) Aparelhos ideológicos de estado são um certo número de realidades que se apresentam sobre a forma de instituições como as religiosas, escolares, familiares, jurídicas, políticas, sindicais, de informação e culturais.

[117] HISTÓRIAS CRUZADAS. Direção: Tate Taylor. Produção de DreamWorks Pictures. Estados Unidos: Wall Disney Studios, 2011. Netflix.

oferecem recursos para uma formação continuada.

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, o crescente receio de invadir um lugar de fala que não me pertence ou distorcer uma realidade a partir da minha perspectiva, tornou ainda mais difícil a redação dessas considerações finais, levando-me a acreditar que se trata do início de uma longa jornada acadêmica pela busca da formação e transformação docente para o trabalho com as relações étnico raciais na escola.

Por ocupar a posição de direção escolar seria fácil, e até confortável, criar uma série de condutas a serem adotadas, e tantas outras proibidas ao corpo docente. Mas não se trata do cumprimento de leis ou determinações, e sim da formação para um trabalho realmente antirracista no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, ;.2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992, 128 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 25-57.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Identidade nacional e ensino de história do Brasil**. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas[S.l: s.n.], 2010.

BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. **A inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. Olimpíada Nacional em História do Brasil, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71 – 84, jan./jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, 2005.

BRASIL . **Lei 10.639/03**. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.

BRASIL. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n° 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011. (Coleção Educação para Todos).

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores:** conversas sobre relações raciais e educação. Curitiba: Appris, 2018.

DEL PRIORI, Mary. **"O Brasil é um país racista?" "Não. - O tempo não pára"**. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 nov. 2006.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. / Claudia L. F. Davis, Marina Muniz R. Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida,

Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza. - São Paulo: FCC/DPE, 2012: Disponível em, http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/viewFile/2452/2407. Acesso em 09 jul 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET , J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahax, 1970.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

MEC/INEP/FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf> Acesso em: 10 jul 2021.

PAULA, Benjamin Xavier; GUIMARÃES, Selva. **10 anos da lei federal n.º 10.639/2003 e a formação de professores:** uma leitura de pesquisas científicas. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

TAKEMOTO, Denise Tomiko Arakaki; LIMA-SANTOS, Carla Graciete. **O cuidar e educar**: concepções de quem trabalha com crianças em um centro de educação infantil. XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). IV Seminário Internacional sobre Profissionalização

Docente (SIPD/Cátreda Unesco) 23 a 26 de setembro de 2013: Anais. Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7834_6207.pdf> Acesso em: 10 jul 2021.

NECROPOLÍTICA: INTERFACES DA VIOLÊNCIA SOB A MÁSCARA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Lucimary Elisabete dos Passos[118]

INTRODUÇÃO

O tema central do presente artigo é uma abordagem teórica sobre "Necropolítica", termo cunhado pelo filósofo camaronês, Achille Mbembe, e sua dimensão no Brasil e no mundo, ilustrada também por pensadores contemporâneos, que através de suas obras e estudos dão uma contribuição à ideia de Mbembe. Os objetivos que nos levaram à pesquisa bibliográfica, em função da profundidade do tema e estudos comparativos, residem no fato de vivermos no país, uma sociedade em que a cerne da Necropolítica é uma realidade nua e crua, por vezes até extrapolada pela condução das políticas públicas brasileiras, em particular as de segurança pública, que resultam na morte quer seja pela exclusão de grupos considerados minoritários, ou do nosso Racismo Estrutural, donde se vislumbra através da interseccionalidade de raça, classe e gênero, uma verdadeira segregação de parte significativa da população brasileira. Logo, a justificativa para elaboração do presente artigo, é o desejo de aprofundamento nas raízes que levam um grande contingente da população brasileira, a viver em condições de subalternização, abaixo da linha da pobreza, invisibilizados socialmente, sem acesso a serviços e bens básicos, mesmo albergados num texto constitucional, isso em quase todos os espaços da sociedade.

[118] Advogada, Professora Aposentada, Coordenadora do Coletivo Afro Ilê Dandara, militante de Direitos Humanos, Conselheira da Subseccional da Ordem dos Advogados do Brasil de Caruaru/PE, Vice-Presidente da Comissão Pró Igualdade Racial e de Enfrentamento à Intolerância Religiosa da Subseccional da OAB/Caruaru P, Aluna ouvinte do Mestrado em direitos Humanos da UFPE-CAC, membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão socila e direitos Humanos – UFPe/CNPq, Email: lucimaryadv@gmail.com

O tema discorrido neste artigo começou a ser pensado e estruturado, após uma ampla e minuciosa pesquisa, leituras que citaremos no decorrer deste texto, como também a observação da realidade social, acontecimentos da contemporaneidade no Brasil e mundo (a exemplo dos recentes e fatídicos acontecimentos, do assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos, das banalizadas e recorrentes situações de violência urbana, nas comunidades de periferia do país, do desmonte de Políticas Públicas em curso já há certo tempo, mas acentuados a partir da chegada ao Poder do Presidente Jair Bolsonaro, sua família, seus ideólogos e adeptos, mas também do recrudescimento, em todos os níveis, da precarização da vida humana, sua sobrevivência e ocupação dos espaços geográficos e territórios mundo afora...

Também, considero como elemento propulsor, de registrar no papel, a essência primordial desse artigo, o assombroso e incomensurável avanço das tecnologias, mídias e multifacetárias formas de comunicação, mas também de distanciamento social e introspecção em mundos subjetivos e infinitos, que exigem a todo momento, uma adaptação, um novo olhar, uma percepção além de si, do seu entorno e fronteiras. Mas também, sair do pensamento à ação de expressar todo esse acúmulo de informações, situações e vivências, nos sentimos afetados e desafiados, a um novo olhar, a posturas de maior sensibilidade, atenção e transformação de realidades que estamos inseridos, mesmo em espaços eqüidistantes, do ponto de vista territorial, pois num mundo globalizado, de distâncias materiais, mas de proximidades tão velozes, pelos caminhos da tecnologia, nos impulsiona a não sermos apenas ouvintes e leitores, mas ativos participantes desse novo tempo!

A NECROPOLÍTICA E SEU DEBATE NA PÓS-MODERNIDADE

Iniciamos este debate trazendo o que diz o Dicionário de Língua Portuguesa (2020) sobre a palavra Necropolitica. Para esta fonte esta palavra

tem como fonte a Filosofia Política e sendo tratada segundo o filósofo Achille Mbembe como atributo de soberania de uma entidade política, que se expressa na capacidade de determinar quem, de entre o conjunto da população, pode viver e quem deve morrer ou ser exposto à morte. Também buscamos junto à página da Academia Brasileira de Letras denominada de nossa língua, uma explicação para a origem da palavra, nela encontramos a seguinte definição:

> Uso do poder político e social, especialmente por parte do Estado, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões (gerando condições de risco para alguns grupos ou setores da sociedade, em contextos de desigualdade, em zonas de exclusão e violência, em condições de vida precárias, por exemplo), quem pode permanecer vivo ou deve morrer. Termo cunhado pelo filósofo, teórico político e historiador camaronês Achille Mbembe, em 2003, em ensaio homônimo e, posteriormente, livro. (NOSSA LÍNGUA, 2012, s/n)

A Necropolítica de acordo com Ignácio (2021) é a capacidade de estabelecer parâmetros em que a submissão da vida pela morte está legitimada. Segundo a autora, Mbembe explica que a necropolítica não se dá só por uma instrumentalização da vida, mas também pela destruição dos corpos. Não é só deixar morrer, é fazer morrer também. Esse poder de morte, esse necropoder, é um elemento estrutural no capitalismo neoliberal de hoje, atuando por meio de práticas e tecnologias de gerenciamento de morte de certos grupos e populações. *"A necropolítica sofistica e aprofunda os conceitos de biopoder, do filósofo Michel Foucault, e estado de exceção, de Giorgio Agamben. Embora robustos, eles não dão conta das formas de controle de vida e morte produzidas a partir dos processos colonizadores" (IGNÁCIO, 2021, s/n).*

Dessa forma, analisar a estrutura social, política e humana em que se assenta a Necropolítica, no Brasil e no mundo, pode não ser tarefa tão fácil, porém, torna-se enriquecedora e inspiradora, nos chamando a não apenas

degustar a fatia do bolo, mas, especialmente, compor de ingredientes múltiplos, a confecção final desse bolo, e que passa, pela alteridade como valor supremo, a empatia, o encorajamento para atitudes, ações e medidas de enfrentamento e desconstrução de ideais e normas seletivas, que insistem em segregar e alijar pelo apartheid social milhares de seres humanos, considerados supérfluos, sem lugar, voz e vez, até destituídos de humanidade, nesta seara global.

Por outro lado, ao associar a Necropolítica à Pós-modernidade, foi um desejo de expressar que a despeito de suas disparidades, há sim, entre ambos muitas similitudes, em essência e matéria. E nos finalmente, a alegria de poder mensurar ícones do pensamento humano, a exemplo de Michel Foucault (de quem sempre fui admiradora...), a verdadeiras mentes brilhantes, como Achille Mbembe, Jacques Derrida, Giorgio Agamben e Jean-François Lyotard, sem esquecer os estudiosos que dispõem seus trabalhos, artigos e conhecimento nas mídias sociais, para que possamos embasar nossas percepções acadêmicas, dentro de uma variedade rica de obras e estudos. Mas trazendo também a minha experiência de ativista do movimento negro, como mulher negra, advogada de estabelecimento prisional, professora de escolas da rede pública municipal e estadual, conheço com relativa propriedade as situações de exclusão, violências, discriminação e violação de direitos, ensejadas pela Necropolítica, até bem antes do termo, passar a ser conhecido e discutido nos meios acadêmicos, filosóficos, jurídicos, lembrando que o pós-abolição criou um verdadeiro festival do emprego de Políticas Públicas (a exemplo da política de distribuição de terras para os imigrantes europeus, em detrimento, dos ex-escravizados, da política criminal na Nova República em que penalizava até mesmo as tradições culturais e religiosas dos libertos). Logo, a promoção pelo Estado de ações seletivas de quem deve viver ou morrer, perpassam séculos...

O que têm em comum, a Pós-Modernidade e a Necropolítica, além de serem temas que foram tratados e discutidos, por grandes nomes da Filosofia, Sociologia, Psicanálise, Política, História, entre outras ciências sociais? Na

visão do pensador francês, Jean François Lyotard (1924-1998) “a pós-modernidade é total falência das ideias tidas como certas e verdadeiras em outrora pelos pensadores modernos”. E ainda mais adiante, assegurar que:

> (...) o que de fato vem desde então ocorrendo é uma modificação na natureza mesma da ciência (e da universidade) provocada pelo impacto das transformações tecnológicas sobre o saber. A consequência mais imediata desse novo cenário foi tornar ineficaz o quadro teórico proporcionado pelo filósofo (leia-se metafísico) moderno que, como sabemos, elegeu como sua questão a problemática do conhecimento... (LYOTARD, 1979, p, 99-105).

Dessa forma, quando trazemos à discussão e problematização, a correlação existente entre “Pós-modernidade e Necropolítica”, é porque ambas passam pela desconstrução de paradigmas que sustentam sua cerne e essência. Na Necropolitica, como ideia e ação de um ser abstrato, o soberano encarnado no Estado, que é preconizado como aquele que deve amparar e proteger quem esteja sob sua tutela, seus cidadãos, todavia, a partir de sua relação dentro de um sistema com poderes de destruição e eliminação e que seleciona quais daqueles cidadãos, devem “viver ou morrer”, por serem tidos como indesejáveis, sem lugar nos territórios sociais, sem utilidade para os objetivos do sistema, se efetiva também uma ruptura de seu papel, da biopolítica que destina seus cuidados e ações protetoras e eficazes para uns, em detrimento da maioria esmagadora, que será desamparada por tais ações, e que recebe apenas o mais cruel e desumano, de sua essência. É no âmbito dessa concepção, bem particular, que vemos a correlação, entre “Pós-Modernidade e Necropolítica”, como ideais que romperam com suas origens orgânicas e assumiram um novo papel e direcionamento de objetivos, pelo novo enquadramento num sistema liberal que privilegia o ter em lugar do ser, que se desvincula de sua base histórica e avança no sentido de novos ares, mais sintéticos, reduzidos quanto à dimensão de seu alcance social.

Em sua obra “Critica da Razão Negra, o filósofo camaronês Achille Mbembe, expressa a efetiva ruptura desses ideais, ao asseverar que:

> Nas modificações contemporâneas a disciplina e a obediência estão sendo substituídas por tecnologias de eliminação como a familiar e recente proposta de distribuição de armas bolsonarista, onde não são dois Estados soberanos que protagonizam a guerra, são cidadãos comuns em uma inimizade generalizada.” Já a Pós-Modernidade, que na visão do pensador Gilles Lipovetsky “...não pode ser compreendida em termos de destruição do que foi instituído no passado, ou seja, não significa o fim da modernidade, mas uma visão exacerbada de algumas de suas características, como o desenvolvimento técnico e a valorização do individualismo. (MBEMBE, 2018, p.65)

Sendo assim, ambas concepções teóricas, tem muito em comum, não só pela essência de seus ideais pretéritos, mas por suas bases contemporâneas, mesmo em campos distintos, convergirem para o elemento padrão de seus objetivos e direcionamentos – o ser humano, o qual vai se ajustando e adequando, às vezes, reagindo a esses modelos de vivência humana, que se alteram e alternam no tempo e espaço.

A NECROPOLÍTICA E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88: VIOLAÇÕES A DIREITOS FUNDAMENTAIS.

O preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, tem o seguinte enunciado:

> Nós, representantes do povo brasileiro reunidos em Assembléia Nacional Constituinte, para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte (Constituição da República Federativa DE 1988, In.ALVES JÚNIOR 2008, s/n).

A intenção do legislador constituinte brasileiro, ao elaborar nossa Carta Constitucional, não poderia ser mais nobre e magnânima, pois teve como ideia fundante o respeito e preservação à dignidade da pessoa humana, dentro do seu contexto plural, comprometendo-se com a paz social e a consideração de resolver as distensões numa linha de respeito às controvérsias, sob a proteção de Deus. E, logo, a seguir, quando dispôs o Art. 5º com seus 78 incisos, parágrafos e alíneas, e que trata dos "Direitos Fundamentais", a partir da Igualdade de Gênero, Liberdade de Manifestação do Pensamento e a Liberdade de Locomoção, reiterava o asseguramento de uma vida digna, livre e igualitária a todos os cidadãos de nosso país.

Após essas considerações iniciais, da nossa Carta Magna, acerca do texto introdutório e menção aoseu mais amplo artigo, destacamos dele três incisos, que achamos relevantes a discussão minuciosa do que neles está contido, sua evidente violação e o descompasso da realidade social, entre o que capitula a norma e o que faz o Estado brasileiro, inclusive adotando práticas violadoras, com base em instrumentos normativos infraconstitucionais, a exemplo da Lei Anticrime, Lei 13.964/2019, que no seu contexto aduz:

No entanto, trata-se de algo produzido pela própria lógica do sistema criminal. As pessoas que entram nesse sistema passam por processos de estigmatização e marginalização social, sendo tratadas como "ex-presidiários" pelo resto da vida. Esse aparente detalhe legislativo é, então uma estratégia de normatização de comportamentos. (a partir de "a reincidência no crime...até uma estratégia de normatização de comportamentos, desse parágrafo, é parte integrante do artigo *"O Pacote Anticrime e o recrudescimento punitivo para os já penalizados: uma análise sobre a reincidência e a habitualidade criminosa"*, (SÁ & HAUG,2020, s/n)

Ora, diante de um instrumento legislativo infraconstitucional, como a "Lei Anticrime", que normatizou uma conduta estatal de recrudescimento, de severidade penal a indivíduos submetidos a sua tutela, desconsiderando às

condições de extrema violência e brutalidade inerentes a esses espaços sociais, que tutelados por esse Estado, não satisfeito com a vigência de sua política de morte para esse grupamento, ainda institui uma norma penal mais rígida, penalizando-os “ad perpetuum”, pois na ocasião de sua saída desse sistema, para gôzo de sua liberdade, a estigmatização de sua passagem e cumprimento de uma pena, os acompanhará, pela vida afora, com o rótulo de “ex-presidiários”. Ora, como coadunar, o texto constitucional, no que dispõe o Art. 5º e alguns dos seus incisos:

> II– NINGUÉM SERÁ SUBMETIDO A TORTURA NEM A TRATAMENTO DESUMANO OU DEGRADANTE; inciso XLIX – É ASSEGURADO AOS PRESOS O RESPEITO À INTEGRIDADE FÍSICA E MORAL (grifo nosso – CF/88);inciso XLVII – NÃO HAVERÁ PENAS (grifo nosso): a)...b)...c)...d)...e)CRUÉIS...(CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988)

No entanto, a realidade de parte de indivíduos dessa sociedade, a exemplo dos que ingressaram no sistema prisional, que vivenciaram experiências desumanas, cruéis, mas que a sociedade referenda, o Estado acoberta e mascara,através de Leis e Políticas Públicas, que aparentam e expressam uma sensação de falsa segurança e bem estar social, ainda que sobre corpos e vidas matáveis, despojadas de humanidade, disponíveis para a execução de ações criminosas e cruéis perpetradas pelo Poder Público, sob o manto da legalidade de normas vigentes e discurso de implementar mais segurança, ainda que segregando, matando, uma parte de indivíduos, considerados indesejados, refugados, para composição do tecido social, traçado pelo Estado Juiz, que não hesitará em mantê-los invisíveis e descartados, compondo apenas as estatísticas do espiral de violência, fundamento no qual se arrimam “Políticas Públicas” objetivando a paz social, a segurança de parte da sociedade, contra aqueles que amargarão suas existências sob a égide da legalidade estatal.

A história registrou eventos sinistros e violentos, como o “MASSACRE DO CARANDIRU”, ocorrido em 02.10.1992, na Casa de Detenção de São Paulo/SP, numa intervenção da Polícia Militar do Estado de São Paulo, causando a morte de 111 detentos (site.terra, 1992); as recentes rebeliões ocorridas no COMPLEXO PENITENCIÁRIO ANÍSIO JOBIM – MA, com o registro de 60 detentos mortosocorridas em Manaus em 1º de janeiro de 2017 (g1.globo.com, 2017);na PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE MONTE CRISTO, Boa Vista-RR,onde também tombaram sob o signo da violência 33 detentos, ocorrida em janeiro de 2017 (justiça.gov.br, 2017);na Grande Natal/RN, na PENITENCIÁRIA DE ALCAÇUZ, com a morte de 26 detentos e um número incontável de detentos, considerados “desaparecidos”, mesmo após quase 2 anos da carnificina, ocorrida em 14 de janeiro de 2017 (site g1.globo.com, 2017); no CENTRO DE RECUPERAÇÃO REGIONAL DE ALTAMIRA/PA, ocorrência de mais um massacre, datado de 29.07.2019, onde 62 detentos perderam a vida, e nesse caso, é importante ressaltar que 26 desses mortos, eram presos que ainda aguardavam julgamento, portanto, nesse caso, a despeito da inexistência de “pena de morte” institucionalizada, as Políticas Públicas, do campo penitenciário ensejaram a aplicação da pena capital, a vinte e seis desses seres humanos encarcerados, sob a guarda do Estado, que além de não ter a menor condição de efetivar aquilo que brada, no seu débil discurso de “ressocialização”, abrevia suas vulneráveis e sofridas existências, num exercício cruel e impiedoso de aniquilação de vidas fragilizadas, invisíveis.

Ilustrando a análise que fazemos, dessas situações de despersonalização do ser humano, enquanto sujeito de direitos, trazemos a reflexão da Profa. PHd e socióloga, Maria Stela Grossi Porto, quando aduz que:

> (...) se pode falar de violência sempre que a alteridade for desconsiderada, “esquecida”, “desconhecida”, “negada”. Em outras palavras, sempre que o outro for desconsiderado como sujeito e, em

> função disso, tratado como objeto, inviabilizando, em última instância a interação social, seja ela de natureza consensual ou conflituosa. (GROSSI, 2016, p. 19-37)

A afirmação da Profa. Maria Stela Grossi Porto mostra-se relevante para reconhecermos a singularidade do outro, e que assim como nós, também é detentor de direitos, portanto, esteja em situação de similitude ou antagonismo, condições que não desconstituem sua essência humana e de pertencimento á humanidade. Dessa forma, urge que nos empenhemos em desconstruir a ideia de que a plenitude da paz social, tem como condição sinequanon, a destruição de seres humanos, considerados inúteis, inadequados, vulneráveis, desse tecido social, alimentado por Políticas Públicas que segregam, muito mais que amparam, além de produzirem ilações bastante perigosas de que não há humanidade em alguns seres humanos, logo a solução para esse conflito é o emprego de qualquer tipo de violência, desde a sua exclusão do corpo social até o que, popularmente, se convencionou chamar de *"cancelamentodo CPF"*, especialmente, para os mais pobres, periféricos, negros, LGBTIs,quilombolas, sem-teto, drogados, e o que se torna mais grave é que tais situações são albergadas e se desenvolvem, como Políticas Públicas, com elevada seletividade a quem serão dirigidas.

Uma reflexão importante sobre como a necropolítica é uma realidade na vida do povo brasileiro nos é trazida por Ignácio (2021) para quem a ditadura no Brasil foi um destes momentos. Os 21 anos do regime autoritário resultaram em mortes e corpos desaparecidos. À época, quando um opositor ao regime era preso, torturado ou assassinado, este corpo era considerado um inimigo visível e determinado que merecia um fim.

> O discurso promovido tinha o poder de estabelecer parâmetros aceitáveis para tirar vidas e controlar as pessoas. A escravidão também foi um destes momentos. (...) A guerra ao tráfico e à criminalidade no Brasil é um exemplo. Mas também há necropolítica nas prisões. O tratamento da população carcerária, com punições com foco na privação da liberdade, a superlotação das cadeias e baixas

> condições sanitárias são reflexos disso. Conforme apontado pelo Conjur, só em 2018 foram mais de 1.400 mortes em presídios no Brasil. (Ignácio, 2021, p.32)

A forma como convivemos aceitando que vidas brasileiras sejam tratadas como descartáveis, como banalizamos o sofrimento de pessoas em função do ódio social, do racismo estrutural e das mais variadas formas de preconceito e discriminação, revelam que muitos de nós fazemos da necropolítica um instrumento de destruição do outro, do diferente que queremos ver fora da paisagem social.

CIDADÃOS SEM CATEGORIA

O Estado Brasileiro com o seu sistema neoliberal criou socialmente, uma categoria de cidadãos, à margem da sociedade, que pelas suas práticas de ordem econômica e aparentemente, revestidas de legalidade, porém mascaradas quanto ao seu real intuito, de alijar esse contingente de seres humanos da teia social, desenvolveu "Políticas Públicas" especialmente, no quesito, Segurança Pública, que acabaram por aprofundar as desigualdades sobre os grupos mais pobres e indesejados a ponto de torná-los desnecessários, inimigos sociais, descartáveis, supérfluos ou fora do lugar, numa concepção que se molda também a aspectos culturais e ideológicos, e não apenas de ordem econômica questão amplamente debatida em Oliveira (2018) e Waquant (2015) ao analisar o cenário de violência e exclusão social que se cruzam na realidade brasileira.

E com base, nessa construção de deterioração e precarização da vida de uma parcela da sociedade, terminou por criar uma modalidade de cidadãos brasileiros – os sem categoria, sobre o manto de normas excludentes e segregadoras, porém revestidas de legalidade, necessidade, para o bem estar social da outra parte de seu corpo social, que além de referendar essa famigerada postura estatal, ainda estimula as práticas de silenciamento,

despojamento, e até o nível de eliminação dos pertencentes a esse grupo, por imposição econômica, ideológica e cultural. Questões trabalhadas por Zaluar (1998) em seus estudos sobre e com os periféricos e favelados no Rio de Janeiro, sua obra ainda é importante referencial de estudo sobre a criminalidade e a violência nas áreas urbanas e os seus impactos nas páreas mais pobres.

Ainda trazendo Zaluar (1998) percebemos no Brasil a construção de uma categoria de cidadãos excluídos de quaisquer direitos, dentro de um Estado Democrático de Direito, numa democracia ainda que muito jovem como a nossa, expressa um tecido social débil, com instituições fragilizadas e à mercê de posturas autoritárias, arbitrárias, com fraturas graves e possibilidades reais de mergulharmos num estado de anomia, diante do verdadeiro fosso social que vivemos, pelas desigualdades gritantes. Assim, diante de um quadro social tão preocupante, abrem-se caminhos para que o Poder Público apresente soluções para resolver seus problemas mais angustiantes, a exemplo da intrincada questão de Segurança Pública, que atinge não apenas seu corpo social, mas especialmente, o mercado, dentro de um estado neoliberal que não admite que a convulsão social, fruto da desigualdade, crie tentáculos e impeça seu desenvolvimento, o aumento cada vez maior do enriquecimento da parcela mínima da população, em detrimento de sua ampla maioria, empobrecida, violada em direitos e dignidade, aviltada em sua sobrevivência, silenciada no seu direito de argüir direitos básicos, e vislumbrada pelo Estado como alvo de sua Política de morte, que abafa anseios e invisibiliza aspirações, esperanças e sonhos, situações que Waquant (2015) e Bauman (2015) tratam a partir da fragmentação do mundo em que vivemos e da perda de sentido em que vivenciamos a ascensão da barbárie e a crise do pensamento democrático, em que os grupos indesejáveis, cada vez mais são hostilizados, não cabem na sociedade de consumo, são descartáveis, sendo alvos cada vez maiores das políticas de segurança mais destrutivas, das ações mais truculentas sem que despertem solidariedade,

compaixão, mas são políticas que contam com o apoio de setores cada vez maiores das populações.

Merece uma reflexão, um excerto de Bauman (2020) e Donskis (2014), acerca da visão que parte significativa sociedade tem sobre os que vivem à margem, do processo de inclusão social:

> A 'sociedade organizada' trata esse contingente como parasitas e intrusos, acusa-os na melhor das hipóteses, de simulação e indolência, e, frequentemente, de toda espécie de iniqüidades, como tramar, trapacear, viver à beira da criminalidade, mas sempre de se alimentarem parasitariamente do corpo social (DONSKIS, 2014, p. 114).

E por assim pensar, referenda a Necropolítica instituída pelo Poder Público, em desfavor dessa massa, de "incômodos", *"sem lugar no mundo", "exilados urbanos", "deslocados"*, considerada uma ameaça à paz e bem estar social, dos privilegiados do sistema. Dessa forma, assim rotulados e tratados, os *"Cidadãos Sem Categoria"*, além de terem seus direitos violados, sem acesso ao básico do que prediz nosso ordenamento legal vigente, diuturnamente, vivem à condição de se tornarem os "matáveis" sociais, de uma vez que têm contra si um argumento positivado, através de Políticas Públicas que justificam suas ações nefastas, e do outro lado seus pares considera-os indesejáveis, rechaçados sociais, portanto, sem serventia ao mercado e à convivência social. E a única possibilidade de sobrevivência é a de aceitarem viver subalternizados ad eternuum, em suas múltiplas interfaces, enquanto a mão do Estado, não lhes tira seu bem inalienável – a vida!

A NECROPOLÍTICA E A JUVENTUDE: ESTATUTO DA JUVENTUDE E O ECA

O Estatuto da Juventude é uma lei aprovada em 2013 que determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro (Lei 12.852/2013), detalhando garantias já previstas pela

Constituição Federal de 1988 com maiores especificidades ao público jovem. A base do Estatuto da Juventude é alicerçada em princípios, diretrizes e direitos com reflexos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Código Civil (CC), da Lei do Sistema Único de Saúde (SUS) e muitas outras normas Medeiros (2016).

Este instrumento normativo, Estatuto da Juventude, tem como alvo de suas ações, o contingente de jovens do Estado brasileiro, na faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos, com a ressalva de que a faixa etária entre 15 e 18 anos, também é contemplada com o que dispõe o art. 1º, parágrafo 2º da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), todavia, o panorama social vivido pela adolescência e juventude brasileiras, conflita com as normas consolidadas, de amparo, proteção e asseguramento de direitos.

Como uma das bases de formação desse Estatuto é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (citar o numero da LDB), portanto o instrumento normativo da Educação Nacional, constata-se um verdadeiro descompasso, entre o contido na legislação e a realidade e qualidade dessa educação, especialmente para os jovens periféricos dessa sociedade, em sua maioria usuários da rede pública de Educação, onde o professor faz-de-conta que ensina e o aluno faz-de-conta que aprende, imperando nesses ambientes, a evasão escolar, a carência de professores, os inadequados espaços físicos de aulas, o material didático que não atrai e fora da realidade vivida, no dia-a-dia pelos alunos, a violência trazida das famílias e do convívio social extra-escolar, e a presença ostensiva do tráfico de drogas, em inúmeras regiões do país, criando a figura híbrida do “aluno-traficante”, situação que quase sempre o levará à morte, elevando as estatísticas da violência no seio da juventude desprotegida, desamparada, e que a despeito da vigência e existência de instrumentos normativos que se proclamam de proteção, atendimentos às necessidades específicas dos jovens, asseguramento de direitos, mas que na

prática não passam de um amontoado de leis, sem resultado efetivos quanto ao que se propõem.

As Políticas Públicas proclamadas de proteção e amparo à juventude esbarram no pouco investimento das ações que deveriam ser destinadas ao público-alvo, na situação dramática em que vivem milhões de jovens periféricos, situados em regiões e territórios em que a presença do Estado só é sentida e presente, na repressão promovida por seu braço armado – polícias, onde a violência é a tônica, deixando quase sempre um rastro de destruição, medo, fraturas na relação social, morte e impunidade, acobertada por esse Estado que sob os argumentos mais equivocados e ilegais, tenta justificar essas circunstâncias, já bem conhecidas na sociedade, como um todo. (Precisamos de referências, as leis sozinhas não explicam a realidade)

Segundo Ignácio (2021) os efeitos das necropolíticas, promovidas pelo "Soberano" que sobrevive, graças a múltiplos e extorsivos impostos e taxas, oriundos de um sistema fiscal, totalmente condizente e expressivo ao ideário neoliberal, exsurgem com supremacia junto ao contingente de jovens negros periféricos dos inúmeros territórios do país, especialmente, na elevada evasão escolar, incidência assombrosa no campo do desemprego, fato que empurra-os para o mercado informal, terceirizado, precarizado, de onde surge em pleno séculos XXI, a figura dos "escravos da pós-modernidade", os elevados índices de gravidez precoce e DSTs, o envolvimento visceral com as drogas e o tráfico, o ingresso a cada dia mais, nos estabelecimentos prisionais e recolhimento de adolescentes infratores, até que adentra no seu último estágio: a morte violenta, quer seja, pelas brigas de gangues, disputas de territórios do tráfico, e extermínio pelas forças estatais que paradoxalmente, também criam instrumentos normativos, cuja essência é a proteção desses grupos da mais completa vulnerabilidade.

Reforçando a presente análise, asseveramos que o campo legislativo no país, mascara normas maliciosas de conferir legalidade a projetos que tem

por trás de suas reais intenções a nulificação de existências vulneráveis, algo como foi percebido pelo filósofo Jacques Derrida, quando expressou que:

> (...) a violência não é exterior à ordem do direito, ela ameaça o direito no interior do direito" ou ainda que "a justiça nunca é esgotada pelas representações e pelas instituições jurídicas que tentam ajustar-se a ela", em sua obra "Força de Lei. (DERRIDA, 2018, p.78).

E nesse diapasão, ainda trazemos à discussão, a ambiguidade do Estado, ora no papel de "protetor" (criador e que implementa projetos como o Estatuto da Juventude), ora exercitando a "justiça" quando busca como saída para os "expurgos juvenis" que não se adaptaram à proteção desse "Estado-Juiz", a criação e aplicação de leis como a da "Maioridade Penal", cujos alvos são os mesmos, que numa outra dimensão, tenta proteger e amparar com ações oriundas de Políticas Públicas destinadas, a esse fim.

E, neste momento crucial, das questões sanitárias e de saúde pública do país, a despeito da plena vigência de instrumentos normativos, como o Estatuto da Juventude e do Eca, em cujos contextos se sobressai a determinação de ações prioritárias para a adolescência e juventude, mesmo após 15 meses de vivermos em estado de pandemia devastadora, o SUS (uma das bases do Estatuto da Juventude), não consegue implementar ações urgentes e imediatas, para a população juvenil do país, que se encontra à mercê, de medidas restritivas, que também não são adotadas e respeitadas por esse público, o que, infelizmente tem gerado uma fermentação e desencadeamento de contágios, vindos desse contingente populacional, tornando a pandemia algo incontrolável. As questões estão apresentadas no relatório: ONU VÊ AGRAVAMENTO DE DESIGUALDADE COM PANDEMIA E BAIXO CRESCIMENTO DE BRASIL E VIZINHOS – CARAM, (folha.uol.com.br, 2021, s/n)

Ainda a respeito do que discutimos acima, acerca do completo descontrole da pandemia no seio juvenil, também não se pode olvidar, que em locais, onde estão um número assombroso de adolescentes e jovens,

recolhidos ou aprisionados, em centros de recolhimento ou estabelecimentos prisionais, inexiste política emergencial de saúde para esse grupo, no que concerne a aplicação de vacinas, sem que tenha sido levado em consideração a situação promíscua, abarrotada de adolescentes e jovens, mas a política de morte segue seu curso, cumprindo o seu papel de *"cancelar CPFs",* silenciar vozes, descartar corpos...

Assim diante dessas constatações, nos perguntamos: em que momento o Estado, cumpre o seu papel quanto ao disposto na legislação especial, contida no Estatuto da Juventude? Quando, também por outro lado, desempenha com maestria o seu necropoder, contra os mais vulneráveis e carecedores de maior proteção, dessa teia social?

NECROPODER: A VIOLÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO

Aqui tratamos de uma narrativa de parte, do artigo *"Luto para manter meu corpo longe das mãos do Estado*", de Gabriel Alex Pinto de Oliveira, publicado em 26.07.2018, no site www.justificando.com, em que o mesmo relata a forma arbitrária, brutal e discriminatória, como o Estado, trata jovens negros e periféricos, através de sua estratégia do uso da violência psicológica, física e da admoestação, para manter os corpos selecionados pelo Necropoder sob seu controle e fazer uso mortal, quando melhor lhe aprouver...

Fica evidenciado, também, na crueza do relato, que o jovem, alvo da truculência do braço armado do Estado, já internalizou uma definição do que seu corpo representa para o Estado, de que seu corpo preto é uma ameaça social e é adjetivado por expressões injuriosos, difamatórias e caluniosas, atribuindo-lhe crimes tão somente por ser um indivíduo negro...

E ainda, a narrativa, mostra que apesar de toda essa rotina de violações, propiciadas pelo Estado, por seus agentes policiais, a vítima resiste para não tombar no contexto das estatísticas fatais, do número relevante de

jovens negros mortos diariamente, num verdadeiro genocídio da juventude negra e periférica. Acompanhe a narrativa a seguir:

> Então meu corpo, negro, masculino, pele escura, cabelo crespo e lábios grossos sai à rua a procura de transpiração, de trabalho, de "pôr a mão na massa.
> Meu corpo, diferente da minha mente não sonha, sente. Sente a carícia, o abraço e o beijo no rosto dados pela minha mãe antes que eu possa sair de casa, cedo, em busca de entregar meus currículos impressos no dia anterior na Xérox que fica na esquina de casa.
> O meu corpo também sente a gota de suor escorrendo pela testa na caminhada debaixo do sol quente por longos e intermináveis quarteirões, sente o vento das portas que se fecham à minha frente e o cansaço de tantos caminhos percorridos sem êxito.
> Sente o peso de retornar para casa sem o tão almejado emprego. Nessa caminhada de regresso meu corpo passa a sentir a brisa gelada que sopra nas noites frias de inverno em julho. Inesperadamente meu corpo sente mãos a lhe deter e o tapa estalado no meu rosto que começa a arder segundos após o tabefe.
> - Mãos na cabeça.
> - Eu sou trabalhador.
> - Cala boca.
> Outro tapa estalado e um soco no estômago eé o que meu corpo passa a sentir nesse momento. MEU CORPO ACABA DE SENTIR A MÃO PESADA DO ESTADO (grifo nosso). E o Estado?! Ah o Estado...o Estado é a assombração que vem com uma constância incômoda para me lembrar que minha mente não detém a propriedade sobre o meu corpo.
> "MEU CORPO NEGRO PERTENCE AO ESTADO. E O ESTADO ESTÁ AQUI PARA PROTEGER A SOCIEDADE DO MEU CORPO NEGRO, CORPO ESTE QUE NA VISÃO DO ESTADO É INVARIAVELMENTE LADRÃO, SAFADO, TRAFICANTE, PREGUIÇOSO E ESTUPRADOR, INDEPENDENTEMENTE DO MEU CORPO SABER DISSO OU NÃO".(grifo nosso)
> É por isso que o Estado quer encarcerar meu corpo negro caso eu dê uma justificativa sequer, e jogá-lo na vala de um cemitério no caso de eu dar duas justificativas ou mais. Por vezes a justificativa é essa mesma, do meu corpo ser negro. Outras vezes é por ele estar andando rápido ou devagar demais, a depender da conveniência. Por estar usando uma touca ou uma bermuda. Se for os dois, touca e bermuda, ao mesmo tempo já sabe: são duas justificativas, logo...

> (...) Minha mente não concorda com isso e luta insistentemente para manter meu corpo longe das mãos do Estado. Me mantém estudando formas de hacker o sistema que constantemente quer me empurrar para as estatísticas: A CADA 23 MINUTOS UM JOVEM NEGRO MORRE NO BRASIL (grifo nosso).
> Enquanto meu vigésimo terceiro minuto não chega, eu vou sonhando com o dia em que a minha Wakanda irá se tornar realidade, ou pelo menos vou aguardando o dia que será criada uma tecnologia que impeça que a mão pesada do Estado chegue até o meu e ao de tantos outros corpos negros que circulam por aí, a procura de oportunidade". (Artigo de Gabriel Alex Pinto de Oliveira, intitulado "Luto para manter meu corpo longe das mãos do Estado", publicado em 26 de julho de 2018, no site "Justificando Mentes inquietas pensam Direito")

A inserção de parte desse artigo do Gabriel Alex Pinto de Oliveira, nesta narrativa de como a violência é instrumentalizada pelo Necropoder em desfavor do contingente de seres humanos, jovens negros periféricos, excluídos, desempregados, desabilitados ante às exigências do mercado em que o capital é senhor e soberano, e que além de alijar, marginalizar, parte significativa dessa mão-de-obra, ainda utiliza o braço armado desse poder para neutralizar as tentativas de penetração no mundo seletivo, em que não há lugar para esse grupo, pela intimidação, violência, truculência, empregando suas "famigeradas técnicas" que havendo reações, por mínimas que sejam, justifiquem por parte desse aparato estatal o emprego da letalidade, e o que é pior amparada por normas legais vigentes, que não alcançam os meandros dessas situações e suas subjetividades, e só funcionam como vanguarda e retaguarda das ações de violência, perpetradas com a intenção de impor seu poder de vida e morte a estes seres.

A violência perpetrada contra negros, especialmente, a institucionalizada, como foram os casos de EVALDO ROSA, músico, (morto com cerca de 80 tiros, pela Polícia do Exército, sob o argumento de ter sido confundido com traficantes...), LUCIANO MACEDO, catador de reciclável, morto na mesma ação que vitimou o músico, pela Polícia do Exército, do adolescente JOÃO PEDRO MATTOS PINTO, 14 anos (morto no interior de sua casa, quando brincava com primos, durante ação conjunta da Polícia Civil e Federal, no Complexo do Salgueiro, após sua casa ter sido atingida por mais de 70 tiros), da garotinha ÁGHATA VITÓRIA SALES FÉLIX, 08 anos, que foi atingida dentro de uma kombi, por policiais ao voltar para casa com sua

mãe, no Complexo do Alemão), KATHLEN DE OLIVEIRA ROMEU, designer, grávida de 4 meses, 24 anos, morta no último dia 09 de junho do corrente, após troca de tiros entre policiais e criminosos, CHRISTIAN, 13 anos, morto numa operação no Morro de Manguinhos, EMILY VICTORIA, 04 anos e REBECA BEATRIZ, 07 anos,mortas por balas perdidas em Duque de Caxias, do emblemático caso de criança de apenas 02 anos, MAICON , ocorrido em 1966, onde teve sua morte classificada como "auto de resistência", e cujo genitor lutou há vinte anos por justiça, porém em 1998 o caso prescreveu , após ter sido arquivado pelo Ministério Público, da Operação nos Morros Fallet e Fogueteiro, no centro do Rio, que resultou em 13 mortos, sendo 09 apenas em uma casa, após 107 disparos, além das inúmeras chacinas em que crianças, adolescentes e jovens, quase sempre negros, tem suas vidas ceifadas, sob os mais injustificados e espúrios argumentos, ao cidadão negro metralhado com um guarda-chuva no ombro e a explicação dada, é que fora confundido com um fuzil, assim como, as inúmeras vítimas diárias de "balas perdidas" (mas que sempre encontram um corpo negro para alojar-se...), demonstra a magnitude do fenômeno morte associado à população negra do Brasil, onde afirmamos sem medo de incorrer em erros, da clara existência de uma verdadeira política de extermínio, patrocinada pelo Necropoder, que assentado sob normas e leis justifica sua ação nefasta e criminosa, contra parte de seus cidadãos.

As pesquisas realizadas por entidades, como o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, mostram números assombrosos, de uma verdadeira guerra civil, genocídio, assassinatos deliberados, sob o manto de Políticas Públicas de Segurança Pública, onde a seletividade quanto ao "inimigo" é ponto de partida. No Relatório Atlas da Violência (IPEA), relativo ao ano de 2018, aponta que 71,5% das pessoas assassinadas por ano no país são pretas ou pardas. Enquanto que, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial (Fórum Brasileiro de Segurança Pública), indica que um jovem negro no Brasil, apresenta em média 2,5 chances de ser vítima de homicídio, superior as de um jovem branco. E em um novo relatório de 2019, denominado "Anuário Brasileiro de Segurança Pública", do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, apresenta dados em que no ano de 2018, 11 em cada 100 homicídios foram ocasionados pelas Polícias, resultando em 17 assassinatos por dia, o que leva a um total de 6.220 vítimas, e a grande maioria são homens, 99,3%, jovens

77,9% e negros 75,4%. E diante de estatística tão letal, o Brasil junto com a Colômbia estão no ranking das polícias que mais produzem mortes no âmbito latino-americano.

Os números fatídicos nos remetem a uma tradição, nascida no sistema escravocrata e que vem atravessando a contemporaneidade, de que é a população negra que mais tem sofrido com a violência no Brasil, com ênfase na policial, que viola e desrespeita, moradores de comunidades periféricas, excluídos de direitos básicos, sub-empregadas, invisíveis do alcance de Políticas Públicas em geral, aterrorizadas pela guerra diária entre traficantes e policiais. O Necropoder ao criar um país dividido em "corpos matáveis" pelos atributos de raça, cor, classe, gênero, condição social, moradia, identidades religiosa, sexual, política, produz também uma sociedade em que a ideia de pertencimento e visibilidade, se atrela ao poder, ao dinheiro, às amizades influentes, ao apoio que alimenta essa estrutura excludente, mas que favorece alguns, em detrimento da maioria. E um dos tentáculos desse poder é a disseminação e manutenção da ideia que os moradores dessas áreas onde violência e morte, ocupam lugares exclusivos e permanentes, dando o tom do exercício de viver dessas pessoas são cúmplices, das ações criminosas dos infratores que ali residem, e portanto, quando das ações de enfrentamento e confronto entre forças policiais e criminosos, a vida da população civil também passa a ser alvo, e se incorpora a toda sorte de abjeções, indignidades, crueldades e desrespeito às leis vigentes, e mesmo não encontrando respaldo legal, são silenciadas pelo poder, seus agentes, muitas vezes a mídia. E por outro lado, o socorro, a busca por soluções, a solidariedade ante a torpeza dessas situações, vem de ONGs, entidades de Direitos Humanos.

A configuração de áreas populacionais onde o Necropoder assume um papel de ampla hegemonia, se assemelha à vida na "colônia" assim descrita por Achille Mbembe *"(...) como uma zona na qual guerra e desordem assumem polos horizontais e, ocasionalmente, sobrepõem-se, provocando uma verdadeira indistinção entre direito e violência – tal como no estado de exceção agambeniano"* (AGAMBEN, 2004, p. 104). As colônias "são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da civilização" (MBEMBE, 2018a p.35).

O Necropoder também assume como premissa fundante, a ideia de que a morte das populações negras de áreas periféricas, ocupadas pelos grupos que o

sistema social e econômico vigente, têm como “descartáveis”, “refugados”, ou como “população supérflua”, encontra respaldo no que asseverou Foucault: *“a função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo”* (FOUCAULT, 2010, p. 215).

Ilustramos, ainda nossos escritos, com trecho da introdução do trabalho de Maiquel Ângelo Dezordi Vermute (Prof. Doutor em Direito Público – UNISINOS), Laura Mallmann Marcht (Mestranda em Direitos Humanos pela UNIJUÍ) e Letícia de Mello (Acadêmica do Curso de Graduação em Direito da Unisinos), intitulado “NECROPOLÍTICA: RACISMO E POLÍTICAS DE MORTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO”, que diz: “Tem-se como hipótese que pessoas pobres e negras têm sido o alvo do Estado, de forma majoritária, desde o Brasil Colônia – contexto em que se fixa uma violência estrutural contra esses sujeitos – e que a política de morte elucidada por Achille Mbembe permite explicar as raízes dessa violência e seletividade”. (Vermute & Marcht, s/n, 2021)

A NECROPOLÍTICA E O RACISMO

Quando o filósofo camaronês Achille Mbembe (2014) e (2018) apresentou ao mundo, sua teoria política, denominada Necropolítica, questionava se a soberania do Estado que criava políticas públicas dentro dos sistemas de saúde e de controle social, no âmbito da segurança pública, lhe conferia o direito de determinar e eleger “quem deveria morrer e viver” dessa sociedade, ao exercer sua soberania. Desde então, o termo cunhado pelo pensador vem conceituando as práticas governamentais, assentadas sobre o manto da legalidade por serem políticas públicas, que tem como finalidade o bem estar social e recrudescimento de ações contra verdadeiros contingentes populacionais, que vivem sob uma desigualdade social das mais acentuadas, elevada vulnerabilidade, e onde o Estado só surge para repressão violenta, ocasionando, como sabemos a perda de milhares de vítimas, inocentes em sua maioria, especialmente, pelos emblemáticos caso de “bala perdida”, justificados pelo braço armado desse Estado, por ações de enfrentamento e combate a grupos criminosos, encastelados em tais comunidades.

O mais preocupante e grave do emprego da Necropolítica, como solução para intrincados problemas sociais, especialmente, nas regiões periféricas do Estado, segundo. Achille Mbembe (2014) e (2018) é porque sob a égide da legalidade e da intenção de trazer a normalidade as tensões sociais, dentro dos seus inúmeros territórios, a humanidade dos indivíduos que ali vivem é negada, e não sendo reconhecida essa condição humana, o uso de violência como solução é possível e justificável, que se escalona, desde as agressões físicas e verbais, em blitz, buscas por supostos criminosos, cumprimento de mandados de prisão, até a morte, salientando que a Necropolítica não se destina a casos isolados ou excepcionais, mas é uma ação estatal para aqueles "eleitos".

Segundo, o pensador Achille Mbembe (2014) e (2018) não é função do Estado matar indivíduos que estão sob o seu poder, pelo contrário, de protegê-los, manter a paz social, independente de qual seja o território, assegurar direitos previstos em seus diplomas consolidados. Todavia, o que se assiste, são ações deliberadas e com emprego de violência desmedida, que atinge inocentes, população civil, massa de trabalhadores da informalidade, que se veem inúmeras vezes, no centro de verdadeiras "guerras urbanas", entre agentes do Estado e criminosos, também moradores dessas áreas mais pobres e desamparadas.

E neste diapasão, evidencia-se que um elevado números dessas vítimas são pardas e negras, exatamente, por ser a camada da população predominantemente, residente nas favelas e periferias das grandes cidades, surgindo assim uma relação muito evidente entre Necropolítica e o racismo, especialmente, em seu contingente adolescente e jovem, como expressam os índices do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, na divulgação de dados no estudo denominado Atlas da Violência 2020, cujo documento tem como base de dados o Ministério da Saúde.

O capítulo *"VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS NEGRAS"* o Atlas da Violência (2020) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, informa que:

> Uma das principais expressões das desigualdades raciais existentes no Brasil é a forte concentração dos índices de violência letal na população negra. Enquanto os jovens negros figuram como as principais vítimas de homicídios no país e as taxas de mortes de negros apresentam forte crescimento ao longo dos anos, entre os brancos os índices de mortalidade são muito menores quando comparados aos primeiros e, em muitos casos, apresentam redução. Apenas em 2018, para citar o exemplo mais recente, os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9%, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7% negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2% quase o dobro quando comparada às das mulheres não negras. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020, p. 47-49)

O panorama apresentado nos índices acima são catastróficos e chocam diversos segmentos sociais, porém não provocam nenhuma reação nos mentores das políticas públicas de controle social, desenvolvidas por agentes do Estado sob a justificativa de "combate à criminalidade", a exemplo do ex-governador do Rio Wilson Witzel, do ex-ministro Sérgio Moro (mentor e idealizador do equivocado e discutível, Pacote Anti-Crime) e João Dória em São Paulo, pois todos os discursos justificadores dessa violência estatal, são referendados pela sociedade e respaldados nas normas legais criadas pelos Estados, em nome de sua soberania. E os drásticos resultados dessa política de morte instituída, resvalam no seio das comunidades de elevada vulnerabilidade, habitadas por negros e pardos, e que teve como exemplo mais contundente, o recente caso da ação policial na Comunidade de Jacarezinho, contrariando até mesmo decisão do STF, resultou na morte de 28 pessoas,

entre eles um agente de polícia civil e 27 supostos criminosos, cujo perfil eram de pessoas jovens, negros, ao menos 13 não eram investigados na operação e apenas 06 tinham contra si mandados de prisão (onde 03 foram detidos e 03 mortos). Este caso teve ampla repercussão na imprensa local e internacional, com muitos questionamentos levantados, até mesmo quanto ao número de mortos, e a da constatação de que 13 dos mortos não tinham qualquer relação com a investigação apresentada pela polícia, para entrada na comunidade.

Tem sido comum, o silêncio epistemológico de autoridades e gestores públicos responsáveis, nestes casos, além da medida de decretação de sigilo, muitas vezes com o apoio da Justiça, demonstrando assim que a instituição das Políticas Públicas de morte, seletivas quanto aos alvos e locais, tem uma arquitetura bastante edificada e robustecida, em detrimento daqueles que estarão susceptíveis, a qualquer momento, hora e lugar serem surpreendidos com uma tsunami de violência amparada, justificada e legalizada pelo Estado.

O Relatório da ONU (2021) sob o título "Relatório da ONU denuncia racismo sistêmico na polícia brasileira, publicado em 28 de junho do corrente, no Conselho de Direitos Humanos da ONU denunciou o Brasil como um dos países onde há racismo sistêmico nas ações das polícias. Este documento foi assinado pela alta comissária da ONU para os Direitos Humanos, Michelle Bachelet, e é resultado de uma investigação realizada pelo órgão depois da morte do afro-americano George Floyd, em maio de 2020. No relatório, Bachelet faz um apelo a todos os países para que adotem medidas imediatas contra a discriminação, a violência e o racismo sistêmico contra negros e afrodescendentes, afirmando que a situação atual é "inadmissível".

Em relação ao Brasil, o documento menciona as mortes do jovem João Pedro Matos Pinto e de Luana Barbosa dos Reis, que perderam a vida em consequência da violência policial, e também o assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL). Entre os pontos destacados do relatório, um chama a atenção:

> O relatório da ONU assevera que a desumanização das pessoas de ascendência africana sustenta e cultiva a tolerância para a discriminação racial, desigualdade e violência...O documento ressalta que até hoje, em muitos países nas Américas e na Europa, afrodescendentes vivem na pobreza de modo desproporcional e enfrentam enormes barreiras para ter acesso à educação, saúde, emprego, participação política e outros direitos fundamentais...Para Bachelet, "o status quo atual é inadmissível". "O racismo sistêmico precisa de uma resposta sistêmica, afirmou a comissária. (RELATÓRIO DA ONU, 2021, p. 182)

Também, um outro aspecto, a ser discutido no tocante a relação Necropolítica e Racismo, é o que se enquadra nas Políticas Públicas de Saúde, que, no decorrer desse período de pandemia ficaram evidenciadas as dificuldades e violações para o contingente de pardos e negros, no acesso à saúde, começando pela ausência de informações sobre essa população, quando do preenchimento de formulários com o quesito raça/cor, quase sempre sem a menção a esse dado, o que torna incipientes os dados e por conseqüência, a realidade de informações sobre a saúde dos cidadãos pardos e negros do país. Soma-se a isso as desigualdades cotidianas desse contingente, tanto pela precarização do seu habitat, com famílias inteiras aglomeradas num único cubículo, situado em áreas sem nenhuma estrutura mínima de sobrevivência digna, seja pela ausência de saneamento com esgotos a céu aberto, acesso regular a água, poder aquisitivo para aquisição de álcool em gel para higienização das mãos, dificuldades de acesso à internet para realização das tarefas escolares on-line, ausência de pais ou responsáveis que se encontram em sua ampla maioria na economia informal, além das múltiplas forma de violências que se exacerbou neste período, onde as tensões recrudesceram pela obrigatoriedade do confinamento como medida determinada pela OMS e governos estaduais.

Dessa forma ficou evidente que as desigualdades nunca foram tão contundentes para a população negra, que vive um verdadeiro apartheid social, dentro de um Estado racista que subjuga e põe à margem de suas

Políticas Públicas os corpos negros, impondo ao contingente o contumaz lugar de desprivilegio que historicamente vive. E assim, a máquina do capital, vai seguindo, e ditando quem vive e quem morre, seja pelas ações violentas de seu braço armado – as polícias, seja pela estrutura instituída pelo poder, pondo à margem significativa parte dessa população.

Ainda na esteira de segregação social em que vivem os afrodescendentes, no país, cumpre-nos abordar também, a Política Pública Emergencial, instituída pelo Governo, de subsidiar a renda de milhares de brasileiros, através do pagamento mensal de valores distintos, para grupos diversos, todavia, apenas uma parcela dessa população carente, onde se encontram os negros e pardos, teve direito a esse abono, deixando de fora milhões de pessoas, jogadas cada vez mais, a descer os degraus da linha de pobreza, e se situar na condição de miséria quase absoluta. Há também que se considerar, os inúmeros casos de fraude do sistema de pagamento do abono, diga-se de passagem, cheio de debilidades e lacunas, junto à Caixa Económica Federal, o que se tornou um problema a mais, para a sobrevivência de milhões de pessoas, fragilizadas pela pandemia, as condições de moradia, o estrangulamento do acesso à saúde, o desconhecimento de programas e aplicativos para aulas no campo da educação, o desespero dos que não conseguiram receber o abono emergencial e obrigados pelas medidas de restrição, também não podiam exercer atividades laborais, ainda que informalmente, e assim milhares foram jogados nesta situação de caos social, com ampla maioria de afrodescendentes.

O artigo *"Pandemia e Racismo"*, o autor Alexis Pedrão (2021) aponta que negros e negras são 70%, no mínimo, entre os morrem pela covid-19 em Sergipe, ilustra bem, a relação direta entre Necropolítica e Racismo, narrando fatos ocorridos no Estado de Sergipe, neste período de pandemia:

> Entre os 154 mil casos de covid-19 no estado, mais de 70 mil pessoas não tiveram sua cor/raça, identificada no sistema de saúde, incluindo cerca de 900 que vieram a óbito. Mesmo com essa ausência, número

> de mortes de negros e negras mostra a cruel combinação entre racismo, desigualdade e pandemia...Em todo o país a população negra tem lutado para sobreviver em meio ao caos sanitário, desemprego, ausência de condições mínimas de moradia e saneamento. Estamos expostos na linha de frente dos trabalhos essenciais, como as trabalhadoras/es da saúde, limpeza, transportes, entregadores de aplicativo, e também expostos à violência estatal. (PEDRÃO, 2021, p.s/n).

CONSIDERAÇÕES DERRADEIRAS

É notório que a Necropolítica, infelizmente, tornou-se uma política de Estado, em muitas nações do mundo, mas especialmente, naquelas consideradas como o quintal do mundo – os países de terceiro mundo, onde muitos se localizam na América Latina e Central, com governos que tem como marcas, o autoritarismo, a corrupção disseminada em todas as esferas da sociedade com instituições fragilizadas e violadoras de direitos, elevadas taxas de violência e criminalidade, a desigualdade social como premissa de alguns estados, a existência de territórios dominados por milícias, crime organizado, paramilitares, com populações vivendo de forma precarizada e sem nenhum acesso a direitos básicos, como saúde, educação, trabalho, segurança, moradia, lazer, ressaltando que a maioria de moradores desses locais, são pessoas negras e pardas, predominante jovem, que sem saída, negligenciadas em direitos, cooptadas pela criminalidade e alvo de ações violentas, do braço armado, desse Estado – as Polícias Militar e Civil, e diante de um panorama de desumanidades, invisibilidades e exclusão tornam-se os ingredientes prediletos e de ação da Necropolítica, que de forma seletiva, escolhe os que devem morrer e viver.

Também fica evidenciado, que apesar de termos um ordenamento jurídico, com ampla legislação para todos os gostos, algumas de vanguarda, a exemplo do ECA, outros obsoletos para os tempos vividos, não tem sido capazes de freiar, a ação devastadora e invasiva desse Estado que não cumprindo o seu papel de administrar para todos, dirimir conflitos através de

seus instrumentos legislativos, promover a vida, assume pelo contrário, uma posição de segregação e aniquilação, para os considerados “indesejáveis”, “descartáveis”, “refugados socialmente”, e que, portanto, não merecem nem mesmo mínimas ações estatais em seu favor!

Assim, diante de um quadro socialmente desolador e inquietante, o fator da pandemia trouxe ainda mais, problemas e acentuação de dificuldades para as situações de sobrevivência dessa população, como apresentamos no decorrer do artigo, em que as soluções e arranjos governamentais, invisibilizou, segregou e, em consequência aviltou ainda mais o status de vida desse grupo populacional.

Por fim, a nossa decisão em debater, provocar e até mesmo propor caminhos, a esse túnel, em que milhões de seres humanos estão jogados, no país, e no continente em que estamos situados, tem o condão de juntar a nossa voz, a todos que promovem pela via de Políticas Públicas, justamente, o contrário do que são responsáveis – a plena efetivação do bem comum, tratando os desiguais de maneira desigual, cuidando das fraturas sociais, diminuindo o fosso abissal em que parte de seus cidadãos e cidadãs, estão mergulhados, sem alguma dignidade, ainda que mínima!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção.** Ed. Boitempo. Publicado em 2004.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2019 – Fórum Brasileiro de Segurança Pública ano 13 – ISSN 1983-7364 – Capítulo “O perfil das vítimas da letalidade policial no Brasil”, Brasília, 2019.

ALVES JÚNIOR, Luis Carlos M, Disponível em: www.jus.com.br. Acesso em 21 de março de 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas.** Rio de Janeiro, Zahar, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós- Modernidade.** Rio de Janeiro, Zahar, 2020.

BRASIL. **Atlas da Violência 2020**. Disponível em: ipea.gov.br. Acesso em 23 de março de 2021.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃODA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988** – Art. 5º publicada no site www.senado.leg.br.

BRASIL. LDB. LEI N. 9394 De Dezembro de 1996. publicada no site www.senado.leg.br.

BRASIL**. Estatuto da Juventude**. Senado Federal, publicado em 2013. Lei 12.852 de 05/08/2013 endereço eletrônico www2.senado.leg.br. Acesso em 20 de março de2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90** promulgado em 13.07.1990 endereço eletrônico www.planalto.gov.br. Acesso em 21 de março de2021.

BRASIL. Lei nº 13.964/2019 – **Lei Anti-Crime** – Presidência da República, site www.planalto.gov.br. Acesso em 22 de março de2021.

BRASIL. LDB. Lei de diretrizes e Bases da Educação, Lei. N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 21 de março de2021.

CRUZ, Daniel Nery da. Artigo científico "Algumas características da pós-modernidade na concepção de Gilles Lipovetsky". Publicado no site www.revistaseletronicas.pucrs.br vol. 6 nº 1, publicado em junho de 2013. Págs. 79 a 95. ISSN 1983-4012

DERRIDA, Jacques. Força da Lei. 3 ed. Martins fontes, SP: 2018.

Dicionário de Língua Portuguesa. Porto: Portugal, 2020.

DUNLEY, Glaucia Peixoto. Artigo científico sobre a obra “Sobre Força de lei”, publicado em dezembro de 2011, Rio de Janeiro, em Trivium – Estudos Interdisplinares vol. 3 nº 2 (uma análise sobre a obra de Jacques Derrida)

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. Ed. Martins Fontes. Publicado em 09.04.2012. 269 p.

GROSSI. Maria Ester. Violência entre práticas e representações sociais: Uma trajetória de pesquisa. Revista Sociedade e Estado. Abril de 2016. Disponível em: www.periodicos unb.br, acesso em 23 de junho de 2021.

SÁ, A. M Cruz. HAUG, Mariana. O pacote anticrime e o recrudescimento punitivo para os já penalizados: Uma análise sobre a reincidência e a habitualidade criminosa. Disponível em: www.ibccrim.org.br, acesso em abril de 2020.

IGNÁCIO, Júlia. Necropolítica: o que esse termo Significa? Revista Politize, 30 de jul/2020. Disponível em: www.politize,com.br/necropolítica-o-q-e. Acesso em 25 de julho de 2021.

JUNQUEIRA, Alice e SALDANHA, Adrielle. O Estatuto da Juventude: o jovem como sujeito de direitos. 2013.Disponível em https://página 22.com.br/2013/08/13/estatuto-da-juventude-o-jovem-como-sujeito-de-direitos

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-Moderna 12ª edição – págs. 99 a 105. José Olympio Editora. 1979.

MARTINS, Aline Souza. Texto da pesquisa de Mestrado “Por que a guerra?” Política e subjetividade de jovens envolvidos com o tráfico: um ensaio sem resposta”. – Defendida em 2014 no Instituto de Psicologia da USP.

MBEMBE, Achille. Necropolítica.3.ed. São Paulo:n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. Crítica da Razão Negra. Portugal: Antígona Editores Refractários, 2014. Antígona Editores Refractários.

NOSSA LÍNGUA. Palavra Necropolitica. Disponível em: academia.org.br/nossa-lingua/novapalavra/necropolitica. Acesso em 26 de julho de 2021.

NOTÍCIA JORNALÍSTICA: “Rio acumula mortes por “balas perdidas” não investigadas. 02 páginas. Publicada no endereço eletrônico www.dw.com/pt-br

OLIVEIRA, Gabriel Alex Pintode, Artigo “Luto para manter meu corpo longe das mãos do Estado”, publicado em 26.07.2018, endereço eletrônico www.justificando.com. Notícia jornalística “Rio acumula mortes por “balas perdidas” não investigadas. 02 páginas. Publicada no endereço eletrônico www.dw.com/pt-br

ONU - Relatório da ONU denuncia racismo sistêmico na polícia brasileira. Disponível em: www.dw.com/pt-br em 28.06.2021, acesso em 23 de abril de 2021.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi, MARCHT, Laura Mallmann e MELLO Letícia de, autores do artigo científico “Necropolítica: Racismo e Políticas de Morte no Brasil contemporâneo”> publicado na Revista de Direito da Cidade, em maio de 2020 – DOI 10.12957/rdc. 2020.49790, vol. 12, nº 2

Lei nº 13.964/2019 – Lei Anti-Crime – Presidência da República, site www.planalto.gov.br

PEDRÃO, Alexis. Artigo: Pandemia e Racismo: negros e negras são 70%, no mínimo, entre os que morrem pela Covid-19 em Sergipe. Publicado em 11.03.2021 no endereço eletrônico esquerdaonline.com.br.

SITE. **G1.globo.com**/am/amazonas/noticia/2019/05/27. Acesso em 24 de abril de 2017.

SITE. **G1.globo.com**/pa/para/noticia/presídio-altamira. Acesso em 20 de junho de 2017.

SITE. **Justiça.gov.br/**news/collective-nift-content-1554928651.38.
SITE. **terra.com.com.br**/noticiais/infograficos/Carandiru/. Acesso em 12 dedezembro de 1992.

ZALUAR. Alba. **Um Debate disperso: Violência e Crime no Brasil da Redemocratização.** SP: Perspectiva, 1999.

FEMINISMO E RACISMO: Análise de Textos Musicais Como Instrumentos de Aprendizagem e Inclusão Social

Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento[119]
Fernanda Gonçalves Alves[120]
Mayniere Kaline dos Santos Azevedo[121]
Nélia Pereira Lima de Sá[122]

RESUMO

A história social do mundo nós revela que a construção das atuais sociedades e de seus povos se deu por meio de muitos embates sangrentos e de constante resistência daqueles considerados esquecidos pelo sistema social. Movimentos sociais como o feminismo e os movimentos negros, são exemplos que comprovam que essa guerra contra a exclusão ainda persiste na contemporaneidade, ganhando novos palcos de combate que visam os meios educacionais e culturais, capazes de causar profundas mudanças comportamentais nas atitudes das pessoas e criar um mundo mais socialmente inclusivo. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo central analisar as músicas que retratam sobre o feminismo e o racismo dentro da sociedade brasileira, utilizando como referencial para a análise uma pesquisa de cunho bibliográfico, fundamentada pelos seguintes teóricos: Santos (2003); Freire (2012); Honneth (2003); Kilomba (2019); Tamiozzo (2011); Cortez (2008); León (2001); Almeida (2019); Bakhtin (2003); Brym (2008); Sarti (2001); Taylor (1992). Desta forma, é mister compreender que a

[119] Doutora em Linguística / UFPB. E-mail: profa.vasconcelos@gmail.com
[120] Graduanda do curso de Letras EAD- Português / UFPE. E-mail: fernandagoncalvesalves@gmail.com
[121] Graduanda do curso de Letras EAD- Português / UFPE. E-mail: mayniere.azevedo@ufpe.br
[122] Graduanda do curso de Letras EAD- Português / UFPE. E-mail: neliaplsa12@gmail.com

luta e a resistência devem ser mantidas, enquanto a discriminação e o preconceito existirem no meio social, proporcionando um espaço para que todas e todos aqueles que não são ouvidos pelo sistema possam se expressar, demostrando que as artes culturais podem ser aliados indispensável nas batalhas sociais, educando e mostrando os saberes e deveres por partes de atitudes e condutas dos indivíduos, guiando-os para a construção de uma sociedade mais empática, consciente, e de equidade, transformando-se num ambiente social menos segregador.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo; Racismo; Música e Educação.

INTRODUÇÃO

Diante da lei todas e todos se tornam iguais, independente de credo, raça, gênero, crenças políticas e ideológicas. As leis criadas para respaldar ou mesmo para reparar danos ideológicos e físicos causados em outras épocas são o aporte para construção de uma sociedade igualitária e de respeito ao próximo. Entretanto, é perceptível que por trás de cada conquista forjada há uma luta incessante de homens e mulheres, principalmente do que a sociedade patriarcalista considerada como minoria, para que suas vozes não sejam caladas e seus direitos possam ser resguardados.

Nessa luta constante por equidade entre os seres humanos, cabe ressaltar que de acordo com Santos:

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.[123]

[123] SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56

Em busca de uma sociedade mais justa e inclusiva precisamos compreender que não podemos aceitar uma sociedade onde as diferenças inferiorizem uns aos outros e nem podemos aceitar uma igualdade na qual tolha as diferenças que faz parte de cada indivíduo de forma única e extraordinária no seu modo de ser, haja vista que

> [...] nossa identidade é particularmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má impressão que os outros têm de nós: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou a sociedade que o englobam remetem-lhe uma imagem limitada, aviltante ou desprezível dele mesmo. O não-reconhecimento ou o reconhecimento inadequado podem causar danos e constituir uma forma de opressão, que a alguns torna prisioneiros de uma maneira de ser falsa, deformada e reduzida [124]

Tal imagem limitada do ser humano que pode ser e foi construída por muito tempo pela sociedade patriarcalista do homem branco, afligem principalmente os grupos excluídos de mulheres de todas as raças e de negros. Grupos esses segregados pelo seu sexo e pela sua raça, que apesar das conquistas históricas, nas quais muitas foram transformadas em leis, ainda são tratados de forma preconceituosa e discriminatória, com seus direitos legais sendo violados diante da sociedade.

Nesse sentido o presente artigo tem como objetivo analisar as músicas que retratam sobre o feminismo e o racismo dentro da sociedade brasileira, demonstrando que mesmo com passar dos anos a dor da exclusão pode se transformar em aprendizado e luta pela inclusão social. Além disso, do ponto de vista de Freire ao analisarmos as letras das canções podemos resgatar a identidade social das pessoas, pois:

---

[124] TAYLOR, Charles. **Multiculturalism and the politics of recognition**. Princeton, Princeton University Press, 1992, p. 41-42.

> [...] a música é responsável por demarcar épocas, grupos e usos e costumes e o ouvinte irá usar a sua compreensão do mundo, sua identidade, emotividade, para dar a ela um significado. O imaginário do sujeito está intimamente ligado ao seu território, onde ele pode se expressar, desenvolver uma identidade que atravessa a individualidade.[125]

Portanto, reconhecer a inclusão desses grupos no meio social, como sujeitos ativos, protagonistas de suas vidas e respeitar os seus direitos legais é o primeiro passo para enfrentar as cicatrizes deixadas pela discriminação e pelo preconceito ao longo do processo histórico da humanidade.

1. O FEMINISMO E O RACISMO NA SOCIEDADE CONTEMPORANEIDADE

O feminismo atualmente é considerado um dos movimentos mais amplamente difundido na sociedade contemporânea, sendo considerado o porta voz de milhares de mulheres que infelizmente tem suas vozes silenciadas diante do patriarcalismo instituído ao longo da história mundial em vários continentes. Patriarcalismo este que subjuga e escanteia a participação feminina no âmbito social, político, econômico e cultural. Logo, de acordo com Brignol e Tomazetti:

> O feminismo hoje pode ser entendido enquanto um movimento múltiplo, híbrido, globalmente disperso e culturalmente localizado. Em sua trajetória, percebemos a configuração de diferentes momentos e demandas de luta que incidem em configurá-lo enquanto uma vertente

[125] FREIRE, L.S. Nem luxo, nem lixo: um olhar sobre o funk da ostentação. Rio de Janeiro: Seminário dos Alunos de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio, 2012. *In:* NASCIMENTO, R.M. O funk na sala de aula: quebrando paradigmas. **Seminário Internacional Escrevendo o Futuro**. São Paulo, APAS, 22-23/jun., 2015. p. 2. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5491/ok-textosseminarios-09dez2015-texto-22-funk2-ok.pdf . Acesso em 30 jul. 2021.

> política e ideológica atenta às transformações estruturais e microespaciais da sociedade e da cultura.[126]

As lutas do feminismo ao longo do tempo para que as mulheres pudessem ser reconhecidas e terem seus direitos inviolados, principalmente em relação a vida, não podem ser esquecidas. Silva e Silva ressalta que "a História das mulheres é carregada de uma herança feminista proveniente de seu passado, para que a mulher não seja mais esquecida na memória social de um povo"[127], devendo ser constantemente lembrada, haja vista que ainda persiste na sociedade resquícios de discriminação e violência física e psicológica contra a mulher.

No Brasil, o movimento feminista teve diversos significados, que tangenciaram desde uma perspectiva de luta e emancipação femininas até uma conotação pejorativa do movimento. Segundo Sarti "A autodenominação feminista implicava, já nos anos 70, a convicção de que os problemas específicos da mulher (não se falava em gênero na época) não seriam resolvidos apenas pela mudança na estrutura social, mas exigiam tratamento próprio"[128].

No entanto, com a modernização do país pós ditadura militar e todo repertório de lutas, acrescentando-se a expansão do mercado de trabalho e do acesso à educação, torna-se visível a ascendência de novas oportunidades que surgiram para o público feminino, melhorando muito a qualidade de vida

---

[126] TOMAZETTI, T.; BRIGNOL, L. O feminismo contemporâneo a (re)configuração de um terreno comunicativo para as políticas de gênero na era digital. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 10, Porto Alegre, 2015. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Alcar, 2015, p.2. Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/10o-encontro-2015/historia-da-midia-digital/o-feminismo-contemporaneo-a-re-configuracao-de-um-terreno-comunicativo-para-as-politicas-de-genero-na-era-digital/view. Acesso em: 30 jul. 2021.

[127] SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionários de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009, p.149.

[128] SARTI, C.A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 16, 2001, p.39.

das mulheres e retirando o movimento da clandestinidade. Na perspectiva da mesma autora:

> Este processo de modernização, acompanhado pela efervescência cultural de 1968, de novos comportamentos afetivos e sexuais relacionados ao acesso a métodos anticoncepcionais e ao recurso às terapias psicológicas e à psicanálise, influenciou decisivamente o mundo privado. Novas experiências cotidianas entraram em conflito com o padrão tradicional de valores nas relações familiares, sobretudo por seu caráter autoritário e patriarcal. Nessas circunstâncias, o Ano Internacional da Mulher, 1975, oficialmente declarado pela ONU, propicia o cenário para início do movimento feminista no Brasil, ainda fortemente marcado pela luta política contra o regime militar.
> O reconhecimento oficial pela ONU da questão da mulher como problema social favoreceu a criação de uma fachada para um movimento social que ainda atuava nos bastidores da clandestinidade, abrindo espaço para a formação de grupos políticos de mulheres que passaram a existir abertamente, como o Brasil Mulher, o Nós Mulheres, o Movimento Feminino pela Anistia, para citar apenas os de São Paulo. [129]

Essa luta constante das feministas por reconhecimento de igualdade entre os gêneros demonstra que apesar dos aportes legais conquistados e instituídos nas leis a prática dentro da sociedade ainda necessita ser diariamente reforçada.

> A questão do reconhecimento, na condição de parte inseparável da percepção da autocompreensão das mulheres, dos movimentos sociais, e de toda a vida social em si, é um processo social permanente que se dá em relação aos outros, no marco das relações com eles e através dessas relações. Daí, a importância atual da construção do conceito de luta social e da sua ligação com 'sentimentos morais de injustiça'[130]

[129] Ibidem, p. 36
[130] HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento:** para uma gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 217.

Portanto, apesar dos avanços conquistados pelas mulheres ao longo da história ainda é persistente a existência de desigualdades sociais dentro das sociedades. Desigualdades estas que privilegiam, principalmente, os homens brancos em relação a melhores condições de empregos, salários e oportunidades educacionais. Sendo, a falta de oportunidade para melhorar seus conhecimentos através da educação a mais relevante de todas as atrocidades cometidas contra a mulher, haja vista que sem uma educação de qualidade as meninas estarão fadadas ao escanteio social e econômico, vivendo à mercê do poderio masculino.

Em relação as questões relacionadas ao racismo, é normal que surja a indagação sobre o motivo da discussão do racismo na contemporaneidade, sabemos que nos dias atuais, mesmo com a propagação do fim do racismo, é algo que ainda está longe de ter um fim. Racismo é a junção de teorias e crenças caracterizando uma hierarquia entre as raças, achando que uma raça é superior a outra. O racismo é algo que pode ocorrer e ocorre nas inúmeras instituições da sociedade, dentro das igrejas, dentro das instituições de ensino, e até mesmo dentro dos lares, pois é identificado através do convívio social. Portanto, esse racismo institucional ou estrutural é considerado por Peixoto como:

> tema polêmico e frequentemente criticado, que designa um conjunto de atos enraizados em práticas rotineiras ou inscritos no funcionamento das instituições, que permitem manter uma raça num estatuto de inferioridade e de exclusão sem que o menor traço de racismo aflore na consciência daqueles que o práticam. Este seria, portanto, mais um exemplo de racismo como simples atributo do sistema ou da estrutura social.[131]

[131]PEIXOTO, C. A. Afeto e discurso racistas. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental,** v. 2, n. 1, p. 107-115, 1999. p. 5-6. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1415-47141999001008. Acesso em: 30 jul. 2021.

O racismo institucional ou estrutural precisa ser veementemente combatido, pois o ódio instrumental se torna uma máquina potente capaz de perpetuar comportamentos destrutíveis, que infelizmente ceifam a vida de milhares de pessoas de forma, muitas vezes, silenciosa. Para Grada Kilomba[132] é de extrema importância que cada indivíduo trabalhe o seu próprio racismo, pois parte inicialmente de um processo psicológico. A sociedade de hoje não é responsável pela escravidão, mas carrega a responsabilidade de equilibrar a sociedade em que vive. É de vital importância discutir racismo na contemporaneidade, porque num país onde mais da metade da população é negra, ser um país onde a desigualdade socioeconômica é altíssima, especialmente se considerarmos raça como um marcador de desigualdade.

Assim, é muito relevante discutimos o racismo na contemporaneidade, pois ao visualizar os dados do IBGE[133] pode-se perceber que 56% da população brasileira se declararam pretos ou pardos, mas, mesmo assim a diferença salarial entre negros e brancos é de 45%, se ocuparem os mesmos cargos os negros ainda recebem 31% a menos e se formos fazer um recorte de gênero, as mulheres negras recebem menos que homens negros e mulheres brancas. Se pensarmos em violência contra a mulher, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil segundo o atlas da violência do IPEA. Enquanto que em relação aos 77% dos jovens negros mostra que 1 jovem é assassinado a cada 23 minutos.

Desta forma, para buscar uma maneira de lidar com o racismo Kilomba[134] sugere que em vez de perguntar, sejamos capazes de fazer a pergunta: como podemos desmantelar nosso próprio racismo? A qual já inicia o processo de reconhecimento e ação para que possa trabalhar na resolução.

---

[132] KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** Episódios de racismo cotidiano. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

[133] IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD),** 2019. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 29 jul. 2021.

[134] KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** Episódios de racismo cotidiano. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

A desestruturação do racismo, tão enraizado na sociedade, precisa além de contar com aporte legal, como as leis e o incentivo da ONU que visa "[...] promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; [...]"[135], ter também a participação individual de cada ser humano, pois não adianta nada ser antirracista e continuar a propagar piadas ou ditos populares de cunho racista.

2. ANÁLISE DOS TEXTOS MUSICAIS

Os gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin são influenciados por práticas socio comunicativas e refletem as mudanças presentes no meio social, consequentemente essa interação social, que pode ocorrer através da oralidade ou da escrita, faz com que os gêneros sejam maleáveis. [136]

Dentre os inúmeros gêneros discursivos existentes, os três textos analisados das letras das canções de: "*Perdeu"*; "*Triste, louca ou má*" e *"A Carne"* pertencem ao gênero música, apresentando ritmo, harmonia e melodia, e tem como missão emocionar, divertir, transmitir ideias e pensamentos aos ouvintes através de uma linguagem emotiva e poética. Esses textos são baseados nas percepções de seus autores em relação ao cotidiano e seus olhares sobre as temáticas abordadas. No meio educacional, esse gênero textual traz várias vantagens para o ensino, tais quais:

---

[135] ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 30 jul. 2021.

[136] BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p. In: BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, abr. 2012. Disponível em: http:www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000100007. Acesso em: 29 jul. 2021.

> [...] possibilidade de se lidar com um universo textual conhecido, propiciando assim a condução didático-pedagógica na linha da aprendizagem significativa, garantia de abordagem interdisciplinar imediatamente deflagrada entre literatura e música e oportunidade para a discussão das diferenças culturais a partir dos usos lingüísticos documentados nas letras de música.[137]

Doravante, possibilita ao educador a oportunidade de interagir com o universo do educando, demonstrando que os conteúdos estão inseridos na realidade do discente, no dia a dia, e não em um patamar austero e inacessível. Corroborando para que ambos, ensino e prática, possam caminhar juntos e de forma acessível para todos.

O primeiro texto a ser analisado é a letra da canção *'Perdeu',* funk lançado em 2021 pela cantora Pepita que aborda a temática da violência contra a mulher, sendo estipulado como violência "*Qualquer ato ou conduta baseada no gênero que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública quanto na privada.*" [138] pela Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Por se submeterem muitas vezes aos ditames da sociedade patriarcalista, o ser mulher, enfrenta, geralmente, os abusos acometidos contra sua pessoa de forma tácita e reclusa ao âmbito privado e mesmo aqueles que veem as agressões ficam, em sua grande maioria calados e reticentes diante do ato acometido pelos homens. No discurso masculino, existe um ponto que

[137] TAMIOZZO, F. G. T.; GUEDES, A. P. **Gênero música:** estudando a linguagem e sua relação contextual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR., v 1, 2011. p. 11. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_fatima_garcia_tessarolo_tamiozzo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

[138] BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, ago. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 29 jul. 2021.**

persiste em dizer que a maneira como mulheres se vestem ou se comportam está associado ao conceito de inadequada, representada na palavra "puta".

A cantora então tenta enfatiza na letra que mulher deve ser independente de todas as formas ao dizer no refrão "*Perdeu, com a mulher errada tu mexeu/Perdeu, agora quem não te quer mais sou eu/ Perdeu, da minha vida quero que ele suma/ Eu não preciso de homem pra porra nenhuma",* buscando resgatar a autoestima feminina e corroborando para encorajar aquelas que vivem em relacionamentos abusivos a se libertarem de tal estigma. Enfatizando essa quebra de submissão e enaltecendo um dos conceitos mais claros do feminismo, que é a libertação da mulher de uma posição de inferioridade e submissão.

Em outro trecho da canção a cantora diz: "*Peguei a faca porque ele estava estressado*", demonstrando muito mais do que coragem, revela o temor pela própria vida e em prol dela diante da ameaça iminente a pessoa se arma, em legitima defesa, haja vista que em consonância com o artigo 25 do Código Penal brasileiro *"Entende-se em legítima defesa quem, usando moderadamente dos meios necessários, repele injusta agressão, atual ou iminente, a direito seu ou de outrem*".[139]

A letra do funk em si só é uma resposta a essa sociedade patriarcalista, transmitindo no âmago de todas as esferas sociais uma poderosa mensagem de basta de violência contra mulher e a hora crucial para o desabrochar do empoderamento feminino, que nas palavras de Cortez e Souza:

> implica, pois, no reconhecimento das restrições sociais a que a categoria está submetida e da necessidade de reversão dessa situação, por meio de mudanças em um contexto amplo/público (- inserção em cargos de poder/decisão, educação não sexista e serviços

[139] BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**, Brasília, DF, dez. 1940. Disponível em: https://www.soleis.adv.br/codigopenal.htm#do%20crime%20(arts.%2013%20a%2025). Acesso em: 29 jul. 2021.

> de saúde adequados) e também em contextos mais específicos, ou individuais (aumento de auto estima e autonomia, reorganização do trabalho doméstico, etc.). [140]

Falar de empoderamento feminino é falar, claramente, sobre o feminismo, ideologias de superação, submissão, machismo. Entretanto é notório que tal letra que enaltece e luta pela liberdade feminina poderia ou pode ter efeitos contraditórios e ser manipulada para um discurso de ódio ao sexo oposto, em vez de almejar o respeito e a igualdade de gêneros.

Isso leva a outro questionamento, como a problemática do desempoderamento masculino, onde a ausência de uma estrutura que ofereça à mulher e ao homem o espaço para discussões e reelaborações de suas concepções e relações de gênero fragiliza os movimentos femininos individuais e possibilita uma reação dos homens que, excluídos e desinteressados das discussões acerca do empoderamento feminino, tendem a compreender esse processo como "desempoderamento masculino" ou perda da posição de dominação legitimada pelo patriarcado.[141]

O segundo texto 'Triste, louca ou má' é um pop da banda brasileira Francisco, el Hombre de 2016, de autoria de Juliana Strasacapa e ficou famosa em 2021 na voz da participante do Big Brother Brasil Juliette. A abordagem temática continua sendo o universo feminino e as intolerâncias culturais enraizadas pelo o ditame patriarcalista.

As bases do patriarcalismo deixam cicatrizes profundas no meio social, possuindo feedbacks retroalimentativos da própria sociedade, que

---

[140] CORTEZ, M. B.; SOUZA, L. Mulheres (in)subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa,
vol. 24, nº 2, p.171-180, 2008. p. 171. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200006. Acesso em: 30 jul. 2021.

[141] LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundo sem los estúdios de género. **La ventana**, v. 2, n 13, p. 94-106, 2001.Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202169. Acesso em: 30 jul. 2021.

estigmatizada marcam os relacionamentos interpessoais e as personalidades através da dominação e da violência. Perceptível tal ideologia no trecho '*A receita cultural/ Do marido, da família / Cuida, cuida da rotina*.' comprovando indubitavelmente o cerne cultural, que mulher é vista como dona do lar, mantenedora dos laços familiais e vinculada ao seio familiar. Esses padrões são repetidos por mulheres de geração em geração. Isso se dá pelo entendimento social de que "sempre foi assim", e, dessa maneira, é a forma padrão de construir uma família e conviver em sociedade. Entretanto, logo em seguida apresenta-se o trecho '*Só mesmo, rejeita/ Bem conhecida receita/ Quem não sem dores/ Aceita que tudo deve mudar.'*, evidenciando que as mudanças sociais são advindas por meio das lutas e das dores, sendo preciso guerrear para poder chegar, quem sabe algum dia ao patamar de equidade entre os gêneros biológicos e sociais.

Desta forma, ao cantar *'Que um homem não te define/ Sua casa não te define/ Sua carne não te define/ Você é seu próprio lar.'* há um chamamento poderoso nessas frases para que todas, as mulheres, consigam enxergar a beleza de serem quem são, independentemente de com quem estão, de onde moram, de seus formatos, a noção de identidade social feminina deve ser pensada e repensada, principalmente na tenra idade, já que *"Os papéis de gênero que as crianças aprendem em suas famílias, na escola e com os meios de comunicação de massa formam a base para suas interações sociais quando adultas".*[142]

Portanto, os textos I e II, de maneira até mesmo direta, respondem a questões sociais atualmente debatidas, e são pontos bastante polêmicos em nossa sociedade, como o direito da mulher, feminismo, violência, submissão e respeito. Em contrapartida, os textos também vão de encontro a posições e discursos tradicionais, onde grande parte da nossa sociedade ainda é

[142] BRYM, R. J. *et al.* **Sociologia**: sua bússola para um novo mundo. 1 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

enraizada em tais discursos, com a justificativa, muitas vezes, de ser parte do comportamento padrão e moralmente aceitos.

O terceiro texto é uma canção de 1988, intitulada 'A carne' no gênero samba hip hop, é uma canção denúncia, sob a autoria de Marcelo Yuca e Seu Jorge, interpretada pela cantora Elza Soares em 2002. A letra aborda o tema do racismo, definido pelo dicionário brasileiro Aurélio, como: "*Preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial, geralmente se refere à ideologia de que existe uma raça melhor que outra*"[143], sendo ele estruturado na sociedade brasileira, no qual os não-brancos são considerados menos importantes que os brancos. O autor deixa evidente a temática, o racismo institucional, no início do texto, e repete sempre ao longo da canção, onde diz: "*A carne mais barata do mercado/É a carne negra*".

O racismo vem se estruturando desde o momento que o povo negro foi tirado da África e trazidos ao Brasil para o trabalho forçado, até os dias atuais. Possuindo diversas consequências, dentre as quais "tentativa de apagamento das contribuições históricas e culturais da população negra ao longo da história".[144] Em 13 de maio de 1888, através da Lei Áurea e por pressão externa, o Brasil acaba abolindo a escravização sendo o último do Ocidente a fazê-lo. Não garantindo nenhum direito ao povo preto ou condição de uma vida digna, sequer foram indenizados pelo que sofreram. Sem acesso à terra e recursos financeiros, muitos continuavam nas fazendas dos senhores de engenho, onde trabalhavam em condições igualmente deploráveis. Após a Lei Áurea, surgiu em 1890 a Lei dos Vadios e Capoeiras, com o intuito de evitar o ajuntamento dos pretos e impedindo a manifestação de sua cultura.[145] Em

---

[143] RACISMO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: https://www.dicio.com.br/racismo/. Acesso em: 30 jul. 2021.

[144] COMÉLIO, B. G.; HERNECK, H. R. Corpo negro "desmortificado": reflexões sobre a resistência negra presente no videoclipe "A carne". **Cad. Gên. Tecnol**., Curitiba, v.13, nº 42, p. 92-106, jul/dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/viewFile/9495/7391. Acesso em: 30 jul. 2021.

[145] CANAL PRETO. **O que é racismo estrutural.** Youtube, 21 de fev de 2019. Disponível em:

1911, entra em vigor o decreto que permite a vinda de imigrantes europeus ao Brasil, que dizia:

> Art. 74. Ao immigrante estrangeiro, que, sendo agricultor contando menos de dous annos de entrada no paiz, contrahir casamento com brasileira ou filha de brazileiro nato, ou ao agricultor nacional que se casar com estrangeira chegada no paiz a menos de dois annos como immigrante, será concedido um lote de terras com titulo provisorio, que se substituirá por um definitivo de propriedade, sem onus algum para o casal, si este tiver, durante o primeiro anno, a contar da data do titulo provisorio, convivido em boa harmonia e desenvolvido a cultura e o aproveitamento regular do lote.[146]

Na qual, foi uma tentativa do governo brasileiro de estimular a miscigenação entre os povos a fim de embranquecer a sociedade, mais uma vez um reforço à estrutura racista já existente. Somente em 1988, o racismo foi reconhecido como crime e em 2001, o Brasil foi cobrado pela desigualdade racial na conferência de Durban, então em 2012 surgiu a lei de cotas, possibilitando maior acesso de pretos, pardos e indígenas às universidades; ambiente onde havia representatividade pois era majoritariamente embranquecido.[147]

Através de todos os mecanismos apresentados, que não são os únicos, o racismo se estruturou no Brasil, durante e após a escravização. E o povo preto teve a sua imagem associada à vadiagem, recebendo as tarefas mais árduas e as piores remunerações. O que reforça o discurso do autor, quando diz: "*Só-só cego não vê*". Por serem os autores negros, bem como a

---

https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E&ab_channel=CanalPreto. Acesso em: 30 jul. 2021.

[146] BRASIL. Decreto nº 9081, de 03 de novembro de 1911. **Regulamento do Serviço de Povoamento**, Brasília, DF, dez. 1911. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html. Acesso em: 30 jul. 2021.

[147] CANAL PRETO. **O que é racismo estrutural.** Youtube, 21 de fev de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E&ab_channel=CanalPreto. Acesso em: 30 jul. 2021.

intérprete Elza soares, é possível também se identificar a intertextualidade com o discurso de Foucault, para o qual "*O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos seus próprios olhos*".[148]

Com o passar dos anos, diante da realidade desigual, a disseminação dos estereótipos foi fomentada e a estrutura se manteve fixa, cristalizando em nosso imaginário social a ideia de que certos espaços e/ou instituições são pertencentes a determinado grupos em detrimento de outros, com o reforço, claro, dos meios de comunicação. No trecho *"Que vai de graça pro presídio/E para debaixo do plástico/E vai de graça pro subemprego/E pros hospitais psiquiátricos"* temos a apresentação dessas instituições ocupadas, em sua maioria, por pessoas pretas e essa é uma das reflexões trazida na música. Sendo assim, para que haja uma ruptura no status quo é necessário que se discuta a branquitude e práticas efetivas antirracistas dentro e fora da sala de aula, pois como disse a vice-presidente dos Estados Unidos, Angela Davis, *'não basta não ser racista, tem que ser antirracista'*; a fala deve estar atrelada à prática.

O racismo é um sistema de opressão que nega direitos, do ponto de vista de Silvio Almeida devemos estar:

> Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.[149]

Não fosse a propriedade dos autores e sua identificação com o preconceito sofrido este discurso poderia provocar um efeito diferente do

[148] FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collége de France. São Paulo: Edições Loyola, 1972. p.48.
[149] ALMEIDA, S. ***Racismo Estrutural***. São Paulo: Pólen, 2019.

desejado. A sociedade prega o discurso da meritocracia, a qual não existe para as minorias e que diante disto o texto poderia ser visto como exagerado ou vitimista. Entretanto, sabe-se que os brancos ajudaram a construir o sistema que oprimiu os negros, e têm a responsabilidade de acabar com esta estrutura através de uma ação coletiva, da qual a educação é um veículo essencial, já que não é possível entender o que não se conhece.

Em relação a escrita nos textos nota-se que ela atua como a materialização da mensagem, e a fala retratada nas letras apontam para ideologias que podem ser repassadas e assimiladas por meio das canções. Ou seja, o entendimento desses textos não diz respeito apenas ao conteúdo semântico, mas também as percepções das marcas linguísticas de seu processo de produção, que ajudam os interlocutores a entenderem o sentido na produção textual no decorrer da leitura das letras musicais.

Em todos os textos, ao que condiz as suas estruturas textuais, podemos encontrar Figuras de linguagem como a metáfora em “você é seu próprio lar” e “A carne negra”; paronomásia em “desatinou / desatou nós.”; prosopopeia nos versos “Minha casa não me define / Minha carne não me define”; Hipérbole em “Segurando esse país no braço”; a anáfora é uma figura de repetição que é usada nas três canções, sendo utilizada durante todo os textos para dar ênfase ao empoderamento feminino e aos negros na luta contra o racismo estrutural, polissíndeto, eufemismo, que são comuns nas letras, uma vez que procuram amenizar o tom áspero da mensagem, mesmo de maneira subliminar e até mesmo irônico, dando margem também para ironia constante nas letras.

Além do mais podemos perceber alguns elementos argumentativos que enfatizam a temática proposta nos textos, como por exemplo: advérbio de negação no primeiro e segundo texto “não” que ajuda a entender que não há ninguém que possa definir o que é ser mulher, se contrapondo a ideia tradicionalista que define a mulher a partir do papel que ela exerce na sociedade, como mãe, esposa, dona do lar, demonstrando que mulher não

precisa ser vinculada ao homem para estar inserida numa sociedade; Ademais operadores argumentativos de soma e conjunções adversativas em “a carne”, que ajudam a entender a proposta temática e reforçam as contradições existentes no racismo estrutural ainda, infelizmente, vigente no pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutar por reconhecimento, pelo direito de ser quem você é, ou, de ser quem você almeja ser é a maneira como nós seres humanos, principalmente aqueles excluídos pelo status quo vigente operante nas sociedades encontramos de fazer ouvir a nossa voz. Mulheres e Negros excluídos, desacreditados, inferiorizados por seu gênero ou raça não podem se calar perante as injustiças sociais que ainda estão presentes no nosso meio social.

A luta de resistência deve ser constante e englobar os meios comunicacional que façam ecoar as vozes de todas e todos aqueles que não são ouvidos pelo sistema. Nesse sentido, é que podemos entender como as mídias e principalmente as canções são um aliado importante nas lutas sociais, além do próprio sistema educacional, haja vista que a educação é capaz de mudar as atitudes comportamentais das pessoas e garantir um futuro mais inclusivo socialmente.

No entanto, compreendemos que a repercussão midiática e a educação são apenas uma parte do todo para que as mudanças na conduta de homens e mulheres seja de fato efetivada na prática do cotidiano, pois não adianta sabermos a diferença do certo e do errado na teoria se na prática não somos capazes de dizer não aos abusos cometidos pelos outros seres humanos contra a sua própria espécie de maneira física e verbal.

Desta forma, é notório que os primeiros passos para a construção de uma equidade social já estão sendo trilhados. Passos esses que foram dados por aqueles que se recusaram a ser tratados com desdém ou de forma sub-humana. Passos esses trilhados por escravos e por mulheres subjugadas pelo sistema patriarcalista. Passos esses representados nas artes, no canto, na

cultura de cada povo desse planeta e acima de tudo a busca por formas legalistas que proporcione regras de conduta ética no contexto social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. ***Racismo Estrutural***. São Paulo: Pólen, 2019.

CANAL PRETO. **O que é racismo estrutural.** Youtube, 21 de fev de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E&ab_channel=CanalPreto. Acesso em: 30 jul. 2021.

COMÉLIO, B. G.; HERNECK, H. R. Corpo negro "desmortificado": reflexões sobre a resistência negra presente no videoclipe "A carne". **Cad. Gên. Tecnol**., Curitiba, v.13, nº 42, p. 92-106, jul/dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/viewFile/9495/7391. Acesso em: 30 jul. 2021.

CORTEZ, M. B.; SOUZA, L. Mulheres (in)subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa, vol. 24, nº 2, p.171-180, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200006. Acesso em: 30 jul. 2021.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p. *In:* BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, abr. 2012. Disponível em: http:www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000100007. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**, Brasília, DF, dez. 1940. Disponível em: https://www.soleis.adv.br/codigopenal.htm#do%20crime%20(arts.%2013%20a%2025). Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, ago. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 29 jul. 2021.**

BRASIL. Decreto nº 9081, de 03 de novembro de 1911. **Regulamento do Serviço de Povoamento**, Brasília, DF, dez. 1911. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRYM, R. J. *et al.* **Sociologia**: sua bússola para um novo mundo. 1 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collége de France. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

FREIRE, L.S. Nem luxo, nem lixo: um olhar sobre o funk da ostentação. Rio de Janeiro: Seminário dos Alunos de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio, 2012. *In:* NASCIMENTO, R.M. O funk na sala de aula: quebrando paradigmas. **Seminário Internacional Escrevendo o Futuro**. São Paulo, APAS, 22-23/jun., 2015. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5491/ok-textosseminarios-09dez2015-texto-22-funk2-ok.pdf . Acesso em 30 jul. 2021.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento:** para uma gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).** 2019. Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 29 jul. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** Episódios de racismo cotidiano. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundo sem los estúdios de género. **La ventana**, v. 2, n 13, p. 94-106, 2001. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202169. Acesso em: 30 jul. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 30 jul. 2021.

PEIXOTO, C. A. Afeto e discurso racistas. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental,** v. 2, n. 1, p. 107-115, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1415-47141999001008. Acesso em: 30 jul. 2021.

RACISMO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: https://www.dicio.com.br/racismo/. Acesso em: 30 jul. 2021.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARTI, C.A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 16, p. 31-48, 2001.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionários de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

TAMIOZZO, F. G. T.; GUEDES, A. P. **Gênero música:** estudando a linguagem e sua relação contextual. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR.,v 1, 2011. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_fatima_garcia_tessarolo_tamiozzo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism and the "politics of recognition.** Princeton, Princeton University Press, 1992.

TOMAZETTI, T.; BRIGNOL, L. O feminismo contemporâneo a (re)configuração de um terreno comunicativo para as políticas de gênero na era digital. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 10, Porto Alegre, 2015. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Alcar, 2015, p. 3-5. Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/10o-encontro-2015/historia-da-midia-digital/o-feminismo-contemporaneo-a-re-configuracao-de-um-terreno-comunicativo-para-as-politicas-de-genero-na-era-digital/view. Acesso em: 30 jul. 2021.

A IMPORTÂNCIA DE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NÃO-CAPACITISTA

Marta Maria da Silva Gomes[150]

RESUMO

A formação de professores orienta-os a conduzir práticas mais assertivas, nas nossas salas de aula estão à sociedade que ocupará o amanhã, que construíram um país mais justo e igualitário, que terão empatia e consciência de classe para a construção de leis emancipatórias e que preservem a dignidade e cidadania. Assim, este trabalho versa compreender as implicações da falta de formações continuadas para uma educação antirracista e não-capacitista, e dentro dos objetivos específicos (1) analisar como as práticas docentes podem corroborar para o duplo preconceito (2) pontuar ações afirmativas que ajudariam na conscientização e problematização desses estigmas para construir um mundo mais inclusivo e respeitoso. Para dar conta das inquietações e objetivos este trabalho é de caráter qualitativo (GIL, 2008) com aporte bibliográfico dentro das análises de Minayo (1996).

Dentro da educação especial e inclusiva percebemos o quanto é importante os professores além de se atualizarem sobre as mudanças de leis, compreender os transtornos, os distúrbios e desenvolver propostas metodológicas outras. Dall'Acqua (2007) ressalta o quanto "torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores da educação especial" (pág. 116) pois cada vez mais as famílias estão lutando

[150] Pedagoga UFPE-CAA, Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Faculdade ALPHA, Psicomotricista Clínica e Institucional pela Faculdade ALPHA, pós graduanda em Neuropsicopedagogia (ALPHA).

pelo direito a escola e que se repense as atitudes que garantam a permanência e qualidade de ensino, não basta a matrícula ser efetivada é preciso garantir o acesso, a permanência e a educação de qualidade.

O que requer assim, novas metodologias, formações que englobem tanto a formação teórica como guiem a prática e que esse professor desnaturalize o olhar de "pena" de lidar com outro como se ele fosse um "coitado" pelo seu diagnóstico. Fleuri explica que "não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença [...]". (2003, pág. 31) mas o conhecer, aprender com ele e se abrir para o diferente.

Cabe ressaltar o quanto aos negros historicamente, eram atribuídos termos como preguiçosos, inferiores e máquinas braçais, eles eram vistos como mercadoria, propriedade, ou objetos e "como oprimidos, como objetos, como quase "coisas", não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores". (FREIRE, p.26, 1987). As marcas disso reforçam uma negação da identidade tanto pelo branqueamento como a negação a esse pertencimento de raça associado sempre a algo ruim, vergonhoso, feio, sujo e que merecia um não-lugar na sociedade.

As práticas docentes não são neutras, embora a escola seja permeada por projetos, horários, provas, conteúdos pragmáticos e testes, ela não é mundo a parte. A escola precisa ter uma dialogicidade entre o que se ensina e o público que ela atende, não se pode ser omissos a determinados discursos, as práticas discriminatórias e ausentar esse espaço de diálogos sobre a historicidade de nossos país. É entendendo o enraizamento desse racismo estrutural em diversas esferas da sociedade, que construiremos políticas afirmativas de vez e voz. (CAVALLEIRO, 2001)

O autismo por ser uma condição neurológica muitas vezes passa despercebido por não trazer marcas visíveis na aparência, entretanto ser negro não é algo que passa despercebido, quer seja pelo cabelo, pelos traços do rosto ou pela cor. O sujeito com autismo em maioria não entende sarcasmo,

piadas, ou ironias o que nos leva a questionar como a criança processa internaliza as falas discriminatórias e preconceituosas, que defesa e entendimento se constroem para ela sobre a imagem de si.

A criança negra com autismo está duplamente sujeita aos discursos e práticas estigmatizadoras, dada da sua condição neurológica é preciso muito trabalho para problematizar e desnaturalizar o lugar que lhe é dado, carecendo a mesma possuir talentos outros para suprir a não humanidade lhe atribuída. É comum ouvirmos questionamentos sobre a criança autista ser superdotada, e as pessoas sempre esperar um talento para suprir seu diagnóstico, como esperar que o negro adote padrões de branqueamento para ser aceito, como alisar o seu cabelo, por exemplo (GOFFMAN, 2008).

É na Educação Infantil que as crianças se questionam sobre as diferenças, sobre o cabelo da colega ser diferente do dela, sobre a cor de pele do amigo não ser nada parecido com o bege do lápis, assim, "[...] são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderados [...]" (DIAS 2011b, p. 7). E na internalização das piadas ou da omissão das práticas docentes, o que as crianças autistas negras enfrentam um grande desafio para serem incluídas e não se sentirem pertencentes aquele lugar.

É importante o professor pensar nesse livro didático, nas representações imagéticas que existem na sala de aula e nas tarefas, que a atividade desse aluno seja uma atividade inclusiva que o sujeito se sinta pertencente e suas especificidades sejam respeitadas no processo de ensino-aprendizagem, que os discursos sejam permeados de modelos identitários positivos, que a vivência de projetos busquem contemplar a valorização das questões étnico-racial, que a biblioteca traga histórias onde as crianças se identifiquem, quer seja na princesa negra da história, na história do cabelo de Lelê e etc. É adotando esse caminho norteador que teremos uma educação mais inclusiva e compromissada com as diferenças que permeiam a sala de aula. (BOTELHO, 2000).

A inclusão não é para ser uma data comemorativa é para ser um projeto de educação cotidiano, onde discurso e prática caminhem juntos e alinhados as leis de direito. A prática docente ela precisa estar sensível a essas questões, para que de nenhuma forma o professor seja mediador ainda que inconsciente do desrespeito com outro. Pensar práticas antirracistas e não capacitistas e oferecer formações continuadas que os façam refletir e desnaturalizar mitos e amarras epistêmicas, não se pode pensar numa educação na possibilidade de ser mais se encararmos os sujeitos como inferiores, coitados, incapazes e limitarmos o seu potencial em nossas dinâmicas e vivências da prática docente (MUNANGA 2005).

REFERÊNCIAS

BOTELHO, D. M. **Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo: Havana, 2000.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summers, 2001, p. 141-160.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil**. Paidéia, v.17, n.36, p.115-122, 2007.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. **Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência**. São Paulo, p.5–14, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 04 de Setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6a ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GOFFMAN, E. (2008**) Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª ed. –Rio de Janeiro: LTC.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.In: (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GT – 3

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SUSTENTABILIDADE E SEGURANÇA ALIMENTAR

UMA PERSPECTIVA SÓCIO-EPISTEMOLÓGICA DAS RELAÇÕES ENTRE ETNOBIOPIRATARIA, DIREITOS HUMANOS E BIODIVERSIDADE

Amanda Veloso Garcia
Beatriz Kraucs Toledo de Oliveira
Luiza Carvalho de Andrade

INTRODUÇÃO

No livro "Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento" (2001) a filósofa Vandana Shiva entende a pirataria através de patentes como uma nova forma de colonização. O roubo colonialista agora é feito a partir de patentes autorizadas pelo *Direito de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio* (*Trade Related Intellectual Property Rights* - TRIPs), autorizando corporações a se apropriarem de recursos e saberes das comunidades tradicionais. As patentes garantem às corporações o monopólio sobre o uso de recursos que tiveram seus usos descobertos por comunidades tradicionais, além de incentivar a invasão de seus territórios e a devastação ambiental, haja vista que as práticas tradicionais não levavam ao esgotamento dos recursos.

Se as florestas brasileiras são locais de grande biodiversidade, também são locais de enorme sócio-diversidade, pois as experimentações e observações dos povos que nelas vivem há milhares de anos permitiu a descoberta de diferentes usos do reino vegetal e animal – como, por exemplo, no caso de venenos – que as compõem. Tais experimentações também envolvem o controle das variedades por meio do cultivo, conhecimento produzido através de muitas gerações e que é apropriado pelas grandes corporações com o apoio de uma ciência reducionista que se afirma a legítima detentora desses saberes. Como afirmou Ailton Krenak em entrevista (2019,

n.p.), os saberes indígenas chegam aos ambientes acadêmicos na forma de "contrabando", pois

> Não é dado o crédito, a bibliografia, ele é apropriado. Tudo que é interessante e útil é utilizado, mas não diz de onde foi pego, tanto o acervo da biodiversidade, como da cultura é subliminarmente capturado, adaptado e pirateado. Mas isso acontece. Não existe um abismo entre o que nós vivemos no cotidiano, comemos, falamos e a cultura dos povos indígenas, os saberes. E são apropriados o tempo inteiro, na culinária, na linguagem, na geografia, na topografia. Se você olhar para um lado vai ver um lugar que chama Anhangabaú, mais para cima, Jaraguá. São nomes em língua Tupi. Tudo isso está no cotidiano, mas está como se fosse um fantasma. Aquilo que eu chamei de biodiversidade vem da Mata Atlântica, das florestas, o que está sendo usado na base de muitos dos nossos cosméticos. O conhecimento e tecnologia dos índios é apropriado pelo mercado, pelos brancos, sem crédito. Isso é biopirataria. Então, as universidades, os livros e bibliotecas estão cheios de saberes, apropriando-se de conhecimentos que não são acadêmicos. Depois que alguém fizer uma tese, um doutorado, isso vira produto deles também.

Nas palavras de Ailton Krenak (2020, p. 100-101), "O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria". Contudo,

> Resistir à biopirataria é resistir à colonização final da própria vida – do futuro da evolução como também do futuro das tradições não ocidentais de relacionamento com e conhecimento da natureza. É uma luta para proteger a liberdade de evolução de culturas diferentes. É a luta pela conservação da diversidade, tanto cultural quanto biológica (SHIVA, 2001, p. 28).

METODOLOGIA

Essa pesquisa pretende dar visibilidade para a temática da etnobiopirataria, analisando-a especialmente a partir do contexto local do Rio de Janeiro que envolve a Mata Atlântica. O problema que visa a investigar é "Qual a relação da etnobiopirataria com a redução dos direitos humanos e da biodiversidade em um contexto sócio-epistemológico?". Partimos do

entendimento de que a etnobiopirataria não é apenas um problema econômico ou ambiental, mas se alicerça especialmente em uma compreensão elitizada, racista e mercantilizada do conhecimento, que ameaça todas as formas de vida em nosso território desde o colonialismo. Por isso, é de extrema importância que o sistema educacional contribua para uma nova compreensão dos saberes dos povos que vivem em contato contínuo com as florestas e a conhecem de maneira mais profunda, colaborando para outra compreensão do fazer científico responsável e integrada ao bem coletivo e a preservação da vida em todas as suas dimensões. Com o objetivo de propor estratégias educativas para o enfrentamento do problema da etnobiopirataria, esta pesquisa tem como metodologia identificar situações de etnobiopirataria no contexto em que nos localizamos – sul fluminense –, elaborando materiais educativos sobre o tema e conscientizando para uma relação mais responsável com o conhecimento e a pesquisa científica.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

O processo de transformação da vida em recurso se relaciona profundamente com uma ciência reducionista que aplica a alteração genética a espécies vegetais e animais a fim de criar monopólios. Dessa forma, "A biotecnologia promove a colonização daquilo que é livre e autônomo" (SHIVA, 2001, p.69). Se os saberes tradicionais se guiavam pela criatividade e diversidade, a ciência reducionista se guia pela fragmentação, padronização e mercantilização:

> Uma característica da ciência reducionista é fornecer compreensão dos fenômenos exclusivamente em termos de suas estruturas subjacentes e componentes moleculares, de seus processos e interações, e das leis que os governam, abstraindo de suas relações com a vida e a experiência humanas, bem como de suas relações sociais e econômicas. Desta forma, seus objetos são em si mesmos, nas palavras de Shiva, "mortos, inertes, sem valor" (cap. 2). (LACEY APUD SHIVA, 2001, p. 7)

Shiva defende que para preservar o futuro da vida neste planeta é preciso garantir as práticas medicinais e agrícolas dos povos tradicionais em sua diversidade, de maneira que "Os movimentos contra os TRIPs e patentes da vida são movimentos para proteger a criatividade da natureza e de outros sistemas de conhecimentos. É da conservação dessa criatividade que depende o nosso futuro" (SHIVA, 2001, p.69). A etnobiopirataria tem impacto decisivo nos direitos humanos, de maneira que

> A conservação da biodiversidade no nível mais fundamental é o reconhecimento ético de que outras espécies e culturas tem direitos de que seu valor não deriva da exploração econômica de um pequeno grupo de indivíduos privilegiados. O patenteamento e posse de formas de vida representa, do ponto de vista ético, um posicionamento contrário a isso. (SHIVA, 2001, p.149)

As comunidades tradicionais não tratam os mundos vegetais e animais de forma objetificada, mas sim com profunda reciprocidade. A reciprocidade é exatamente o que mais falta à ciência reducionista que constrói suas patentes a partir dos saberes tradicionais sem lhes dar crédito ou retribuição. Ramón Grosfoguel (2016) entende tal reciprocidade ecológica, enquanto princípio cosmológico, como a alternativa descolonial. O reconhecimento da importância da biodiversidade, bem como da pluralidade de formas de produzir conhecimento, são passos fundamentais para que a vida possa ter um futuro em nosso planeta.

PALAVRAS-CHAVES: direitos humanos; biodiversidade; responsabilidade; reciprocidade.

REFERÊNCIAS

GROSFOGUEL, Ramón**. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y al extractivismo ontológic**o: una forma destructiva de

conocer, ser y estar en el mundo. Tabula Rasa. Bogotá - Colômbia, No.24: 123-143, enero-junio 2016.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. De qual humanidade você é? [Entrevista concedida a] Camilla Millan e Seham Furlan. ESQUINAS - **Revista Digital Laboratório da Faculdade Cásper Líbero**. Edição #63, 2019. Disponível em: <https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/edicoes/63/de-qual-humanidade-voce-e/>. Acesso em 10 de maio de 2021.

SHIVA, Vandana. **Biopirataria**: a pilhagem da natureza e do conhecimento. Trad. Laura Barbosa de Oliveira. Petrópolis: Vozes. 2001.

O PEDAGOGO E O ENSINO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA LUDICIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cristiane Ana da Silva Lima
Regina Célia Macêdo do Nascimento
Flávio Henrique de Lima
Paula Ana da Silva

RESUMO

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional fizeram a inserção da Educação Ambiental no universo escolar por meio da Lei 9.394 onde a mesma precisa ser abordada em sala de aula de forma a promover de maneira ampla elementos naturais que fazem parte do meio ambiente. Não esquecendo, no entanto, os aspectos sociais que estão relacionados com as questões ambientais. Em paralelo, temos as atividades lúdicas. As mesmas são recomendadas por conseguirem facilitar o processo de ensino, aprendizagem, desenvolvimento pessoal, social, cultural, como também são rsponsáveis por exercitar a criatividade e facilitar o processo de socialização. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho consiste em demonstrar como o pedagogo pode trabalhar a ludicidade e a EA dentro do ensino infantil, buscando assim, ampliar a discussão sobre algumas práticas adotadas no ensino, com o intuito de expandir as possibilidades metodológicas para o professor. Para isso, foi realizado uma revisão bibliográfica na plataforma Google Scholar com os indicadores "Educação Ambiental", "Ludicidade" e "Educação Infantil", tratando-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória. Os resultados encontrados demostram que, quando se considera EA é preciso que se destaque a importância do entendimento do aluno sobre a relação que existe entre seres vivos e o ambiente, mas isso não é uma tarefa fácil, porém, é possível falar e trabalhar a temática ambiental no ensino infantil de maneira criativa e com a

ludicidade como fonte de enriquecimento do aprendizado. As atividades propostas pelos educadores trazem o conhecimento sobre o meio ambiente, seu funcionamento, sua estrutura. Dissertando também sobre leis e mudança de pensamento e atitude, buscando assim a mudança do interior para o exterior do alunado por meio da ludicidade e atividades criativas. Com isso, pode-se concluir que a ludiciade pode e deve ser usada nas aulas de EA em prol de uma maior efetividade no aprendizado do aluno.

Palavras-chave: Meio Ambiente, Infância, Lúdico

1. INTRODUÇÃO

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fizeram a inserção da Educação Ambiental (EA) no universo escolar por meio da Lei 9.394 a qual é datada de 1996 (BRASIL, 1996). Ela deve ser abordada em sala de aula de forma a promover de maneira ampla elementos naturais que fazem parte do meio ambiente, mas também os aspectos sociais que estão relacionados com as questões de meio ambiente. O educador deve se preocupar em articular bem a questão da educação e do meio ambiente, trazendo assim um pensamento ambiental para os seus educandos, sendo assim um mediador do homem com o meio, ou seja, buscando integralizar o pensamento aos valores, a razão e o sentido, não se limitando apenas a isso. Mas também, as diferenças e as diversidades, a cultura, e a natureza.

Outro tema a ser evidenciado em sala de aula é a questão das atividades lúdicas. As mesmas são recomendadas por conseguirem facilitar o processo deensino e socialização, como também a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, cultural e criatividade. Porém, como o Pedagogo pode trabalhara EA juntamente com a ludicidade? Ocorre que, o tema aqui proposto é de grande relevância, pois apesar de ser componente da grade curricular dos cursos de licenciatura e por consequência também do curso de Pedagogia, a verdade é que são poucos os exemplos na literatura de como o professor

pode abordar o conteúdo EA.

Sendo mais complicado ainda, encontrar tal assunto associado a ludicidade, sem que o mesmo se limite apenas a aulas de reciclagem com artesanato. Não retirando o mérito de tal atividade mas, trazendoa luz da razão que falar de EA é ir além de reciclagem de material, pois essa temática é de grande relevância social. E, na educação infantil, a mesma deve ser abordada de diversas formas.

Desse modo, a presente proposta torna-se importante por trazer exemplos de como o professor de educação infantil pode abordar o tema da Educação Ambiental, dentro do contexto da ludicidade, assunto o qual ainda precisa ser mais abordado na literatura, de forma a tornar rica em exemplos de metodologias de exploração de ambas. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é demonstrar como o pedagogo pode trabalhar a ludicidade e a Educação Ambiental dentro do ensino infantil ampliando a discussão sobre algumas

práticas adotadas no referido ensino, com o intuito de expandir as possibilidades metodológicas para o professor. Além diso, abordara a importância de trabalhar a educação ambiental; definindo ludicidade e demonstrando como é possível uniras duas temáticas de forma inovadora, enfatizando a relação do homem com o ambiente natural.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Ambiental

A Educação Ambiental (EA) é de tamanha importância, que seu debate agrega países e continentes, prova disso é a Agenda 21, documento assinado por 179 países durante a "Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento" ou "ECO-92", realizada na cidade do Rio de Janeiro – Brasil,em 1992. Após essa conferência, em 1999 foi criada a lei

9.795, a qual dispõe sobre a EA, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Nessa lei, a EA é definida como:

> Art. 1o Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIl, 1999).

A EA também é citada em outros textos legislativos do Brasil, como aConstituição Federal de 1988, onde em seu título VIII fala da Ordem Social, e nocapítulo VI, os assuntos referentes ao Meio Ambiente. Ao observar esse último,pode-se destacar o art.º. 225 onde consta que "todos têm direito ao meioambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o deverde defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações". Emcomplemento no § 1º, são expostos 7 pontos que devem ser assegurados aefetividade desse direito pelo poder público, sendo no sexto citado a EA "VI –promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e aconscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988).

É possível verificar com os exemplos supracitados, a importância do tema da educação ambiental. Não sendo à toa que o mesmo é abordado e tratado na Constituição Federal Brasileira a qual refere-se a Lei maior no País.

A Lei 9.795 de 1999 explica que a EA deve ser compreendida como sendo "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendoestar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal". Outra questão importante a ser evidenciada é que essa lei descreve os princípios que devem ser considerados como básicos, para o ensino da educação ambiental, onde os mesmo são:

> I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
> II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural,sob o enfoque da sustentabilidade;
> III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
> IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
> V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
> VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais,nacionais e globais;
> VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Ao observar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica(2013), verifica-se também orientações sobre os objetivos fundamentais da EA:

> Entre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. E preceitua que ela é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal. Na educação formal e, portanto, também no Ensino Médio, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente sem que constitua componente curricular específico (BRASIL, 2013, p.166)

Ross e Becker (2012) explicam que a Educação Ambiental pode serentendida como uma metodologia em conjunto onde:

> Cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino/aprendizagem a ser desenvolvido, desde que cada pessoa ou grupo seja agente ativamente participativo na análise de cada um dos problemas ambientais diagnosticados e com isso buscando soluções, resultados e inclusive preparando outros cidadãos como agentes transformadores, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e pela formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania (BECKER; ROSS, 2012, p. 1).

Por tanto, é de fundamental importância o ensino de Educação Ambiental dentro do currículo escolar. Porém, como pode ser trabalhado os conceitos de Educação Ambiental e Ludicidade em uma mesma aula? Para isso,faz-se necessário esclarecer os conceitos de Ludicidade

2.2 Ludicidade

Segundo Freire (2011, p. 97), "a educação é um eterno processo de humanização, sendo compreendida como dimensão social da formação humana, divorciando-se, assim, do caráter reducionista restrito ao ato de ensinarescolar e com idade padrão apropriada". Nesse contexto, a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica, além disso, a mesma é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (PIETROBONSRG, 2017).

No universo da educação infantil, deve-se está presente a ludicidade. Essa por sua vez, no processo de ensino-aprendizagem, consegue auxiliar o sujeito na formação de conceitos próprios, na socialização, nas relações lógicase também possibilitar uma aprendizagem prazerosa. De acordo com Santos (2002) a ludicidade é:

> Uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 2002, p.86).

São vários os motivos que conduzem o professor a incluir cada vez maisa ludicidade em suas aulas como recurso pedagógico. Silva Júnior e Fonseca (2005) contam que o significado da palavra ludicidade está na própria palavra. Afinal, a mesma está relacionada à liberdade, criatividade, imaginação, autonomia, e inúmeras outras qualidades. As atividades lúdicas são tão ricas que se torna possível o seu uso nos diversos tipos de conhecimentos.

Dallabona e Mendes (2004, p.107) acreditam que:

> O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade.

Santana (2008, p.20) explica que “a palavra lúdicos e origina do latim ludus que significa brincar”. Para o referido autor, o lúdico se refere a brincadeira,o jogo, e a diversão”. Na consepção de Luckesi (2002, p. 6):

> Quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, comojogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito estávivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna.

Almeida (1987, p.22) explica que, a educação lúdica consegue integrarem sua essência uma concepção teórica, que pode ser considerada profunda, etambém a prática atuante e concreta. Sendo os seus objetivos dessa educação,a estimulação das relações cognitivas, não somente essas, mas ainda as"afetivas verbais, psicomotoras,sociais,a mediação socializadora doconhecimento e a provocação de uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos."A ludicidade pode ser trabalhada de diversas formas e maneiras, para atender a diferentes perspectiva, podendo abranger diversos conteúdos, trata-se de um material rico que deve ser aperfeiçoado cada vez mais.

3 . METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, foi realizado uma revisão bibliográfica por meio da plataforma online Google Scholar com os indicadores "EducaçãoAmbiental", "Ludicidade" e "Educação Infantil". Como critério de inclusão dabusca, foram considerados apenas artigos científicos publicados entre 2015 e2021, que trouxessem propostas de atividades para o ensino infantil que unisse a Ludicidade e a Educação Ambiental, sendo posteriormente categorizados porabordagem de atividade. Além disso, também foram considerados livros elegislação vigente, ambos publicados durante o período estabelecido na busca. Desta forma, a escolha da metodologia e protocolo aplicado para busca, trata-se de um trabalho bibliográfico que, de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a mesma abrange "toda bibliografia já tornada pública em relaçãoao tema estudado, [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato diretocom tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto."

Se tratando de um trabalho com características qualitativa, visto que a pesquisa tem no ambiente natural sua fonte direta de dados, o pesquisador termina por ser seu principal instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 2003). Trata-se ainda de uma pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (1999), a mesma

tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e também ideias. Além disso, é um tipo de pesquisas que não há tanta rigidez no seu planejamento, afinal, a mesma visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato.

4 . DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao todo, foram encontrados 28 artigos na busca ativa da plataforma online. Ao estabelecer os protocolos de inclusão para pesquisa, foram selecionados 8 artigos que contemplavam a junção da EA e Ludicidade, com suas referidas propostas metodológicas inovadoras (tabela 1). Foram usados ainda, livros de autores chave na temática como Freire (2011), Abramovich (1995) e Luckesi (2002) para embasar a discussão.

Tabela 1

Artigos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com os resultados obtidos na plataforma Google Scholar entre 2015 e 2021

Autor	Categoria	Público-alvo
Barreto et al(2019)	A natureza em forma de leitura e arte	Crianças
Behling et al(2020)	A natureza em forma de leitura e arte	cinquenta crianças do ensino fundamental, entre seis e quatorze anos.
Borges (2015)	A natureza em forma de leitura e arte	30 crianças
Krelling (2017)	Horta em âmbito escolar	Crianças da faixa etáriade 4 anos
Marvila e Raggi (2019)	Horta em âmbito escolar	Crianças de 3 e 4 anos.
Sherer et al(2019)	Horta em âmbito escolar	Crianças
Alvarenga et al (2018)	Trilhas Interpretativas	Alunos e professores das escolas públicas e privadas de Itabira e dos

		municípios próximos.
Colombo et al. (2015)	Trilhas interpretativas	Alunos das escolas de Ensino Fundamental e Médio

Elaborado pelos autores (2021)

Muitas vezes quando o professor planeja sua aula como a temática Educação Ambiental almejando utilizar a ludicidade como forma de potencializar o aprendizado dos seus alunos, termina por recorrer a atividades repetitivas como a reciclagem de material na confecção de brinquedos ou objetos diversos. Os trabalhos selecionados, encontraram outras formas de trabalhar os mesmos conteúdos e essas propostas serão aqui expostas visando proporcionar um leque maior de opções de atividades para os professores.

- ***A natureza em forma de leitura e arte***

Behling et al (2020) trouxe como atividade para o ensino infantil a leitura, onde os autores selecionaram dois livros "Menino do rio Doce" (ZIRALDO, 1996)e "Um dia, um rio" (CUNHA, 2016). Por meio da leitura, os autores exploraram os sentimentos vivenciados pelos alunos sobre os corpos hídricos, e crimes ambientais. De acordo com Seabra e Sousa (2010), a Ludicidade também está presente tanto no ato de contar histórias como também em ler textos infantis. Abramovich (1995, p.33) por sua vez fala que "É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outras formas de olhar".

Faria et al. (2017) falam que o ato de contar história, trata-se de uma prática essencial quando se fala em desenvolvimento e aprendizagem da

criança, acontece que desde pequena essas crianças sentem a necessidade devivenciar seus sonhos, como também suas fantasias e seus encantos através daarte. Corroborando com Borges (2015, p.4) onde também se fez uso da contação de história no ensino infantil tendo como objetivo a Educação ambiental. Em suapesquisa, a mesma concluiu que "atividades de contação de história comtemática ambiental são de grande relevância na contribuição da inserção da educação ambiental nas escolas". Além disso, Giordano (2005) explica que independentemente da época, o conto sempre tem o poder de transmitir mensagem seja qual for o termo utilizado na linguagem moderna.

Barreto et al. (2019, p.9) também fez uso da mesma metodologia, os autores concluíram que "ao estimular as crianças a imaginar, criar e envolver-secom a Contação de Histórias, estamos dando um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da sua personalidade". Outra atividade explorada por Behling et al. (2020) foi o teatro de fantoches. Os autores tentaram manter uma interação entre oficineiros e alunos. A peça teatral também teve como tema o respeito e desrespeito com o meio ambiente. Gein (2005, p. 469) fala que "a utilização da arte pela educação ambiental é um meio de trabalhar a alegria, o lúdico, a beleza, o agradável e o criativo na abordagem e na construção dos principais conceitos da questão ambiental". O Teatro, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacional da Educação (BRASIL, 2001, p. 57), " […] dá oportunidade para que ela se apropriecrítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidademediante trocas com os seus grupos".

Deve ser evidenciado que as crianças estão acostumadas a atividades realizadas dentro da sala de aula, mas quando o tema é preservação do meio ambiente, experiências que permitam esse contato com o meio ambiente se tornam muito ricas.

- ***Horta em âmbito escolar***

Krelling (2017) explorou a horta como atividade lúdica. Os autores relatam que, como resultado da atividade tiveram o interesse do alunos em manter a horta da escola, e também a disseminação do conteúdo para a casa desses pais que passaram a ter interesse em cultivar sua própria horta em casa. Para os referidos autores o desenvolvimento de valores e atitudes faz com que a criança crie um sentimento de participante desse espaço e passe a compreender que suas atitudes podem fazer diferença nas questões ambientais.Luckesi (2002) explica que não existe atividades que pode ser classificada como lúdica ou não lúdica, ocorre na verdade atividades que serão qualificadascomo sendo lúdicas, dependendo da pessoa que irá vivencia-la e também da circunstância onde a mesma ocorre.

Os resultados alcançados pelo trabalho de Krelling (2017) lembra as afirmativas feitas por Souza, Aguiar e Santos (2021, p.3) quando os mesmos falam que "educação ambiental crítica e emancipatória exige que os conhecimentos sejam apropriados pela comunidade" ou seja que os saberes ocorram "de forma contínua, coletiva e participativa, com vistas à consolidação de ambientes privilégiados para a emancipação de pessoas" (SOUZA, AGUIAR, SANTOS, 2021, p.3).

Marvila e Raggi (2019, p.359) também usaram a proposta da horta como concientização de uma educação ambiental, na educação infantil as referidas autoras concluiram que horta tem o poder de proporcionar "o desenvolvimento de novas atitudes e práticas que corroboraram para uma sensibilização sobrea preservação do meio ambiente." Para Scherer et al. (2019) que também implementaram esse tipo de projeto para o mesmo público, também perceberam mudanças nos habitos alimentares dos alunos, como também se tornaram maisconcientes da importância de cuidar dos alimentos, e da importância disso paraa sociedade.

Behling et al. (2020) ainda trouxeram o plantio de mudas frutíferas comoterceira atividade implementada com os alunos das series iniciais. Para os referidos autores:

> As atividades realizadas contribuíram para a melhor compreensão dos alunos do modo de interação humana com o meio ambiente e as consequências das ações humanas. Uma vez que a comunidade possui papel fundamental na melhor forma de elucidar a EA no contexto social, um dos pontos a ser observado é que ela seja abrangente, permitindo a melhor participação da comunidade escolar e do entorno, promovendo um maior contato com o tema desenvolvido, diálogo e participação das pessoas, contribuindo para o despertar da cidadania (BEHLING et. al, 2020, p.15).

É possível trabalhar a Educação Ambiental de diversas maneiras e abordando a ludicidade o ato de plantar mudas em grupo e em um momento de distração e divertimento é um momento muito rico de sentimentos e aprendizados. E ainda vão de encontro com o Art. 1º da Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual dispõe sobre a educação ambiental:

> Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, s/n).

- ***Trilhas interpretativas***

Alvarenga et al. (2018) trouxe a proposta da trilha interpretativa em uma mata urbana. Nela, as aulas eram vivenciadas por crianças que participavam das trilhas juntamente com seus professores. Os autores defendem a trilha interpretativa como sendo um importante meio para a promoção da educação ambiental. Para eles "o espaço natural é a ferramenta facilitadora e instigadora do conhecimento e da sensibilização de seus usuários e pode contribuir para estimular o educando a repensar seu estilo de

vida e sua visão do mundo a partir da percepção da realidade ambiental" (ALVARENGA et al, 2018, p.2).

Atividades realizadas em áreas abertas que possibilitam o contato com a natureza de acordo com Colombo et al. (2015), estimulam a ludicidade e os sentidos, por isso demonstram ser uma boa proposta. Além disso, é possível perceber que atividade que proporcionam a criança a possibilidade da experiência, da observação e da exploração. Ambas ajudam as mesmas a construir seu conhecimento, modifica situações, além de reestruturar seus esquemas de pensamento, auxiliando na interpretação e busca de soluções para fatos novos. Isso tende a ajudar de maneira considerável o desenvolvimento intelectual da criança.

Palmier e Massabni (2020) acreditam que atividades lúdico-educativas podem ser utilizadas como forma de valorizar espaço educativo utilizado, além disso, quando se consegue integrar a essas atividades o pensamento reflexivo e crítico se torna ainda mais enriquecedora a prática pedagógica.

Carvalho (2004) acredita que as Trilhas Interpretativas podem ser consideradas como atividades didáticas; que possuem roteiros de caminhadas em áreas abertas as quais possuem pontos estratégicos e também relevantes sobre o ecossistema; as trilas possibilitam o contato com a natureza além de estimular a ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se considera a Educação Ambiental, é preciso que se destaquea importância do entendimento do aluno sobre a relação que existem entre seresvivos e o ambiente, não sendo fácil fazer com que as crianças ainda pequenas percebam o ambiente, e consigam considerar-se parte dele e atuante sobre ele.Mas sim, é possível falar e trabalhar a temática da Educação ambiental no ensinoinfantil de maneira criativa e com a ludicidade como fonte de enriquecimento doaprendizado.

Por meio das atividades aqui expostas, é possível trazer o conhecimentosobre o meio ambiente, o seu funcionamento, sua estrutura, e também falar sobre leis e sobre mudança de pensamento e atitude, buscando assim amudança do interior para o exterior do alunado. Não nos resta dúvidas que a Educação Ambiental é de grande importância, e que deve ter seu espaço evidenciado nos espaços educacionais, mas que talvez a sua importância ainda esteja muito restrita a se falar em reciclagem de material e se esquecendo de pontos muito mais importantes como a questão social e a postura ética perante o meio ambiente.

Um ponto negativo encontrado durante a pesquisa, foi a pouca fundamentação ou a ausência do conteúdo direcionado de forma direta para a questão da educação ambiental no texto da Base Nacional Comum Curricular. Apesar de ser possível extrair o tema no conteúdo da BNCC, o mesmo não está tão claro como outros temas nela abordada. Desta forma, por estar camuflado, o professor termina por necessitar ter uma certa sensibilidade para perceber quea educação ambiental está presente no texto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 5ª Edição. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

ALVARENGA, C.A. et al. Trilha interpretativa para promoção da educação ambiental na Funcesi, Itabira Minas Gerais. Research, **Society and Development**, vol. 7, núm. 1 2018.

BARRETO, E. S. C. et al. A aprendizagem e conscientização da educação Ambiental na educação infantil através da contação de histórias. **VI**

CongressoNacional de Educação. CONEDU. 2019.

BEHLING, C. et. al **Extensão e educação ambiental:** Relato de experiência de Uma turma do curso de Pós-graduação em ciências Ambientais em escolasnas Cidades de pelotas e capão do Leão. Revista Conexão UEPG, vol. 16, núm. 1, Enero-Abril, 2020.

BORGES, I. A. As produções literárias como instrumentos de Aprendizagem daeducação ambiental. **XIX Exposição de Experiências Municipais em Saneamento de– Poços de Caldas** – MG, 2015.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponívelem: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso:29 jun. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais.**Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente, saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999: **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes ebases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da**

Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. 3. ed. Brasília: SEF,2001.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

COLOMBO, A. G. et al **Trilhas interpretativas: a inserção da prática em educação ambiental no campus da URI de Frederico Westphalen**, RS. Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI, Erechim, v. 11, n. 20, maio2015.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107- 112, jan./mar. 2004.

FARIA, I. G. et al. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil**. Mediação, v. 12, n. 1, p. 30-48, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEIN, E. A. T. Ambientar Arte na Educação. **Educação ambiental e sustentabilidade** In: Philippi Jr., A.; Pelicioni, M. C. F. Barueri, SP: Manole, 2005.

GIORDANO, A. Contando Histórias: Um Caminho de Fios e Desafios. **Educação ambiental e sustentabilidade** In: Philippi Jr., A.; Pelicioni, M. C. F..Barueri, SP: Manole, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRELLING, L. M. Do que uma semente precisa para crescer? **Seminário Nacional Investigando práticas de ensino em sala de aula**, 5. ; Seminário internacional de práticas pedagógicas inovadoras, 3. Anais [recurso eletrônico].Organizadores Arilson Sartorelli Ribas ... [et al.]. Curitiba, 21 de out., 2017. - Curitiba : Positivo, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e experiências lúdicas:** uma abordagem a partirda experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em:www.luckesi.com.br

MARVILA, L. C e RAGGI, D. G. Desenvolvimento da consciência ambiental naeducação infantil **Revb**ea, São Paulo, V. 14, , 2019.

PIETROBON SRG. (orgs.). **Práxis educativa e infância:** intersecções para a formação integral da criança. Curitiba: CRV, 2017.

SANTANA, A. C. **Educação Ambiental e as empresas: um caminho para a sustentabilidade.** Educação ambiental em ação, n. 24, 2008. Disponível em: <htpp://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=573> Acesso: 10 nov. 2018.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SEABRA, K.; SOUSA, S. **Educação Infantil**. Vol. Único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SCHERER, A. A. et al. A educação ambiental na educação infantil: a horta e suas Contribuições. V COLBEDUCA – **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**. Joinville/SC: 2019.

SILVA JÚNIOR, A. S. S.; FONSECA, I. F. A ludicidade no primeiro segmento do ensino fundamental. *In*: **IX ENFEFE – Encontro fluminense de educaçãofísica escolar,** 9. 2005, Niterói. Anais. Niterói: CEV, 2005. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/aludicidade-primeiro-segmento-ensino-fundamental> Acesso em: 23 jun. 2021.

SOUZA, R. S.; AGUIAR, W. M.; SANTOS, G. M.M; A Educação Ambiental e aimplantação de horta escolar: uma experiência a partir da ludicidade em Salvador, Bahia **Revista Sergipana de Educação Ambiental** |REVISEA,SãoCristovão,Sergipe,Brasil V.8,N.Especial,2021.

EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO SUSTENTÁVEL COMO VETOR PRIMORDIAL DE CUMPRIMENTO DA DIMENSÃO AMBIENTAL DOS 17 ODS (OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL)

Gilmar de Araújo Pimenta[151]
Elizabete Cristina Rabelo de Araújo[152]
Gimyson Eduardo Rodrigues Coutinho[3]

INTRODUÇÃO

A história da humanidade e seu desenvolvimento perpassou por revoluções sociais e de metodologias da interação do hominídeo com os recursos, produtos e subprodutos consumidos pela sociedade, criando neste processo uma sociedade prioritariamente formada por relações de consumo. "*A relação de consumo é um dado objetivo e multidimensional da realidade, dotado de aspectos jurídicos, econômicos, ecossistêmicos, sociológicos, culturais e outros*" (RIBEIRO, 2018, p. 31). Essa sociedade de consumo se

151 Pós graduado em Direito Médico. Pós graduado em Direito Constitucional e Tributário. Sócio fundador do Instituto Caroá. Advogado. Presidente da Comissão de Direito Ambiental da OAB Caruaru-PE. Membro do CONDEMA Caruaru (Conselho de Meio Ambiente). E-mail: gilmarpimenta.adv@gmail.com

152 Mestra em Direitos Humanos – UFPE/PPGDH, Recife-PE. Pós graduada em Direito Ambiental – FACINTER – Curitiba-PR. Bacharela em Direito – ASCES-UNITA, Caruaru-PE. Sócia fundadora do Instituto Caroá, Servidora no Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE-VRIJ). Membro da ONG SOS Ipojuca. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq – GPEISDH. E-mail: elicrisrabelo@gmail.com³Sócio fundador do Instituto Caroá. Advogado. Pós-graduado em Direito Público com Ênfase em Gestão Pública. Pós-graduado em Segurança Pública com extensão em Educação Pública. Vice- Presidente da Comissão de Direito Ambiental da OAB Caruaru-PE. Membro do CONDEMA Caruaru (Conselho de Meio Ambiente). E-mail: gc.advocacia.caruaru@gmail.com

fundou em um modelo linear e despreocupado com seu impacto socioambiental, quer seja na extração dos recursos para fomentar a sociedade de consumo, quer seja para reduzir o impacto residual desse padrão de consumo focado na descartabilidade dos produtos e sua obsolescência programada. A partir da edição dos 08 Objetivos do Milênio e, por conseguinte, dos 17 Objetivos da Sustentabilidade (atenção especial àqueles focados na dimensão estritamente ambiental), esse modelo de sociedade consumerista e linear revelou sua total incompatibilidade com o primado ESG (*Environmental, Social and Corporate Governance*) que passou a nortear as interações empresariais (quer seja com seus fornecedores, quer seja com seus consumidores), visando a promoção de modalidades sustentáveis de consumo sustentável. Desta feita, cumpre-nos estabelecer quais foram as questões que o norteiam o impacto negativo do consumo linear sobre o meio ambiente? Como a inserção dos 8 R's da sustentabilidade nas relações de consumo pode promover o abandono da relação linear e sua substituição por uma helicoidal? Qual o impacto da adoção do consumo helicoidal no meio ambiente e nas relações comerciais? Essa adoção facilitará a consecução dos 17 ODS (em especial da sua dimensão ambiental)? A educação visando a mudança paradigmática do modelo de consumo (especialmente para crianças e adolescentes) é o vetor primordial para isso? Para responder às perguntas, elaboramos o

Objetivo Geral:

Analisar os 8 R's da sustentabilidade, os modelos de consumo (linear e helicoidal), a dimensão ambiental dos 17 ODS e a importância da educação para trazer à sociedade uma visão e posturas de consumo ambientalmente sustentáveis e alinhadas ao desenvolvimento proposto pela ONU na Resolução 70/1 (AMORIM,2015).

Objetivos Específicos:

1. Analisar o impacto produtivo da mudança do padrão de consumo linear para o helicoidal e seu impacto na consecução da dimensão ambiental dos 17 ODS; **2.** Verificar a contribuição de uma educação para crianças e jovens adultos primada pelos 8 R's da sustentabilidade em todas as disciplinas e interações de construção do conhecimento; **3.** Discutir a importância da promoção de uma educação de consumo ambientalmente sustentável para adultos em seus ambientes de interação laboral e sua relação com a educação sustentável integrativa de crianças e adolescentes na mudança paradigmática do padrão de consumo.

METODOLOGIA

O método de pesquisa qualitativa será utilizado, pois o trabalho parte do estudo e aprofundamento das teorias (STAKE,2011), cotejo legal pátrio, mediante uma abordagem analítica dos saberes e práticas de mitigação de impactos ambientais já inseridos em normativos jurídicos e técnicas educacionais, direcionando-os para o entendimento de que mediante a intervenção educacional junto às crianças e jovens adultos poder-se-á criar uma mentalidade e prática inconsciente de consumo sustentável e, nesse diapasão, potencializar o cumprimento da dimensão ambiental dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Far-se-á, neste trabalho, uma breve e sucinta digressão para se reavivar os momentos históricos da evolução do debate sobre uma sociedade global mais sustentável, das práticas comerciais/industriais da construção da sociedade de consumo, da origem e conceitos que envolvem os 8 R's da Sustentabilidade e a mudança de paradigma para uma sociedade que prima por um consumo sustentável e menos agressivo ao planeta na aquisição de insumos (o conceito de "pegada" ambiental sustentável), de forma orientada para o entendimento que a educação ambiental para um consumo sustentável é um dos principais vetores

de superação da dimensão ambiental dos 17 ODS e, por conseguinte, de atingimento dos 8 ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio).

RESULTADOS

Trabalhar esta temática, do ponto de vista de produção educacional, é ter ciência de que existe, por natureza, um constante processo epistemológico de conscientização, pautado no conhecimento da realidade. "*O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção*". (FREIRE, 1992, p. 27). Dito isto, o presente estudo busca como resultado estimular uma educação para o consumo sustentável, ética e solidária "*com fulcro e atenção especial ao cuidado com o outro, (…) atenção para maior solidariedade entre o ser humano e a natureza*" (ARAÚJO, 2020, p. 25), primando por sua multidisciplinariedade e integração com os saberes e vivências cotidianas das crianças, adolescentes e adultos nas relações de consumo, nas relações organizacionais (abrangendo tanto o público interno, quanto o externo), fornecendo-lhes meios para a construção do conhecimento e prática cotidiana dos 8 R's da sustentabilidade como um vetor de consecução dos 17 ODS.

CONCLUSÃO

Espera-se, com o presente trabalho, convidar o leitor ao entendimento da adoção de práticas sustentáveis (8R's da Sustentabilidade) na vida cotidiana, com foco na mudança do estilo de vida relaxado e autodestrutivo, para um estilo de vida responsável e sustentável, focado em novos hábitos que impactem, diretamente, em atitudes transformadoras que melhorem o meio ambiente, a sua vida social, familiar, econômica e empresarial. "*Numa sociedade líquido-moderna, a indústria de remoção do lixo assume posições de destaque na economia da vida líquida. A sobrevivência dessa sociedade e*

o bem estar de seus membros dependem da rapidez com que os produtos são enviados aos depósitos de lixo e da velocidade e eficiência da remoção dos detritos. Nessa sociedade, nada pode reivindicar isenção à regra universal do descarte [...]" (BAUMAN, 2007, p. 07). Por conseguinte, o natural alcance dos 17 ODS, no tocante à sua dimensão ambiental (como também às demais), parte de uma efetiva e real promoção de educação ambiental eficiente e eficaz voltada para as crianças e adolescentes, de modo que ela se correlacione com a educação para o consumo sustentável proporcionada aos adultos e a sobreleve ao patamar de práticas inconscientes de proteção e preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Consumo. Sustentabilidade. 17 ODS. Dimensão Ambiental. Educação**.**

REFERÊNCIAS

AMORIM, João Alberto Alves. **A ONU e o meio ambiente: direitos humanos, mudanças climáticas e segurança internacional no século XXI**. - São Paulo: Atlas, 2015.

ARAÚJO, Elizabete Cristina Rabelo de. **Direito Humano ao Meio Ambiente: um direito de terceira dimensão compreendido à luz dos princípios.** - Caruaru: Independently published, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969] 1992.

RIBEIRO, Alfredo Rangel. **Direito do consumo sustentável**. 1ª ed. - São Paulo: Thompson Reuters Brasil, 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Tradução: Karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jack – Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

PROJETO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Huslana Quartezane Segantini[153]
Luciano Trevizani[154]
Elisabeth Brandão Schmidt[155]

INTRODUÇÃO

A pandemia desencadeada no ano de 2019 trouxe profundas reflexões acerca do cuidado com o ambiente em que vivemos. Lima, Buss e Paes-Sousa (2020) descrevem a pandemia com uma "crise sanitária e humanitária" consequente de um processo de globalização. Conforme o pensamento dos autores:

> "A pandemia de COVID-19 evidenciou uma profunda mudança nas relações entre espaço, tempo e doenças infecciosas. Percebeu-se que o mundo estava mais vulnerável à ocorrência e à disseminação global, tanto de doenças conhecidas, como novas. A integração das economias em todo o planeta permitiu: um grande aumento de circulação de pessoas e de mercadorias; promoveu o uso intensivo e não sustentável dos recursos naturais; e acentuou mudanças sociais favoráveis ao contágio das doenças infeciosas, p.ex. (...)."

As consequências da globalização, citadas pelos autores acima, demonstram a urgência em ampliarmos as discussões sobre nosso modo de vida e investir em processos educativos que promovam valores necessários

[153] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Licenciada em Ciências Biológicas
[154] Pós-graduado em Educação, Pobreza e Sociedade, Graduação em Letras.
[155] Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

ao bem viver. A educação para o meio ambiente é foco da Educação Estético-Ambiental (EEA), definida como "um modalidad de la educación en valores centrada en el cultivo y/o rescate de la naturaleza estética del ser humano. (...) la EEA contribuye a una formación más integral, humanista y solidaria de las nuevas generaciones, en armonía com el medio natural y social" (ESTEVÉZ In: FREITAS, BRIZOLLA, MELLO, OLIVEIRA, 2020, p. 26).

A EEA se preocupa com uma reeducação do corpo, onde o ser humano passa a se relacionar de forma emotiva, sensível. Essa sensibilidade, ou saber sensível, segundo Duarte JR (2010), é importante para que se estabeleçam novas relações com o meio em que vivemos. O autor afirma que "Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida". O nosso corpo, portanto, sendo o primeiro contato com o mundo, precisa estabelecer uma conexão com o ambiente em que vivemos.

Dentro desse contexto, passamos a descrever o Projeto Interdisciplinar sobre Meio Ambiente, cujas ações buscam promover aprendizagens que possam reestabelecer a conexão com o ambiente, por meio de diálogos e práticas interdisciplinares.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As atividades foram realizadas em junho de 2021 pelos professores das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens, na região de entorno da escola EEEFM Nestor Gomes (São Mateus, ES).

Participaram alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das seguintes atividades:

- *Plantio de mudas*: atividade inicial do projeto em conjunto com escolas vizinhas (EMEF KM 35, EMEF Córrego do Milanez e EMEIEF São Pio X) para conscientização do reflorestamento. Devido à pandemia, os

alunos foram orientados a plantar próximo às suas casas. As mudas foram doadas por um assentamento próximo da localidade da escola.

- *Confecção de Mural temático*
- *Poemas produzidos pelos alunos*
- *Produção de papel reciclado*: confecção de cadernetas e marca-páginas com alunos do ensino fundamental II, a partir de papéis não utilizados pela escola e pelos alunos.
- *Confecção de jogos e vasos produzidos com garrafas pets para plantio de mudas*
- *Composição de música sobre os profissionais da reciclagem (garis)*
- *Execução de vídeos sobre o Dia do Meio Ambiente*: diálogo sobre o tema do projeto
- *Promoção de um espaço de diálogo e culminância do projeto, de forma online.*

RESULTADOS

As atividades trouxeram resultados positivos tanto para a escola como para as famílias que integram a comunidade escolar. Mesmo sendo realizadas durante a pandemia, com todos os cuidados necessários, percebeu-se muito entusiasmo pelos alunos, famílias e equipe escolar, motivada a continuar com novas atividades interdisciplinares.

O plantio de mudas despertou nos alunos o sentimento de pertencimento e cuidado com o ambiente. A interação familiar foi o ponto forte desta atividade, devido ao trabalho dos pais ou responsáveis dos alunos na agricultura. Grande parte das mudas cresceram e recebem cuidados dos alunos em suas casas.

Figura 3
Alunos recebendo as mudas



Fonte*:* Luciano Trevizani (2021)

Figura 4
Aluno realizando o plantio em casa



Fonte*:* Luciano Trevizani (2021)

A confecção de mural temático; poemas produzidos pelos alunos e ilustrações em cartazes; Confecção de jogos e vasos com garrafas pets para plantio de mudas e composição de música sobre os profissionais da reciclagem resultaram no envolvimento dos alunos, além de terem refletido sobre a importância da reutilização dos materiais. A produção da música sobre os profissionais da reciclagem despertou comoção entre os participantes.

Figura 3 - Mural temático



Fonte - Luciano Trevizani (2021)

Figura 4- Confecção de vasos para plantio



Fonte – Luciano Trevizani (2021)

Figura 5 –
Confecção de jogos



Fonte: Luciano Trevizani (2021)

Figura 6 –
Trecho da música sobre os garis

Tá vendo aí o gari já tá limpando
O que o povo saiu sujando
Daqui a pouco ele vem reclamando
Sabe que sou grosso e sem educação
Passo pela lixeira e jogo no chão
Porque ainda não tomei um sermão
Hoje vai ter conscientização

Refrão: Ele roda a cidade inteira
Procurando lixo
Porque o povo não teve capricho
Cuidando do meio ambiente para ficar mais limpo

Fonte: Luciano Trevizani (2021)

A Produção de papel reciclado e confecção dos cadernos foi uma atividade intensa e de grande aprendizado. Participaram alunos do 6º ao 9º ano, momento em que aprenderam sobre a produção do papel reciclado através das propriedades da celulose.

Figura 7 –
Produção do papel reciclado



Fonte- Luciano Trevizani (2021)

Figura 8 –
Cadernos produzidos com papel reciclado



Fonte- Luciano Trevizani (2021)

A atividade de encerramento foi realizada de forma online pela plataforma Google Meet, com o objetivo de promover a interação entre alunos, equipe escolar, familiares e comunidade, para culminância do projeto e reflexão sobre “Restauração de Ecossistemas”, tema do Dia do Meio Ambiente 2021. A palestrante foi a professora Me. Amanda de Fátima Martin Catarucci do departamento de Geografia do IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), Campus Nova Venécia, com a temática “Conservação dos Ecossistemas do Norte Capixaba”. Neste momento, alguns alunos também leram os seus poemas, assim como foi exibido um vídeo com os resultados das atividades e também a paródia sobre os profissionais da reciclagem.

Durante a palestra também tivemos a participação de alunos do IFES Campus Nova Venécia e da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, ES), representados pelos alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da disciplina de Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental (PEPPEA).

A interação entre alunos, professores, equipe escolar e familiares foi a tônica do projeto, o que foi bem positivo para o desenvolvimento da Educação Ambiental, especialmente durante a pandemia. Projetos interdisciplinares potencializam aprendizagens e promovem a integração da comunidade escolar, porém, por vezes, apresentam dificuldades de serem concretizados, considerando a necessidade de planejamento conjunto dos professores, o que demanda tempo e disposição. Não há como desconsiderar a importância de atividades isoladas, porém as discussões e reflexões poderiam ser potencializadas no trabalho coletivo.

O relato que apresentamos evidencia a necessidade e importância de atividades variadas e interdisciplinares para o desenvolvimento da reflexão e do senso crítico sobre o ambiente e sobre o próprio modo de viver.

REFERÊNCIAS

DUARTE JR. João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FREITAS, Diana Paula Salomão de; BRIZOLLA, Francéli; MELLO, Elena Maria Billig; OLIVEIRA, Nara Rosane Machado de Oliveira (Org). **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

LIMA, N. T.; BUSS, P. M.; PAES-SOUSA, R. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública [online].** v. 36, n. 7, Jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00177020>. Acessado 14 Jan. 2022.

DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO: SITUANDO A SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NAS PRISÕES FEMININAS

Sabrina Leandra Gomes da Silva [156]

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o direito humano à alimentação com foco na segurança alimentar e nutricional de mulheres em prisões. Nesse sentido, identificamos os principais documentos jurídico-normativos para garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada - DHAA[157], situando as políticas de Segurança Alimentar e Nutricional - SAN[158] vigentes no Brasil, com ênfase nas prisões femininas.

Segundo o último relatório publicado pelo Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, nos últimos 20 anos, a população feminina obteve um crescimento de 503% no sistema penitenciário brasileiro. No mesmo período, a população masculina cresceu 385% (BRASIL, 2020).

Levando em consideração nossa atuação profissional na Nutrição e o envolvimento com a temática dos direitos humanos, surgem questões problematizadoras, a saber: como o direito à alimentação nas prisões femininas vem sendo assegurado? quais as políticas de segurança alimentar e nutricional vigentes no Brasil?

[156] Nutricionista e Pesquisadora CNPq/CAPES (UFPE - CAA) no Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. nutri.sabrinagomes@gmail.com

[157] Utilizaremos ao longo texto a sigla DHAA.

[158] Utilizaremos ao longo texto a sigla SAN.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se por uma abordagem predominante qualitativa, a partir de uma revisão da literatura, recorrendo as bases de dados Scielo, EBSCOhost e Scopus. Como critérios de inclusão, nosso recorte temporal selecionou estudos publicados nos últimos 07 (sete) anos, a partir das palavras-chaves apresentadas no início deste estudo, nos idiomas português e inglês. Como critério de exclusão os demais estudos que não contemplam o recorte teórico-metodológico deste estudo. A pesquisa documental foi utilizada como instrumento complementar.

RESULTADOS

Nosso recorte temporal internacional tem por referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, de 1948, ao destacar no artigo 25 que "Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação (...)". O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ressalta no artigo 11 a importância de uma alimentação adequada, o combate a fome, e a necessidade do desenvolvimento de ações de segurança alimentar.

No Brasil, o debate ganha força a partir da criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA[159], em 1993, e ganha destaque em 2003 com a discussão para estruturação de marcos regulatórios nacionais visando o desenvolvimento de uma Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PNSAN, fortalecendo o direito à alimentação numa perspectiva de desenvolvimento social.

[159] O CONSEA foi criado em 22 de abril de 1993, pelo Decreto 807/93, e extinto em 01 de janeiro de 2019 através da Medida Provisória nº 870.

Em 2006, é criado o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN[160], e em 2010 o direito humano à alimentação tem seu ápice normativo com a inclusão no artigo 6º da Constituição Federal – CF.

Com esse reconhecimento do direito à alimentação na CF, ainda em 2010 é regulamentada a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional que instituiu a PNSAN. Em 2011 é publicado o primeiro de Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, um marco fundamental em busca das garantias do direito à alimentação. Em 2014 o Brasil saiu do mapa da fome das Nações, segundo o Relatório de Insegurança Alimentar no Mundo[161] (FAO, 2014).

Esse contexto de fortalecimento do direito à alimentação no Brasil tem uma interrupção a partir de 2016 com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e o desmonte das políticas de SAN na gestão do presidente Michel Temer (BALESTRO FLORIANO E LUIZ CONTE, 2017; VASCONCELOS ET AL, 2019). Essa situação torna-se ainda pior em 2019 com a posse do presidente Jair Bolsonaro que extingue o CONSEA, promovendo uma total desestruturação do SISAN e um verdadeiro retrocesso das políticas de SAN (RIBEIRO DE CASTRO, 2019).

Partindo do atual desmonte das políticas de SAN liderada pelo governo federal brasileiro, no âmbito do DHAA, Gurgel et al. (2020) destaca que a pandemia da COVID-19 vem afetando a SAN, principalmente dos grupos sociais mais vulneráveis. Em Guerra, Bezerra e Carnut (2020) essa discussão é ampliada e somos levados a compreender que as atuais violações do direito à alimentação no Brasil têm origem numa perspectiva política, econômica, e social, que vem promovendo "fome, desnutrição, carências nutricionais" (GUERRA, BEZERRA e CARNUT, 2020, p. 1231).

[160] A Lei 11.346, de 15 de setembro de 2006, cria o SISAN.

[161] A Food and Agriculture Organization – FAO é uma Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura.

Esse debate de cunho científico entre o DHAA e a SAN requer novas pesquisas, que segundo Guerra et al. (2019) “existem poucos estudos que investigam e discutem a alimentação como um direito humano, além de poucos estudos com abordagem qualitativa” (GUERRA ET AL., 2019, p. 3391). Esse diálogo é ampliado em Paiva et al. (2019), ao ressaltar a necessidade de pesquisas na área da nutrição numa ótica dos direitos humanos.

Segundo Vera Villas Bôas e Da Silva Soares (2021) que discutem a temática do DHAA “os grupos dotados de maior vulnerabilidade e marginalizados tendem a ser afetados diretamente pela atuação omissa do Estado no processo de internalização dos direitos humanos” (VERA VILLAS BÔAS E DA SILVA SOARES, 2021 p.71). Tais violações, são evidenciadas nas pesquisas de Pereira de Souza et al. (2020) sobre as prisões femininas, ao ressaltarem:

> A relação desse contexto com o Direito à Humano à Alimentação Saudável, portanto, dá subsídios para repensar as ações do Estado na garantia do DHAA, bem como do respeito à cidadania e dignidade humana de mulheres apenadas, de forma a garantir sua qualidade de vida e minimizar os riscos à saúde que estas possuem ao ingressar no sistema carcerário. (PEREIRA DE SOUZA ET AL, 2020, p. 1674).

Nosso estudo torna-se triplamente desafiador. Primeiro ao tratar das violações do DHAA; Segundo, ao tratar tal violação dentro de um espaço historicamente marcado por violações de direitos, as prisões; E terceiro por discutir as duas dimensões anteriores com mulheres, em sua maioria, negras, pobres, que segundo Carvalho Sobral de Souza et al. (2019), marcadas historicamente por desigualdades estruturais, que personificam a feminização da pobreza no Brasil

CONCLUSÕES

A partir dos objetivos e da metodologia proposta para o presente trabalho, destacamos contribuições preliminares em realizar uma análise

histórico-documental atualizada sobre o DHAA e as políticas de SAN. A segunda, em problematizar o DHAA e a necessidade de políticas específicas de SAN para mulheres em privação de liberdade. A especificidade do contexto prisional requer instrumentos jurídico-normativos numa ótica da afirmação de direitos humanos, que possam garantir a dignidade das mulheres presas.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Humano à Alimentação; Segurança Alimentar e Nutricional; Mulheres gestantes e lactantes nas prisões; Nutrição em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS:

Balestro Floriano, M. V.; Luiz Conti, I. (2017). Participação e Controle Social do Sistema de Justiça no Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, [s. l.], v. 38, n. 133, p. 51–66. Disponível em: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=asn&AN=127939059&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site. Acesso em: 28 dez. 2021.

Brasil. (1988). **Constituição Federal do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: em 30 de dez. 2021.

Brasil. (2020). Ministério da Justiça/Departamento Penitenciário Nacional. Dados **do SISDEPEN**. Brasília: DEPEN/MJ. Disponível em https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen. Acesso em 08 dez. 2021.

Carvalho Sobral de Souza, P. V. N.; Machado Jaborandy, C. C.; Oliveira Paixão, L. (2019). Políticas Públicas Para Mulheres Encarceradas No Brasil: Um Instrumento Garantidor Da Dignidade. **Revista Jurídica (0103-3506)**, [s. l.], v. 3, n. 56, p. 248–269. DOI 10.6084/m9.figshare.9794960. Disponível em:

https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=foh&AN=139338314&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site. Acesso em: 30 dez. 2021.

FAO. (2014). O **Estado da Insegurança Alimentar no Mundo, 2014. Fortalecimento de um ambiente favorável para a segurança alimentar e nutrição.** Roma. Disponível em: https://www.fao.org/3/i4037o/i4037o.pdf Acesso em: 30 dez. 2021.

Guerra, Lúcia Dias da Silva, Cervato-Mancuso, Ana Maria e Bezerra, Aída Couto Dinucci. (2019). Alimentação: um direito humano em disputa - focos temáticos para compreensão e atuação em segurança alimentar e nutricional. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. V. 24, n. 9, pp. 3369-3394. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018249.20302017>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Guerra, Lúcia Dias da Silva, Bezerra, Aída Couto Dinucci e Carnut, Leonardo. (2020). Da fome à palatabilidade estéril: 'espessando' ou 'diluindo' o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil?. **Saúde em Debate** [online]. v. 44, n. 127, pp. 1231-1245. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202012721>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Gurgel, Aline do Monte et al. (2020). Estratégias governamentais para a garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável no enfrentamento à pandemia de Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. V. 25, n. 12., pp. 4945-4956. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202512.33912020>. Acesso em: 29 dez. 2021.

ONU; UNESCO. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.

ONU; UNESCO. (1966). **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova Iorque.

Paiva, Janaína Braga de et al. (2019). A confluência entre o “adequado” e o “saudável”: análise da instituição da noção de alimentação adequada e saudável nas políticas públicas do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. V. 35, n. 8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00250318>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Pereira de Sousa, L. M. et al. (2020). Regime da escassez: a alimentação no sistema penitenciário feminino. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 25, n. 5, p. 1667–1976. Disponível em: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=foh&AN=143148093&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site. Acesso em: 28 dez. 2021.

Ribeiro de Castro, I. R. (2019). Má nutrição, iniquidade e a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 24, n. 7, p. 2376–2377. Disponível em: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=foh&AN=137710386&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site. Acesso em: 28 dez. 2021.

Vasconcelos, Francisco de Assis Guedes de et al. (2019). Public policies of food and nutrition in Brazil: From Lula to Temer. **Revista de Nutrição** [online]. V. 32 Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-9865201932e180161. Acesso em: 28 dez. 2021.

Vera Villas Bôas, R.; Da Silva Soares, D. (2021). Efetividade Do Direito Humano À Alimentação Adequada Em Tempos De Pandemia: Incertezas E Incoerências. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, [s. l.], v. 7, n. 1,

p. 58–74. Disponível em: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=asn&AN=153210254&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site. Acesso em: 28 dez. 2021.

“SOU FEITA DE AMOR”: CONTRIBUIÇÕES DA SÉRIE DE ANIMAÇÃO STEVEN UNIVERSO PARA O EXERCÍCIO DE UMA PEDAGOGIA QUEER

Clarisse Beatriz Nascimento Ventura[1]

RESUMO

O presente estudo delineia novas perspectivas para a educação e para a sociedade, de maneira que, pensar o exercício educativo propõe um comprometimento com a ação e interação dos indivíduos em âmbito sociocultural. Deste modo, pensando nos pilares normativos de gênero e a restrição do discurso acerca da sexualidade na educação, o artigo propõe enfatizar as contribuições da série de animação *Steven Universo*, dialogando com suas narrativas convidativas a respeito das questões de gênero e sexualidade, para o exercício de uma pedagogia *queer*.

Palavras-chave: desenhos animados; gênero; sexualidade; Steven Universo; pedagogia queer.

INTRODUÇÃO

Na escola, construímos nossa identidade através dos estímulos, seja por meio dos componentes curriculares, pelos amigos, professores ou funcionários, nesta conformidade, somos moldados por meio de convívio escolar. Ao construir gerações, o ambiente escolar possui métodos e meios normativos para educar meninos e meninas, para ensiná-los a como se vestir,

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em História da Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico - Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA). E-mail: clarissenventura@gmail.com.

se comportar, questionar, aprender, se comunicar, se expressar e a amar. De maneira que os ensinamentos proporcionados na escola não ficam apenas no caderno, mas entrelaçam suas memórias e modos de ser ao discutir assuntos normativos como “meninas são delicadas, vestem rosa e são bem educadas para que consigam bons maridos e filhos dóceis” ou “garotos são fortes, másculos, rígidos e responsáveis para gerir a casa, sua esposa e filhos”. Normas como estas, discutidas muitas vezes em sala de aula, refletem um ambiente normativo baseado em legitimações de gênero e sexualidade dadas como naturais a aceitas pela sociedade, entretanto, se normas são regras, o que acontece com quem não segue as normas? Como a escola discute as expressões de gênero e sexualidade que subvertem as normas?

Refletir sobre uma pedagogia queer implica na construção de práticas educativas que abrigam as diversas expressões de gênero e sexualidade, desenvolvendo práticas a partir do diferente, do estranho, do *queer*. Para Guacira Lopes Louro, sustentar o debate referente às indagações feitas a uma escola baseada em normas de gênero e sexualide, requer atenção para dois pontos:

> O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. O segundo, ao fato de que a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 2000, p. 5)

Entretanto, discutir questões de gênero e sexualidade nas escolas ainda é um desafio, tendo em vista que são assuntos que carregam o estigma da vergonha e do medo. O gênero tornou-se algo imutável, padronizado, já a sexualidade, tornou-se íntima, um segredo, motivo de culpa. Dito isso, de que modo podemos tratar das expressões de sexualidade e gênero em sala de aula? Quais métodos podem ser utilizados para aproximar este debate?

Quando crianças, músicas e imagens rondam o cenário da infância, de maneira que, o encanto fictício das histórias infantis, dos contos de fadas,

dos desenhos animados e das brincadeiras, apodera-se de quem somos e da maneira como vislumbramos o mundo. Desde cedo, as crianças contemporâneas costumam ter contato com histórias a partir de aparelhos tecnológicos, seja uma televisão, um *tablet*, celular ou computador, essas histórias geralmente são seguidas de elementos interativos como imagens e sons. Podemos observar que, acompanhar desenhos animados na infância é algo popular entre muitas classes, de modo que acabamos encarando como natural e aos poucos começamos a resgatar memórias de alguma animação que marcou nossa história. Não é incomum que essas recordações venham à tona, pois a linguagem audiovisual entrelaça nossas memórias desde a infância, com discute Silva (2001), os elementos de imagens e sons juntos com a história contada nas telas de TV, são decodificadas pelas crianças alicerçadas de uma leitura das "linguagens imagéticas". O contato com estes conteúdos midiáticos, aproxima as crianças para uma linguagem audiovisual, que segundo Benjamin (1992), é incentivadora de novas sensibilidades, proporcionando novos ambientes de aprendizagem e reflexão acerca de seu meio.

Neste sentido, trazemos ao debate a série de animação *Steven Universo*, idealizada pela animadora Rebecca Sugar e lançada no Brasil em abril de 2014 pela emissora de TV *Cartoon Network*. A animação, voltada para o público infantil e jovem, conta com a história de Steven Universo, um garoto humano que convive com formas humanóides de pedras preciosas oriundas de outro planeta, as *Crystal Gems*, grupo composto por Garnet, Ametista e Pérola, o desenrolar dos episódios´descrevem as aventuras das *Crystal Gems* para proteger a Terra, planeta que escolheram - devido a diversidade de seres vivos - para viver em harmonia. Em vista disso, este estudo tem por objetivo analisar a narrativa presente na série de animação *Steven Universo*, visando os elementos que subvertem normas de gênero e sexualidade impostas pela sociedade, e entender como estes componentes podem contribuir para o exercício de uma pedagogia *queer*.

1. EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE

Houve tempos em que, falar a respeito da sexualidade não era motivo de censura, não havia vergonha, nem mesmo a vontade de esconder, que tempos eram esses? Por que soa como tempos tão remotos, longínquos às nossas lembranças? De fato, estaríamos acostumados com a proibição deste assunto, e mais particularmente, com a vergonha. Para Foucault (1999), as discussões sobre sexualidades sofreram modificações a partir da era vitoriana burguesa, quando passam a ser censuradas, reprimidas e estigmatizadas, desde então a sexualidade ainda constitui-se de um debate delicado em muitas esferas, causando o mesmo efeito de épocas passadas: Repressão. A sexualidade foi concebida nos debates como algo impuro, de maneira que, causasse vergonha ou desconforto ao verbalizar sobre o assunto, tornou-se íntimo, cada vez mais reprimido dentro dos corpos, restringido aos adultos e negado às crianças.

Na atualidade, os discursos acerca do tema levantam uma nova roupagem, desta vez, ainda no estigma construído a partir da censura, o debate sobre sexualidade torna-se emergencial para questões sociais, em vista do advento dos direitos humanos após a Segunda Guerra Mundial. Por conseguinte, assimilar a discussão sobre sexualidade fundamenta-se de um elemento primordial para a conscientização acerca de preconceitos e a plena garantia dos direitos humanos básicos. A partir disso, prosseguimos com a seguinte indagação: Como a educação tem discutido a sexualidade?

O espaço escolar, para Foucault (2009), não possui mecanismos tão diferentes quanto os mecanismos utilizados no sistema carcerário, de forma que visa a ordem e a disciplina plena, através do controle de comportamentos. Os estudantes, assim, constituem uma classe homogênea, de seres dóceis e moldados conforme a norma vigente. Sendo assim, os que subvertem as normas, sofrem punição, como discute o autor:

> Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". (FOUCAULT, 2009, p. 164).

Podemos observar que a escola produz corpos disciplinados para obedecer uma ordem vigente, restringindo tudo e todos aqueles que de alguma maneira, estão avessos às normas. Esta normatização é caracterizada, ao longo do percurso histórico das escolas, em um conjunto de valores, preceitos e crenças baseados em pilares de raça, gênero, classe e sexualidade, visto que o padrão normativo seria composto por homens, brancos, de classe privilegiada e heterossexuais. Devido ao controle de disciplinarização perante a este padrão normativo, a escola transfigura-se um ambiente reprodutor de preconceitos e discriminações, em relação aos que não atendem ao modelo seguido.

Em relação à sexualidade, os mecanismos de disciplina são mais severos, trata-se de um assunto intocável, vergonhoso e vulgar. Desde a burguesia vitoriana, a sexualidade permanece concebida ao mutismo nos arredores das escolas, as autoridades encaram as crianças como seres sem sexualidade e privadas de conhecimento sobre o assunto. "As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo" (FOUCAULT, 1999, p. 10). É uma experiência de estagnação no fluxo temporal, como se as práticas educativas ainda fossem vitorianas. Com a negação em relação à discussão sobre sexualidade em sala de aula, para Guacira Lopes Louro, a escola reforça a teoria restritiva acerca da sexualidade a partir da censura e da vigilância:

> "Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do

> prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política." (LOURO, 2000, p. 18).

A escola, por sua vez, constrói um espaço marcado por estruturas de disciplina que restringem, segregam, e anulam identidades ao reproduzir e garantir a heterossexualização compulsória e os parâmetros de gênero (BUTLER, 2003), sendo estes constituídos de comportamentos, valores, ações e discursos. Evidenciando um processo de naturalização de uma sexualidade padrão, ou seja, ao disciplinar estudantes a partir de uma heteronormatividade, a escola sujeita uma expressão sexual e de gênero como a correta e aceita dentro das normas ditas pela sociedade.

2. UMA NOVA MANEIRA DE PENSAR A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA PEDAGOGIA *QUEER*

A partir de um padrão proposto pela heteronormatividade, podemos nos perguntar, quem seriam os diferentes? Quem seriam os avessos aos padrões de gênero e sexualidade propostos pela escola? Quem estaria sujeito a vigilância constante? Somos incentivados a pensar nos indivíduos sujeitos a repressão por não se encaixarem nesses parâmetros impostos pela sociedade, normas estas que estão entrelaçadas com os esquemas binários de gênero e sexualidade. Tais sujeitos são reconhecidos como pessoas *queer*, para entender melhor a sua conceituação, trazemos as palavras da autora Guacira Lopes Louro:

> Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante - homossexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser "integrado" e muito menos "tolerado". Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o

> desconforto da ambiguidade, do "entre lugares", do indecidível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 7).

Sujeitos *queer*, deste modo, são aqueles que estão fora dos limites impostos por uma determinada cultura normativa de gênero e por uma normatização de um modelo de sexualidade, também são aqueles que sofrem restrições, censuras e preconceitos devido à naturalização destes moldes heteronormativos em ambiente escolar. Ao analisar estes modelos que são utilizados em ambientes educacionais, Louro (2004) percebeu que este sistema de normas mostra-se ineficaz, uma vez que não proporciona acolhimento, atenção e responsabilidade para com a comunidade *queer*, sendo inoperante o exercício de práticas que reproduzem uma falsa afirmação de um padrão legitimado de gênero e sexualidade.

É comum ouvir que a escola é uma segunda casa, que as crianças passam grande parte de seus dias na escola, que a educação pode mudar o mundo, de fato, as crianças e jovens costumam ir para a escola, onde lá discutem sobre as vivências do mundo, compartilham culturas "internalizam" em suas mentes as maneiras de transformar o mundo (Libâneo, 2004, p. 5). Como podemos pensar uma educação que transforme o mundo, contemplando a diversidade de corpos, gêneros e sexualidades, ao invés de censurá-lo? Como podemos pensar em uma pedagogia queer?

Pensar uma pedagogia queer sugere um questionamento acerca das práticas e dos pilares educativos, bem como o exercício de projetos para construir novas pedagogias que desnaturalizam as normatizações a respeito dos corpos, da sexualidade, das expressões de gênero e vivências a partir da dinâmica de aprendizagem, para além disso, refletir e discutir sobre uma pedagogia *queer* constitui de uma investigação profunda acerca de violências simbólicas naturalizadas ao longo do tempo no espaço escolar, que comprometem as construções identitárias das crianças educadas nestes ambientes, como relata a autora, ao recordar as vivências do período escolar:

“As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.” (LOURO, 2000, p. 11).

3. *STEVEN UNIVERSO* E O AMOR SUBVERSIVO

3.1 Os desenhos animados na educação

Na contemporaneidade, a grande oferta e demanda de estímulos entre o ser e as mídias é constante, produzimos, criamos e consumimos conteúdos midiáticos todos os dias através de plataformas diversas, e esses conteúdos constroem, aos poucos, o nosso modo de dialogar com o mundo externo. Basta observar a dinâmica das redes sociais e aparelhos eletrônicos utilizados no meio de convívio ou em ambientes externos - através de espaços de propaganda e telecomunicações - para deduzir que um dos nossos maiores meios de trocas de informações e conhecimentos, é caracterizado pela mídia. Não seria diferente para com o público infantil, as narrativas presentes nas animações são interpretadas ao dialogar com as diversas situações do cotidiano, relacionamos ideias e circunstâncias conforme a leitura das imagens midiáticas e a construção de sentimentos para com estas histórias apresentadas pelos desenhos animados.

Tendo em consideração, o espaço de encantamento, afetividade e interatividade dos desenhos animados, ponderar sobre estas animações como ferramenta de aprendizagem torna-se um exercício frutífero no que diz respeito às práticas pedagógicas, visto que as práticas educativas não estão concentradas apenas dentro dos muros da escola, uma vez que a educação tem se configurado cada vez mais plural, abrangendo as inúmeras linguagens e experiências de aprendizagem. Como discute Sartori e Souza (2012), ao destacar a colaboração das mídias no espaço escolar:

> A comunidade escolar já não é mais vista como o único espaço de construção e reconstrução de conhecimentos. Na sociedade contemporânea, ela divide espaço com outras referências. Essa descentralização aponta a necessidade de se reconhecer a presença das referências midiáticas também no contexto formal de educação, uma vez que estas participam da formação sociocultural das crianças e adultos que nele convivem cotidianamente (SARTORI; SOUZA, 2012, p. 31).

A presença de referências midiáticas como as animações nos diversos ambientes educativos, além de contribuir para o desenvolvimento das leituras de imagens e as atividades sensoriais, constitui de um componente significativo para a percepção sociocultural das crianças, na medida em que, os elementos midiáticos podem ser articulados como "dispositivos pedagógicos" (Fischer, 2002), oferecendo o pleno prosseguimento do ensino e da aprendizagem.

3.2 A série de animação *Steven Universo*

A narrativa de *Steven Universo* nasce ambientada em *Beach City*, uma cidade litorânea de pequeno porte com poucos habitantes, onde mora *Steven Universo*, um garoto humano de 13 anos, juntamente com as Gems: Pérola, Garnet e Ametista. Os quatro formam as *Crystal Gems*, um grupo composto por três formas humanóides de pedras mágicas oriundas de outro planeta, e Steven, que seria meio humano. Para proteger a Terra, planeta escolhido por eles para viver em harmonia, as *Crystal Gems* embarcam em aventuras, batalhas e desafios diversos. Para Rebecca Sugar - criadora da animação - o desenvolvimento de *Steven Universo* foi acompanhado de um sonho, criar uma animação que comportasse elementos da fantasia e da realidade, e assim Rebecca fez. Podemos notar este entrelaçamento na construção dos personagens e o seguimento de suas narrativas que conversam com discussões atuais em relação às expressões de gênero e sexualidade, uma vez que as *Gems* não possuem gênero, nem mesmo sexo, assim como

também desconhecem os padrões de heteronormatividade. As *Gems* constroem identidades conforme a sua vivência no mundo, não há uma pré-definição binária de gênero, as *Gems* são seres fluidos. Para evidenciar o debate sobre gênero e sexualidade em *Steven Universo*, trazemos para a discussão, a caracterização de três *Gems*: Stevonnie, Ametista e Garnet.

Em *Steven Universo*, quando duas *Gems* entram em plena harmonia, seja por amor, amizade ou companheirismo, estas se fundem formando apenas um corpo, tal processo, na série de animação é conhecido como *Fusão*. No episódio "Juntos e Sozinhos", Steven, sendo um ser híbrido (meio humano, meio *gem*), dança com Connie, sua melhor amiga humana, em um momento de pura felicidade e harmonia e acabam por causar uma *Fusão*. Stevonnie é a fusão construída por Steven e Connie, logo, dois corpos de gêneros diferentes, um do gênero masculino e outro do gênero feminino, se fundiram (neste caso, os gêneros feminino e masculino estão sendo evidenciados pois trata-se de dois personagens humanos). Stevonnie é constituída(o) pela harmonia entre dois gêneros em um corpo, podendo ser reconhecida(o) por ambos os gêneros, enquadrando-se em uma não-binaridade de gênero, visto que:

> Não-binário pode ser estritamente identitário ou estritamente descritivo. Enquanto
> termo estritamente descritivo, ele diz respeito a qualquer característica individual que não se enquadre dentro dos padrões de binário de gênero, ou seja, não está necessariamente relacionado com transgeneridade/transexualidade. Enquanto termo estritamente identitário, ele diz respeito à maneira que uma pessoa identifica a si própria e está relacionado à transgeneridade/transexualidade (LOBO, 2014).

Figura 1 – Stevonnie



Fonte: Steven Universe Wiki

Figura 2 – Ametista



Fonte: Steven Universe Wiki

Ametista é uma das *Crystal Gems*, e também a melhor amiga *Gem* de Steven, ela nasceu na terra com o propósito de ser uma soldado *Quartzo* exemplar. Contudo, Ametista não emergiu como planejado, devido a sua baixa estatura, sendo tratada como defeituosa pela maioria das *Gems*, sendo assim, Ametista utiliza seu poder de fluidez para mudar sua forma corporal da maneira que preferir, tais ações eram encaradas como cenário cômico para a série de animação, até a chegada do episódio "Tigre Milionário", quando *Steven* percebe que Ametista participa de lutas livres durante as noites, em uma outra expressão de identidade, a de *Onça Púrpura*. Tal expressão de identidade foi idealizada por Ametista para se sentir bem, em um lugar de acolhimento e pertencimento deste ser, algo que pode ser entendido como uma representatividade *queer* ao narrar algo semelhante a vivência sociocultural da

expressão *drag*, uma vez que *Onça Púrpura*, (pseudônimo desta nova expressão de Ametista) constitui-se de uma performance exagerada de gênero, uma experiência e representatividade *queer.*

Figura 3 –

Garnet



Fonte: Steven Universe Wiki

Garnet é conhecida por ser a líder das *Crystal Gems*, que abraçou o planeta Terra como seu lar, pela diversidade e acolhimento que encontrou aqui. No episódio "O Retorno", Garnet e as *Crystal Gems* são capturadas por uma nave de seu planeta natal, onde são colocadas em jaulas que anulam suas forças, neste momento, Garnet se revela uma *Fusão* ao estar separada em duas *Gems* - Rubi e Safira - quando seus poderes são vetados. Steven reflete que nunca percebeu que Garnet era um *Fusão* de duas *Gems*, pois ambas possuem uma harmonia tão intensa, um amor tão puro e pleno que dificilmente sua *Fusão* é desfeita, tendo em vista que, fusões não costumam

durar muito tempo, geralmente possuem tempo útil apenas para batalhas. Na primeira vez que Rubi e Safira se fundiram, Garnet relata no episódio "A Resposta", que ouviu comentários das *Gems* de seu planeta natal, *"A multidão furiosa se fecha em torno de Rubi e Safira. Nunca tinham visto uma fusão de dois tipos diferentes de Gems"*, as *Gems* encaravam a fusão entre Rubi e Safira como algo inaceitável, estranho e nojento.

Figura 4 –
Fotogramas do episódio "O Retorno",
Rubi e Safira tornando-se Garnet



Fonte: Steven Universe Wiki

Desta maneira, entendemos que Garnet é a personificação do amor entre Rubi e Safira, em seu planeta natal, Garnet não poderia viver sendo uma fusão, pois as normas não permitiam a junção das duas *Gems*, foi no planeta Terra que Rubi e Safira encontraram um lugar para viver a experiência do mais puro sentimento de amor, tornando-se Garnet. Em "O Retorno", Garnet se depara com Jasper, uma *Gem* de seu planeta natal que a confronta, julgando a sua *Fusão* de maneira preconceituosa, Garnet, por sua vez, responde com uma canção, intitulada "É mais forte que você", defendendo o seu ser:

> Eu sou Garnet, reunida / E eu nunca vou cair nas mãos de tipos, como você / [...] / As suas regras não iremos seguir / [...] / Não tá vendo que meu lance é estável? / O seu ódio é porque eu sei ficar na minha / Tá zangada porque tá sozinha / O que fizemos juntas você não tira / Nós vamos ficar assim toda a vida / Se você nos separar, voltaremos novas / E seremos duas vezes você na hora / Sou feita de amor / Isso somos nós / Isso é quem eu sou / E se pensa que pode me deter se enganou / Sou um sentimento / E não vou acabar / [...] / Eu sou uma conversa / Sou feita de amor / E é mais forte que você.

A partir da história de Garnet, sendo a personificação do amor de duas *Gems* que não poderiam se fundir segundo as normas do planeta natal, podemos entender a narrativa como uma expressão de representatividade das diversas vivências da sexualidade, uma vez que o amor presente em Garnet subverte as normas estabelecidas por seu planeta natal, de uma maneira interpretativa, podemos dizer que, a animação proporciona debates para o questionamento da heteronormatividade e expressões de sexualidade diversas.

Diferentemente de outras animações, *Steven Universo* acaba por subverter normas ao construir sua narrativa em um exercício semelhante ao proposto por uma pedagogia *queer*, ao trabalhar uma história avessa aos padrões de gênero e sexualidade impostos pela sociedade e a indústria midiática. Em entrevista com a revista brasileira "Superinteressante" (2017), Rebecca Sugar, discute como pensou a animação frente a um cenário heteronormativo, que vinha produzindo conteúdos midiáticos reprodutores destas normas reguladoras de gênero e sexualidade. O entrevistador indaga o motivo de se explorar assuntos como homossexualidade e identidade na animação e Rebecca responde: "Eu e minha equipe queríamos criar o desenho animado que faltava quando éramos pequenos. [...] Eu quero ser a pessoa que dá força para as “crianças esquisitas” serem elas mesmas." Podemos entender essas "crianças esquisitas" através dos estudos *queer*, como sendo pertencentes ao que conhecemos como os "corpos estranhos" - problematizados por Guacira Lopes Louro (1999) - à normatividade de

binaridade de gênero e modelos de sexualidade considerados legítimos pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido às normatizações a respeito da sexualidade e do gênero, impostas pela sociedade por séculos, a escola acaba por fazer-se não somente um ambiente reprodutor destas normatizações, como também um espaço de repressão e disciplina perante os possíveis desvios destes padrões. De maneira que as formações identitárias dos indivíduos que não seguem os padrões regidos pelas práticas educativas, acabam sofrendo restrições, abusos e preconceitos, gerando marcas por muitas vezes irreversíveis, sejam físicas ou emocionais. Para reverter este cenário, é necessário discussões acerca das questões de sexualidade e gênero, subvertendo a normatização proposta (a heteronormatividade e modelos de expressões de gênero e sexualidade), através de uma pedagogia *queer*, por meio de práticas educativas acolhedoras que promovam o respeito e o pertencimento dos indivíduos *queer*. Posto isto, trabalhando como estratégia de diálogo, a série de animação *Steven Universo* proporciona meios para compreensão das diversas expressões de gênero e sexualidade, podendo ser utilizada na comunidade escolar, através de uma pedagogia *queer*, para aproximar o debate e incentivar expressões de identidades plurais, promovendo respeito, empatia e amor no ambiente educativo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Político. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

D'ANGELO, Helô. Batemos um papo com Rebecca Sugar, criadora de "Steven Universo". *In*: **Revista Superinteressante**. [*S. l.*], 30 maio 2017. Disponível em: https://super.abril.com.br/cultura/entrevista-com-rebecca-sugar-criadora-de-steven-universe/. Acesso em: 13 jan. 2022.

DIAS, Alfrancio Ferreira; MENEZES, Carlos André Araújo. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar? **Revista Tempos e Espaços em Educação**: pedagogias da sexualidade, Sergipe, v. 11, ed. 23, p. 37 - 49, 2017. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7443. Acesso em: 12 jan. 2022.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV . **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882. Acesso em: 13 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LOBO, Cari Rez. Não-binaridade de gênero. Disponível em: https://identidades.fandom.com/pt-br/wiki/N%C3%A3o-binaridade_de_g%C3%AAnero . Acesso em: 12 jan. 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina de. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educomunicativa na educação infantil:

Contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. **Revista Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 5, ed. 10, p. 30 - 37, 1 out. 2012. Disponível em: http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/958. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, Salete Terezinha de Almeida. **Desenho animado e educação**. In CITELLI, Adilson (Org). Outras linguagens na escola: publicidade, cinema, TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2001.

STEVEN Universe, primeira temporada: episódios 9, 36 e 52. Criação: Rebecca Sugar. Cartoon Network Studios, 2015. 11 min, son., col. Série exibida pelo Cartoon Network.

STEVEN Universe, segunda temporada: episódio 22. Criação: Rebecca Sugar. Cartoon Network Studios, 2016. 11 min, son., col. Série exibida pelo Cartoon Network.

STEVEN UNIVERSE WIKI. Disponível em: http://steven-universe.wikia.com/ Acesso em 13 de jan de 2022.

GT – 4

EDUCAÇÃO PARA A PAZ, JUSTIÇA RESTAURATIVA E DIREITOS HUMANOS

ATITUDES DO PROFESSOR FRENTE AS DIFICULDADES DE ENSINAR EM MEIO A VIOLÊNCIA NO COMPLEXO DA MARÉ/RJ

Fabiana Las Casas dos Santos[162]
Joanna Las Casas e Souza[163]

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre as atitudes do professor diante da violência a que a comunidade escolar está inserida, atitudes estas que se fazem necessárias, no intuito de atenuar essas manifestações violentas, para que o processo de aprendizagem se efetive. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo teórica, usando como estratégia a análise de documentos oficiais emitidos por órgãos públicos, como Prefeitura do Rio de Janeiro, Redes da Maré, MultiRio, Museu da Maré, legislações nacionais entre outros, que tratam do tema em questão. Conclui-se que crianças que vivem em meio a um ambiente violento acabam se sentindo inseguras, desenvolvem baixa autoestima e até doenças físicas e/ou mentais. Tudo isso interfere na relação social dessas crianças, fazendo com que elas se distanciem da escola. O desafio do professor é amparar e saber lidar com as dificuldades das crianças e desenvolver mecanismos, para que os alunos se sintam motivados e se interessem em aprender.

[162] Licenciada em Pedagogia - Faculdade Cenecista de Itaboraí (FACNEC). Especialista em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação - Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduanda em Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal do Rio do janeiro (UFRJ). Professora da SME/RJ - Escola Municipal Professor Paulo Freire (EMPPF - 4ª CRE). E-mail: fabianalascasas@gmail.com

[163] Licenciada em Educação Física - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação - Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduanda em Licenciatura em Pedagogia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: joannalascasas@gmail.com

Palavras-chave: Maré. Violência. Afeto. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do professor em saber lidar com as questões da violência no contexto escolar da comunidade da Maré, situada no município do Rio de Janeiro. O Interesse pela temática parte do pressuposto de que através das reflexões acerca das atitudes do professor essas manifestações de violência sejam atenuadas e vem da necessidade de auxiliar as estruturas e dinâmicas da docência na Comunidade da Maré, para que elas recuperem a capacidade de transmitir uma cultura significativa e que contribuam para recriar e desenvolver a aprendizagem, mesmo em meio a violência.

Nessa perspectiva temos os seguintes questionamentos: Será que a violência no entorno escolar influencia na aprendizagem? Como o professor pode ser mais humano e propiciar um ambiente de aprendizagem em meio a violência?

A pesquisa do tipo teórico "[...] realizada por meio de levantamento e análise da bibliografia disponível. A fonte de informação é a consulta de livros, artigos de periódicos, dissertações, teses etc. [...]" (LÜDORF, 2017, p. 89).

Foram revisados artigos nas principais bases de dados, em livros, em documentos oficiais emitidos pela Prefeitura do Rio de Janeiro, MultiRio, Redes da Maré e Museu da Maré, que tratam dos temas comunidades da Maré, violência, afeto e aprendizagem.

As seções seguintes trarão uma pesquisa desenvolvida em torno de três tópicos principais: Breve histórico da Maré, que trará dados referentes à população e a comunidade; A influência da violência na aprendizagem, que traz dados sobre a violência e o impacto para a comunidade escolar; e Atitudes do professor frente as dificuldades de ensinar em comunidades violentas, que falará um pouco sobre o papel do professor nesse contexto.

BREVE HISTÓRICO DO COMPLEXO DA MARÉ

Segundo informações coletadas no Censo Populacional da Maré, no Museu da Maré e na MultiRio, o complexo da Maré, bairro localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, está situado próximo de vias indispensáveis a cidade do Rio de Janeiro, como a Avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela, e à margem da Baía de Guanabara. Faz limite com os bairros de Olaria, Ramos, Bonsucesso e Manguinhos.

Seu processo de formação deu-se entre os anos 1940 e 2000. Em 1994, através da Lei Municipal nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994, a Maré passou a ser oficialmente bairro e a comunidade Marcílio Dias passou a não ser contada como parte integrante do bairro, pois pertence ao bairro Penha circular.

Hoje, a Maré é composta por 15 áreas, entre elas Praia de Ramos, Parque Roquete Pinto, Parque União, Parque Rubens Vaz, Nova Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Conjunto Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiros, Vila dos Pinheiros, Novo Pinheiro (popularmente chamado Salsa e Merengue), Vila do João e Conjunto Esperança.

A Maré tem mais de 130 mil habitantes e é o 9º bairro mais populoso do Rio de um total de 160 bairros com uma população que se equipara ao bairro de Copacabana e da Barra da Tijuca.

O complexo recebeu esse nome em razão dos mangues e das praias que faziam parte do cenário durante o começo da sua construção, ainda no período colonial.

Figura 1 –
Mapa das áreas da Maré



Fonte: MultiRio

A INFLUÊNCIA DA VIOLÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Os moradores do entorno da Complexo da Maré e principalmente quem mora e trabalha nele, vivem constantemente em meio ao caos e a violência. Atuações da polícia, disparos de arma de fogo e o pouco caso do poder público fazem parte do dia a dia.

Segundo Redes da Maré (2019, p. 9):

> A favela, na verdade, foi e continua sendo tratada como o espaço da não cidade. Um território onde os direitos dos moradores podem ser suspensos e o Estado — que deveria ser o guardião da lei e da Constituição — em nome da segurança pública age, em muitos casos, ao arrepio da lei.

O terror sofrido pelos habitantes, pelos profissionais que trabalham e pelas áreas do seu entorno estampam os meios de comunicação. Os mais de 130 mil moradores que compõem o Complexo da Maré, divididos por 15 áreas, enfrentaram 300 horas de operações policiais na região em 2019 (REDES DA MARÉ, 2019). Os dados foram coletados e analisados pela ONG Redes da Maré, através do Projeto De Olho na Maré no período de janeiro a dezembro de 2019 e fazem parte da 4ª edição do Boletim Direito à Segurança Pública na Maré.

Desde 2016 a ONG Redes da Maré estuda a violência na região. O boletim informou que 49 pessoas morreram nos confrontos, sendo 34 mortes durante as operações policiais e 15 mortes por disputas pelo controle do tráfico de drogas, e que 45 pessoas foram feridas por arma de fogo, sendo 30 pessoas em operações policiais e 15 pessoas por ações de grupos armados. O estudo mostra que a cada 9 dias aconteceu uma operação policial (REDES DA MARÉ, 2019).

Essa é apenas uma pequena parte da rotina de medo a que os moradores são obrigados a conviver, afetando direta e indiretamente as 44 escolas públicas que oferecem da creche ao Ensino Médio. As escolas são

obrigadas a fechar suas portas, no intuito de garantir a segurança do corpo discente e docente, e mesmo quando as escolas não fecham, a frequência é baixa por conta de confrontos em outras áreas.

Como dito anteriormente, o bairro é composto por 15 áreas, e os alunos de uma área, por vezes estudam em outra, no trajeto de casa para a escola, assim como, o terror vivenciado num dia se perpetua ao dia seguinte, trazendo o medo de novos confrontos.

A violência impacta bastante o cotidiano escolar e a organização do trabalho nas escolas, assim como diminui significativamente a matrícula de novos alunos e a aquisição de novos professores.

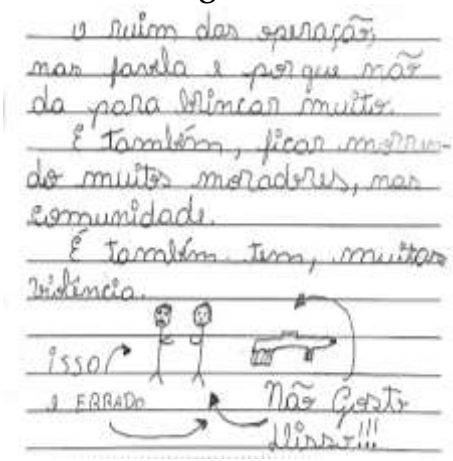
Conforme Monteiro e Rocha:

> Em primeiro lugar, a violência pode impactar os recursos humanos da escola, por exemplo, aumentando o atrito e o absenteísmo dos professores, causando interrupção das aulas e fechamento da escola, ou aumentando o estresse no local de trabalho e a rotatividade. Em segundo lugar, a exposição à violência pode afetar diretamente a aprendizagem dos alunos por meio da saúde mental e dos impactos psicológicos. (2013, p. 13, tradução nossa).[164]

Ainda em 2019, 1509 cartas de crianças da Maré, que apresentavam desenhos, bilhetes, pedidos etc., foram entregues ao poder público, no intuito de compartilhar seus medos e desejos.

[164] First, violence may impact the school's human resources, for example, by increasing teacher attrition and absenteeism, by causing interruption of classes and school closing, or by increasing workplace stress and principal turnover. Second, exposure to violence may directly affect student learning through mental health and psychological impacts.

Figura 2



Fonte: Redes da Maré

Figura 3



Fonte: Redes da Maré

De acordo com o Boletim Direito à Segurança Pública na Maré, ao todo, as escolas do da Maré fecharam por um período de 24 dias, em 2019, isso quer dizer que 12% dos dias letivos não puderam ser oferecidos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996:

> Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I. a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

A suspensão das aulas em decorrência da violência, compromete o desenvolvimento progressivo das aprendizagens, nega à criança a oportunidade de interação com o ambiente escolar, interação essa importantíssima para a aprendizagem e se perde, principalmente, a sequência dos conteúdos. Entre outros aspectos, também compromete o planejamento da rotina semanal de trabalho do professor e fere o artigo 205 da Constituição

Federal (BRASIL, 1988), quando nega o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania, haja vista que a criança não pode estar na escola exercendo seu direito de estudar e interfere na sua qualificação para as séries seguintes.

Além de tudo discutido neste capítulo não é redundante dizer que as crianças que participam dessa rotina de violência, sendo obrigadas a vivenciar repetidamente o terror das operações policiais e das ações dos grupos armados, propiciam um estresse sem medida, que causa consequências profundas, afetando o aprendizado, as relações e a saúde.

De acordo com a UNICEF[165]:

> Quando crianças pequenas experimentam eventos adversos e traumáticos prolongados ou repetidos, o sistema de gerenciamento de estresse do cérebro é ativado sem pausas, causando 'estresse tóxico'. Com o tempo, as substâncias químicas do estresse quebram as conexões neurais existentes e inibem a formação de novas, levando a consequências duradouras para o aprendizado, o comportamento e a saúde física e mental das crianças. (UNICEF, 2019, n. p.)

ATITUDES DO PROFESSOR FRENTE A DIFICULDADE DE ENSINAR EM COMUNIDADES VIOLENTAS

Uma pessoa importantíssima dentro de uma unidade escolar é o professor, haja vista que esse profissional além de contribuir para aprendizagem dos alunos, ajuda a desenvolver competências socioemocionais, dentre elas questões comportamentais e de relacionamento, que são essenciais para a convivência entre as pessoas. Cury (2003, p. 65) pontua que: “Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos

[165] A *United Nations Children's Fund*, na Língua Portuguesa, Fundo das Nações Unidas para a Infância, trabalha pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente, concentrando seus esforços naqueles mais vulneráveis, com foco especial nos que são vítimas de formas extremas de violência.

altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos".

A profissão docente, no Brasil, é regulamentada pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, decretando no seu artigo 13 que os docentes incumbir-se-ão de:

> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, n.p.).

Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamente as obrigações e a profissão docente, de forma alguma a lei proíbe o uso de estratégias ou ferramentas que venham a potencializar o desempenho do papel do professor.

Agora que vimos o papel do professor dentro de uma comunidade escolar, vamos ver quais atitudes ele pode ter em meio a uma comunidade violenta.

Como discutido no início do trabalho, o dia a dia de uma escola situada numa área de risco, como é o caso do Complexo da Maré e tantas outras comunidades, onde a violência impera não é fácil, pois há impacto significativo do tráfico de drogas e constantemente há operações policiais, que obrigam a interrupção das aulas e vale ressaltar que por vezes duram horas, dias e até semanas.

Portanto atuar em uma escola que pertence a essa realidade não é nada simples, pois aparecerão problemas de diversas naturezas. Outro fato que merece destaque, é que em comunidades onde o tráfico atua de forma

contundente, há “regras” de convivência que precisam ser seguidas, onde a demonstração de poder precisa ser respeitada e a criança quando participa dessa situação, pode internalizar essas atitudes e em determinados momentos pode exteriorizá-las, trazendo esse comportamento para sala de aula.

Chauí (1998) diz que:

> [...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos (n.p.).

Nesse sentido, muitas ações precisam ser elaboradas para evitar que a violência cresça e até mesmo para extinguir o que gera a violência. Umas das primeiras medidas seria acreditar que é possível que isso seja feito, lógico que dificuldades serão impostas, e que a teoria é mais fácil que a prática, mas não se pode desistir. A sociedade atual precisa de mudanças, pois há a necessidade urgente de se valorizar o respeito à vida, a liberdade, a solidariedade e a justiça.

É necessário que os professores se atentem aos rumos que a educação está tomando e se unir a comunidade escolar, ao Estado e a sociedade em geral para evitar que a escola e o ensino sejam desrespeitados e degradados.

Para Chrispino (2007, p. 11) a educação:

> [...] vem sofrendo com a falta de políticas públicas de longo prazo e efetivas que atendam às necessidades da comunidade, vem sendo esvaziada de bons docentes por conta do desprestígio e da perda significativa de salários, vem sendo “sucateada” pela ineficácia dos sistemas de gestão e por recursos cada vez mais reduzidos, vem se tornando cada vez mais “profanada” quando a história nos ensinou sobre uma escola cercada de respeito, pertencimento e “sacralidade”.

Deve-se cobrar do Estado políticas públicas que eliminem o caos da violência, oferecendo programas de trabalho e emprego, saúde, segurança, educação e práticas sociais que realmente funcionem e possam garantir o pleno direito a todos os cidadãos. Boneti (2003, pp. 19-20) afirma que política pública é "a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal com uma decisão pública numa realidade social especificada, que seja ela econômica ou social".

Nesse caso a educação precisa ter um cunho social e político e seu objetivo deve ser pautado a auxiliar os alunos a pensar criticamente acerca do acontece em seu entorno, fazendo com que reflitam sobre os problemas sociais que acometem a comunidade e a sociedade como um todo e o combate à violência precisa partir do trabalho conjunto com a comunidade escolar, reestruturando o currículo e criar práticas que contribuam para o combate à violência, sejam elas através de projetos em conjunto com a comunidade escolar, com o intuito de frear a influência negativa do meio. Conforme Freire (2003, p. 149), "A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será".

O desafio então, é incitar a mudança de pensamento que está presente em muitas escolas de comunidade violenta, pois algumas direções se mostram irredutíveis em trabalhar com a gestão democrática. Libâneo (2008, p. 141) afirma que, "Não é preciso insistir que a prática de gestão e da direção participativas convergem para a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular e assunção das responsabilidades de forma cooperativa e solidária". Então, o professor pode auxiliar a gestão da escola, nesse contato mais próximo a comunidade escolar, haja vista que ele tem um relacionamento mais estreito com os alunos e seus responsáveis e assim todos possam participar das propostas da escola.

Assim sendo, professores, gestores, alunos, pais e qualquer outra pessoa que faça parte da comunidade escolar, podem criar um conselho escolar, mas que seja atuante, que não fique só no papel para seguir

protocolos. Só assim será possível se debater de forma concisa e clara os problemas da violência que atingem a comunidade escolar e criar mecanismos efetivos para o seu combate e não só meios temporários, que em sua grande maioria não surtem efeito, como combater a violência só dentro das dependências da escola. É necessário enfrentar o problema em toda sua magnitude, principalmente os que acontecem do lado de fora. Deixa-se claro que o intuito não é fazer o papel da segurança pública, isso não cabe ao corpo docente, mas preparar os alunos para a convivência em sociedade, auxiliando-os a respeitar as leis e as pessoas em geral, não importando a classe social, etnia, orientação sexual, religião etc., e principalmente respeitando-os.

Falando da relação professor e aluno, uma das maneiras de se minimizar o terror sofrido, seria diminuir com afetividade e respeito, às manifestações de violência que acontecem no meio escolar. Para isso o professor deve levar em consideração a ética e as concepções relacionadas ao trabalho escolar e principalmente ter seu trabalho pautado em bons exemplos.

O respeito ao corpo docente e discente, aos demais funcionários e comunidade escolar é uma lição que se ensina e que se aprende todos os dias, haja vista as agruras que a comunidade escolar já vive, por seus direitos como cidadãos não serem respeitados.

A forma com que recebe os alunos, o planejamento, a condução das atividades diárias e o comportamento afetivo transmitem valores. Segundo Cunha (2008, p. 51): “Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto.”

Provavelmente os alunos guardarão na memória gestos e comportamentos de carinho e solidariedade que lhes foram dispensados e em algum determinado momento de suas vidas farão uso.

Quando o professor se preocupa em criar referências para os discentes, ele deve mobilizar toda a comunidade escolar para a solução dos

imprevistos que acontecem no dia a dia e deve, principalmente, dividir com todos os sucessos e as realizações.

É de fundamental importância que o professor tenha um bom relacionamento com as famílias e os alunos e que os acontecimentos sejam sempre discutidos. Os alunos e os responsáveis precisam se sentir acolhidos e seguros, mesmo em meio ao terror da violência.

Em vista disso, ensinar, seria a premissa dos docentes, não só o que está nos livros, mas a superar os obstáculos, com respeito, ética e afeto, pois episódios de violência, infelizmente, ainda acontecerão, em maior ou menor proporção, mas eles não podem desistir da escola e da aprendizagem.

Baseado em Cunha (2008):

> É possível levar o aprendente a construir bons sentimentos. Ajudar o educando a ser feliz não significa livrá-lo de todos os percalços - que, às vezes, transcendem a abrangência de controle da escola -, mas conduzi-lo durante o caminho com a certeza de que ele será capaz de superá-los. (p. 70)

É no espaço escolar, principalmente em comunidades violentas, que o professor tem responsabilidades que vão além do ensino. É também, na escola, que as interações afetivas são erguidas e essas interações ocuparão um papel importantíssimo na vida de uma criança, principalmente se esta passou ou passa por situações adversas e traumáticas. A violência sofrida pela comunidade escolar na Maré, traz ao professor a necessidade de oferecer mais do que a legislação determina à sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este estudo que as crianças que vivem em comunidades violentas desenvolvem insegurança e baixa autoestima e isso interfere de forma substancial em suas vidas, fazendo com que elas se distanciem da escola.

O desafio do professor é ter um olhar mais sensível e desenvolver estratégias, para que as crianças e toda comunidade escolar se sintam motivadas e importantes para a escola.

É importante reconhecer que o professor sozinho não tem a responsabilidade pelas mudanças que se espera no espaço das comunidades de risco, que a comunidade escolar, o Estado e a sociedade têm seu papel a cumprir também, mas ainda assim, ele, com seu olhar humano e afetivo, em harmonia com o mundo de seus alunos e da comunidade escolar, possa agregar muito valor à prática educativa, no intuito de criar um ambiente de aprendizagem significativo. Seria uma educação que se preocupa com a individualidade de cada um, mas a favor da coletividade.

Ao refletir sobre as atitudes do professor, vem à tona Freire (2009), quando nos faz entender que devemos respeitar os direitos do educando, sua autonomia e principalmente sua identidade e que esse respeito realmente aconteça na prática educativa.

É possível atenuar o sofrimento que a violência impõe aos educandos se o professor envolver em sua prática confiança e abertura ao outro. Sabemos que isso é um processo importantíssimo e que em alguns momentos será até difícil, porém dá resultados.

Essa prática de se aproximar do outro, ser afetivo, de se colocar no lugar do outro, ou seja, de utilizar a pedagogia afetiva, ajuda a criar um olhar holístico sobre o universo dos alunos e essa conduta é tão importante quanto às questões pedagógicas ou metodologias que se usa na aprendizagem. De acordo com Freire (2008, p. 29), “Não há educação sem amor”, assim como, “Nada se pode temer da educação quando se ama.”

REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar Wessler. **O silêncio das águas:** políticas públicas, meio ambiente exclusão social. 2 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília/DF: 05 out. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília/DF: 20 dez. 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Ética e violência**. Teoria & debate. Fundação Perseu Abramo, Ed. 39. 1998. Disponível em: < https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. Educ**., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem:** amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERNANDES, Fernanda. **Maré:** uma cidade dentro do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/3086-mare-uma-cidade-dentro-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 31ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5ª. ed. revisada e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜDORF, S. M. A. **Metodologia da pesquisa**: do projeto ao Trabalho de Conclusão de Curso. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MONTEIRO, Joana; ROCHA, Rudi. **Drug battles and school achievement:** evidence from Rio de Janeiro's favelas. 2013. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2013/TD_IE_006_2013.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MUSEU DA MARÉ. **A História da Maré - parte II**. Disponível em: <http://www.museudamare.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=103&Itemid=124>. Acesso em 29 mar. 2020.

REDES DA MARÉ. **A vida na favela**: relatos sobre o cotidiano em meio à violência armada. 1ª ed. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019. Disponível em: <https://redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CadernoRedes_21OUT.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

REDES DA MARÉ. **Algumas cartas da Maré.** Disponível em: <http://redesdamare.org.br/br/info/49/acao-civil-publica-da-mare>. Acesso em: 01 de abr. 2020.

REDES DA MARÉ. **Boletim Direito à Segurança Pública na Maré**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019. Disponível em: <https://redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_2019.pdf>. Acesso em 25 mar. 2020.

REDES DA MARÉ. **Censo Populacional da Maré**. Disponível em: <https://redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf>. Acesso em 29 mar. 2020.

UNICEF. **UNICEF: 29 milhões de bebês nasceram em áreas de conflito em 2018.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-29-milhoes-de-bebes-nasceram-em-areas-de-conflito-em-2018>. Acesso em: 01 abr. 2020.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA DA EDUCAÇÃO: NORMATIVAS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Joanna Las Casas e Souza[166]
Fabiana Las Casas dos Santos[167]

RESUMO

Pretende-se aqui, discutir a Gestão Democrática e participativa, de modo a munir professores, e principalmente alunos de graduação, de informações e de conhecimentos qualificados acerca da referida temática para que debates, reflexões e propostas relativas ao assunto em tela se realizem com alto grau de qualidade técnica e com compromisso. A metodologia utilizada nesta pesquisa tem caráter teórico, de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão de literatura, com autores como Souza (2009), Libânio (2008), Kay *et al*. (2013), Lima (2011), Silva (2007) e Gadotti (1997), e análise documental, com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei nº 9.394/96, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, o PNE – Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), entre outros. Como conclusão, podemos afirmar que a participação numa perspectiva de Gestão Democrática, não se limita a momentos pontuais com encontros marcados, para tomada de decisão, mas envolve inúmeras estratégias e canais de

[166] Licenciada em Educação Física – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação - Universidade Candido Mendes (UCAM). Licencianda em Pedagogia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: joannalascasas@gmail.com

[167] Licenciada em Pedagogia – Faculdade Cenecista de Itaboraí (FACNEC). Especialista em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação - Universidade Candido Mendes (UCAM). Licencianda em Letras-libras – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: fabianalascasas@gmail.com

comunicação para estabelecimento de um diálogo permanente, e a presença de pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução dos problemas, e o pensamento de que o gestor ou gestora, sozinhos, não resolvem os problemas, obtendo de fato uma gestão participativa e democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática; Educação; Normativas.

INTRODUÇÃO

A escola tem sido alvo de diversas discussões na atualidade. Entre essas temáticas estão as formas de gestão escolar que alcançam maior autonomia e legitimidade.

Nessa oportunidade, pretende-se discutir a Gestão Democrática e participativa, de modo a munir professores, e principalmente alunos de graduação, de informações e de conhecimentos qualificados acerca da referida temática – gestão democrática escolar – para que debates, reflexões e propostas relativas ao assunto em tela se realizem com alto grau de qualidade técnica e com compromisso.

O presente artigo tenciona apresentar uma síntese de todo este processo valendo-se de normativas nacionais que tratam do tema. A Constituição Federal, a LDB – Lei nº 9.394/96, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, o PNE – Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), entre outras, são normativas que dão tratamento legal ao referido tema e, portanto, precisam estar presentes nas análises dos professores em formação, professores, responsáveis, para que estes tenham subsídios para fazerem propostas baseadas na legislação vigente.

Traz também a contribuição de pesquisadores que têm se dedicado a temática da Gestão Democrática, como Souza (2009), Libânio (2008), Kay *et*

al. (2013), Lima (2011), Silva (2007) e Gadotti (1997), que por meio de suas investigações, têm auxiliado aos que estudam o tema e, portanto, não poderiam estar de fora.

A metodologia utilizada nesta pesquisa tem caráter teórico, de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão de literatura e análise documental.

Depois dessas considerações, pode-se indicar o que será analisado. As seções seguintes trarão uma pesquisa desenvolvida em torno de quatro tópicos principais: Caracterização do Termo Gestão Democrática; Princípios Fundamentais da Gestão Democrática; A Gestão Democrática nas Instituições; e Gestão Democrática e as famílias.

Caracterização do Termo Gestão Democrática

De acordo com o Dicionário Aurélio (2008), o termo Gestão vem do latim *gestione* que designa o ato de gerir, de gerenciar e de administrar. Ainda, de origem latina, gerir, isto é, *gerere*, significa trazer, produzir, executar e administrar. Desse modo, a gestão pressupõe ter gerência sobre, saber administrar, saber dirigir alguma organização, reger, gerenciar.

Assim, pode-se dizer que gestão é a mobilização, coletivamente organizada, de forma a agregar diversidades e diferenças. Ao pensar em gestão, o ser humano busca eliminar qualquer tipo de exclusão, e por isso ela precisa ser vista dentro das organizações em uma perspectiva democrática.

Dentro da reflexão sobre o papel da democracia, surge o diálogo, o debate sobre a função da Gestão Democrática em todos os segmentos da sociedade. O mesmo, foi constituído a partir dos movimentos de abertura política do país, que começaram a promover novos conceitos e valores, associados, sobretudo à ideia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas e ao fomento às associações de pais. Assim, no âmbito da

gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem.

Mas afinal, o que é Gestão Democrática?

Em concordância com Souza (2009, p. 125), Gestão Democrática deve ser entendida:

> Como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Ou seja, esse tipo de gestão traz junto de si a autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios. Na conquista desta autonomia, conforme Libânio (2008, p. 105): "está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade", que para atingir os objetivos de uma Gestão Democrática, é preciso uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos.

Para Kay *et al*. (2013), pensar numa gestão democrática significa possibilitar a abertura da escola como um espaço propício à participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo dialógico de construção do projeto da escola.

Segundo Lima (2011):

> Entende-se por gestão democrática, o aumento da participação da comunidade nas decisões escolares. Esse modelo de gestão baseia-se nos princípios de descentralização administrativa, participação, flexibilidade, transparência e autonomia. Os instrumentos que promovem esse modelo de gestão são: a criação dos conselhos escolares, associações de pais e mestres e de grêmios estudantis, a elaboração de um projeto político pedagógico em âmbito interno com participação efetiva dos membros da comunidade escolar, e, como já citado, a escolha direta dos diretores (p. 49).

Conforme Silva (2007, p. 3), a gestão escolar, dentro da perspectiva democrática, "passa pela democratização da escola e por sua natureza social, não se restringindo exclusivamente aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa".

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, responsáveis, professores e funcionários. Gestão Democrática significa todos os atores envolvidos no processo participando das decisões. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. E isso não significa que o sucesso da escola reside unicamente no gestor. Diferente disso, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue lidar com as expectativas da comunidade escolar e articular a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum (LIBÂNIO, 2008).

Ainda segundo o autor, "[…] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação, em função dos objetivos da escola" (LIBÂNIO, 2008, p. 105).

Dar-se a entender que a gestão deve ter consciência de que sua equipe não se resume a si somente e aos professores. Vai muito mais além, pois a escola é formada, também, pelos responsáveis dos alunos, os alunos ou demais funcionários, por toda a comunidade em geral. Logo, a gestão deve ser participativa, promovendo a participação de todos e que todos juntos devem propiciar a aprendizagem dos alunos, que deve ser o principal objetivo de toda a comunidade escolar.

Em conformidade com Libâneo (2008, p. 141): "Não é preciso insistir que a prática de gestão e da direção participativas convergem para a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular e assunção das responsabilidades de forma cooperativa e solidária."

Princípios Fundamentais da Gestão Democrática

Inicia-se a discussão trazendo a Constituição Federal de 1988, que sustenta-se em três grandes pontos fundamentais para afirmação de um projeto de sociedade democrática: (i) a ampliação dos direitos (educação, saúde, etc.); (ii) a consideração de grupos sociais tradicionalmente excluídos dos direitos fundamentais do ser humano; e (iii) a afirmação da participação como princípio norteador da sociedade brasileira nos termos da lei. (BRASIL, 1988)

Observa-se também, que a Constituição Federal expressa princípios de participação e descentralização, conforme expõe logo em seu artigo 1, parágrafo único: "Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição". (BRASIL, 1988, p. 11)

Com a promulgação da presente Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, inciso VI, a Gestão Democrática passa a ser determinada para o ensino público. E foi nela, a primeira vez que se tratou do princípio da Gestão Democrática.

Após 1988, várias outras propostas em relação a Gestão Democrática foram sendo discutidas. Como é o caso da Lei nº. 9.394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), que é fundamentada nos princípios expressos na Constituição, e que buscou ampliar a garantia de direitos e até mesmo adaptar a interesses específicos. Na LDB, esses princípios aparecem mais claramente em seus artigos 14 e 15, em que são citados o princípio da gestão participativa e o controle público da qualidade da educação (BRASIL, 1996).

Outro ponto é a expressão da Gestão Democrática como princípio a ser adotado na Educação pública, em seu artigo 3º.

No Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014), a Gestão Democrática aparece como uma das diretrizes (art. 2º), que expressa: "São

diretrizes do PNE: […] VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; […]".

Em seu artigo 14, determina-se que o respeito ao princípio da participação deve garantir o enleio dos profissionais de educação, bem como das comunidades escolares e local (BRASIL, 2014). Portanto, a gestão não é de responsabilidade de uma única pessoa, e sim de todos os envolvidos, numa estrutura de cooperação e de transparência.

Se antes da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro era baseado num sistema centralizador, com a promulgação da Constituição e redemocratização da sociedade, "a União passou a ter a coordenação política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais". (LDB, 1996, p. 31). Ou seja, grande parte dos atos educacionais, como a elaboração e execução de políticas para a Educação Básica, deixou de ser executado pelo governo federal, e se tornou responsabilidade dos Estados e Municípios.

Ainda com a LDB, em seu artigo 14, inciso II, foi concebida a criação de conselhos escolares como forma de garantir a participação das comunidades escolares e locais.

De acordo com a LDB (1996), art. 15:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (p. 34).

A Gestão Democrática nas Instituições

O 1 º Plano Nacional de Educação definiu, para implantação da Gestão Democrática, ser necessário o desenvolvimento de ações nas várias instâncias do sistema de ensino, com o objetivo do exercício da autonomia. Quanto às instituições educacionais, indicou-se como uma das ações a escolha da

direção escolar, para que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica, assim como, também é necessária a formação de conselhos escolares, na qual esteja garantida a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2001).

No 2º PNE, a gestão democrática também foi trazida, na qual foi abordada em sua meta 19. Na mesma, existe o avanço no sentido de fortalecer as diferentes instâncias de participação na formulação e acompanhamento das políticas públicas educacionais.

Dentre as 8 estratégias presentes nesta meta, algumas são destinadas diretamente às instituições de Educação Básica, voltadas para a Gestão Democrática e participação de toda a comunidade, como, por exemplo, estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (BRASIL, 2014), e:

> Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014, p. 314).

Essas estratégias se aproximam com a de número 7: “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014, p. 314).

Para a escolha de profissionais para o exercício de cargos de direção das escolas, o 2º PNE indica que “[…] considere, conjuntamente, para a nomeação de diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 314).

Há ainda atenção com a participação dos alunos e dos responsáveis através de entidades próprias: Estimular a constituição de grêmios estudantis e associações de pais, garantindo-lhes, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, 2014).

A implantação de Conselhos Escolares com total participação da comunidade escolar e local (associação de moradores, sindicatos etc.), que pensem, discutam e acompanhem o Projeto Político Pedagógico, pode criar condições para que ocorra, não só a democratização, mas uma "aprendizagem de mão dupla: a escola estendendo a sua função pedagógica para a sociedade e a sociedade influenciando os destinos da escola" (GADOTTI, 1997, p. 52).

Baseado nisso, desde 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, determina que as crianças e os adolescentes têm "direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; e direito de organização e participação em entidades estudantis" (BRASIL, 1990, p. 20).

Outra normativa que assegura o direito à organização de grêmios estudantis, é a Lei nº 7.398 de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências, onde fica garantido o direito à organização de grêmios estudantis como entidades representativas dos estudantes e voltadas para seus interesses, bem como, concebido como um órgão independente da direção ou de qualquer instância (BRASIL, 1985).

Mais um fator a ser considerado sobre o processo de implantação da Gestão Democrática nas escolas, é o compromisso com a educação de qualidade, associado ao investimento na formação dos professores, "visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas" (BRASIL, 2001, p. 164).

Um dos Objetivos e Metas para o financiamento e gestão da educação nacional, de acordo com Brasil (2001, p. 164), era:

> Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com curso de especialização.

Gestão Democrática e as famílias

O ECA garante a participação das famílias quando afirma que: "É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais" (BRASIL, 1990, p. 20). Direito esse que pode ser exercido com participação em Conselhos.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados constituídos por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola, com o intuito de deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da escola, e analisar ações a empreender, e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola.

Caberá ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino, exercendo suas funções deliberativas, consultivas, mobilizadoras, fiscais e pedagógicas que fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Alguns exemplos práticos dessas atribuições são: a elaboração do regimento interno, elaboração ou avaliação se já existir, do Projeto Político Pedagógico da instituição, e convocação para assembleias gerais (FONTOURA, 2010).

A participação é um componente fundamental para o processo de democratização da escola, por isso o envolvimento da família e da comunidade

onde a escola está inserida é fundamental, de modo a alcançar a descentralização e acabar com a verticalização.

Em consonância com que Perez (s.d) fala, isso não significa que a família vai comandar a escola, pelo contrário, a tomada de decisões será compartilhada. A escola deverá buscar meios de conseguir a adesão das famílias, para que juntos desenvolvam atitudes para despertar no aluno o interesse em querer aprender, e os alunos e alunas possam no seu cotidiano, aprender a viver em democracia. A escola não deve preparar o cidadão para a democracia, a democracia tem que estar sendo vivida desde o início da sua existência.

Entretanto, ao considerarmos que a participação da família na escola é fundamental para a implantação de uma gestão democrática, é importante considerarmos a família real e não a família ideal que muitas vezes ainda nos serve de modelo. É importante pensar na real participação das famílias nos processos decisórios da escola, na realidade dessas famílias.

Por exemplo, a participação dos responsáveis na escola é um tema recorrente, principalmente quando se trata da "falta" de envolvimento destes nas atividades e vida escolar dos filhos, e sabemos que as assembleias e reuniões do conselho escolar devem ser realizadas com a presença da maioria dos representantes, mas quando isso não acontece, tendemos a pensar que não há responsabilidade ou até mesmo falta de interesse dos mesmos. Mas será que funciona exatamente desta forma?

Não pode-se negar que isso ocorra, que muitos responsáveis que não se dedicam a vida escolar de seus filhos ou que não tenham interesse por não enxergar como algo importante, mas em muitos dos casos não é assim. Como afirma Fontoura (2010, p. 105): "A defasagem entre as expectativas e a realidade muitas vezes nos faz reforçar preconceitos e tomar decisões que são movidas por uma falta de entendimento dos processos complexos que acontecem no espaço escolar".

Tem aspectos que devem ser considerados na reflexão sobre o papel da família nos Conselhos escolares e o papel das mulheres como chefe de família hoje, e a tensão existente entre as necessidades privadas e públicas a que a maioria estão submetidas pode ser um deles.

Constantemente não leva-se em consideração que a participação da família nos Conselhos escolares, na verdade, é a participação das mães e das mulheres nos conselhos escolares, que na maior parte das vezes possuem outros filhos, tem que dar conta do sustento da sua família sozinhas, possuem jornada dupla, tripla de trabalho, entre outras agruras que só dificulta a participação das famílias na escola.

Portanto, a gestão escolar assume, na verdade, um papel que ultrapassa a administração em seu sentido tradicional, já que o espaço escolar é também um lugar historicamente construído, é um espaço social, carregado de cultura, de diversidade, de pessoas, de professores, alunos, pais de alunos, entre outros. Compreender o elemento e aspecto humano da escola, é condição fundamental e imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade escolar.

Precisa-se que a escola invista em um trabalho que promova a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, em todos os níveis de ensino, de modo que sejam desenvolvidos conhecimentos, habilidades e atitudes que a contemporaneidade necessita.

CONCLUSÃO

Como conclusão, pode-se afirmar que a participação não se limita a momentos pontuais, com encontros marcados, para tomada de decisão, mas envolve inúmeras estratégias e canais de comunicação para estabelecimento de um diálogo permanente. Se colocar disponível para exercer a escuta bem como a flexibilidade para pensar e repensar e mesmo reconstruir e recriar a própria escola são imprescindíveis para uma gestão plena, uma Gestão Democrática e participativa.

É importantíssimo o conhecimento das políticas públicas para efetivação desse tipo de gestão e com qualidade, pois é através disso que ela se torna de fato democrática, garantindo a participação das comunidades interna e externa, a fim de que assumam o papel de corresponsáveis na construção de um projeto pedagógico que vise ensino de qualidade, de que o gestor ou gestora consiga resolver com qualidade os desafios no âmbito da instituição, e compreender a responsabilidade sócio-política da escola e bem administrar os recursos canalizados para a instituição.

Por fim, é a presença de pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução dos problemas, e o pensamento de que o gestor ou gestora, sozinhos, não resolvem os problemas, que caracterizam a Gestão Democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 16.6.1990 e retificado em 27.9.1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília/DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes do 1º e 2º graus e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 5.11.1985.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/01. Aprova Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília/DF: 9 jan. 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14. Aprova Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília/DF: 25 jun. 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7 ed. Rev. Conforme Acordo Ortográfico. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FONTOURA, H. A. **Gestão 1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 152 p.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

KAY, M.; CARRARA, M.; KAY, P. Paulo Freire e a Gestão Democrática: uma leitura da experiência de participação na Secretaria de Educação do município de Santo André/SP. **R. Adm. Educacional**, Recife, v. 3, n. 9, p. 1-161, jan./jun., 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MP Livros, 2008.

LIMA, L. C. **Administração escolar:** estudos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

PEREZ, T. **Gestão escolar democrática:** a importância desse modelo na aprendizagem. S.d. <https://espacodeser.com/gestao-escolar-democratica-a-importancia-desse-modelo-na-aprendizagem/> Acesso em 20 mai. 2021.

SILVA, L. B. Gestão Escolar e Democracia. **Revista Espaço da Sophia**, a. I, n. 6, 2007.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática, **Educação em Revista**, Belo Horizonte; v. 25, n. 03, p. 123-140, dez., 2009.

AS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS EM ESCOLAS DE UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Júnio Soares dos Santos[168]

RESUMO

A Gestão Participativa propõe um debate a respeito do incentivo a um maior engajamento entre os demais colaboradores de uma organização bem como a valorização desses colaboradores e de suas contribuições como sendo partes importantes na realização dos processos organizacionais como um todo. A educação para a paz, ao valorizar espaços pautados pelo respeito, empatia, solidariedade dentre outras práticas que serão utilizadas no enfrentamento de desigualdade e vulnerabilidade dos estudantes, desperta o interesse em saber como esses temas caminham juntos no preparo de profissionais que fazem parte da rede municipal de educação. O principal questionamento deste estudo foi saber qual a percepção dos servidores que faziam parte do quadro de funcionários de uma rede municipal de ensino no interior de Pernambuco sobre a gestão exercida em seus ambientes de trabalho além de destacar especificamente quais as práticas caracterizaram a gestão como participativa. Para colher de maneira mais apropriada as respostas dos questionamentos levantados a metodologia utilizada foi a da entrevista semiestruturada com os servidores citados anteriormente, contando ainda com um levantamento bibliográfico da literatura já publicada sobre os temas. Com os resultados obtidos foi possível identificar como funcionava a gestão participativa - democrática dos ambientes participantes da pesquisa,

[168] Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: juniosoaresjs799@gmail.com

identificar também quais as principais considerações dos servidores em relação a participação presente em suas atribuições e identificar também como um ambiente participativo fortalece uma cultura e educação voltadas para a paz.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Participativa. Setor Público. Gestão de Pessoas. Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

A discussão aqui apresentada surgiu a partir de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que analisou a visão que os colaboradores que fazem parte da Rede Municipal de Educação de uma cidade do interior de Pernambuco tinham sobre o que era uma Gestão Participativa e como ela se fazia presente no dia a dia de suas rotinas de trabalho. Tendo colhido as concepções dos participantes da pesquisa por meio das entrevistas, notou-se que tais práticas são utilizadas como forma de promover um bom funcionamento de todos os processos realizados por eles, bem como garantir um bom nível de coesão grupal, uma vez que compartilham do mesmo ambiente de trabalho.

Práticas participativas, discutidas de forma mais ampla nas áreas relacionadas à Gestão de Pessoas, são responsáveis por introduzir e disseminar uma maior interação entre os indivíduos de um mesmo setor de trabalho, ou até mesmo entre outros setores diferentes que são responsáveis pelo desenvolvimento de uma atribuição específica. Por sua vez, uma educação para a paz se caracteriza por proporcionar um espaço onde o diálogo, empatia e respeito estejam presentes servindo como norteadores para a construção de um ambiente educacional propício para o desenvolvimento pessoal de todos.

Partindo dos conceitos de Gestão Participativa e Educação para a Paz apresentados anteriormente, é possível imaginar a relação entre eles no

sentido de que antes mesmo de se práticar os valores pregados por ambos os temas, faz-se necessário que os responsáveis por isso tenham a ciência da importância que cada um deles representa no meio em que estão inseridos, pois sem isso, será feita apenas uma reprodução de falácias que em nada se aplicam nas situações da vida real e tão pouco ajudarão o público que espera por algum tipo de intervenção.

Os momentos em que essa participação fica mais aparente são nas atividades em que os colaboradores são colocados a realizarem tarefas de forma integrada, seja por meio de discussões ou análises conjuntas em cenários tanto corporativos, quanto educacionais. É também através desse modelo participativo que, segundo Souza (2012) os colaboradores adquirem maior autonomia sobre as atividades que são responsáveis em desempenhar e que consequentemente a vontade de fazer mais e melhor pela empresa que contribuem é reforçada.

O perfil que se espera dos indivíduos responsáveis pela formação de crianças, jovens e de adultos é de pessoas que se preocupam em cumprir papéis sociais que vão além de seus cargos e ocupações, que deixem espaço livre para trabalhar as questões emocionais com toda a atenção que estas requerem, pois muito de sua personalidade e de seus ideais estão entrelaçados na forma como desempenham suas atividades. O tipo de perfil seria o de "Indivíduos que queiram mais a harmonia coletiva à individual, que compreendam que a dor do outro pode ser tão doída quanto a sua, ou seja, de homens e mulheres dispostos a revolucionar esse sistema que coisifica e explora a integridade da pessoa humana". (MEDEIROS, 2021, p. 99).

A PARTICIPAÇÃO E A PAZ CAMINHANDO JUNTAS NAS ORGANIZAÇÕES

A colaboração entre as pessoas pode render bons frutos para as organizações da qual elas fazem parte. Essas organizações podem ser de diversos tipos e possuírem várias finalidades, como apresentam Sobral e Peci

(2008) quando trazem que as organizações são grupos compostos de pessoas que se juntam para alcançar objetivos comuns, conceito este, podendo ser aplicado tanto para organizações formais, ou seja, as tradicionalmente conhecidas como “Empresas”, tanto para organizações informais, como por exemplo, amigos reunidos para assistirem a um show ou fazerem churrasco.

Como visto anteriormente, para a formação de grupos ou organizações é preciso que haja um objetivo em comum, ou seja, algo que motive os demais indivíduos a unirem suas forças, porém, pode-se imaginar que em muitas as situações apenas isso não faz com que todos os indivíduos se unam em prol desse objetivo. Tal observação se dá pelo fato de que, naturalmente, as pessoas são diferentes umas das outras e têm de lidar com essas diferenças de maneira que não atrapalhe o cumprimento da atividade fim desempenhada no ambiente organizacional. As organizações escolares são um ótimo exemplo de diversidade entre os funcionários e o público que atendem.

Na perspectiva de começar a se pensar em uma educação para a paz, sobretudo por parte dos discentes, a fala de Iannone (2006) ressalta a importância da organização escolar como parte significativa deste processo:

> Entre as organizações que configuram a sociedade, ela é uma das mais relevantes, pois, de alguma forma, influencia todas as outras, já que a grande maioria dos indivíduos passou pela organização da escola que, ao menos em determinada perspectiva, modelou-lhes o pensamento. IANNONE (2006, p. 3).

Assumindo diferentes papéis, atribuídos tanto pelos indivíduos que fazem parte delas, quanto pelos que utilizam de seus serviços, ou seja, professores, alunos e até mesmo os pais desses alunos, organizações escolares são responsabilizadas por moldar comportamentos e a forma de pensar dos alunos que a frequentam na esperança de que bons resultados pessoais e pessoais sejam alcançados ao longo do tempo. Isso tem relação

direta com o que apresenta Silva (2014) sobre as características de funcionamento encontradas desde a criação desses espaços.

A autora discorre que a criação desse ambiente escolar se deu devido à necessidade de manutenção da ordem baseando-se na ideia de que a partir do momento que o aluno é inserido num ambiente com regras disciplinares e as aprende, passa a ter uma autodisciplina, ou seja, "Para além de ensinar a ler, a escrever e a contar, a sociabilidade exercitada na escola ensinaria também civilidade e visaria à formação do cidadão respeitoso e obediente" Silva (2014, p. 4). E dentro de tudo o que foi exposto até então, fica claramente visível que o ponto inicial do sucesso na implementação e perpetuação de uma educação preparada para o acolhimento, respeito e empatia entre as pessoas está na forma como o trabalho vem sendo realizado dentro das unidades escolares.

Pela existência da hierarquia, nem sempre é possível criar um espaço que se seja pautado por características participativas, de interação entre as pessoas e valorização das potencialidades que cada colaborador tem a oferecer, pois, se os colaboradores estão sob a supervisão de gerentes centralizadores e que não costumam ceder espaços para ideias das demais pessoas, a motivação em ir contra isso é quase inexistente. As organizações escolares, como as demais organizações, são marcadas por situações não programadas que demandam maior adaptabilidade para a sua resolução.

Com todas as diferenças e particularidades próprias de cada contexto escolar faz-se necessário que perfis de gestão participativa estejam presentes em todos os níveis hierárquicos do corpo educacional e não apenas na hierarquia da gestão, ou seja, o trabalho participativo nas atribuições de cada um dos colaboradores facilitará uma maior adequação às demandas organizacionais bem como uma maior clareza nos objetivos organizacionais sem deixar de seguir o que está previamente posto para ser seguido. Justificando este trecho BELINE (2017, p. 2) aponta que o tema Gestão Participativa vem sendo bastante discutido no contexto educacional:

> [...] visto que é um meio eficaz de garantir o sucesso de uma instituição escolar a partir do trabalho associado de pessoas que analisam situações, propõem soluções e ações em conjunto, pautadas na reciprocidade e desejo coletivo, partilhando conquistas e obrigações, inseridas num ambiente democrático, com distribuição de poder, responsabilidades e benefícios de forma igualitária.

Quando se fala em construir uma cultura de paz, o mais corriqueiro é que as pessoas logo imaginem situações em que o clima é de caos, instabilidade e conflitos, principalmente pelo fato de essas pessoas não conseguirem aplicar ou perceber a relevância desse tema no cotidiano de suas atividades, associando apenas as situações macro como, por exemplo, a paz mundial. A busca por essa cultura vai muito além da ausência de conflitos, é muito mais sobre conscientizar os indivíduos de que todos são essenciais para a completude do processo, é o que apresenta (MEDEIROS, 2021, p. 91):

> [...] portanto, a Paz é um procedimento contínuo que não se resume a ausência de conflitos, mas que evoca um trabalho colaborativo, planejado e dialogado. Posto isso, devemos lembrar que o respeito e a empatia, para com o outro são fundamentais para que se construa uma Cultura de Paz.

Partindo para o encerramento desta seção, um estudo realizado por Filho e Salles (2019) sobre a trajetória de construção do Núcleo de Educação para a Paz da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (NEP/UEPG) exemplifica muito bem como um pensamento participativo/colaborativo e a educação casam muito bem na promoção da mudança social em contextos fragilizados. A ideia foi desenvolvida para se tornar um projeto de extensão e surgiu a partir de observações, feitas pelos docentes universitários do curso de Educação Física da UEPG nas atividades de Estágio Supervisionado realizadas pelos estudantes do curso, onde notaram um crescimento da violência nas escolas em que os alunos do curso empregavam as práticas pedagógicas para o cumprimento do estágio.

O projeto de extensão como um todo contou com diversas etapas que iam desde discussões sobre assuntos relacionados com a cultura e a educação para paz, como também compartilhamentos com os demais atores interessados e responsáveis, direta e indiretamente, por disseminar essa discussão no meio em que estivesse inserido. Ou seja, foi necessário integrar pessoas e reconhecer a importância de cada uma delas para a efetivação da ideia:

> O pensamento da Educação para a Paz, embasado em processos de mediação de conflitos, em discussão crítica sobre os direitos humanos e a busca por uma educação pautada em valores/princípios não violentos (tanto individuais, como sociais, estruturais e ambientais) foram aspectos provocativos que levaram a perceber a importância da produção de conhecimentos e experiências nestes campos. Nesse percurso, a opção foi em socializar as informações da pesquisa sobre a Educação para a Paz de forma direta com os professores da educação básica, devido à demanda crescente sobre as violências escolares. (FILHO E SALLES (2019, p. 8).

Como conclusão dos estudos, os autores apresentam os desencadeamentos de todas as discussões e estratégias postas em prática a partir da criação do Núcleo de Educação para a Paz e de como foi possível, através de um trabalho em conjunto, continuar fortalecendo essa cultura nas escolas e dentro dos projetos da universidade. Uma fala bastante pertinente reforça o fato de que a maior necessidade ao se pensar na educação para a paz está em considerar que a mudança deve ocorrer internamente, em cada um dos indivíduos e na forma como eles se relacionam entre si, “Importa criar uma Cultura de Paz e de direitos humanos baseada no entendimento de dignidade humana e na qualidade de conviver com os demais, a partir dos problemas individuais e coletivos”. FILHO E SALLES (2019, P. 8).

PRÁTICAS PARTICIPATIVAS E SEU INCENTIVO A PAZ

Nesta seção serão apontadas algumas práticas administrativas que podem de certa forma ajudar no fomento de uma gestão participativa no âmbito organizacional, bem como facilitar que atitudes pautadas na empatia, colaboração e respeito sejam empregadas no dia a dia das unidades escolares de gestores para seus colaboradores e dos colaboradores com o público que atendem.

O conhecimento e a utilização de tais práticas fazem com que nas situações em que os estudantes, ou mesmo os colegas de trabalho, tragam algum caso de vulnerabilidade vivida no contexto familiar, educacional ou social, existam profissionais que saibam lidar da forma mais adequada possível para amenizar a dor e a preocupação apresentada pelo outro.

LIDERANÇA

A liderança se apresenta como principal motivadora de mudanças, uma vez que a pessoa que assume o papel de líder mostrará através de suas atitudes uma nova forma de se repensar as relações cotidianas e a forma como os percalços são resolvidos.

Liderar não é dar comando e exigir que pessoas façam de acordo com o esperado, é um trabalho de conhecimento dos que estão a sua volta no sentido de melhor aproveitar suas potencialidades e a partir disso direcioná-los no caminho mais assertivo:

> [...] é fundamental que os gestores, particularmente aqueles que se posicionam como líderes, desenvolvam a sensibilidade e a percepção para compreender a sua equipe de trabalho, diagnosticar suas necessidades e incentivá-la no desempenho com o foco nos objetivos e metas estabelecidas. VIANNA (2013, p. 47).

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Segundo Souza (2010) a avaliação de desempenho é um processo natural da humanidade onde os indivíduos estão sempre sendo avaliados, porém, no meio organizacional a autora defende que:

> A avaliação de desempenho como um processo formal foi pensado originalmente para mensurar o potencial do funcionário de forma sistemática de modo a identificar problemas de gerenciamento, dificuldades de integração dos funcionários a organização, empecilhos na adequação da pessoa ao cargo, carências de treinamento. SOUZA (2012, p. 35).

Com a fala da autora, pôde-se notar que em nenhum momento essa avaliação serve como meio de punir os comportamentos dos indivíduos, mas sim tentar entender de maneira mais clara como ajudá-lo a lidar com as dificuldades apresentadas na realização das atividades. Pensando em uma professora em sala de aula, se ela julga a nota baixa de um aluno pelo simples fato de ele não prestar atenção na aula, sem considerar que ele pode estar passando por algo em seu contexto familiar que o preocupa e afeta o seu rendimento, deixará esse aluno ainda mais disperso já que ele não foi avaliado em sua completude.

O mesmo aconteceria se a gestão da unidade escolar decidisse que o aluno teve um baixo rendimento por causa da didática da professora que não estava de acordo com as expectativas da escola, sem ao menos permitir que ela apresente alguma intervenção que contorne os desconfortos gerados em todo o processo. A avaliação de desempenho é um momento em que se deve criar espaço para uma maior comunicação e interação entre gerência e seus colaboradores para que os conflitos sejam esclarecidos da melhor forma possível.

BRAINSTORMING

Os ambientes organizacionais, principalmente em unidades escolares, contam com algumas instabilidades e situações não programadas e Souza (2018, p. 28) aponta que "O brainstorming é um método que ao ser empregado estimula a criatividade, buscando incentivar a equipe a produzir o maior número de ideias possíveis para uma situação específica". E mais uma vez é possível observar que essa ferramenta, se bem empregada, pode fortalecer a coesão dos grupos.

Essa ferramenta, popularmente conhecida como chuva de ideias, ao agregar pessoas possibilita que os alunos em situação de desamparo, seja ele social, familiar ou governamental, tenham ao seu redor várias possibilidades de enfrentamento das dificuldades, pois com um número maior de pessoas propondo várias alternativas ficará mais fácil de solucionar o caso.

PROCESSO DECISÓRIO

Conforme apresentam Freitas e Kladis (1995, p. 4) "A atividade de tomar decisões é crucial para as organizações. Esta atividade acontece todo o tempo, em todos os níveis, e influencia diretamente a performance da organização". Os mesmos ainda trazem que o processo de tomada de decisão é inerente a todos os indivíduos nas mais variadas situações.

Pela complexidade presente na tomada de decisão, espera-se que o sujeito tomador da decisão, geralmente o gestor, obtenha o máximo de informações possível antes de dar a sua palavra final, então uma decisão tomada apenas visando o benefício próprio ou de apenas parte de uma equipe vai totalmente contra o conceito de paz além de fragilizar a experiência de democracia dos que estarão vivenciando tal decisão. Com o que apresenta Machline (1977) é possível concluir que:

> O processo de tomada de decisão no indivíduo e na empresa é complexo. Pode enveredar por caminhos muito diversos, desde o

> impulso repentino, complementado por imposição autocrática, até a análise aprofundada, seguida por laborioso processo de negociação e compromisso. (MACHLINE 1977, p. 142).

CLIMA ORGANIZACIONAL

Apresentando o conceito discutido por Oliveira e Carvalho (2012) o clima organizacional pode ser uma ferramenta que fortalece a gestão participativa, uma vez que quando as empresas fazem do ambiente de trabalho um local agradável, torna mais fácil o relacionamento interpessoal e melhora a produtividade, uma vez que será mais fácil de todos os envolvidos em determinada tarefa unirem suas forças e conhecimentos em busca de sua conclusão.

É notório que o clima organizacional influencia diretamente o comportamento dos colaboradores e consequentemente o andamento da organização. Esta é uma relação que demanda um acompanhamento mais detalhado, não apenas por parte dos gestores, mas de todos os colaboradores envolvidos. Fazendo agora uma associação entre o clima organizacional e a gestão participativa Tavares, Galinha e Reis (2018) apresentam que esse clima sendo mais favorável permitirá que as necessidades dos indivíduos sejam satisfeitas, além de motivar a eles e os demais no seu comprometimento com a organização.

RESULTADOS DA PESQUISA

Para esta análise foram levados em consideração o conhecimento das práticas participativas e utilização delas no dia a dia dos entrevistados e a maneira que elas contribuem para uma cultura de paz nos ambientes de trabalho. Através das falas dos participantes da pesquisa foi possível perceber que tais nuances sobre o funcionamento de seus ambientes de trabalho fortalecem o surgimento de uma cultura de paz fazendo com que não só os

colaboradores estejam inseridos, mas sim todo o corpo estudantil como alunos e até a própria comunidade.

Os materiais que justificam as considerações aqui apresentadas foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, que conforme Minayo (2007, p. 64) esse tipo de entrevista "[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada; [...]", possibilitando até mesmo que novas informações não percebidas no momento de formulação das questões surjam, adicionando maiores detalhes à pesquisa.

A primeira fala analisada traz a questão da liderança como promotora de mudança para além do contexto escolar. No trecho destacado o relato é de que houve uma mudança em relação a visão que a comunidade tinha da escola, passando a considerá-la novamente como opção para a formação dos alunos.

> *Nós fizemos um processo de transformação muito grande, o colégio… você conhece o colégio [...], as pessoas não queriam estudar no colégio [...]e nós mudamos a coordenação do colégio [...]. Então, por aquela liderança que agora entrou, o colégio [...] aumentou práticamente, no meio da pandemia, práticamente sessenta alunos porque a pessoa, ela liderou. A equipe tá mais coesa. (E1)*

Vale destacar que essa fala se refere a uma unidade escolar localizada em um bairro carente da cidade, que apresenta altos níveis de violência e vulnerabilidade, fazendo com que essa imagem fosse associada aos alunos que frequentavam a unidade. Diante disso, a fala de Camargo (2021, p. 53) é reforçada quando diz que "Para que a paz se estabeleça, é necessário haver condições e circunstâncias que promovam a construção de um sistema global integrado, em que as mudanças sociais possam ser alcançadas através de meios não violentos", ou seja, o processo de alterações realizado naquele contexto foi pensado de forma que beneficiasse todo o público ali localizado.

Para as práticas do brainstorming foi relatado como algo em desenvolvimento, justamente pela falta de identificação das pessoas sobre essa prática no dia a dia delas. Processo decisório também da mesma forma, com pouco envolvimento dos servidores no desenvolvimento desta prática nas suas atribuições, porém, a dinâmica adotada tem o foco em reverter aos poucos esse cenário, deixando claro que o perfil das pessoas que estão nos cargos de gerência se preocupa em garantir o desenvolvimento de seus servidores.

Essa preocupação com o desenvolvimento de colaboradores é realmente bastante interessante, pois trata de incentivá-los a provocarem a discussão de temas e práticas pertinentes uns com os outros no ambiente de trabalho, para que posteriormente isso seja levado para a sala de aula, é o que Camargo (2021, p. 56) fala sobre "Promover sociedades pacíficas para o desenvolvimento, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições, responsáveis e inclusivas em todos os níveis requer um olhar atento sobre as diferentes abordagens do ensino".

Ainda aproveitando as contribuições da autora, serão destacados dois trechos relatados pelos entrevistados onde, no primeiro caso, é relatado o espaço cedido ao estudante para que ele expresse seu ponto de vista sobre algo que esteja em decisão na sala de aula, já o outro caso trata da inclusão dos demais atores, como os pais e a própria comunidade, para esclarecimentos sobre a Unidade Executora da escola onde a pesquisa aconteceu.

> *[...] trazendo para a prática a minha sala de aula, um líder que ele está alí apto as partilhas dos que estão com você e eu por exemplo que estou na sala de aula, eu sou o líder, mas eu tenho que dar abertura aos meus estudantes para eles também optarem. (P1)*
> *Eu tenho trabalhado diuturnamente para que isso aconteça, para que todos participem, e assim, já é uma prática que não é de hoje, a questão por exemplo das Unidades Executoras, onde tem que participar os pais, têm que participar representante de professores, a*

> *comunidade como um todo, representante de todos os funcionários, são feitas reuniões abertas para que todos participem [...]. (G)*

Nesse sentido, percebe-se a relação com o que Camargo (2021) nos traz sobre a necessidade de adaptação da unidade escolar para as particularidades do meio em que está inserida, e esse movimento além de preparar a unidade para essas demandas, faz também com que haja o acolhimento e divulgação de informação válida e pertinente para essas pessoas amenizando suas preocupações e respondendo seus questionamentos:

> A escola recebe cotidianamente uma infinidade de famílias, com pluralidade cultural muito diversas e complexas, clamando da escola novas concepções sobre os seus saberes e fazeres pedagógicos, principalmente no que se refere aos modos de viver e conviver (relações interpessoais, indisciplina, violências etc.). CAMARGO (2021, p. 56)

A tomada de decisão se apresentou como algo também vivido pelos entrevistados e essa vivência, especificamente em um dos relatos, deixa o participante da pesquisa com um sentimento de ter saído de sua casa e chegado em outra quando está na unidade escolar realizando seu trabalho. Esse sentimento de pertencimento que é práticado pelo gestor escolar e é experimentado pelos professores e demais colaboradores da unidade, aumenta consideravelmente a possibilidade que no momento que estiverem lidando com seus alunos eles também criem e apliquem estratégias de acolhimento, como as relatas a seguir.

> *Sim, eu sinto isso porque é como se eu saísse da minha casa para minha outra casa. Aqui eu me sinto muito bem e é aquilo que eu disse anteriormente, sempre que eu sinto a necessidade de desenvolver além daqueles conteúdos uma atividade extra que venha a fazer com que desenvolva o conhecimento do nosso aluno, isso é muito bem aceito pela gestão, tanto a escola quanto a Secretaria de Educação. Então eu vejo sim, que é participativa. (P1)*

> *Por exemplo, às vezes existem funcionários que já têm muitos anos de experiências, entendesse, que tá ali já se aposentando, aí já assume uma postura "Gabriela" né, "eu nasci assim e vou morrer assim, vou ser sempre assim", então é por isso que eu busco acolher, trazer para perto. Quando a pessoa se sente acolhida ela tem vontade de participar e eu acredito que estou conseguindo. (G)*

Partindo para o encerramento desta análise, nenhuma dessas práticas relatadas nas entrevistas estariam presentes no cotidiano dos respondentes sem a presença de um clima organizacional favorável e aberto para novas perspectivas. É dessa forma que acontece o processo a quebra de velhos hábitos, sobretudo no sistema público, onde o gestor não seja colocado como único responsável por tomar a iniciativa e nem o colaborador seja impedido de dar as suas contribuições. Reuniões de apontamento, caracterizadas como os momentos que os funcionários têm para debater como realizar determinada tarefa mostram que o perfil autoritário não impera nesses ambientes e a democracia ganha sim total força.

> *Eu vejo como um clima democrático, porque eu tenho a minha forma de agir e de falar como eu acho que deve ser, o outro já pensa de outra forma, mas geralmente quando se junta para uma tomada de decisão ali é chegado ao consenso. Então eu vejo que é democrático, tanto a minha opinião é válida como a tua também. (P1)*
> *[...] a escola é uma escola muito participativa, muito dinâmica. A gente trabalha muito com projetos aqui, então assim, quando um professor trabalha com projetos já dá para ver que existe uma criatividade porque ele sai do livro, ele sai daqueles conteúdos programáticos de lá e você colocar as suas ideias [...]. (P4)*

São essas atitudes que precisam ganhar força nas escolas, por toda a credibilidade e fé que são depositadas nessas instituições, na maioria das vezes não pelos Governos opressores e negacionistas, não pela parcela da sociedade que insiste em julgar o público como não merecedor de zelo e cuidado, mas das pessoas que dão a cara a tapa todos os dias para enfrentarem as dificuldades que permeiam a educação pública no Brasil.

E conforme discorrem Filho e Salles (2019, p. 16) uma sociedade de redes só pode ser construída a partir de práticas como o diálogo, mediação, respeito, tolerância dentre outros, tudo isso com o foco no desenvolvimento da democracia e dos direitos humanos,
pois “Se os seres humanos foram tão hábeis em construir violências, agora é o momento de sermos criativos para construir a paz”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo a uma maior participação resulta em uma mudança de comportamento fazendo com que os servidores se coloquem a frente de seus postos de trabalhos indo para além do que está previamente direcionado a ele, sendo esse o maior ganho para os espaços públicos, altamente influenciados pela política local e com um clima de instabilidade derivado dessa influência. Este aspecto não foi estudado neste trabalho, mas não é possível pensar em órgão públicos de cidades pequenas sem pensar nessas questões.

Outro ponto bastante importante que emerge e é reforçado pelas discussões derivadas da cultura da paz é o empoderamento dado aos professores, e consequentemente os alunos, que por estarem inseridos em uma atmosfera que incentiva o respeito, a empatia e a colaboração estarão motivadas a conquistarem seus espaços. Os indivíduos que estão inseridos em situação de vulnerabilidade financeira, cultural e social são criados em uma esfera que todos os dias os definem como incapazes de ocuparem lugares de prestígio, e na maioria das vezes, é inevitável que o sentimento de revolta ganhe força e dificulte enxergar possibilidade de mudar esse contexto.

Junto dessa vulnerabilidade está a desigualdade que prejudica ainda mais quanto o assunto é o aproveitamento de oportunidades, e é exatamente onde a educação começa a agir, pois, por maiores que sejam os desafios que fazem parte desse campo, ela ainda é, quando pensada em um ambiente baseado na educação para a paz, uma das principais promotoras de

transformações sociais levando os indivíduos a reconhecerem e usufruírem de seus direitos.

O desejo deste trabalho foi provocar nos futuros servidores e gestores públicos, estudantes e a população em geral, o incentivo a participação como forma de resistência a um sistema muitas vezes opressor, que deixa o bem comum restrito apenas a uma parcela privilegiada da hierarquia organizacional, e assim fazer valer a conhecida expressão "Juntos somos mais fortes", pois só assim as massas terão a representatividade que lhes cabe e tal representatividade é conquistada no espaço ao qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

BELINE, Heloísa Viccari Jugeick. **A liderança como aliada da Gestão Participativa**. São Paulo: Biblioteca Unesp, 2017. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411124322.pdf>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2021.

Camargo, Regina Aparecida Gomes. **Princípios e práticas de Educação para a Paz na formação de professores em uma escola municipal de Atibaia (SP).** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23862>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2021.

FREITAS (H.) e KLADIS (C. M.). O processo decisório: modelos e dificuldades. Rio de Janeiro - RJ: **Revista Decidir**, ano II, n. 08, Março 1995, p. 30-34.

IANNONE, Leila Rentroia. A organização escolar em novas versões. **Revista e-Curriculum**, v. 1, n. 2, p. 0, 2006.

MACHLINE, Claude. O processo decisório na gestão de tecnologia**. Revista de Administração de Empresas** [online]. 1977, v. 17, n. 6. Acessado 20 de Dezembro 2021. pp. 141-158. Disponível em: . Epub 08 Ago 2013. ISSN 2178-938X. https://doi.org/10.1590/S0034-75901977000600009.

MEDEIROS, Suellen Ribeiro. **Educação para a paz: resolução de conflitos no ambiente escolar**. 211 f. 2021. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/6157>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta**. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. p. 61-77.

NOGUEIRA DA SILVA, K. Psicológico, religioso e cívico: espectros da moralização nas escolas públicas paulistas (1948 –1978). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 66, n. 1, p. 1-12, 15 sep. 2014.

OLIVEIRA, Daniele de; CARVALHO, Roberto José; ROSA, Adriano Carlos Moraes. Clima organizacional: fator de satisfação no trabalho e resultados eficazes na organização**. SIMPÓSIO DE EFICIÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA**, v. 9, 2012.

SALLES FILHO, N. A.; OSTROSKI SALLES, V. Educação para a Paz: integrando a Extensão e a Pesquisa no Ensino Superior. **Revista UFG**, *[S. l.]*,

v. 19, 2019. DOI: 10.5216/revufg.v19.60703. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/60703>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2021.

SOBRAL, Felipe. **Administração : teoria e prática no contexto brasileiro** / Felipe Sobral, Alketa Peci. - São Paulo : Pearson Prentice Hall, 2008.

SOUZA, Eugênia Silva de. **Avaliação De Desempenho Por Competências: Um Estudo De Sua Aplicabilidade Com Enfermeiros De Um Hospital Público Estadual No Município De Recife.** 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

SOUZA, Maria Karoline Silva. **Aplicação do Brainstorming e Diagrama de Causa e Efeito para o Problema de Pouco Aluno em Universidade Pública: Estudo de Caso no CETENS/UFRB**. Orientador Bruno Souza Fernandes. 2018. 42 f. TCC (Graduação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Feira de Santana, 2018.

SOUZA, Wanessa Carvalho da C. **A administração participativa nas organizações atuais.** Belém: Ensinagem, 2012. Acesso em: 10 de março de 2021.

TAVARES, Adriana; Galinha, Sônia Alexandre e Reis, Márcia. **O Clima Organizacional Favorável como Variável Necessária à Gestão Democrática e Participativa**. In: CARDONA, Maria João; LINHARES, Elisabete (Coord.). Da Pesquisa ao Delineamento de Projetos de Intervenção em Instituições Educativas. Santarém, Portugal: Ed. Instituto Politécnico de Santarém 2ºVol.; 2020. 107-121 p.

VIANNA, Vania Alves. **Gestão de pessoas**; módulo 5. – Brasília: ENAP/DDG, 2013. 126 p.

O DIREITO PENAL DO INIMIGO: A (DES)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE PESSOA A PARTIR DA OBRA DE GÜNTHER JAKOBS

Laudemiro Ramos Torres Neto[169]

RESUMO

Um dos temais mais debatidos, e por muitos criticados, nos últimos anos diz-se com a temática do Direito Penal do Inimigo, do autor Alemão Günther Jakobs. Pautado desde as premissas filosóficas, como as dos contratualistas, até as discussões modernas, como o funcionalismo penal, o autor passa a se aventurar em um mudo que rompe com qualquer modelo até então vislumbrado do Direito Penal. Nessa esteira, a essência central dessa concepção órbita a seara de que existem duas tendências do citado segmento jurídico, onde em um polo concebemos a figura do Direito Penal do Cidadão e, do outro, o Direito Penal do Inimigo. Todavia, tais discussões remetem-nos a composição de indivíduos para como pessoas e, outrora, a decantação desses para como os inimigos. Não obstante, a citada separação faz-se necessária uma vez que as medidas para com estes são distintas para com àqueles, e, assim, Jakobs passa a fundamentar a neutralização do Estado em face aos inimigos que surgem frente a este. Logo, este trabalho busca estabelecer os conceitos de pessoa e inimigo na presente teoria. Para esse fim, optou-se por adotar uma pesquisa exploratória, por meio do método histórico e bibliográfico.

PALAVRAS CHAVES: Indivíduo. Pessoa. Inimigo. Günther jakobs.

[169] Advogado e Professor. Mestre em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap - 2021) Pós-Graduado em Ciências Criminais pela ASCES-UNITA (2015-2016) Pós-graduado em Direito Constitucional, Processo Penal e Direito Penal, todos pela Faculdade Damásio. (2017-2018). E-mail: prof.laudemironeto@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para iniciamos o estudo do conceito de pessoa[170], presente ao tema Direito Penal do Inimigo, utilizaremos como base a obra do autor Günther Jakobs[171]. Por meio dela, ele materializada os alicerces de sua teoria, adentrando as bases contratuais do Estado, a interação sistêmica da sociedade, o funcionalismo sistemático e a prevenção geral da pena.

Não obstante, Jakobs é tido como um dos mais polêmicos, e respeitados, juristas da atualidade, discípulo direto de Welzel, pai da corrente finalista, o autor passa traçar, a partir do estudo da obra de seu mestre, suas próprias linhas de pensamento, mas desde já se ressalta serem elas um tanto quanto distintas às do seu mentor, é de aí que surgir o Funcionalismo Sistemático ou Radical idealizado pelo catedrático germânico.

Desta forma, ele passa a fundamentar uma concepção de Direito pautado nos sistemas sociais de Niklas Luhmann. Logo, a norma passa a ser vista como uma fonte de comunicação, uma expectativa normativa que uma vez defraudada não traria maiores riscos ao Estado, uma vez que a pena atuaria como instrumento de reafirmação da vigência dela[172].

Portanto, essa seria a descrição do sistema penal da normalidade, referimo-nos: o Direito comum, de todos, ou como posteriormente descrito o "Direito Penal do Cidadão". Entretanto, qual seria e o porquê da vertente inimiga, seu jacente e o seu desenvolvimento.

França recorda que sua origem poderia dar-se já com artigo publicado por Jakobs, em 1985[173], em um Seminário de Direito Penal, em Frankfurt. Nele, o autor passa a tecer algumas características dos primeiros

---

[170] É de se enfatizar que este artigo é fruto de outras pesquisas já desenvolvidos e, algumas, publicadas pelo pesquisador, fazendo parte, também, de um livro que será divulgado no ano de 2022.

[171] Denominada de: Direito Penal do Inimigo: Noções e Críticas.

[172] É a Prevenção Geral Positiva.

[173] Embora naquela época não tivessem muitos destaques no mundo jurídico.

sinais do que viria a ser um, possível, seguimento deste ramo, diferenciando-o do Direito Penal do cidadão (2012, p. 386).

Destarte, Moraes destacando Aponte, recorda que o autor "inicialmente elaborava crítica à tendência que se constatava na Alemanha de se criminalizar o estado prévio à lesão de um bem jurídico" (2006, p. 153). Tendência está característica da luta contra o crime organizado. E assim, "o Direito Penal deixará de ser uma reação da sociedade ao fato criminoso perpetrado por um de seus membros para tornar-se uma reação contra um inimigo" (MORAES *apud* APONTE, 2006, p. 154).

Em outro momento, já no ano de 1999, na Conferência do Milênio em Berlim, Jakobs apresenta ao mundo o conceito definitivo daquilo que ele concebia como o "Direito Penal do Inimigo", passando a servisse de alvo a grandes questionamentos não só na Alemanha, mas também, em vários países de língua portuguesa e espanhola (MORAES *apud* APONTE, 2006, p. 153).

Contudo, é de se frisar que nesse período ele ainda não empunhava a bandeira dessa linha de segmento, de forma definitiva. França reverenciando esse momento, descreve que se percebeu em Jakobs "a busca pela legitimação do direito penal do inimigo como parte integrante do direito penal, um direito penal emergencial, com vigência em caráter excepcional e direcionado ao *não-cidadão*" (2012, p. 387).

Decerto, alguns doutrinadores ministraram que, na realidade, a teoria de Jakobs passaria por três fases, a primeira, quando do seminário de Frankfurt, onde ele defendia sua proposta com um conceito mais amplo, abrangendo delitos da atividade econômica. A segunda, quando do congresso de Berlim, quando ele passou a orienta-se em relação àqueles delitos mais graves e, agora, quando do pós-atentado de 11 de setembro, no qual, já no ano de 2005, em um congresso na Alemanha, Jakobs levantou a bandeira de uma postura mais radical desta linha de pensamento, abraçando a citada concepção inimiga (MORAES, 2006, p. 153).

No entanto, França, por sua vez, afirma que "o arremate de seu incêndio ocorreu com a publicação de Direito Penal do Inimigo, em 2003, quando Jakobs abandonou sua contenção descritiva e crítica e passou a empunhar a tese afirmativa, legitimadora e justificadora dessa linha de pensamento" (2012, p. 387).

Destarte, o núcleo dessa visão criminal repousa na diferenciação de indivíduo para com pessoa, e desta para o inimigo. E para tanto, devemos tomar por princípio de que o Estado é fruto de um Pacto Social[174]. Logo, passemos à análise destes conceitos.

1. O INDIVÍDUO E SUA CONSTRUÇÃO SOCIAL

De início, é de se perceber que Jakobs fundamenta sua tese afirmando existir dois seguimentos do Direito Penal, uma pautada à normalidade, direcionado aos signatários do pacto social, e outro tido como de exceção, aplicados àquelas pessoas que rompem com ele de forma persistente ou com uma conduta de alta traição, passando assim a ser considerado como um inimigo.

Veja que para o primeiro o autor denomina-o como Direito Penal do Cidadão, onde a pena tem como essência reafirmar a vigência normativa, enquanto este segundo seria uma ação de combate, dirigida ao inimigo do Pacto, deste modo, denominado de Direito Penal do Inimigo.

Ademais, quando estudamos o segmento contratualista de Estado, observamos que o homem ascende do estado natural ao estado cívico por meio do pacto social. Outrora, antes disso ele seria tido como um ser em um estado de natureza, livre dos dogmas sociais. Para alguns autores, como Rousseau, nesse período o homem era bom, ágil e astuto (BITTAR, 2015, p. 327), já para outros, como Hobbes, nessa época só havia insegurança, guerra e terror (2014, p. 106).

[174] Em especial, a visão de Thomas Hobbes.

Nesse diapasão, o que conseguimos extrair é que, na verdade, um dos efeitos do pacto social é a transformação do indivíduo em pessoa, esta que é um ser social. Por essa linha de pensamento, se percebe que o indivíduo só evolui ao *status* de pessoa após a celebração do citado acordo.

Morais citando o pensamento de Aponte, "entende, por exemplo, que a reflexão de Jakobs retrocede ao estado da natureza" (2006, p. 156), uma vez que o autor afirma que só quem é considerado pessoa é aquele que faz parte do pacto social, diga-se, aquele que é fiel ao ordenamento jurídico, e assim, preceitua ele, utilizando-se dos pensamentos kantianos, que "um indivíduo que não admite ser obrigado a entrar em um estado de cidadania não pode participar dos benefícios do conceito de pessoa" (JAKOBS, 2012, p. 35).

Não obstante, para ele, a citada separação se faz indispensável uma vez que as medidas repressivas impostas pelo Estado serão marcadas, a depender, daquele ao qual se destina a sanção. Logo, para a pessoa se direcionará uma pena, que representa um elemento de comunicação (sistemas sociais) e de reafirmação normativa (prevenção geral positiva), já ao inimigo recaia-se em uma ação de neutralização, pois este não é fonte de expectativas normativas.

Ora, essa distinção pode soar absurdo ou, no mínimo, incoerente, e certamente o é, pois como em um Estado Constitucional de Direito teríamos uma distinção entre pessoas e inimigos, com tratamentos jurídicos distintos em face de cada um.

Destarte, não se faz leviano recordar que ao se erguer a "diginadade da pessoa humana" como fundamento da República, o Constituinte brasileiro passa a reconhecer que todo ser humano[175] é dotado de tais valores. Nesse sentido, Silva ao situar esse liame de proteção, fixa à dignidade como alicerce da tutela estatal. Para tanto, ele vem a conceituar a pessoa humana como um ser racional, deste modo:

[175] Independentemente da raça, cor, sexo, etnia, procedência nacional etc.

> Todo ser humano, sem distinção, é pessoa, ou seja, um ser espiritual, que é, ao mesmo tempo, fonte e imputação de todos os valores. Consciência e vivência de si próprio, todo ser humano se reproduz no outro como seu correspondente e reflexo de sua espiritualidade, razão por que desconsiderar uma pessoa significa em última análise desconsiderar a si próprio. Por isso é que a pessoa é um centro de imputação jurídica, porque o Direito existe em função dela e para propiciar seu desenvolvimento (SILVA, 1998, p. 90).

Nesse viés, ao diferenciar o *preço* e a *dignidade*, ressalta o autor que "aquilo que tem um preço pode muito bem ser substituído por qualquer outra coisa equivalente" (SILVA, 1998, p. 91). Enquanto aquele que detém a dignidade não acolhe substituto paralelo, pois ele é, na sua individualidade, único, infungível. Então, avocando os preceitos kantianos, estabelece

> que a dignidade é atributo intrínseco, da essência, da pessoa humana, único ser que compreende um valor interno, superior a qualquer preço, que não admite substituição equivalente. Assim a dignidade entranha e se confunde com a própria natureza do ser humano (SILVA, 1998, p. 91).

Logo, o ser humano é detentor dos bens jurídicos que lhe incorpora. No entanto, a teoria de Jakobs caminha de forma apartada a presente percepção. Muito embora esse seguimento é tido por ele como de exceção, excepcionalidade está aferida aos inimigos da sociedade. De toda sorte, Jakobs preocupar-se em bem distinguir o que venha a ser o Direito Penal do Cidadão e o Direito Penal do Inimigo[176], pois este último uma vez bem

[176] Gomes relata as principais características deste segmento, apontando ser: "(a) flexibilização do princípio da legalidade (descrição vaga dos crimes e das penas); (b) inobservância de princípios básicos como o da ofensividade, da exteriorização do fato, da imputação objetiva etc.; (c) aumento desproporcional de penas; (d) criação artificial de novos delitos (delitos sem bens jurídicos definidos); (e) endurecimento sem causa da execução penal; (f) exagerada antecipação da tutela penal; (g) corte de direitos e garantias processuais fundamentais; (h) concessão de prêmios ao inimigo que se mostra fiel ao Direito (delação premiada, colaboração premiada etc.); (i) flexibilização da prisão em flagrante (ação controlada); (j) infiltração de agentes policiais; (l) uso e abuso de medidas preventivas ou

delimitado mostrar-se-ia, nas palavras do autor, mais seguro que aquele primeiro (2012, p.47).

Nessa esteira, ele descreve que a pessoa é um indivíduo que possui um papel, e nessa seara, qual seria o papel das pessoas em uma sociedade, veja que Jakobs pauta seu Sistema Penal na Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann, então adverte-se que uma sociedade é formada por pessoas que por meio de seus atos se comunicam com o sistema.

Deste modo, algumas condutas são tidas como contrarias aos anseios sócias, por isso são estabilizadas por meio da normatividade. É aqui a base para o funcionalismo sistemático do autor, que atua tutelando a normatividade[177]. Nesse campo, o imperativo que se extrair da norma não é "não cause a lesão de um bem", mas sim, "não viole seu papel de cidadão fiel ao direito" (JAKOBS, 2005, p. 38), pois:

> A sociedade torna toda pessoa portadora de um papel, o que se refere à idéia luhmanniana de expectativa, competindo, então, a todas pessoas o dever de não produzir decepções, isto é, de não violar as normas penais. É somente assim, portanto, cada pessoa portando um papel, que a vida em sociedade é possível, ainda mais hoje, com a consequência de contatos anônimos, pois se para cada contato social todos tivessem de analisar as múltiplas consequências a sociedade ficaria paralisada (NIKITENKO, 2006, p. 128).

cautelares (interceptação telefônica sem justa causa, quebra de sigilos não fundamentados ou contra a lei); (m) medidas penais dirigidas contra quem exerce atividade lícita (bancos, advogados, joalheiros, leiloeiros etc.)" (2004, S/p.).

[177] Moraes descrevendo esse seguimento, aponta ser "uma corrente doutrinaria que atribui ao Direito Penal a função de estabilização da sociedade e que individualiza o fenômeno delitivo como uma disfunção social. É justamente o setor mais radical desse funcionalismo, segundo HASSEMER, que defende a idéia segundo a qual o Direito Penal protege exclusivamente a vigência das normas e que danoso socialmente não é o fato que ofende o bem jurídico, senão o que contraria a validade da norma" (2006, p. 109).

Moraes recorda que para o autor, pessoa diz respeito à forma pela qual se constrói o sistema social (2006, p. 163). Portanto, vamos adentrar a este conceito.

2. PESSOA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DO INDIVÍDUO

Desta feita, para conseguimos identificar de forma clara o inimigo, aqui vamos realizar uma rápida análise do conceito de pessoa. Desta feita, Hobbes, em sua obra, demonstra a nascente da expressão acentuando que "a palavra "pessoa" é de origem latina. Em lugar dela os gregos tinham *πρόσωπον*, que significava rosto, tal como em latim *persona* significava o disfarce ou a aparência exterior de um homem, imitada no palco" (2014, p. 138).

Outrora, concebemos que Jakobs observa o indivíduo, quando já no âmbito social, como uma pessoa, um ser que representa um papel (2003, p. 30), e este é de ser fiel a norma, ao Direito vigente que rege a sociedade (JAKOBS, 2005, p. 38). É que Jakobs sustenta sua tese sobre os preceitos postos por Luhmann, quanto da concepção da sociedade, e desta forma, o sociólogo descreve que "o sistema social, enquanto sistema estruturado de ações relacionadas entre si através de sentimentos, não inclui, mas exclui o homem concreto. O homem vive como um organismo comandado por um sistema psíquico (personalidade)" (1983, p. 169).

Nessa seara, Luhmann aponta que assim como a sociedade, o homem também possui expectativas, ambos são reciprocamente sistemas postos em um ambiente de comunicação. Desta feita, eles são, em relação uns aos outros, complexos e contingentes, a diferença que reside é que o sistema humano não se mostra como um sistema social, mas sim, como um sistema orgânico-psíquico. Logo, com eles, e todos os demais sistemas, seja: religioso, jurídico, político etc., se comunicam e interagem, e nesse ponto o sociólogo descreve,

> A estrutura e os limites da sociedade reduzem a complexidade e absolvem a contingência das possibilidades orgânicas e psíquicas. Eles representam principalmente limites com respeito ao próprio homem. Asseguram assim que as possibilidades dos homens sejam reciprocamente expectáveis (LUHMANN, 1983, p. 169).

Então se observa que Luhmann importa a separação jurídica entre o indivíduo, e a sociedade, e Jakobs apropinquam-se de tais concepções, formulando em seu funcionalismo sistêmico a determinação de que cada indivíduo possui um papel, que consiste em Direitos e deveres que são materializados normativamente. Logo, "só é pessoa quem oferece uma garantia cognitiva suficiente de um comportamento pessoal, e isso como consequência da ideia de que toda normatividade necessita de uma cimentação cognitiva para poder ser real" (JAKOBS, 2012, p. 43).

Desta forma, a pessoa é o destinatário da norma, e "quem não faz nada que contradiga seu papel (legal), tampouco defraudara uma expectativa, e sim conduz de modo socialmente adequado, quando adquire relevância causal a respeito da lesão de um bem" (JAKOBS, 2005, p. 37).

Deste modo, Jakobs acaba por rebater a preposição que afirma que "no Direito, todo ser humano tem o direito a ser tratado como pessoa" (2012, p. 58). Pois para o catedrático, tal compreensão é erronia, sendo a preposição adequada, ao seu modo de ver que; ""Todo aquele que é fiel ao ordenamento jurídico com certa confiabilidade tem direito a ser tratado como pessoa", e quem não aplicar esta disposição, será heteroadministrado, o que significa que não será tratado como pessoa" (JAKOBS, 2012, p. 58).

Portanto, para ele, pessoa não seria um conceito natural, mas sim, um conceito social adquirido com pacto, e, por conseguinte aquele que o abandona deixa de configurar-se como tal. Consequentemente, nem todo ser humano seria uma pessoa jurídico-penal (MORAES, 2006, p. 165). Nesse sentido, Moraes cita uma passagem de Jakobs que retrata que;

> ‘Pessoa’ é algo distinto de um ser humano, um indivíduo humano; este é o resultado de processos naturais, aquele um produto social (do contrário nunca poderia ter havido escravos, e não poderiam existir pessoas jurídicas)”; Ou seja, “somente pode ser pessoa jurídico-penal ativa, é dizer, autor ou partícipe de um delito, quem dispõe da competência de julgar de modo vinculante a estrutura do delito, quem dispõe da competência de julgar de modo vinculante a estrutura do social, precisamente, o Direito. Se trata como resultado evidente, do conceito jurídico-penal de culpabilidade (MORAES, 2006, p. 165).

Noutrora, recordando os preceitos estabelecidos pelo autor, em sua aplicação da reprimenda penal, constatamos que para ele a teoria da pena possuiria duas funções, uma seria o efeito principal de confirmar a vigência da norma, e outro, secundário, que seria o preventivo, e nessa seara, possuiríamos a prevenção geral positiva e negativa (JAKOBS, 2009, p. 32), E como descreve Gomes, é com a prevenção geral negativa que nasce à aurora do Direito Penal do Inimigo (2009, p. 229).

Nesse concurso, explícita Jakobs “quem não presta uma segurança cognitiva suficiente de um comportamento pessoal não só pode esperar ser tratado ainda como pessoa, mas o Estado não deve trata-lo, como pessoa, já que do contrário vulneraria o direito de segurança das demais pessoas” (2012, p. 40). Portanto, para Jakobs, as pessoas não são o inimigo, e a recíproca é verdadeira.

E aqui apoiar-se uma das principais inquietações que se extraí da presente teoria, pois ele enxerga o ser humano, em sua origem, como um indivíduo (gênero) que ao adentrar a condição social, por meio do pacto, se transforma em pessoa (espécie). Nesse sentido, “ser pessoa significa ter de representar um papel. Pessoa é a máscara, valer dizer, precisamente não é expressão da subjetividade de seu portador, ao contrário é a representação de uma competência socialmente compreensível” (JAKOBS, 2003, p. 30). Logo, para ele:

> Se a pena – na concepção descrita – confirma a identidade normativa de uma sociedade, é claro que somente um membro da sociedade

> pode ser apenado: nada mais pode atacar a identidade normativa. Por conseguinte, a pena é um processo que se desenvolve de modo puro *dentro* de uma sociedade. O infrator da norma não é um inimigo da sociedade, no sentido de um meio ambiente não vinculado normativamente e configurado de modo adverso, consistentes em outros seres humanos, mas é um membro da sociedade (2003, p. 21).

Desta forma, Jakobs demonstra que ao cidadão será aplicado o benefício da pena aferido pelo Estado, pois este o reconheceu como pessoa, logo é fonte de expectativa normativa. Então, se observa nesse momento que o autor enxerga a pena como uma sanção cabível a pessoa, ou seja, ao indivíduo inserido no pacto social. Desta forma, aquele que se encontra apartado deste não mais gozará dos benefícios do Estado, porquanto descumpriu com seu papel social, não sendo mais fonte de expectativas desejáveis. Ademais, esses se mostram os alicerces da 'pessoa' no meio social, porém agora faz-se mister destacarmos a dissociação do indivíduo como inimigo.

3. INDIVÍDUO COMO INIMIGO: UMA (DES)CONSTRUÇÃO A PARTIR DA PARTIR DO CONCEITO DE PESSOA

> "Guerra" e "luta" são apenas palavras? (JAKOBS, 2012, p. 51)

Com essa pergunta Jakobs inicia o texto ao qual indaga em sua nomenclatura "terrorista como pessoa de direito?", trabalho este defendido na mesa redonda sobre o tema "Guerra contra o terror – Consequências para o Direito Penal de um Estado de Direito", realizado em Frankfurt na der Oder, em 08 de maio do ano de 2005, e o qual faz parte da obra *Direito Penal do Inimigo, noções e críticas* (JAKOBS, 2012, p. 51).

Com esse discurso, Jakobs acaba por direcionar ao inimigo uma visão do Direito que emerge ao sentir de defesa social. E nessa concepção, França lembra que o autor acaba por tornar a sociedade composta em uma figura

bipartida, onde de um lado estaria o cidadão e do outro os inimigos. Logo, ele "direciona esse novo direito a indivíduos que perderam o status de cidadão e são considerados *inimigos* sociais." (2012, p. 388), Conquanto,

> Os inimigos se compreende aquele que, em decorrência do seu comportamento, de seu trabalho, ou de sua ligação com determinada organização, assumiu postura de abandono do direito. Os argumentos utilizados por Jakobs estão enraizados no funcionalismo penal de Luhmann, para quem o direito era a generalização congruente de expectativas de conduta (FRANÇA, 2012, p. 388).

Desta feita, Jakobs descreve em seu resumo conclusivo que "quem por princípio se conduz de modo desviado não oferece garantia de um comportamento pessoal. Por isso, não pode ser tratado como um cidadão, mas deve ser combatido como inimigo" (2012, p. 47).

Por meio deste, quando o indivíduo se recusa a ingressar em um estado de cidadania, ou uma vez lá estando declara, com seus atos, em renunciá-lo, ele não pode mais ser visto como aderente do pacto social, pois não traz para sociedade uma expectativa de que irá se comportar de acordo com a norma e os preceitos sociais estabilizados. Em outras palavras, é dizer, não é esta mais fonte das expectativas antes aguardadas socialmente. Logo, o Estado deve agir para evitar o perigo que surge em face da sociedade, tratando-o por meio de um Estado de Guerra, de autodefesa.

Em verdade, como bem relata França, Hobbes foi, sem dúvida, a maior fonte para construção de tal segmento do Direito Penal, uma vez que para ele somente seria delito os fatos definidos pela *lei civil* e, desde modo, as sanções por essas transgressões se daria em face aos cidadãos, já que os inimigos encontrar-se-iam em um estado de natureza e, portanto, a lesão aplicada a quem se encontra em tal situação era meramente ato de hostilidade (2012, p. 392) e não de reafirmação normativa[178].

[178] Como é a finalidade da pena aplicada ao cidadão.

Contudo, essa composição de indivíduo à pessoa, e a decantação dela em inimigo é, sem dúvida, o maior paradigma que órbita a Teoria de Günther Jakobs e, para muitos, se mostram inconcebível em um Estado de Direito, quão mais, àqueles que visam a tutela dos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E assim chegamos ao crepúsculo deste trabalho que busca estabelecer o conceito de indivíduo e pessoa à obra do autor Günther Jakobs, em especial, até a chegada ao seu Direito Penal do Inimigo.

Nesse sentido, o autor parte da concepção de Estado pautado nas figuras dos contratualistas. Onde se reconhece que pessoa nada mais é que aquele indivíduo que é inserido na relação social por meio de seu pacto, deixando assim para trás o estado natural e passando a desempenhar um papel, qual seja, de fiel cumpridor de suas expectativas normativas.

Nesse arremate, para o autor, a essência do Direito está pautada no controle da complexidade, que assim o se faz por meio da estabilização das expectativas a partir da norma jurídica. Para tanto, no Direito comum, o indivíduo ao desrespeitar essa norma passa a transmitir uma mensagem, de não submissão a ela.

Neste ponto, necessitamos conceber que para Jakobs a pena possuí a função de negar a vontade individual, reestabelecendo com isso à expectativa antes defraudada. Logo, a essencial da prevenção geral positiva reside justamente na reafirmação de tais valores, reconhecendo que o erro decorre da ação do sujeito, por isso este estar sendo punido. Destarte, pensando dessa forma, acabamos por observar que a pena essencialmente assegura a vigência da norma, porém quem a viola, neste caso, é visto como uma pessoa, um cidadão que caiu em desordem social com sua conduta.

Diferentemente seria o tratamento para com inimigo, é dizer, voltado àquele que reiteradamente defrauda o pacto social ou comete um crime considerado de alta traição, como o terrorismo ou a participação em

organizações criminosas. Nesses casos, o Estado tem o direito de combatê-lo visando reestabelecer a paz social. E essa ação se dar por meio do Direito Penal do Inimigo, um direito de emergência que não visa o restabelecimento normativo, até porque o autor da ação não é fonte de comunicação. É dizer, na Teoria de Jakobs, o inimigo não é considerado como pessoa em razão de não ser ele fonte de comunicação.

Decerto, precisamos recordar que aqui não estamos a falar da percepção natural do presente conceito, mas sim de uma visão teórica em que o autor se pauta na análise sistêmica para conceber os sujeitos que integram o sistema social e como eles se relacionam. Tanto assim o é, que Jakobs se mostra temeroso com entrelaçamento jurídico desses segmentos, pois se não houver uma separação clara e manifesta entre ambos os conceitos, haverá também uma sombria e erronia interpretação de guerra e processo. E assim, caberia ao legislador delimitá-las de uma forma tão cristalina que não seríamos negligentes ao aplicá-los àqueles ao invés deste.

E nessa eloquência, a fronteira entre a ação desempenhada em face ao delinquente e aquela idealizada contra o inimigo só se reside no anseio de se restabelecer a norma ou de neutralizar um ataque ao social. Para as primeiras utilizamos o Direito Penal do Cidadão, considerando, consequentemente, o indivíduo como pessoa, já para segunda necessitamos da força da guerra, é dizer, do Direito Penal do Inimigo.

Outrora, esse é ponto de maior crítica presente a citada teoria, uma vez que essa distinção certamente pode soar seletiva e discriminatória, principalmente em países de alta desigualdade social, como é o Brasil. Quiçá não a serviria como justificação para perseguições estatais aos citados grupos. Logo, entendemos que em um Estado Constitucional de Direito não teríamos espaço para presente distinção.

Entretanto, sabemos que no campo teórico a presente teoria se faz viva e presente em muitas legislações. Portanto, pretendemos continuar estudando-a e caminhando nesse mar hostil denominado de “Direito Penal

do Inimigo". Mas por hora essas foram apenas às primeiras considerações sobre essa odisseia. Porém, nossa jornada não se finda com essas derradeiras considerações, apenas concluímos mais uma etapa desta análise da figura do inimigo no Direito Penal.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Curso de Filosofia do Direito / Eduardo C. B. Bittar, Guilherme Assis de Almeida. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

FRANÇA, Leandro Ayres. *Inimigo ou a inconveniência de existir* / Leandro Ayres França. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

GOMES, Luiz Flávio. *Direito Penal - Parte Geral*. Vol 2/ Luiz Flávio Gomes, Antonio Gracia-Pablos de Molina; coordenação Luiz Flávio Gomes, Rogério Sanches Cunha. – 2. Ed. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

GOMES, Luiz Flávio. *Direito Penal do Inimigo* (ou inimigo do Direito Penal). São Paulo: Notícias Forenses, publicado em 27/09/2004 e disponível em; http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20040927113955798&mode=print

HOBBES, Tomas. *Leviatã* (Clássicos Cambridge de Filosófia Política ed.). (M. B. João Paulo Monteiro, & r. d. Ostrensky, Trads.) São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins. 2014.

JAKOBS, Günther. Sociedade, *Norma e Pessoa: Teoria de um direito penal funcional*/ Günther Jakobs; tradução de Maurício Antonio Ribeiro Lopes - Barueri, SP, Manole. 2003.

JAKOBS, Günther. *O que protege o direito penal; os bens jurídicos ou a vigência da norma?* Em O Direito Penal e Funcionalismo. Tradução de

Manuel Cancio Meliá, Universidade Autónoma de Madrid e versão para português por Nereu José Giacomolli, Universidade Luterana do Brasil. Porto Alegre: livraria do advogado. 2005.

JAKOBS, Günther. *Tratado de Direito Penal: Teoria do Injusto Penal e Culpabilidade*. / Günther Jakobs; Luiz Moreira, coordenador e supervisor; Gercélia Batista de Oliveira Mendes e Geral de Carvalho, Tradutores. - Belo Horizonte, Brasil: Delrey, 2009.

JAKOBS, Günther. *Direito Penal do Inimigo. Noções e Críticas* / Günther Jakobs, Manuel Cancio Meliá; org. e trad. André Luís Callegari, Nereu José Giacomolli. 6. Ed. - Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora. 2012.

LUHMANN, Niklas. *Sociologia do Direito I* / Niklas Luhmann; tradução de Gustavo Bayer. – Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro. 1983.

MORAES, Alexandre Rocha Almeida de. *A Terceira Velocidade do Direito Penal: o 'Direito Penal do Inimigo'*. Volume I. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – Direito Penal Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

NIKITENKO, Viviani Gianine. *FUNCIONALISMO-SISTÊMICO PENAL DE GÜNTHER JAKOBS: uma abordagem à luz do Direito Penal mínimo e garantista. Direito em Debate*. Ano XIV nº 25, jan./jun. 2006, p. 123-135.

SILVA, José Afonso. *A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia*. Revista de Direito Administrativo, v. 212 | e-ISSN: 2238-5177 Rio de Janeiro. RJ. 1998. Disponível em; http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/issue/view/2445

SILVA, Lucas Santana. Prevenção *Geral Positiva: Análise crítica dos fundamentos das teorias de Jakobs, Hassemer e Roxin*. Programa de Pós-

Graduação em Ciências Criminais, Faculdade de Direito, PUCRS, Paulo Vinícius Sporleder de Souza (orientador). IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2009. Disponível em;http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Ciencias_Criminais/71990-LUCAS_SANTANA_SILVA.pdf. Acesso em, 12 de fevereiro de 2015.

PALESTRAS EDUCATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE LAURO DE FREITAS/BA

Leonardo Fagundes Reis[179]
Erivan Coqueiro Sousa[180]

RESUMO

Nas últimas décadas, tem se intensificado cada vez mais os debates a respeito da violência nas escolas por conta do aumento de casos, especialmente nas capitais ao redor do Brasil. Apresentar soluções para as diversas situações de conflito que as escolas brasileiras vêm sofrendo é cada vez mais necessário, assim, o presente Projeto de Intervenção Pedagógica tem a finalidade de utilizar palestras e rodas de conversas para conscientizar estudantes e o corpo técnico-docente sobre como tornar o ambiente escolar um espaço de convivência pacífica. Esse trabalho será realizado em uma escola municipal, localizada na cidade de Lauro Freitas/BA, envolvendo turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa-ação por Thiollent (1986) para efetivação do projeto determina que as soluções sejam elaboradas coletivamente, entre o pesquisador e as pessoas presentes no espaço de

[179] Graduando em Pedagogia EAD na Universidade Federal da Bahia (UFBA), polo São Francisco do Conde; Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBIEX/UFBA). Lattes: http://lattes.cnpq.br/3070416500877880.
[180] Professor Substituto do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Jacobina; Tutor do curso de Pedagogia EAD da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), polo Jacaraci; Mestre em Educação pela UESB. Mesmo do Grupo de Estudos Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq); ORCID: 0000-0003-1636-766X; Lattes: http://lattes.cnpq.br/0464314770776794.

intervenção, que serão participantes e coautoras da concretização deste trabalho. Para compreender o cenário da violência e como ela se apresenta nas instituições de ensino, o projeto foi subsidiado por Bourdieu (1998), Abramovay e Castro (2006) e Valverde et al. (2006), dentre outros. Por conseguinte, ao final do projeto, espera-se estreitar os laços da escola com a comunidade e apontar caminhos que melhorem a relação entre alunos e profissionais da educação.

Palavras-chave: Resolução de conflitos. Palestras. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Os conflitos dentro das escolas têm sido um tema amplamente debatido nos últimos anos. Geralmente vêm à tona em casos extremos, que ganham repercussão nacional, como em 2019, após alunos arremessarem mesas e cadeiras contra uma professora em uma escola estadual de São Paulo (BERNARDO, 2019). Contudo, é necessário um olhar mais apurado sobre como a violência se apresenta no lócus escolar e buscar estratégias mais eficazes para atenuar os casos.

O local em que a pesquisa foi realizada e onde será a aplicação do Projeto de Intervenção é a Escola Municipal Douctor Paulo Malaquias de Mello, localizada no bairro de Portão, município de Lauro de Freitas/BA. A cidade faz parte da Região Metropolitana de Salvador (RMS) e o bairro é composto, em sua maioria, por pessoas que vivem em vulnerabilidade social.

Conforme observações realizadas durante o Estágio Curricular Obrigatório, de 2019, as agressões ocorriam geralmente durante os intervalos entre aulas e a hora do recreio, denunciando um sério problema de convivência entre os alunos. Imediatamente, as vítimas iam realizar queixas com a coordenadora ou diretora, que procuravam investigar como havia ocorrido.

Todavia, nem sempre as intervenções realizadas pelas professoras ou funcionárias não-docentes eram eficazes, pois haviam reincidências.

Nessa escola, a falta de qualificação pedagógica dos funcionários não-docentes também era um obstáculo. As mediações eram ineficientes e ocorriam através de gritos e ameaças que, por vezes, eram devolvidos à altura, o que criava um clima desagradável na instituição. Por conviverem na mesma comunidade, muitos funcionários utilizavam informações pessoais da vida dos alunos e de suas famílias contra eles mesmos, gerando constrangimento e irritação.

Para a elaboração do Projeto de Intervenção, buscou-se compreender como a violência opera dentro do ambiente escolar, tendo os alunos como autores e vítimas, também como a hierarquia e autoridade podem produzir violências e os impactos da violência no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, esse artigo apoia-se primariamente nas obras de Abramovay e Castro (2006), Bourdieu (1998) e Thiollent (1986).

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, AUTORIDADE E PROTEÇÃO SOCIAL

Violência e o contexto escolar

Para debater a violência no contexto escolar é necessário olhar além das agressões físicas e verbais. Isso gera uma difusão parâmetros que, muitas vezes não permitem que aqueles que estão inseridos em uma conjuntura violenta possam enxergar-se como vítimas ou agressores.

> De fato, apesar da violência chocar, muitas vezes aqueles que a experimentam são cúmplices de sua banalização pelo fato de que, ao sofrerem tanto e tantas vezes várias violências, passam a conviver com o horror sem questionar a trama que as constroem e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 13)

Isso é evidenciado entre os alunos que naturalizam agressões em formas de brincadeiras, não se enxergando como agressores até que uma terceira pessoa o aponte como tal. Vítimas de agressões, seja de alunos, funcionários e professores não conseguem se ver como parte de um processo de opressão. Isso ressalta a importância da sensibilização e reflexão sobre as atitudes e comportamentos do cotidiano.

Uma pesquisa realizada em escolas de diversas capitais ao redor do Brasil apontou que 82,5% dos jovens de Salvador/BA já haviam presenciado uma ocorrência de violência em sua escola nos últimos 12 meses (do ano da pesquisa, 2016). A maior concentração está em brigas (16,8%) e xingamentos (16,6%). Na mesma capital, 39,7% dos estudantes apontaram que já foram agredidos (verbal ou fisicamente). Entre estes, 26,5% sofreram cyberbullying (ameaças ou xingamentos pela internet), 24,4% roubo/furto e 16,9% agressões físicas (ABRAMOVAY et al., 2016).

Esses números alarmantes mostram a capilaridade da violência no cotidiano dos estudantes e como ela pode interferir negativamente em suas rotinas. É prova de que não existem respostas fáceis nem soluções universais, cada instituição deve ser capaz de analisar sua realidade e como lidar com as situações de conflito que ocorrem dentro dos seus muros. Também reforça a importância da participação da comunidade em ações de redução às violências ocorridas nas escolas e em seus arredores.

Ainda há a necessidade de estar atento às singularidades que essas violências se revelam, especialmente quando direcionadas à indivíduos que sofrem com opressões estruturais por conta do gênero, sexualidade ou raça. O fator socioeconômico também é fundamental para compreender a dinâmica da violência, pois “quanto mais aumentam as desigualdades, frustrações quanto a expectativas não realizadas e exclusões do direito do outro, maior a probabilidade de haver livre curso para uma cultura de violência.” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Violências estruturais, aquelas que já estão inscritas culturalmente na sociedade, costumam ser as mais complexas para o autorreconhecimento de autor-vítima na reprodução. Por estarem envolvidos fatores identitários, elas não devem ser encaradas levianamente e como uma mera "brincadeira" ou puramente bullying. É necessário um olhar mais sensível. Por exemplo, uma briga entre dois meninos não deve ser tratada da mesma forma que uma agressão física de um menino para uma menina.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AUTORIDADE NA ESCOLA

Para compreender como as autoridades no espaço escolar podem ser produtoras de violências, é necessário trazer o conceito de violência simbólica formulado por Bourdieu (1998, p. 47), ao afirmar que

> se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante quando ele não dispõe [...], para pensar sua relação com ele, mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural.

Pensar essa relação no contexto educacional exige lançar mão do olhar crítica aspectos hierarquicamente institucionalizados que são interpretados como naturais. As relações de dominação podem ser escamoteadas e as pessoas envolvidas, como autoras ou vítimas, podem não se perceber nesse processo. Não se enxergar como agressor ou vítima é ainda mais comum quando a relação de dominação está reproduzindo algo que já existe na sociedade e foi imposto culturalmente. Isso se torna especialmente crítico quando se trata de cargos de autoridade dentro da escola, como direção ou coordenação.

IMPACTOS DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A exposição constante à violência, sua prática e vitimização podem afetar diretamente o rendimento do aluno em sala de aula, seja proveniente de casos reais externos à instituição e que estejam próximos às suas casas ou por meios de comunicação como telejornais.

> As violências no espaço escolar têm um grande potencial de desorganizar a escola e o processo de ensino aprendizagem, e de desestabilizar as relações entre os atores que nela convivem, inviabilizando o cumprimento de seu papel social: formar – no sentido amplo do termo – crianças, adolescentes e jovens. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 28).

Os membros do corpo técnico-pedagógico costumam apresentar como consequências a redução do estímulo para o trabalho, sentimentos de revolta, dificuldades de concentração e, por vezes, solicitam transferência para outros ambientes escolares que consideram seguros, o que gera uma defasagem na instituição de origem (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). Isso mostra a necessidade de uma comunicação aberta entre o corpo docente e a equipe gestora, que, juntos devem traçar um caminho para a melhoria das condições de trabalho. Um ambiente que carece de convivência pacífica afeta a todos e pode causar sérios danos a curto, médio e longo prazo, sejam eles físicos, psicológicos ou emocionais.

Desenvolver soluções pautadas no diálogo significa considerar que não existem pontos de vista irrelevantes na comunidade escolar. O uso de palestras e rodas de conversa no Projeto de Intervenção permitirá que todos possam ser escutados e apresentem os desafios e soluções para melhorar a convivência na escola. A articulação do projeto permitirá que ele expanda para envolver toda a comunidade, ultrapassando os muros e provocando mudanças significativas nas famílias dos estudantes.

PROTEÇÃO À VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O projeto envolve na maior parte do tempo a colaboração de uma psicóloga ou assistente social. O que dialoga diretamente com a Lei da Escuta, que "normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, cria mecanismos para prevenir e coibir a violência [...], e estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência" (BRASIL, 2017, p. 207). Como parte do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essa Lei também tipifica as formas de violência, estabelece os direitos fundamentais, designa responsabilidades ao poder público e divide as competências de cada setor (Saúde, Assistência Social, Segurança Pública e Justiça) para o acolhimento adequado das vítimas.

Entre as violências tipificadas pela Lei, estão: violência física, psicológica, sexual e institucional. A intervenção centra-se nas agressões que possuem os estudantes como autores e vítimas, porém, durante o processo de investigação e acompanhamento individual, podem ser detectados problemas mais graves que necessitem recorrer às instâncias superiores e órgãos competentes. Isso significa que o problema deixa de ser intraescolar e passa a ser de responsabilidade judicial, o que está além do alcance do projeto aqui desenvolvido.

O caráter cívico da intervenção dialoga diretamente com o artigo 5º, inciso II da Lei da Escuta, que garante que a criança e adolescente "recebam tratamento digno e abrangente" (BRASIL, 2017, p. 209). Dessa forma, é imprescindível uma formação direcionada aos professores e demais funcionários que os conscientize sobre a importância de um tratamento humanizado para os estudantes.

Todas as etapas visam pôr em prática, pelo menos parcialmente, aquilo que também está estabelecido no Artigo 227 da Constituição Federal: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao

adolescente e ao jovem [...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (BRASIL, 1988). A escola enquanto instituição estatal deve estar atenta ao cumprimento e garantia desses direitos fundamentais. Esse é um passo essencial para romper com a cultura de violência e trilhar sentido à cultura de direitos humanos.

CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE INTERVENÇÃO

A instituição a ser realizada o projeto de intervenção é a Escola Douctor Paulo Malaquias de Mello, localizada na Rua do Retiro, 91 – Portão, Lauro de Freitas/BA. Fundada em julho de 1999, adotou esse nome em homenagem a um médico psiquiatra bem reconhecido do bairro. Acredita-se que ele tenha doado o terreno para a construção da escola. A cidade faz parte da Região Metropolitana de Salvador (RMS) e possui 85 unidades de ensino ao todo – entre creches, pré-escola e anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Dados coletados no ano de 2021 através de conversa com a direção e utilizando um inventário como base informam que a escola possui 240 alunos, 20 professores e 18 funcionários não-docentes (uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, um secretário, quatro no apoio administrativo, duas merendeiras e oito em serviços gerais). Devido à suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia de COVID-19, as cuidadoras que auxiliavam na Educação Infantil e as crianças com deficiência foram dispensadas, reduzindo o quadro. Conforme consultado em registros de alunos da instituição, sob autorização da direção, cerca de 60% das crianças são de famílias dependentes de programas sociais e a principal fonte de renda é proveniente do comércio formal ou informal, além dos que trabalham em cooperativas – empresas terceirizadas – administradas pela Prefeitura.

As pessoas que trabalham nesta instituição foram contratadas de três formas: (1) através de concurso público, que as tornam efetivas; (2) Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, que, em geral, garante

permanência num período de dois anos, prorrogável por igual período; (3) cooperativas terceirizadas a serviço da Prefeitura. Professores, coordenadora pedagógica, secretário e vice-diretora estão enquadrados nas duas primeiras formas, enquanto os outros funcionários da portaria, limpeza, merendeiras e cuidadoras fazem parte da terceira.

Existem algumas críticas entre os docentes e a gestão quanto à forma que esses funcionários são contratados, especialmente porque eles não recebem nenhum tipo de treinamento ou qualificação para trabalharem no ambiente escolar. É muito comum que esses trabalhadores, ao chamar atenção de algum aluno, faça alguma referência negativa direta à família, trazendo à tona aspectos deterministas, como: “se seu pai/sua mãe é assim, você vai ser igual”.

Visando um cenário pós-pandemia, o projeto apresenta estratégias que visem mudar a forma que os funcionários e professores lidam com o problema, expandindo o fazer pedagógico não apenas para aqueles que estão “qualificados”, mas também para os funcionários terceirizados, visando romper com a cultura de violência e a implementação da cultura de paz e direitos humanos.

METODOLOGIA

A metodologia do projeto de intervenção segue o estabelecido por Thiollent (1986, p. 15) sobre a pesquisa-ação, a qual “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” Considerando que o local da intervenção é uma escola e que o problema foi detectado durante a permanência no Estágio Curricular Obrigatório (2019), nada mais lógico que o pesquisador promover parcerias com a gestão e corpo docente para a resolução.

A primeira fase apresentada por Thiollent (1986) é a exploratória. “Consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas

expectativas e estabelecer um primeiro levantamento da situação" (p. 48). Durante os estágios obrigatórios (2018 e 2019) houve contato direto com a direção, professores e alunos que, através de conversas informais e observação, pode-se delimitar o problema e conhecer de perto os atores envolvidos, quais seus medos, interesses, desejos e expectativas quanto ao espaço escolar.

Na pesquisa-ação, a delimitação do tema a ser pesquisado – a segunda fase – não pode partir apenas do pesquisador. Deve ser fruto de "um processo de discussão com os participantes" (THIOLLENT, 1986, p. 51). Se aqueles que estão no espaço não enxergam o problema como relevante ou, sequer enxergam tal situação como um problema, o pesquisador terá dificuldades em avançar na intervenção. Isso é delicado quando se coloca a violência e resolução de conflitos como ponto central, já que autores e vítimas podem não se enxergar como parte desse processo. No entanto, ao apresentar a proposta deste projeto à direção e alguns funcionários, todos concordaram que as agressões físicas e verbais frequentes entre alunos é um problema real e que precisa ser enfrentado com urgência.

A definição da problemática é a terceira fase. Dentro da pesquisa social aplicada, "os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada" (THIOLLENT, 1986, p. 53). Isso significar traçar um planejamento que vai da situação observada, identificação dos problemas a serem resolvidos à execução e avaliação das ações.

A pesquisa-ação não é mero empirismo, ela precisa ser localizada dentro da teoria e da produção acadêmica já estabelecida (quarta fase). "O papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações" (THIOLLENT, 1986, p. 55). As hipóteses (quinta fase) foram formuladas a partir do diálogo com os atores envolvidos e observação do pesquisador, a saber, contexto social violento, crianças com

problemas familiares, tratamento agressivo dos pais e/ou funcionários e etc., são algumas possíveis causas levantadas.

A sexta fase – seminário – tem por objetivo "reunir os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema sob observação [...] [para] examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação" (THIOLLENT, 1986, p. 58). Assim, haverá a participação da gestão, coordenação, docentes e funcionários para centralizar as informações e buscar soluções para a problemática definida.

A delimitação do campo de observação (sétima fase) está concentrada na Escola Municipal Douctor Paulo Malaquias de Mello. No entanto, após encontros e discussões, o trabalho de intervenção será direcionado para as turmas que apresentam casos mais recorrentes de agressões físicas e verbais entre alunos e contra professoras e funcionários. Junto com psicólogo ou assistente social, será possível, selecionar os alunos que precisam de atenção especial e realizar um acompanhamento individualizado deles e de suas famílias.

Grande parte da coleta de dados (oitava fase) foi realizada nos anos de 2018 e 2019 na permanência do Estágio Curricular Obrigatório. Alguns desses dados quantitativos foram atualizados em 2021, contudo, considerando que o projeto será aplicado no pós-pandemia, será trabalhado com o novo cenário. Isso inclui a atualização dos dados que montam o quadro social em que os alunos estão inseridos. Como a intervenção está direcionada aos alunos envolvidos em conflitos, seja como autor ou como vítima, não será necessário coletar esses dados de todos. Isso ocorrerá apenas para aqueles alunos que forem constatados a necessidade de um acompanhamento mais minucioso por parte do psicólogo ou assistente social.

Dentro da pesquisa-ação em educação, a aprendizagem e os saberes formais/informais (nona e décima fase) são fatores a serem levados em consideração durante a intervenção. Isso inclui "produção e circulação de

informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes" (THIOLLENT, 1986, p. 66). Por isso, é tão importante a participação dos membros da escola, pois os mesmos serão responsáveis por disseminar os saberes produzidos durante a intervenção. Também, haverá um estreitamento dos saberes técnicos e do saber informal, proveniente da experiência cotidiana (THIOLLENT, 1986, p. 67). O pesquisador não pode se apresentar como detentor máximo do conhecimento e das soluções, mas sim construir coletivamente com aqueles que já vivem de perto a realidade.

Por fim, o plano de ação (décima-primeira fase) seguirá estratégias de rodas de conversas, palestras e acolhimento da comunidade no espaço escolar. Estarão definidos autores, objetivos da ação, continuidade, participação coletiva e avaliação de resultados. A divulgação externa (décima-segunda) para o conhecimento de todos será após meses de observação dos resultados da intervenção, em forma de relatório escrito e fotográfico, que conterá a experiência de professores e funcionários sobre como estão aplicando o que foi construído nos encontros.

ETAPAS DE INTERVENÇÃO

A previsão para implementação do Projeto de Intervenção é para um período pós-pandemia, logo, as etapas consideram uma rotina escolar normal, em que seja possível a reunião de um grande grupo de pessoas.

As etapas são divididas em:

Quadro 1 – Cronograma de implementação da Proposta de Intervenção

Encontro	Etapa	Responsáveis	Período	Carga horária
1º	Envio de ofício para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Municipal de Educação (CME) e pais dos alunos.	Autor do projeto, direção e coordenação	1ª semana	3 horas
2º	Roda de conversa dirigida entre professores, funcionários e gestão	Autor do projeto, direção e coordenação	2ª semana	3 horas
3º	Encontro formativo para o corpo docente, funcionários e gestão	Psicólogo(a)/Assistente Social e autor do projeto	3ª semana	2 horas
4º	Palestra e dinâmica para os estudantes	Psicólogo(a)/Assistente Social, Coordenadora Pedagógica e Autor do Projeto	4ª quinzena	2 horas
5º	Palestra para os pais/responsáveis	Psicólogo(a)/Assistente Social, Coordenadora Pedagógica, Direção e autor do Projeto	5ª quinzena	2 horas
6º ao 10º	Atendimentos individuais	Psicólogo(a)/Assistente Social	6ª a 10ª semana	A definir
11º	Relatório sobre informações coletadas	Psicólogo(a)/Assistente Social, Coordenadora Pedagógica, Direção e autor do projeto	11ª semana	8 horas
12º	Envio de redação para os órgãos competentes	Direção	12ª semana	4 horas
13º	Divulgação externa e retorno	Direção, Coordenadora Pedagógica e autor do Projeto	13ª semana	2 horas

DETALHAMENTO DAS ETAPAS DE INTERVENÇÃO

1º Encontro: Envio de ofício para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Municipal de Educação (CME) e pais dos alunos pela equipe gestora.

Tempo estimado: 03 horas.

Objetivos: Enviar ofício à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Municipal de Educação (CME) informando a realização do Projeto de Intervenção na escola e solicitando a apoio de um psicólogo ou assistente social;

Enviar ofício para os pais, mães e responsáveis dos alunos informando sobre o início do Projeto de Intervenção na escola e a convocação destes na 5ª etapa.

Recursos materiais: Papel e e-mail.

Procedimentos Metodológicos:

a) Redigir um e-mail ou enviar uma carta (definir pela forma de contato mais utilizada na escola) à SEMED, CMDCA e CME informando a realização do Projeto de Intervenção. Como sugestão, pode-se utilizar o seguinte texto, sujeito a adaptações:

"Prezados(as),
Nos últimos anos nossa instituição vem sofrendo com frequentes conflitos entre alunos que vêm impactando a aprendizagem e o desempenho em sala de aula. Depois de estagiar em nossa Escola, um aluno do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) elaborou um Projeto de Intervenção que visa diminuir essas situações.

Para isso, a Escola promoverá uma série de rodas de conversa e palestras que envolverão a equipe gestora, corpo docente, funcionários, pais, responsáveis e alunos. Durante esses encontros, identificaremos os pontos de tensão que precisam ser aperfeiçoados e traçaremos caminhos para a melhorar a convivência entre alunos, professores e funcionários.
O Projeto está sendo enviado em anexo para consulta. Nosso primeiro encontro será na próxima semana e você está convidado a participar.
O desenvolvimento dele depende da disponibilização de um profissional com para acompanhar todas as etapas e deve ser um Psicólogo (a) ou Assistente Social. Assim que conseguir, por favor, entrar em contato conosco.
Aguardo retorno.
Atenciosamente,
A Direção."

b) Enviar um comunicado aos responsáveis das crianças informando a realização do Projeto de Intervenção, incluindo a possível data de convocação destes. Como sugestão, pode-se utilizar o seguinte texto, sujeito a adaptações:

"Queridas mães, pais e responsáveis,
Nós, da Escola Douctor Paulo Malaquias de Mello, somos muito gratos por todo o apoio que vocês têm dado à nossa instituição nos últimos anos. Visando manter nossa comunidade cada vez mais forte e unida e melhorar o aprendizado de nossos alunos e alunas, estamos iniciando um projeto de convivência pacífica.
Como muitos de vocês já devem saber, alguns estudantes têm apresentado comportamento inadequado, especialmente no recreio. Para lidar melhor com esse problema constante, estamos realizando reuniões internas com a equipe gestora, professoras e funcionários, mas precisaremos da colaboração de vocês.

No dia _____ iremos reunir nossos estudantes para uma conversa e dinâmicas dirigidas por uma psicóloga (ou assistente social) que está integrando nosso projeto. Quinze dias depois, _____, vocês estão convocados a estarem presentes na escola para uma palestra que mostrará como vocês podem ajudar seus filhos quando se envolverem em uma situação de conflito. Depois disso, a nossa psicóloga (ou assistente social) estará disponível para dar um suporte individual para aquelas famílias que mais precisarem.
Conto com a sua participação!
Atenciosamente,
A Direção."

Avaliação: O ofício é enviado à Secretaria e os pais dos estudantes recebem o comunicado. Também serão realizados registros escritos e fotográficos durante a execução da etapa.

2º Encontro: Roda de conversa entre corpo docente e funcionários, dirigida pela diretora, coordenadora, e autor do projeto.

Tempo estimado: 03 horas.

Objetivos: Apresentar a Proposta de Intervenção, ressaltando a importância da resolução de conflitos entre alunos;

Ouvir de professoras e funcionários as maiores dificuldades em sala de aula e nos pátios;

Esboçar ideias iniciais sobre caminhos para a resolução desse problema na escola.

Recursos materiais: Caneta e papel.

Procedimentos Metodológicos:

a) A diretora, coordenadora e autor devem apresentar a proposta da intervenção e quais problemas mostram a necessidade e urgência da aplicação. Elas podem trazer casos recentes de algum tipo de agressão

ou indisciplina que corroborem sua argumentação. Também, é importante ressaltar a necessidade da colaboração de todos para o pleno funcionamento do projeto. Nesse primeiro momento, deve-se ter o cuidado de, ao citar o nome dos alunos, não os apontar como causadores principais, taxa-los de "má influência" ou "péssimo estudante". Evitar a estigmatização é essencial para construir um caminho para a mudança.

b) Pedir para as professoras e funcionários falarem. Nesse momento, é importante que as pessoas que mais tem contato direto com os estudantes se expressem sobre suas impressões do comportamento destes. Devem trazer relatos que presenciaram com o máximo de detalhes possíveis, que responda o seguinte: "O que aconteceu? (nome e turma)", "Como começou?", "Quem estava envolvido?", "Onde e quando aconteceu? (local, turno e faixa de horário)", "Quem presenciou?", "Como foi a intervenção? (reclamação direta, levar à diretoria etc.)", "Como os estudantes reagiram?", "Como se comportaram após a intervenção?".

c) Levantar possíveis erros e acertos. É possível que, durante os relatos, encontre-se um padrão, seja do comportamento dos alunos, seja da intervenção dos docentes e funcionários. Por isso, deve-se discutir: "O que deu certo?", "O que deu errado?", "Quais estudantes costumam estar mais envolvidos em conflitos?", "Quais os turnos ou horários que ocorrem mais casos?", "O que podemos melhorar na abordagem?".

d) Traçar pré-plano de ação. Nesse momento, será realizado um esboço de um plano de ação baseado em tudo o que foi coletado e discutido. É provisório porque se baseia apenas na visão dos funcionários da escola, sem envolver ainda a ajuda profissional externa da psicóloga/assistente social e sem o debate com os alunos e responsáveis. "Que medidas podem ser tomadas a partir de agora para reduzir esses casos?".

Avaliação: Professores e funcionários estão cientes da participação no projeto e conseguiram dialogar sobre os desafios e caminhos a serem tomados nos próximos dias. Também serão realizados registros escritos e fotográficos durante a execução da etapa.

3º Encontro: Palestra formativa para a equipe gestora, corpo docente e funcionários a ser realizada pela psicóloga/assistente social. O que se segue é apenas uma sugestão sobre como a reunião deve ser realizada e quais assuntos podem ser abordados, contudo, a profissional que dirigir o encontro está livre para realizar alterações e encontrar o melhor caminho que se adeque às suas qualificações.

Tempo estimado: 02 horas.

Objetivos: Conduzir todos à reflexão sobre a importância da formação de uma cultura de paz na escola;

Construir estratégias de mediação de conflitos.

Recursos materiais: Caneta, papel e trecho do livro *Tá Combinado! Construindo um pacto de convivência na escola* (MILANI, 2018).

Procedimentos metodológicos:

a) Distribuir frases do livro. Entregar uma folha para cada com as dezoito frases impressas, elas podem ser extraídas diretamente do livro ou digitadas em uma folha à parte. Há uma versão para impressão no Apêndice B, retirada das páginas 14 e 15 e são as seguintes:

> Manda quem pode; obedece quem tem juízo;
> Para ter autoridade, o(a) professor(a) precisa despertar medo em seus(suas) alunos(as);
> Se eu não for autoritário(a), perderei a minha autoridade;
> Se eu exercer a minha autoridade, estarei sendo autoritário(a);
> Professor(a) bom(boa) é linha-dura, que impõe uma disciplina rígida;
> O objetivo maior da disciplina é manter a ordem na escola;

> Respeito é bom, e eu gosto;
> Se eu demonstrar carinho por meus(minhas) alunos(as), eles(as) vão fazer “gato e sapato” de mim;
> Eu sou tão bom(boa) para com meus alunos, mas mesmo assim, não me obedecem;
> Cabe ao(à) professor(a) definir e impor as regras em sala de aula;
> Os(as) alunos(as) de hoje em dia não querem saber de nada!;
> Esses(as) alunos(as) deveriam ser mais responsáveis!;
> Se os(as) alunos(as) recebessem uma boa educação doméstica, eu não teria tantos problemas em sala de aula;
> Escola só ensina. Educar é com a família;
> Eu não sou pago(a) pra ser babá dos(as) filhos(as) dos(as) outros(as);
> Já fiz tudo que era possível, mas essa turma (ou esse(a) aluno(a)) não tem jeito!;
> Essas ideias são lindas, mas não vão funcionar, porque, na prática, a teoria é outra;
> Não adianta nem tentar. Já fizemos de tudo, mas nada dá certo aqui. (MILANI, 2018, pp. 14-15)

b) Pedir que para todos marquem as frases com as quais mais se identificam. Ninguém deve se sentir pressionado a falar sobre as frases, mas é importante que todos sejam sinceros consigo mesmos.
c) Apresentar ideias equivocadas que professores e funcionários podem ter sobre os alunos que dificultam o processo de mediação. Aqui é importante ressaltar a importância do profissionalismo e imparcialidade no tratamento dos alunos, mesmo que já conheça seu histórico e o de sua família. A partir das frases, mostrar atitudes e pensamentos que podem ser obstáculos para um trabalho pedagógico de qualidade.
d) Conversar sobre as dificuldades e caminhos traçados na última reunião e discutir aquilo que se pode melhorar. A ideia é amadurecer as ideias que já foram propostas anteriormente e torna-las práticas e acessíveis para todos.

Avaliação: Houve participação da maioria na dinâmica das frases e conseguiram estruturar um plano de ação com mais clareza. Também serão realizados registros escritos e fotográficos durante a execução da etapa.

4º Encontro: Palestra e dinâmica para os estudantes, conduzida pela psicóloga/assistente social e coordenação. O que se segue é apenas uma sugestão sobre como a reunião deve ser realizada e quais assuntos podem ser abordados, contudo, a profissional que dirigir o encontro está livre para realizar alterações e encontrar o melhor caminho que se adeque às suas qualificações.

Tempo estimado: 02 horas.

Objetivo: Sensibilizar as crianças quanto às agressões que ocorrem na escola;

Construir um combinado de convivência.

Recursos materiais: Microfone, caixa de som, lápis e papel.

Procedimentos metodológicos:

a) Acolher e preparar o ambiente. Espera-se que haja a participação simultânea de duas a três turmas, o que implica a presença de mais de 50 alunos. Isso significa que eles devem ser dispostos em cadeiras no pátio e a psicóloga/assistente social necessitará de um microfone para ser ouvida e do apoio da coordenadora e outros funcionários. Nesse momento, ela deve se apresentar e explicar como será a dinâmica das próximas horas. Ela está detalhada no Apêndice C (SERRÃO; BALEEIRO, 1998).
b) Selecionar três duplas.
c) Pedir a cada dupla para listar numa folha de papel todas as frases que ouvem frequentemente no dia a dia, seja na escola ou não, que consideram agressivas ou causam desconforto.
d) Entregar as frases à facilitadora.
e) Apresentar as frases ao grupo e pedir sugestões de dizer a mesma coisa, de forma mais gentil. Nesse momento, é possível que apareçam tabuísmos, portanto, a facilitadora não deve inibir os alunos de se

expressarem, mas utilizar o momento para reflexão sobre a comunicação e o tratamento interpessoal.

f) Registrar as frases transformadas e pedir para os alunos lerem.

g) Refletir sobre a transformação das frases e o sentimento em relação a elas. Nesse momento, deve-se trazer à tona sobre como aquilo que falamos pode afetar o sentimento de outras pessoas e que precisamos escolher nossas palavras.

h) Estimular que eles se expressem sobre o que pode ser melhorado na convivência. “O que você pode fazer para tornar a escola melhor?”, “O que não se pode fazer e o que se deve fazer?”, são algumas sugestões de perguntas motivadoras. Observar a movimentação e as expressões deles nesse momento é fundamental para compreender se todos estão de acordo.

i) Pedir para que os alunos que foram escolhidos anteriormente registrem esses combinados estabelecidos. Por conta do tempo, será realizado apenas um esboço do pacto de convivência, que sob responsabilidade das professoras e separados por turmas, podem elaborar cartazes e espalhar pela escola.

j) Solicitar sugestões de consequências para quem descumprir o combinado. É importante que os alunos estejam conscientes da relação ação-consequência e, visando a justiça, eles devem ser perceber quais atitudes merecem medidas leves e quais merecem medidas mais severas. Importante ajuda-los a antecipar as consequências antes de tomar decisões.

Avaliação: Os alunos executaram as etapas da dinâmica e entenderam a importância de uma convivência pacífica na escola. Também serão realizados registros escritos e fotográficos durante a execução da etapa.

5º Encontro: Palestra para os pais, mães e responsáveis, tendo a psicóloga/assistente social como facilitadora. O que se segue é apenas uma

sugestão sobre como a reunião deve ser realizada e quais assuntos podem ser abordados, contudo, a profissional que dirigir o encontro está livre para realizar alterações e encontrar o melhor caminho que se adeque às suas qualificações.

Tempo estimado: 02 horas.

Objetivos: Convocar os responsáveis pelos alunos à colaboração com o acordo de convivência;

Entender as dificuldades que as famílias enfrentam.

Recursos materiais: Microfone e caixa de som.

Procedimentos metodológicos:

a) Apresentar dificuldades apresentadas pelos alunos. Nesse momento, algumas professoras e funcionárias podem relatar situações que vivenciaram e como estão lidando. É importante ter o cuidado de não constranger nenhuma família, se possível, não citar nomes.
b) Ouvir queixas dos pais, mães e responsáveis. Em casos constantes de agressões, sendo o aluno vítima ou autor, é possível que algo que já seja de conhecimento dos responsáveis. Esse espaço é importante para saber que medidas eles estão tomando a respeito e quais dificuldades enfrentam.
c) Apresentar acordo de convivência confeccionado pelos alunos. O que foi produzido nas duas reuniões anteriores deve ser apresentado aos pais e reforçar a importância da colaboração deles. Isso significa reforçar esses combinados dentro de casa e manter a comunicação aberta com seus filhos.
d) Estimular novas ideias e sugestões. Alguns acordos podem não estar compatíveis com a realidade de todas as famílias. Se isso acontecer, isso deve ser dialogado para reformular e atingir um consenso. Caso contrário, pode-se ignorar essa etapa.

e) Selecionar famílias para diálogo individual. Algumas famílias podem estar enfrentando problemas que necessitam de uma atenção especializada. A facilitadora deve informar que está disponível para isso e que agendará esses encontros.

Avaliação: Os pais opinaram a respeito do projeto e apresentaram sugestões para melhorias e desenvolvimento. Também serão realizados registros escritos e fotográficos durante a execução da etapa.

6º ao 10º Encontros: Atendimentos individuais com famílias. O que se segue é apenas uma sugestão sobre como a reunião deve ser realizada e quais assuntos podem ser abordados, contudo, a profissional que dirigir o encontro está livre para realizar alterações e encontrar o melhor caminho que se adeque às suas qualificações. Nessa etapa, podem ser realizados dois encontros por semana, conforme a demanda e o atendimento será contínuo para suprir as necessidades dos alunos.

Tempo estimado: A definir pela necessidade das famílias.

Objetivos: Conversar individualmente com mães, pais e responsáveis que estiverem apresentando sérios problemas que interfiram diretamente no desempenho dos alunos;

Auxiliar na resolução, apresentando caminhos e suporte emocional;
Encaminhar para outro tipo de ajuda especializada, se necessário.
Recursos materiais: A definir pelo profissional.

Procedimentos metodológicos:

a) Conhecer e conversar com as famílias. A instituição deve disponibilizar um espaço seguro para que as famílias que se voluntariaram para esse suporte possam dialogar com a psicóloga/assistente social. Se a escola não possuir esse espaço, deve contatar a Secretaria de Educação. A

presença do aluno ou não deve ser definida por um acordo entre a família e a psicóloga/assistente social.

b) Estabelecer estratégias de melhoria. Dentro do que seja possível à realidade familiar, a psicóloga/assistente social deve auxiliá-los a estabelecer metas de melhoria na convivência doméstica e educação.

c) Encaminhar para acompanhamento. Algumas famílias podem necessitar de acompanhamento constante de um profissional. Caso não seja possível que a facilitadora permaneça nesse processo, ela é responsável por encaminhar a família para outra(o) profissional para que seja dado continuidade. Deve-se respeitar a situação das famílias ao encaminhar para outra(o) profissional, isso inclui considerar custos de deslocamento, custos do serviço e disponibilidade de tempo.

11º Encontro: Elaboração de relatório. As informações coletadas durante as reuniões serão compiladas em um relatório e separadas junto com a psicóloga/assistente social, coordenação e direção.

Tempo estimado: 8 horas.

Objetivos: Redigir relatório sobre a situação dos alunos na instituição; Separar os casos graves daqueles que podem ser resolvidos internamente.

Recursos materiais: Computador, folhas de papel e impressora.

Procedimentos metodológicos:

a) Discutir as informações coletadas das últimas semanas. Dentro dos limites que respeitem a privacidade dos alunos e família, a psicóloga, coordenadora e direção devem dialogar sobre o que foi coletado nos encontros anteriores.

b) Separar os casos por gravidade. Algumas situações podem estar na esfera da assistência social (desemprego, extrema pobreza) ou jurídica (violências, abusos), o que significa que a Escola sozinha não poderá mais

dar conta. Esses casos devem ser colocados à parte para, na etapa seguinte, encaminhados aos órgãos competentes.

c) Registrar por escrito o perfil dos alunos da escola. Tudo o que foi conversado deve ser registrado, respeitando a privacidade dos alunos, pois serão informações que auxiliarão no trabalho do corpo técnico-docente. Aqueles casos que não estão inclusos no descrito anteriormente, estão sob responsabilidade da Escola.

Avaliação: Relatório escrito e discriminado com os casos graves. Também serão realizados registros escritos e fotográficos durante a execução da etapa.

12º Encontro: Enviar relatórios de casos graves aos órgãos competentes. Após compilado, a direção deve buscar as autoridades para o acompanhamento das famílias que estiverem em situação crítica.

Tempo estimado: 4 horas.

Objetivos: Buscar órgãos qualificados para auxiliar as famílias em situação crítica;

Enviar relatórios sobre as dificuldades que as famílias estão enfrentando.

Recursos materiais: Telefone e e-mail.

Procedimento metodológico:

a) Procurar e entrar em contato com órgãos e secretarias que estejam qualificadas para auxiliar as famílias. Na esfera social, recomenda-se acionar a Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania (SEMDESC) do município por já ter programas estruturados de combate à pobreza e desigualdades sociais. Na esfera jurídica, é recomendável acionar as autoridades policiais do local que encaminharão para outros profissionais

competentes a realizar a escuta especializada e o depoimento especial com confidencialidade.

b) Encaminhar as famílias necessitadas para os órgãos correspondentes. Nesse momento, a direção e os outros funcionários da Escola devem acompanhar o andamento, mas respeitar os limites impostos por outros órgãos segundo os protocolos de proteção à vítima.

Avaliação: Relatório e famílias encaminhadas para os órgãos qualificados. Também serão realizados registros escritos e fotográficos durante a execução da etapa.

13º Encontro: Divulgação externa e retorno aos grupos envolvidos. A gestão e coordenação deve convocar novamente os pais para a realização de um encontro de culminância.

Tempo estimado: 2 horas.

Objetivos: Relatar o que se realizou com o projeto;
Apresentar os resultados da execução.

Recursos materiais: Microfone e caixa de som.

Procedimento metodológico:

c) Convocar os pais novamente cerca de um mês depois do último encontro. Nesse momento não é necessária a participação da psicóloga/assistente social, pois as etapas poderão ser desenvolvidas pela coordenação e gestão.

d) Apresentar o que foi produzido nas últimas semanas e como tem melhorado a convivência no ambiente. Se houver relatos de funcionários sobre o que aprenderam, seria interessante para estimular os pais a continuarem apoiando o projeto.

e) Ouvir os pais que estão sendo acompanhados. Para aqueles que se sentirem à vontade, devem ter um espaço para falar sobre o que

aprenderam e como o suporte qualificado tem melhorado o relacionamento entre os estudantes.

f) Divulgar nas redes sociais. Essa etapa não é obrigatória. Caso a escola possua redes sociais ativas, pode-se divulgar as etapas da realização do projeto, tendo cuidado de não expor informações confidenciais.

Avaliação: Reunião de encerramento com as famílias envolvidas e divulgação na comunidade. Também serão realizados registros escritos e fotográficos durante a execução da etapa.

Recursos

Os materiais descritos anteriormente já fazem parte da rotina da escola e, possivelmente, serão necessários comprar poucos materiais para a execução das etapas.

Quadro 2 – Recursos materiais

Material	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
Papel Sulfite A4	500 folhas (1 resma)	R$ 21,99	R$ 21,99
Caneta Esferográfica	50 unidades	R$ 0,78	R$ 39,20
Lápis Preto	4 unidades	R$ 0,74	R$ 2,97
		TOTAL	R$ 64,16

Itens que serão utilizados já presentes na instituição:

- Microfone;
- Caixa de som;
- Telefone;
- Computador;
- Impressora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste Projeto de Intervenção sob a metodologia pesquisa-ação espera-se que haja uma redução nos frequentes casos de

conflitos entre os alunos. Não se pode aguardar uma completa extinção das agressões físicas e verbais, é uma meta irreal, contudo, a qualificação dos profissionais visa prepara-los melhor para a mediação e tomada de decisões que beneficiem toda a instituição.

Durante a execução do Projeto, professores, diretora e coordenadora terão oportunidade de refletir sobre as tomadas de decisão e como isso vem afetando o ambiente escolar. Ao trazer a discussão da resolução de conflitos e convidar os alunos para serem autores da solução, eles se sentiram parte de um processo democrático e compreenderão que suas individualidades são respeitadas.

Espera-se que os alunos compreendam seus direitos e deveres dentro do lócus escolar e saibam respeitar um ao outro, às professoras e funcionários. A indisciplina não será extinta, porém, as crianças devem ter consciência dos limites e consequências de suas atitudes e conhecerem caminhos de resolução de conflitos que não envolvam agressões físicas e verbais. Por isso, contarão com o apoio de pais e professores.

Para as famílias que estiverem passando por problemas específicos, detectados pela psicóloga/assistente social, espera-se que recebam o suporte profissional e sejam auxiliadas a traçar metas de melhoria, tendo suas realidades respeitadas. Elas devem estar conscientes que suas atitudes e educação doméstica interferem diretamente no comportamento das crianças no espaço escolar e, por isso, precisam estar atentas.

A pandemia da COVID-19 escancarou diversas dificuldades que os lares brasileiros enfrentam quando o assunto é educação. Enquanto crianças de classe média-alta possuem à sua disposição os aparatos mais caros, as crianças da periferia dividem entre si o mesmo aparelho e uma internet de má qualidade. Com isso, elas se sentem desestimuladas, o que está causando um aumento na evasão escolar.

Ao final da execução de todas as etapas, espera-se ter construído um caminho para a comunidade escolar que envolva a resolução de problemas de

forma coletiva. Mesmo que futuramente surjam outras situações que demandem a presença das famílias, poderão ser utilizados os recursos e procedimentos aqui traçados. A escola irá se tornar um espaço mais acolhedor e promover a cultura de paz entre alunos, equipe gestora, corpo docente e funcionários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os Jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, 2016.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. [s.l.] Editorial Abaré, 2006.

BERNARDO, A. "Fui agredido em sala de aula": 3 professores contam histórias de violência, trauma e decepção. **BBC News Brasil**, 12 ago. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49301295>. Acesso em: 09 set. 2021.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

BRASIL. 13.431. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. 4 abr. 2017.

MILANI, F. M. **Tá combinado!: construindo um pacto de convivência na escola**. 3ª ed. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a Conviver**. 1ª edição ed. São Paulo: FTD Educação, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. [s.l.] São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VALVERDE, D. DE O. et al. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO Brasil, 2006.

DIREITOS HUMANOS E ACESSO À SAÚDE EM REGIÕES DE FRONTEIRA

Pedro Paulo Saad Costa[181]
Claudia Araújo de Lima[182]

RESUMO

O presente artigo propõe um estudo analítico traçando um paralelo entre o que está na Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal Brasileira no que diz respeito ao acesso à saúde em regiões de fronteira. A questão levantada aqui mais especificamente é: até que ponto ou em que medida se nega atendimento à população fronteiriça na rede pública de saúde brasileira? Objetiva-se neste artigo discutir a perspectiva do direito constitucional à saúde como direito humano fundamental ao longo da história, com ênfase na inclusão ou não de migrantes. Inúmeras são as barreiras de acesso à saúde nas regiões de fronteira, dentre elas as dificuldades linguísticas, os impedimentos legais, a limitação de recursos para demanda não programada, o preconceito, os conflitos étnicos e o desconhecimento da realidade de saúde do país vizinho. Finalmente, a pandemia da COVID-19 expôs a vulnerabilidade da população fronteiriça e migrantes, acostumados a depender de um sistema de saúde que, apesar de universal, não contempla ainda garantias específicas que lhes possam trazer segurança de acesso à saúde.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Acesso à saúde. Fronteiras.

[181] Mestrando do Programa de Estudos Fronteiriços da UFMS, Campus dos Pantanal. E-mail: saadpp@hotmail.com.
[182] Pedagoga. Doutora em Saúde Pública. Professora Adjunta da UFMS, Campus do Pantanal. E-mail: claudia.araujolima@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe um estudo analítico traçando um paralelo entre o que está na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – que não é um tratado, ou seja, não é algo que o Estado seja obrigado a acatar – e a Constituição Federal Brasileira no que diz respeito ao acesso à saúde em regiões de fronteira.

O artigo III da DUDH (1948, *online*) diz que "todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal". Por sua vez, o direito à saúde é uma garantia indissociável do direito à vida.

Embora conste na Constituição Federal em seu artigo 196 que a saúde é um direito de todos e dever do Estado, nem todos os gestores públicos e operadores do Direito têm esse mesmo entendimento, havendo muitas divergências na interpretação da lei.

A questão levantada aqui mais especificamente é: até que ponto ou em que medida se nega atendimento à população fronteiriça na rede pública de saúde brasileira?

A Declaração dos Direitos Humanos é um documento ético universal do modo de agir, a fim de impor o respeito devido a todos os seres humanos. Rege os princípios da dignidade humana, da igualdade, da liberdade e da equidade.

A dignidade humana pressupõe a possibilidade de cada um desenvolver sua personalidade nos diferentes contextos sociais. A igualdade garante igual respeito e consideração moral, social e jurídica. A liberdade permite que se façam escolhas pessoais, legítimas e justas. E, finalmente, a equidade busca unir igualdade e justiça, de modo que todos possam ter os direitos afirmados, independente das desigualdades sociais e pessoais.

É importante que haja leis e políticas públicas para a efetivação dos direitos humanos. Especificamente em relação ao direito à saúde, há consenso

entre a legislação vigente (nacional e internacional) e a moral comum. O direito à saúde é necessário para a preservação da vida e dignidade humana.

O artigo XXV da Declaração dos Direitos Humanos afirma que todos têm direito a um padrão de vida capaz de assegurar saúde e bem-estar de si mesmo e de sua família. Deste modo, esse direito deve ser garantido pelo Estado por meio de políticas públicas. Porém, o que se observa é uma enorme dificuldade em se definirem quais os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado.

Há que se mencionar possíveis conflitos no âmbito da saúde entre direitos individuais e coletivos. Na dimensão individual, busca-se garantir o direito de agir ou não agir sem constrangimento, impedindo que o Estado limite de forma injustificada a autonomia pessoal. Na dimensão coletiva, busca-se garantir condições necessárias para saúde e bem-estar geral de todos.

Assim, entende-se que, para que se cumpram os direitos sociais, o Estado precisa dispender de recursos públicos significativos, sendo necessário estabelecer critérios para que o acesso à saúde seja viável economicamente.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) vem trabalhando para integrar a abordagem dos direitos humanos no contexto da saúde, reforçando as obrigações dos países, inclusive para com os migrantes, sendo talvez a migração internacional um dos maiores desafios do mundo atual.

Vários trabalhos apontam que os imigrantes vivenciam piores condições de vida do que as populações locais dos países de acolhimento. Além disso, frequentemente residem em zonas degradadas com reduzidas ofertas de serviços de saúde, em condições habitacionais deficitárias e sem infraestrutura básica. Com relação ao trabalho, as atividades habitualmente desempenhadas por migrantes incluem ambientes ou condições insalubres. Outro fator é o frequente estatuto de irregularidade dos imigrantes, o que os torna ainda mais vulneráveis à exploração laboral (WOLFFERS; VERGHIS; MARIN, 2003).

Por esses motivos, o impacto da migração na saúde pública vem sendo cada vez mais estudado. Migrantes podem sofrer múltiplas formas de discriminação, violência e exploração que terão um impacto direto sobre a sua saúde física e mental. As formas de discriminação são obstáculos para a realização do direito à saúde e outros direitos dos migrantes (SILVA; LALANE, 2019).

Objetiva-se neste artigo discutir a perspectiva do direito constitucional à saúde como direito humano fundamental ao longo da história, com ênfase na inclusão ou não de migrantes.

1 DEFINIÇÃO DE SAÚDE

Segundo a OMS (apud SEGRE; FERRAZ, 1997) "saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas ausência de enfermidade". Esse conceito foi divulgado na carta de princípios da OMS em 07 de abril de 1948, sendo comemorado nesta data o Dia Mundial da Saúde.

Apesar de ser a definição clássica de saúde, foi sempre alvo de críticas por ser utópica e inatingível. Trata-se de uma idealização de perfeito bem-estar:

> A expressão 'completo estado', além de indicar uma concepção pouco dinâmica do processo – uma vez que as pessoas não permanecem constantemente em estado de bem-estar –, revela uma idealização do conceito que, tornado inatingível, não pode ser usado como meta pelos serviços de saúde (BATISTELLA, 2007, p. 57).

Em 1978, na Conferência de Alma-Ata (antiga capital do Cazaquistão) sobre Cuidados Primários de Saúde, promovida pela OMS, ampliou-se esse conceito de saúde, considerando-se as desigualdades entre os países, a responsabilidade do Estado na promoção e proteção da saúde, e a importância das comunidades na implementação de cuidados à saúde.

Nesse sentido, todos deveriam ter assegurado o direito à saúde, por meio de utilização de toda riqueza, conhecimento e tecnologia disponíveis. Envolve promoção e proteção da saúde, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação de doenças.

Amplia-se, assim, o conceito de saúde para além da simples ausência de doença, ressaltando a importância de considerar seus determinantes sociais e promover a redução das desigualdades entre os povos como fator primordial para a promoção e proteção da saúde. Define-se determinante social como fator não-médico que influencia a saúde, como por exemplo fatores individuais, estilo de vida, condições de moradia e trabalho, fatores sociais e de comunicação.

Ainda na Declaração de Alma-Ata: "Todos os países devem cooperar, num espírito de comunidade e serviço, para assegurar os cuidados primários de saúde a todos os povos, uma vez que a consecução da saúde do povo de qualquer país interessa e beneficia diretamente todos os outros países" (ALMA-ATA, 1979, p. 5).

Assim, segundo Bezerra e Sorpreso (2016), a partir de então o conceito de saúde veio se transformando ao longo dos anos, sendo um processo que engloba aspectos sociais, políticos e econômicos, estando ainda sob influência de mudanças significativas a depender do contexto histórico inserido.

2 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

A DUDH é um documento de referência na história da defesa dos direitos humanos. Foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, em Paris.

O Direito Internacional dos Direitos Humanos é um campo do Direito recente, surgido após a II Guerra Mundial, como resposta às atrocidades e violações de direitos humanos ocorridas principalmente durante o Nazismo.

Surge no pós-Guerra a Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um código de princípios e valores a serem seguidos e respeitados pelos Estados.

A saúde, a partir da Declaração Universal, passa a ser considerada como um dos direitos fundamentais de todo ser humano: "Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal" (artigo III da DUDH, 1948, *online*).

Conforme afirma Piovesan (2008), firma-se em âmbito global a coexistência dos sistemas geral e especial de proteção dos direitos humanos. O sistema geral direcionado a toda e qualquer pessoa sendo complementado com o sistema especial, o qual especifica sujeitos de direitos, como crianças, grupos minoritários, grupos vulneráveis, entre outros.

Por outro lado, o discurso democrático abre espaço para a alternância de ideias e poder, permitindo por vezes narrativas autoritárias, em defesa de certas violações de direitos tidos como fundamentais, em nome da estabilidade de regimes políticos, econômicos ou sociais.

O Comitê de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais da ONU fixa algumas características necessárias à correta aplicação do direito à saúde, destacando-se:

a) disponibilidade (quantidade suficiente para todos);
b) acessibilidade (não discriminatória, envolvendo aspectos físicos, econômicos e de informação);
c) aceitabilidade (respeito à ética médica, sensível à questão de gênero e geracional);
d) qualidade (baseada em evidência científica e buscar avanço tecnológico);

e) integralidade (conjunto articulado e contínuo de ações).

3 O ACESSO À SAÚDE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

No Brasil, em 1986, durante a VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), realizada em Brasília, formulou-se o "conceito ampliado" de saúde, resultante de um movimento de resposta aos regimes autoritários e à crise dos sistemas públicos de saúde (BATISTELLA, 2007).

> **Conceito Ampliado de Saúde**: Em seu sentido mais abrangente, a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. A saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1986, *online*).

A VIII CNS teve como tema "saúde como direito de todos e dever do Estado" e muitas de suas resoluções foram incorporadas à Constituição Federal de 1988; pela primeira vez no Brasil, a garantia do direito à saúde foi incluída em seu ordenamento jurídico, através de uma política de proteção social em saúde abrangente.

Para essa garantia, o Estado deve fornecer condições dignas de vida e de acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação de saúde a todos os habitantes do território nacional (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1986).

O artigo 196 da Constituição Federal, que constitui ponto central do direito à saúde, dispõe: "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal igualitário às ações

e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (BRASIL, 1988, *online*).

Deste modo, entende-se que o direito à saúde abrange muito além do acesso aos serviços de saúde. Cabe ao Estado zelar pela dignidade das pessoas que residam no território nacional, bem como daqueles que estejam no território nacional (SIQUEIRA, 2008).

Ao afirmar que a saúde é um direito de TODOS, portanto universal, a Constituição Federal de 1988 assegura que este direito fundamental se estenda de forma inequívoca a todas as pessoas dentro do território brasileiro, inclusive à pessoa migrante, independentemente de seu *status* legal no país.

Em 1990, com a Lei Nº 8.080 e constituição do Sistema Único de Saúde (SUS), as ações e serviços de saúde passam a ser reguladas em todo território nacional, reforçando a saúde como direito fundamental do ser humano e dever do Estado. Já a Lei N° 8.142, de 1990, dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e sobre as transferências de recursos financeiros.

Em 22 de fevereiro de 2006 foi publicado na Portaria/GM nº 399 o Pacto pela Saúde, firmado entre os gestores do SUS – União, Estados e Municípios, em três dimensões: pela Vida, em Defesa do SUS e de Gestão. O Ministério da Saúde, o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e o Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde (CONASEMS) pactuaram responsabilidades entre os três gestores do SUS, no campo da gestão do sistema e da atenção à saúde (BRASIL, 2006).

O Pacto pela Saúde é o resultado do processo de negociação entre os gestores das três esferas de governo, na perspectiva de superação de problemas políticos, técnicos e administrativos para uma participação mais efetiva e autônoma dos municípios na gestão do SUS. A finalidade maior do Pacto é promover a melhoria na quantidade e qualidade dos serviços ofertados à população e a garantia do acesso de todos a esses serviços.

Nele estão previstas ações de cooperação técnica e solidária entre as secretarias municipais de saúde, as secretarias estaduais de saúde, do Distrito Federal e o Ministério da Saúde, favorecendo a construção de novos mecanismos que ampliem e qualifiquem a gestão pública dos sistemas e serviços de saúde.

Nos casos das regiões fronteiriças, o Ministério da Saúde deve promover articulação entre os países e órgãos envolvidos, na implementação do sistema de saúde e organização da atenção nos municípios fronteiriços, coordenando e fomentando a constituição dessas regiões. O Pacto pela Saúde, portanto, avança nesta perspectiva ao apontar a regionalização como o eixo estruturante de uma de suas três dimensões – Gestão do SUS, contemplando também as regiões de fronteira.

A regionalização objetiva reduzir as desigualdades sociais e territoriais através da identificação das regiões de saúde. Destaca-se, ainda, a inclusão no Pacto pela Saúde, de financiamento diferenciado, para o desenvolvimento de ações e serviços sanitários nos municípios de fronteira, uma característica inovadora no aspecto de gestão (PREUSS, 2018).

Assim, o projeto de regionalização desempenha papel importante pois, ao contemplar regiões fronteiriças, objetiva assegurar o cumprimento dos princípios constitucionais (universalidade, equidade e integralidade das ações e serviços de saúde), além de ampliar a capacidade operacional dos municípios (PREUSS, 2018).

Com relação aos princípios norteadores do SUS, a universalidade deve ser entendida como o acesso às ações e aos serviços de saúde por todas as pessoas presentes em território nacional, sem qualquer tipo de restrição, isto é, garantindo acesso pelos migrantes. Já o princípio da integralidade garante que todo usuário do SUS, inclusive a pessoa migrante, tenha acesso a todo o contínuo da saúde, incluindo atenção primária, secundária e terciária. A equidade, por sua vez, como princípio do SUS implica no atendimento em saúde de acordo com as necessidades do indivíduo.

Portanto, assegurar o acesso de todos significa também atenção específica para situações de vulnerabilidade, incluindo ações específicas para migrantes quando necessário.

4 O DIREITO À SAÚDE NAS FRONTEIRAS

As regiões de fronteiras são áreas que merecem atenção especial pois muitas vezes interligam países com características distintas, sejam elas culturais, econômicas ou políticas, ou ainda com diferentes níveis de segurança e graus de desenvolvimento.

Em um mundo cada vez mais globalizado, a integração nas regiões de fronteiras torna-se mais intensa, às vezes em uma velocidade maior que a capacidade de planejamento e organização da mesma. Historicamente, a região de fronteira foi por muito tempo área isolada, vulnerável e afastada da dinâmica de seu país; hoje, no contexto da globalização, tornou-se ponto de encontro entre os países, sendo de extrema importância o planejamento e investimento nestes locais.

A maioria das regiões fronteiriças está afastada dos grandes centros urbanos, fato que pode repercutir negativamente nas condições de saúde da população nelas residente. A formulação de políticas de integração nesses cenários pode minimizar impactos econômicos e sociais dessas regiões (SANTOS-MELO; ANDRADE; RUOFF, 2018).

Vários são os fatores que contribuem para essa interação transfronteiriça, muitas vezes determinados pelas diferenças existentes, destacando-se, por exemplo, o fluxo de trabalhadores; a busca por condições mais vantajosas de investimentos; a existência de recursos naturais; níveis diferentes de acesso a serviços coletivos, incluindo saúde, educação e segurança.

Para que essa interação transfronteiriça possa ocorrer de maneira ordenada, é fundamental que haja um processo de integração e cooperação

entre os países, o que possibilita, ainda, o desenvolvimento sustentável da região, respeitando-se as realidades de cada país.

Essa mobilidade transfronteiriça associada à presença de populações flutuantes geram maior vulnerabilidade à saúde das pessoas da região, tornando a situação mais complexa. Forma-se, assim, uma integração de espaço epidemiológico, onde vetores e microrganismos circulam livremente entre as fronteiras, mesmo que haja limitação da circulação de pessoas e mercadorias.

A Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017, instituiu a Lei de Migração no Brasil, estabelecendo princípios e diretrizes para as políticas públicas para o imigrante. Ela reitera aos migrantes a condição de igualdade aos nacionais: "acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória" (BRASIL, 2017, *online*).

Geralmente, os imigrantes vivem em condições socioeconômicas mais precárias no país de acolhimento. As condições de trabalho são mais árduas, as taxas de desemprego mais elevadas, vivem em piores condições de moradia e com níveis salariais mais baixos. Além disso, eles são frequentemente mais sujeitos ao isolamento e à perda de sua rede social, que são fatores conhecidos por estarem associados a pior estado de saúde (SILVA; LALANE, 2019).

O conceito de migração e saúde engloba diversos fatores e condições existentes também no ciclo migratório e que afetam a saúde do migrante. Tanto a migração pode ser considerada um determinante social da saúde como as fases do ciclo migratório sofrem influência de determinantes sociais de saúde dos mais variados tipos. Determinantes sociais da saúde são definidos pela OMS como: "as condições nas quais as pessoas nascem, crescem, trabalham, vivem e envelhecem" (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2017, p. 86).

Grande parte da procura por atendimento na rede pública brasileira, seja por estrangeiros ou brasileiros não residentes, é motivada pela insuficiência dos serviços públicos de saúde no país de origem; pela proximidade e consequente facilidade geográfica com o município; pela facilidade de ser atendido e pela qualidade da atenção à saúde no SUS.

Comparativamente, conforme análise de Santos-Melo, Andrade e Ruoff (2018), os acordos de integração entre países europeus ocorreram em fronteiras fortalecidas pelo tratado da União Europeia e legitimados por diretivas do Parlamento Europeu que garantem o direito aos cuidados de saúde transfronteiriços. Já em países asiáticos, os acordos são realizados em fronteiras próximas a regiões de conflitos (políticos ou religiosos). Na América do Sul, as diferenças entre os sistemas de saúde nos países dificultam a regularização de acordos. Devido à disparidade no acesso à saúde das populações fronteiriças, os acordos existentes são iniciativas locais de cooperação para o enfrentamento de dificuldades regionais (SANTOS-MELO; ANDRADE; RUOFF 2018).

Segundo Santos-Melo, Andrade e Ruoff (2018), os acordos de integração em saúde em regiões de fronteiras constituem uma iniciativa possível e podem efetivamente minimizar as assimetrias existentes entre os centros urbanos e essas regiões. Foi evidenciado que os acordos existentes são dos tipos formal e informal e têm por finalidade a cooperação para o enfrentamento de dificuldades regionais devido à disparidade no acesso à saúde das populações fronteiriças.

Destaca-se que alguns dos principais problemas enfrentados pelo sistema de saúde nas regiões de fronteiras estão relacionados à falta de definição do direito e do financiamento do atendimento à saúde por estrangeiros e brasileiros não residentes; estes últimos não são incluídos no financiamento, apesar de terem direito ao atendimento, por exemplo. Grande parte dos repasses federais relacionados à saúde baseiam-se na realidade per capita, não incluindo a população itinerante.

Inúmeras são as barreiras de acesso à saúde nas regiões de fronteira, dentre elas as dificuldades linguísticas, os impedimentos legais (principalmente para serviços de maior complexidade), a limitação de recursos para demanda não programada, o preconceito, os conflitos étnicos e o desconhecimento da realidade de saúde do país vizinho.

Outra dificuldade observada refere-se à composição de parte das equipes de gestão do SUS, que continua sendo muitas vezes um cargo político, sendo designados estes cargos a funcionários comissionados que, na sua maioria, não possuem conhecimento e habilidade para realizar tal função, podendo acarretar prejuízos na gestão da saúde. Sendo assim, percebe-se a necessidade de compreender em maior profundidade a magnitude deste tema em âmbito nacional e internacional, uma vez que envolve o papel do gestor da saúde pública em região de fronteira (HORTELAN et al., 2019).

De acordo com Hortelan et al. (2019), pode-se definir o papel do gestor municipal como o agente de ações nos serviços públicos de saúde, o qual participa do planejamento e organização das redes regionalizadas e hierarquizadas conforme os princípios e diretrizes do SUS juntamente com o estado. Além disso, participa, controla, executa e avalia os serviços de vigilância epidemiológica, vigilância sanitária, alimentação e nutrição, saneamento básico e saúde do trabalhador no âmbito municipal.

Colabora, ainda, com o governo federal e estadual na fiscalização da vigilância sanitária de portos, aeroportos e fronteiras. A gestão em região de fronteira torna-se tarefa complexa frente às dificuldades encontradas por se tratar de países que não possuem acordos de saúde ou programas específicos para a população desta região.

Para Fagundes et al. (2018), o protagonismo dos gestores se expressa na mediação e articulação das possibilidades locais para a inclusão dos não nacionais nos sistemas de proteção social no âmbito da saúde, porém, há muitos desafios a serem enfrentados. Entre eles, destacam-se: a regulamentação dos acordos na ordem estrutural e a necessidade de se

estabelecer uma planificação bilateral entre os sistemas locais de saúde, com o objetivo de qualificar o atendimento e garantir os direitos de cidadania.

Conclui-se que a cooperação, a consolidação e o fortalecimento de ações na área da saúde pública, em territórios de fronteira, têm se revelado necessários, urgentes e desafiadores, decorrentes das particularidades sociais, políticas, econômicas e culturais locais (FAGUNDES et al., 2018).

CONCLUSÃO

Enquanto a Declaração de Direitos Humanos é um tratado, a Constituição não deve ser tida como um estatuto, mas muito além disso, servindo como instrumento de governo, estipulando metas a serem realizadas pelo mesmo.

Conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, a "saúde é direito de todos e dever do estado" (Brasil, 1988, *online*), garantindo-se equidade aos brasileiros e estrangeiros residentes no país. Porém, com base nessa interpretação, o acesso à saúde não é garantido à população estrangeira de cidades fronteiriças, estando esse "direito", muitas vezes, dependente da interpretação das autoridades locais e dos serviços de atenção à saúde, favorecendo decisões pessoais de gestores e profissionais de saúde. Trata-se de algo contraditório, uma vez que essa população estrangeira fronteiriça pode, legalmente, exercer trabalho remunerado e frequentar escolas no país, por exemplo.

Consta no artigo II da DUDH que

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição [...] Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território

> independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (DUDH, 1948, *online*).

Conclui-se que os países signatários da Declaração deveriam garantir acesso igualitário à saúde a todos os seres humanos.

Assim, com base no princípio da equidade do SUS e considerando-se o migrante como sujeito de vulnerabilidade, é importante que haja acolhimento do mesmo no âmbito da saúde, respeitando a interculturalidade, a diferença de idioma e garantindo acesso oportuno dessa pessoa às tecnologias adequadas às suas necessidades.

Cabe salientar que parte da população de migrantes está sujeita a condições inadequadas de trabalho e moradia, aumentando as chances de agravos à saúde, sejam doenças crônicas, doenças infecciosas e parasitárias, condições ligadas à saúde sexual e ocupacional.

A capacitação de profissionais de saúde em regiões de fronteira para que conheçam os direitos dessa população pode ser fator crucial, assim como agentes de saúde poderiam ser estimulados a informar e esclarecer dúvidas durante visitas a família de migrantes em sua área.

É importante que os municípios invistam em planejamento e organização de serviços a fim de adequar suas ações às particularidades da região de fronteira, dimensionando sua capacidade de oferta de serviços de saúde às características da população coberta, além de desenvolver ações que propiciem aumento dos recursos provenientes do SUS.

Finalmente, a pandemia da COVID-19 expôs a vulnerabilidade da população fronteiriça e migrantes, acostumados a depender de um sistema de saúde que, apesar de universal, não contempla ainda garantias específicas que lhes possam trazer segurança de acesso à saúde. Pelo contrário, em momento de maior fragilidade, acabam excluídos por serem considerados uma ameaça externa e fluxo excedente ao sistema. Urge que as políticas públicas incluam verdadeiramente essa população fronteiriça, tirando-lhes a incerteza

cotidiana, através da formulação de diretrizes específicas para fronteiras, que possam garantir o acesso integral e humanitário às ações de saúde.

REFERÊNCIAS

ALMA-ATA. **Cuidados Primários de Saúde**: relatório da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978. Brasília, DF: Unicef, 1979. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/39228/9241800011_por.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BATISTELLA, C. E. C. Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. *In*: FONSECA, A. F.; CORBO, A. N. D. (Org.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2007. p. 51-86.

BEZERRA, I. M. P.; SORPRESO, I. C. E. Conceitos de saúde e movimentos de promoção da saúde em busca da reorientação de práticas. **Journal of Human Growth and Development**, Santo André, v. 26, n. 1, p. 11-20, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.113709>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes operacionais dos Pactos pela Vida, em Defesa do SUS e de Gestão**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/webpacto/livro.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100006>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8. **Anais**... Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 1986. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/592-8-conferencia-nacional-de-saude-quando-o-sus-ganhou-forma>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FAGUNDES, H. S. et al. Saúde na linha de fronteira Brasil-Uruguai: pactos e protagonismos dos atores locais. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 293-304, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n2p293>. Acesso em: 12 jan. 2022.

HORTELAN, M. S. et al. Papel do gestor de saúde pública em região de fronteira: scoping review. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 229-236, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201900031>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PIOVESAN, F. A constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de direitos humanos. **EOS Revista Jurídica da Faculdade de Direito**, Sorocaba, ano 2, v. 2, n. 1, p. 20-33, 2008.

PREUSS, L. T. A gestão do Sistema Único de Saúde no Brasil e as regiões de fronteira em pauta. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 324-335, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n2p324>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS-MELO, G. Z.; ANDRADE, S. R.; RUOFF, A. B. A integração de saúde entre fronteiras internacionais: uma revisão integrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 102-107, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201800015>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 31 n. 5, p. 538-542, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000600016>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SILVA, A. F.; LALANE, J. B. Migração haitiana e Direitos Humanos: o acesso à saúde pública em região de fronteira no Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 9, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1248/1023>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SIQUEIRA, D. P. O direito fundamental à saúde: dos direitos humanos à Constituição de 1988. **Âmbito Jurídico**, São Paulo, 30 jun. 2008. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-direito-fundamental-a-saude-dos-direitos-humanos-a-constituicao-de-1988/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

WOLFFERS, I.; VERGHIS, S.; MARIN, M. Migration, human rights, and health. **Lancet**, London, v. 362, n. 9400, p. 2019-2020, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)15026-X>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GT – 5

GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS

UMA DISCUSSÃO SOBRE A QUESTÃO DA HOMOFOBIA NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Adriana Oliveira Bernardes[183]

RESUMO

A homofobia hoje, que pode ser definida como aversão, preconceito, ódio por pessoas LBGTQIA+, está presente também nas escolas, local onde as pessoas que, em sua diversidade, compõem a sociedade devem aprender a conviver com o outro, como apregoam os quatro pilares da educação, segundo Delors (2013). Acreditando que a homofobia deve ser coibida em tal espaço, é necessário que se investigue como ela ocorre e qual o entendimento dos atores que convivem no ambiente escolar. O objetivo deste trabalho foi obter a percepção de estudantes do Ensino Médio de escola pública de situações homofóbicas ocorridas dentro da escola. A pesquisa envolveu 31 alunos do Ensino Médio de ambos os sexos, com idades entre 15 e 19 anos. Os resultados sugerem que existe homofobia na escola, ocorrendo principalmente entre os alunos, porém algumas situações em relação a professores também acontecem. Através deste trabalho, que apresenta ainda resultados preliminares, observamos que a homofobia está presente na escola e que alunos LGBTs sofrem com atitudes tanto de professores quanto de seus pares.

Palavras-chave: Homofobia na escola; Percepção de alunos; Ensino Médio; Escola Pública.

[183] Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/PEMAT).

1 INTRODUÇÃO

Segundo Lins et al. (2019), desde a infância, aprendemos, na escola, diferenças entre aquilo que é próprio do sexo masculino e do feminino, atribuindo ao gênero características mais apropriadas a homens e mulheres. Dentro da escola, sofre-se com as consequências desse fato, que resulta muitas vezes em homofobia contra pessoas que não se enquadram nas especificidades "determinadas" para cada gênero.

Neste contexto, pessoas que não se enquadram dentro dessas respectivas regras normalmente são vítimas de preconceito e discriminação, frequentemente dentro da própria escola, local onde se deveria aprender a respeitar a diversidade de pessoas presentes na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) prevê que todos recebam uma formação cidadã na escola, o que faz pensarmos que nela aprendemos como fator primordial que temos direitos e deveres, e um desses direitos, presentes na Constituição de 1988, é exatamente o direito à educação.

O direito de estar na escola e de nela se desenvolver muitas vezes é coibido a pessoas LGBTQIA+, que podem ser invisibilizadas nas escolas, existindo ações para que o ambiente escolar seja heteronormativo.

Variados fatores excludentes são responsáveis pelo fracasso escolar de alunos, contribuindo, inclusive, para a evasão, sendo a homofobia algo que existe e que precisa ser discutido no âmbito acadêmico e também pelas pessoas que compõem a comunidade escolar. Em pesquisa realizada por Bernardes (2021), professores relatam que já presenciaram, na escola, situações envolvendo homofobia, ocorrendo de professores em relação a alunos e entre os alunos.

Quanto a esse tipo de problema, segundo Bernardes (2021), é possível utilizar o ECA para proteção de alunos que vivenciam tais situações e utilizar a Lei do Racismo no caso de alunos maiores de idade. Neste trabalho,

discutiremos a percepção de alunos do Ensino Médio em relação à questão da homofobia dentro da escola.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em colégio público da rede estadual do Rio de Janeiro. Os participantes da pesquisa eram alunos do Ensino Médio de ambos os sexos com idades entre 15 e 19 anos. A metodologia de pesquisa utilizada foi de cunho qualitativo, na qual alunos responderam a um questionário estruturado com questões abertas e fechadas.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, e sim em realizar um aprofundamento em relação ao grupo social pesquisado. As questões presentes no questionário são apresentadas a seguir:

1) Você já presenciou alguma situação em que ocorria homofobia no ambiente escolar?

Sim_____Não_____

2) Se sim, relate a situação.

Este trabalho é um estudo de caso realizado em colégio estadual da rede pública com alunos do Ensino Médio. Segundo Godoy (1995, p. 25): "O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular".

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os 31 alunos do Ensino Médio que responderam à pesquisa, 61,3% eram do sexo masculino e 38,7% do sexo feminino, tendo idades entre 15 e 19 anos.

Respondendo à pergunta: Você já presenciou alguma situação em que ocorria homofobia no ambiente escolar? 38,7% afirmam que sim e 61,3% que não.

Os que afirmam que já presenciaram relatam principalmente o *bullying* em relação a alunos que não se enquadram no que se define como atitude relacionada ao gênero masculino. Também são relatadas situações em que alunos ridicularizam professores gays e lésbicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, que ainda apresenta resultados preliminares, sugere, na percepção dos alunos, que ocorrem situações homofóbicas na escola, o que contribui, enormemente, para que o aluno ou aluna abandone a escola, não dispondo do direito que tem à educação. Dentre as situações homofóbicas relatadas, também constam aquelas relacionadas a professores que, frequentemente, são ridicularizados pelos alunos.

Sabemos que a escola deve ser um local onde a comunidade LGBTQIA+ precisa ser bem recebida e que nela tenha amplas condições para que se desenvolva plenamente, como qualquer outro indivíduo, porém nesses espaços ainda se convive com situações homofóbicas que precisam ser coibidas para que se cumpra o direito a uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Homofobia na escola: a percepção dos professores**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80066>. Acesso em: 19/01/2022 17:53.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

DELORS, J. Educação: um tesouro a construir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Julho 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf . Acesso em 10 out. de 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: MET.PESQUISA.indd (ufrgs.br). Acesso em 20 ago. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 35(4), 65-71.

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO *NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL* (NUGEDS) COMO UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IFRJ.

Aline Moraes da Costa Lins*
Amanda Veloso Garcia*
Carla Hirt*
Debora Augusto Franco*
Heleno Alvares Bezerra Junior*
Larissa Zanetti Antas*
Leyza Buarque Lucas*
Patricia Manuela de Souza*

INTRODUÇÃO

O *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual* (NUGEDS) é constituído a partir de uma política institucional de âmbito federal presente nos *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,* estando também nos campi do estado do Rio de Janeiro (IFRJ). Os NUGEDS são núcleos de estudos de caráter propositivo e consultivo que elaboram, fomentam e promovem ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à temática da educação para a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual, em todos os níveis de ensino (formação inicial continuada, médio, técnico, graduação e pós-graduação). Haja vista que o Brasil, infelizmente, é um país com altos índices de feminicídio e assassinatos de pessoas LGBTQIA+, os NUGEDS visam a atuar contra o assédio sexual dentro e fora da escola, evitar a evasão escolar de estudantes por questões de gênero e reduzir problemas pedagógicos e de saúde mental através de informações e respeito à diversidade sexual.

* Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) - *Campus* Pinheiral.

Neste relato de experiência, pretende-se compartilhar o trabalho educativo com foco em direitos humanos desenvolvido pelo NUGEDS do IFRJ do campus Pinheiral. O problema central que guiará nossa apresentação é "Quais as possibilidades e limites da atuação dos NUGEDS nas instituições de ensino federais?" com o objetivo de fazer uma análise crítica sobre essa política institucional. Inicialmente apresentaremos o trabalho desenvolvido pelo NUGEDS do IFRJ/Pinheiral a fim de refletir sobre as possibilidades e os entraves para sua atuação, dialogando sobre o que isto diz acerca da realidade da instituição, da região e do Brasil, especialmente em um contexto de silenciamento do debate sobre o gênero.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As atividades do Núcleo se iniciaram em 2019 e, antes mesmo de sua regulamentação oficial, já recebiam demandas e denúncias oriundas de estudantes da instituição que tinham apoio no âmbito dos coletivos estudantis, se tornando um espaço de acolhimento e para a elaboração coletiva e ação educativa com viés de gênero e diversidade sexual. Nos últimos anos, o IFRJ/Pinheiral se deparou com algumas denúncias de assédio contra mulheres, o que apontou para a necessidade de se pensar formas educativas de conscientizar para o problema da desigualdade e violência de gênero, bem como evidenciou a necessidade de ouvir as demandas das mulheres da comunidade escolar, dentro e fora do campus, pois os relatos também se referem a situações vivenciadas durante o transporte até à escola e em seus bairros de residência, inclusive em ambiente familiar.

O NUGEDS busca contribuir com o IFRJ/Pinheiral tendo como centralidade os problemas que envolvem a realidade vivenciada que, como afirma Lélia Gonzalez (1988, p. 72), é "muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa". Considerando que o IFRJ Campus Pinheiral é localizado na antiga fazenda dos Pinheiros, fundada em regime escravocrata, e que

pertenceu ao traficante de pessoas escravizadas José Breves, não há como pensar nenhum problema desarticulado das heranças genocidas impostas aos corpos negros e indígenas que habitaram este território. Além de antigo proprietário da fazenda em que hoje está a instituição, José Breves é homenageado pelo nome da rua em que está localizada. Uma educação responsável neste contexto tem a ver com ressignificar esta memória, de maneira que o ensino se volta para a reparação desse passado e das consequências que ele produz no presente. Considerando que os Institutos Federais atuam a partir dos princípios da educação integrada à realidade de cada contexto, neste cenário, o NUGEDS se articula a partir de uma abordagem anticolonial e interseccional.

O NUGEDS do IFRJ/Pinheiral atua em algumas frentes: acolhimento e acompanhamento de denúncias que envolvem assédio sexual e moral relacionado à gênero e identidade sexual; acompanhamento pedagógico a fim de auxiliar na redução da desigualdade de gênero no espaço escolar; formação de estudantes e formação continuada a servidores/as sobre temas que envolvem gênero e diversidade sexual; parcerias com o *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas* (NEABI) do IFRJ/Pinheiral a fim de conscientizar sobre a necessária pluralidade do debate sobre gênero e diversidade sexual; Grupo de Estudos que dialoga sobre feminismos plurais e questões LGBTQIA+ oferecendo espaços de diálogo para toda a comunidade; rodas de conversa, palestras e aulas interdisciplinares abertas sobre gênero e diversidade sexual; projetos de extensão e pesquisa (“Projeto Filósofas no Brasil” e “Feminismo Negro e Diversidade: protagonismo, formação e identidade”); elaboração de cartilhas informativas, vídeos e materiais educativos nas redes sociais; parcerias com instituições da região que visam o combate à violência de gênero. Seguem algumas atividades realizadas pelo NUGEDS nos últimos anos:

- Palestras:


ExpoCanp - WEBTEC e NUGEDS
apresentam:
Contos de fadas e estereótipos de gênero: atravessamentos de raça e sexualidade
Mediação: Débora Franco
www.expocanp.com
01/10/2020
15h30min
Sala do GoBrunch


O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
Convida:
Desconstruindo e reconstruindo masculinidades: os homens e a violência contra as mulheres.
Dia 10/12
às 18h
Mediadora
Débora Franco
Convidado
Daniel C. Lima


28 DE JUNHO
DIA DO ORGULHO
LGBTQIA+
"A relevância e os desafios do Dia do Orgulho LGBTQIA+"
Live no instagram nugeds.pinheiral no dia 28/06 às 15hrs com a participação de:
Gaia Angelique
Dominicki Correa
Hélio Azevedo


NUGEDS CPIN CONVIDA:
1/4
(quinta-feira)
14h30min
Violências contra as mulheres em suas diversidades.
Mesa Redonda


MESA REDONDA
DIÁLOGO ENTRE MATERNIDADE, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA.
Com as professoras:
Aline Moraes
Larissa Zanetti (mediação)
Leila Nogueira
Solange Nascimento
21/09 - 13h30


Dia Nacional de Luta contra a Violência à Mulher: diálogos a partir da obra "O Conto da Aia".


Encontro síncrono de Literaturas II
Tema: "Literatura Brasileira LGBTQIA+: Bom Crioulo de Adolfo Caminha"
Com a participação do professor e drag queen
Guilherme Terreri
Bom Crioulo
16 de outubro às 10h
pelo canal do YouTube do

- Parcerias com o NEABI

(Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas):

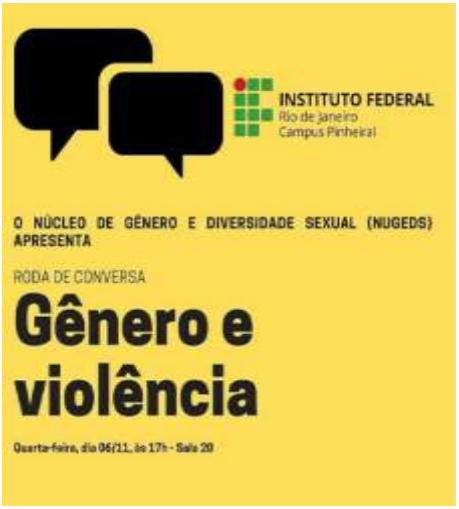






- Rodas de conversa:













- Grupo de estudos:

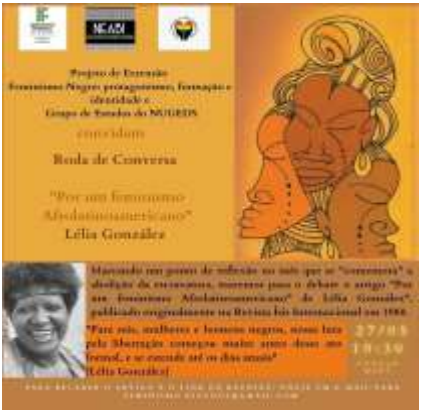






- Projetos de extensão e pesquisa:











- Materiais educativos:



https://www.youtube.com/watch?v=huxBVo1NVOQ&t

- Parcerias:





RESULTADOS

Para pensar soluções para a desigualdade e violência de gênero é preciso que os problemas saiam da invisibilidade e do silenciamento das instituições e dos currículos. Como reflete Djamila Ribeiro no texto "*Eu me arrependo dos meus silêncios"* (RIBEIRO, 2019, n.p.), silenciar é parte importante do sistema de dominação. A filósofa destaca que existem duas formas de silenciar: através da invisibilização de saberes marginais gerando um sentimento de inferioridade nos grupos não hegemônicos – o que fica evidente quando analisamos os currículos escolares e acadêmicos – e por meio de estereótipos que ridicularizam aqueles/as que rompem com o silêncio. Sobre o silenciamento, Djamila Ribeiro (2019, n.p.) ressalta:

> Um dos temas que norteia o pensamento de muitas feministas negras é o silêncio. É a importância de romper com um regime de autorização discursiva que nos cala, hierarquiza a humanidade, nos põe na condição de outro do humano, aquela que não é pensada a partir de si, mas sempre pelo olhar de quem a define. Silêncio**,** aqui, é entendido como forma de silenciar existências ou confiná-las a lugares marcados, subalternizados, fixos. […] Não só nossas vozes são silenciadas, mas também nossas existências, posto que relegadas à condição de outro. Enfrentar, ou como disse Conceição Evaristo, estilhaçar a máscara do silêncio, torna-se fundamental para que possamos definir a nós mesmas. […] Quantas vezes, ao lutar contra injustiças, escutamos

> coisas como “deixa para lá”, “pare de criar caso”, “tenha mais senso de humor”. Interessante perceber que a pessoa ofendida é quem precisa se calar ou ser superior moralmente em vez de exigir que quem ofende pare.

Nesse sentido, o silêncio produz subalternização determinando quem tem voz e tem direito a falar na sociedade. Quando analisamos os currículos escolares, é possível notar o silenciamento das mulheres e LGBTQIA+s não se dá só a partir dos conteúdos e autores que os compõem, mas especialmente nos padrões que são adotados para o conhecimento. Em geral a concepção de conhecimento que permeia os espaços acadêmicos e instituições de ensino tem um fundamento patriarcal e racial porque se alicerça na realidade do Homem branco europeu, o que é possível notar especialmente em contextos colonizados como o Brasil.

As instituições de ensino precisam atuar de forma a reparar o passado e enfrentando os problemas atuais, ou seja, a educação precisa ser antipatriarcal e antirracista, além de adotar protocolos locais para lidar com assédio e violência de gênero em suas diferentes dimensões. Além disso, também observamos que são necessários levantamentos de dados e políticas públicas específicas que tenham como foco a realidade das mulheres e LGBTQIA+ em sua diversidade.

Ainda que o NUGEDS seja uma política institucional de apoio, frequentemente é visto como um entrave para o funcionamento da instituição, sendo excluído e silenciado de muitas formas devido ao enfrentamento dos problemas relacionados à gênero e diversidade sexual. No entanto, é visto como espaço de acolhimento especialmente para estudantes, que dão sentido e impulsionam a atuação do Núcleo como um espaço de construção coletiva com foco em direitos humanos, equidade de gênero, combate à violência e a discriminação contra à mulher e em função de orientação sexual, e a valorização da diversidade. Por isso, o NUGEDS incentiva o protagonismo dos/as/es estudantes organizando atividades em que são palestrantes e

mediadores, incentivando que dialoguem sobre suas experiências e rompam com o silêncio.

Contudo, compreendemos como essencial para nossa instituição o trabalho desenvolvido pelos NUGEDS, assim como o trabalho realizado pelos NEABIS, que oferecem ao mesmo tempo um espaço de acolhimento e de estudos que permite enfrentar a triste realidade do "racismo à brasileira". Entendemos que os NUGEDS promovem ações que tornam a formação discente e docente mais plural e adequada aos desafios contemporâneos, além de articularem princípios fundamentais da educação integrada, colaborando na efetivação da missão dos Institutos Federais de Educação ao conectar com a realidade local e o enfrentamento dos problemas que ela suscita, promovendo a cidadania e os direitos humanos em âmbito institucional.

REFERÊNCIAS:

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural da amefricanidade*. *In*: Tempo Brasileiro. n. 92-93. Rio de Janeiro: Ed. Global, jan./jun. 1988. p. 62-82.

RIBEIRO, Djamila. *Eu me arrependo dos meus silêncios*. Folha de São Paulo. 30 agost, 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2019/08/eu-me-arrependo-dos-meus-silencios.shtml>. Acesso em 3 de jan. 2022.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ESTADO DE PERNAMBUCO SOB O ENFOQUE DO CENÁRIO PANDÊMICO

Ana Caroline Santana dos Santos[184]
Prof. Me. Laudemiro R. T. Neto[185]

INTRODUÇÃO

Em 2019, com origem na cidade de Wuhan, na China, a pandemia do covid-19 afetou todo o mundo. Em decorrência disso, governantes de vários países passaram a adotar medidas preventivas visando impedir a disseminação do vírus. No Brasil, a ocorrência do estado de calamidade pública ficou reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6 de 2020, gerando precedentes para que as demais unidades federativas aderissem a esta diretriz.

OBJETIVOS

Em Pernambuco, até o final de 2020, foram registrados mais de 200 mil casos, conforme constatado no boletim divulgado pela Secretaria Estadual de Saúde (SES-PE).

No entanto, o fenômeno epidemiológico não se limita apenas a questões sanitárias, repercutindo igualmente no âmbito social. Ademais, a necessidade de implementar ações para conter o contágio evidenciou diversas problemáticas.

[184] Acadêmica do curso de Direito da ASCES-UNITA.
[185] Professor Mestre – Uninassau Caruaru-PE.

Nesse ínterim, o presente trabalho tem por objetivo analisar a problemática a respeito destes casos no âmbito doméstico no decorrer da pandemia com ênfase em Pernambuco, perpassando pela evolução do histórico jurídico, visando fomentar a reflexão e instaurar o debate acerca do tema à luz do Código Penal e da Lei Maria da Penha.

METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa, utilizou-se o método dedutivo e a pesquisa bibliográfica, a partir da avaliação de dissertações e legislações. Também foram empregados dados obtidos em sites institucionais para fundamentar o aumento da violência contra a mulher em Pernambuco durante a pandemia.

BREVE HISTÓRICO DA EVOLUÇÃO DOS DIREITOS DAS MULHERES

Desde as antigas civilizações, foi atribuída à figura feminina a percepção de ser vulnerável e dependente. A ótica patriarcal, predominante por muitos séculos, reforçava a ideia da soberania do homem, cabendo a este atuar no âmbito profissional, enquanto a mulher possuía apenas a função de satisfazê-lo e administrar o lar.

Decerto, tais relações sociais foram legitimadas por diversos ordenamentos jurídicos (2006, *apud* Tawil, 2018). Durante o Brasil Colônia, por exemplo, com amparo nas Ordenações Filipinas, determinava-se que os homens que agredissem fisicamente suas mulheres não eram passíveis de punição se houvesse comprovação de que agiram em defesa da sua honra.

Seguindo os moldes da época, o Código Criminal de 1830, vigente a partir de 1831, tipificou o adultério como crime quando práticado por mulheres. Outrossim, as codificações penais de 1890 e de 1940 permaneceram refletindo a visão machista ao utilizar termos como ‘mulher honesta’ e ‘mulher virgem’

eram utilizados para distinguir aquelas mulheres que teriam a proteção do Código (DALTOÉ; BAZZO, 2018, p. 106).

A concepção do papel secundário da mulher desencadeou um pensamento de que as punições dirigidas a essas não se enquadrariam como violência. Apenas na década de 70, após diversos movimentos feministas, as mulheres começaram a conquistar seu espaço (PEDROZA, 2015, p. 257). Por conseguinte, no dia 1º de fevereiro de 1981, foi promulgada no Brasil a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW – sigla em inglês), um marco jurídico de exímia relevância no que concerne a proteção dos direitos das mulheres.

Nos termos da referida convenção, a classe feminina pleiteou uma outra grande conquista; em 7 agosto de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.340 – popularmente denominada de Lei Maria da Penha. Conforme a dicção do preâmbulo, a lei cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, prescrevendo também medidas de assistência e proteção a estas que se encontram em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2006).

RESULTADOS E CONCLUSÃO

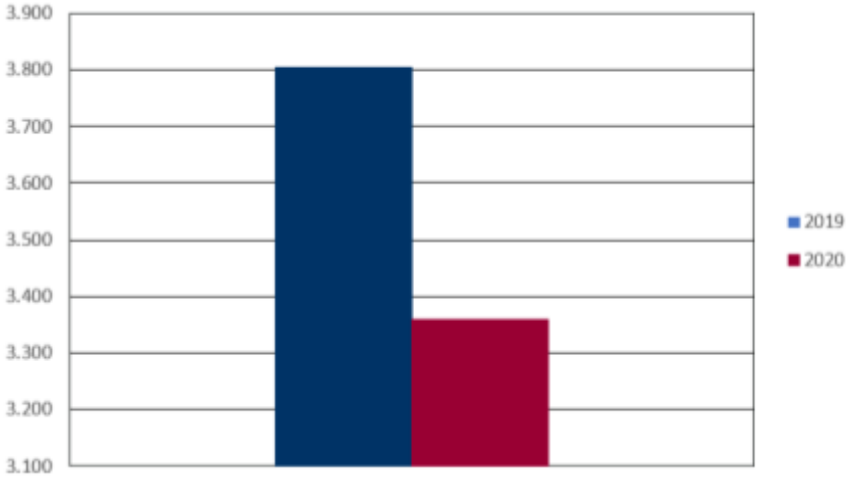
A partir da síntese dos fatos históricos, torna-se possível compreender que, apesar dos mecanismos desenvolvidos em prol da mulher, os altos índices de violência doméstica ainda são constantes.

Nesse intento, considerando os fins desta pesquisa, serão listados apenas os dados referentes a 2020, período que abrange o isolamento social em Pernambuco. A *priori*, nos termos do art. 7º da Lei 11.340/2006, tem-se a elucidação das possíveis formas de violência contra a mulher. Dentre as mencionadas no dispositivo legislativo, a violência física está atrelada a prática de atos que ocasionam dano à saúde corporal ou a integridade da vítima.

Nesse espectro, com base nas informações extraídas do boletim da Secretaria de Defesa Social (SDS-PE), observa-se que houve queda de

11,67% na taxa de agressões físicas em relação ao ano de 2019, conforme representado abaixo:

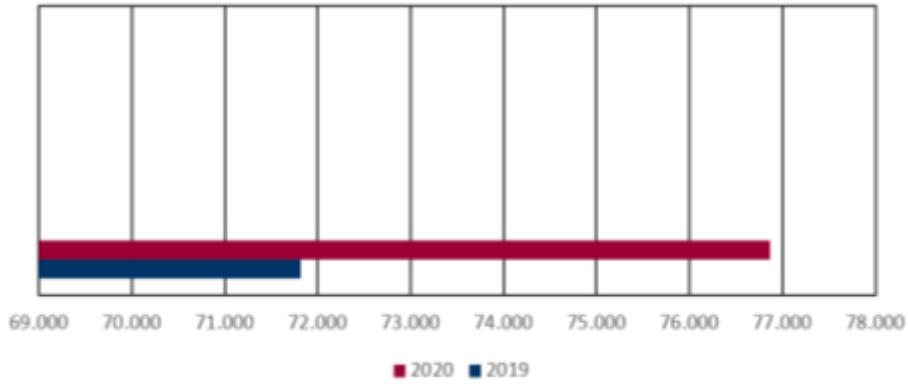
Gráfico 1 –
Variação de agressões contra a mulher em números absolutos (2019/2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas no boletim da SDS/PE.

É importante destacar que a redução nos números registrados devido a inexistência destes crimes, mas sim em razão do impedimento à circulação de pessoas (ISPMulher, 2021). A subnotificação dos casos está atrelada a dificuldade de muitas mulheres denunciarem as agressões, devido o autor ser, por vezes, o seu companheiro.

Gráfico 2 –
Ligações ao 190 para denúncia de violência doméstica (2019/2020)



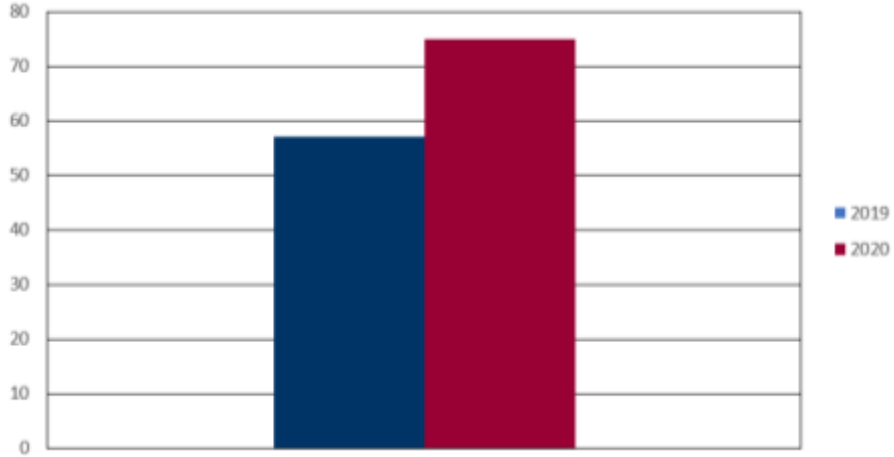
Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas no Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021.

No entanto, após a flexibilização das medidas sanitárias os números de denúncias voltaram a crescer. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, foram registradas 76.863 ligações de natureza de violência doméstica para o 190, evidenciando uma variação de 7% em relação a 2019, como verifica-se no gráfico acima.

Com uma das maiores taxas de feminicídio no mundo, o Brasil ocupa a 5ª posição em um *ranking* de 83 nações. Consoante o registro da Organização Mundial de Saúde (OMS), o número de homicídios femininos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres (CÂMARA, 2019). Nesse contexto, percebe-se a importância da criação de uma tipificação penal concernente ao assunto.

De acordo com a dicção do art. 121, VI, do Código Penal, o feminicídio ocorre por razões da condição do sexo feminino. No entanto, apesar da previsão legislativa, os dados mostram um crescimento exponencial de casos:

Gráfico 3 –
Variação de feminicídios (2019/2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas no Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021

Dos homicídios cometidos no ano de 2020, 32,9% – ou 75, em números brutos – corresponde as mulheres assassinadas. Esses dados não deixam dúvidas de que a violência está atrelada ao gênero, evidenciando também as raízes históricas ainda existentes na sociedade quanto a discriminação das mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da previsão de igualdade na Constituição de 1988, a mulher ainda é vista como um ser subordinado, sendo violentada simplesmente pelo fato de ser mulher. Apesar dos aparatos legais no que tange a proteção do gênero feminino, fica evidente a necessidade de desnudar o pensamento patriarcal ainda predominante em grande parte da população.

Assim, diante das informações apresentadas, faz-se mister fomentar o debate acerca do tema visando encontrar meios para reduzir os números de

violência contra as mulheres, garantindo a estas, o direito de viver sem impedimentos e sem receios de ter sua vida ceifada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. N. de; PERLIN, G. D. B.; VOGEL, L. H.; WATANABE, A. N. (org.). **Violência contra a mulher**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – 2021. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL, Lei nº. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Diário Oficial da União, 08 ago. 2006.

BRASIL, Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, 31 dez. 1940.

BRASIL, **Violência contra a mulher :um olhar do Ministério Público brasileiro**. Brasília: CNMP, 2018.

Com mais 1.882 casos de Covid-19 e 22 óbitos, Pernambuco totaliza 222.166 confirmações e 9.654 mortes pela doença. **G1 PE**, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/12/31/com-mais-1882-casos-de-covid-19-e-22-obitos-pernambuco-tem-222166-confirmacoes-e-9654-mortos-pela-doenca.ghtml>. Acesso em: 02 ago. 2021.

GODOY, A. S. M. As Ordenações Filipinas e mais um exemplo de violência contra as mulheres. **Conjur**, 12 mar. 2017. Disponível em:

<https://www.conjur.com.br/2017-mar-12/embargos-culturais-ordenacoes-filipinas-violencia-mulheres>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GUIMARÃES, M. C; PEDROZA, R. L. S. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 256-266, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PERNAMBUCO. **Boletim Geral da Secretaria de Defesa Social**. Recife, ano VII, n. 011, 19 jan. 2021. Disponível em: <https://www.sds.pe.gov.br/boletim-geral>. Acesso em: 02 ago. 2021.

TAWIL, S. S. **Evolução legislativa na proteção à mulher e a aplicabilidade da Lei Maria da Penha**. Monografia (Bacharel em Direito) – Faculdade UniEVANGÉLICA. Anápolis, 2018. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/692>. Acesso em: 28 ago. 2021.

Violência contra a mulher: um ano de isolamento social. **Núcleo de Estudos ISPMulher**, 2021.

FEMINISMO, GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS: Desafios Para a Conquista da Emancipação Feminina

Ana Gardielly da Conceição Silva

RESUMO

O presente projeto tece sobre as inúmeras abordagens e considerações em torno do feminismo na atualidade social, abordando implementações de políticas públicas e movimentos em prol da emancipação das mulheres com a perspectiva de fortalecimento de voz ativa desse gênero. Propondo aspectos e debates acerca do tema feminismo e suas várias esferas, abordando concepções teóricas e reflexivas sobre o movimento feminista, do mesmo modo que o papel e desenvolvimento de movimentos feminista e seus objetivos e contexto histórico. Alicerçado nas políticas públicas e seu processo político e social, apontando suas contribuições para a reformulação de elaboração e aplicabilidade de destas leis e ações, pensadas e estruturadas para a classe feminina. Toda a tese será subsidiada por pesquisas bibliográficas e políticas públicas explicitando ao máximo tendências e abordagens que frisam as lutas do movimento feminista e seus pilares, debate-se sobre constituição dos eixos executivos e realizações de conferências cujos temas são elaboração e aplicabilidade eficaz dessas políticas públicas para a mulheres. Apontando metas e estratégias traçadas para a efetivação em sua totalidade da emancipação e evolução positiva do papel feminino no contexto social político e humano.

Palavras chave: emancipação, políticas públicas, feminismo.

1. INTRODUÇÃO

São inúmeras reflexões teórico-metodológicas acerca dos movimentos feministas e políticos em prol da autonomia e liberdade feminina em todas as esferas, as várias interferências e modificações na sociedade em decorrência desses movimentos que tiveram início em meados do século XVII. O ensejo permite percebe que a luta feminina por espaço e garantia de seus direitos perdura desde da antiguidade desde o simples ato acesso á Educação.

> (..) Assim as mulheres frequentemente apagam de si mesmas as marcas tênues de seus passos neste mundo, como se sua aparição fosse uma ofensa à ordem. Este ato de autodestruição é também uma forma de adesão ao silêncio que a sociedade impõe às mulheres, feitas, como escreve Jules Simon, "para esconder sua vida"; um consentimento à negação de si que está no centro da educação feminina, religiosa ou laica, e que a escrita – assim como a leitura – contradiziam (PERROT, 2005, p. 37).

Como assinala o autor as mulheres eram predestinadas á viverem no anonimato de seus lares, apenas servindo ao sexo masculino em uma sociedade totalmente patriarcal, negando sua própria existências, submissa e exposta aos desejos e imposições do "sexo forte" negando-se o direito de ser, está e existir apenas sobrevivendo á vida.

Nesse contexto Larrauri aponta que [...] a dominação social imposta de maneira informal geram opressões sobre o a figura feminina que buscavam se destacar ou se sobressair das demais conformadas com a realidade vivida, influenciando e determinando locais e posições que as mulheres deveriam desempenhar na sociedade. Afirmando que o feminismo e um movimento de luta e combate às desigualdades de direitos entre mulheres e homens, baseado em uma construção de práticas e saberes que desencadeiam uma sociedade mais igualitária estruturado através de políticas e movimentos viabilizados apenas pela construção de um pensamento reflexivo crítico ao

longo da história. Em linhas gerais o homem se torna vítima de se mesmo quando acredita e aceita o erro que ele mesmo comete (FOUCAULT, 1988).

Fator associado a questão de que as regras impostas são criadas para favorecer ao seu próprio criador, beneficiando seu interesses, e sendo reproduzidos pela sociedade, o que pode-se comprovar no homônimo home/mulher baseado na representação do mundo, como o próprio mundo, e apresentado pelos homem de acordo com seu do ponto de vista que para ele nada mais é que a verdade absoluta" (BEAUVOIR, 1980, v. 1, p.183).

Patriarcalismo esse que ainda prevalece no século XX, muitas vezes defendido pela própria figura feminina que banaliza atos realizados pelo homem, o que influencia na organização da sociedade, permeando narrativas e preceitos que naturalizam o patriarcalismo esposa e filhos submetendo-a muitas vezes a atos e tratamentos desumanos no seio familiar.

> (...) pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, consequentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo (CASTELLS, 2001, p. 169)

A priori por conta desta concepção e opressão surgiu o movimento visando combater todo tipo de opressão e violência conta a mulher seja ela negra, branca classe baixa, media ou da elite. Tendo como objetivo principal a reflexão crítica da situação enfrentada, para que pautadas de entendimento e 'consciência' em busca de sua autonomia e oportunidade de ser e estar em condição de individuo ativo, participativo e consequentemente contribuinte do crescimento do meio onde está inserido.

2. JUSTIFICATIVA

O objetivo principal deste projeto é trazer para debate os vários movimentos e políticas públicas sociais que afirmam e apoiam a teoria do feminismo no Brasil, afirmando a contribuição da mulher na formação da sociedade nos eixos social, político e econômico. Isso significa que não se pode pensar que todos os indivíduos nascem pautados de direitos subjetivos intransferíveis, não determinados por fatores biológicos determinantes onde os simples fatos de nascer com uma determinada condição gênero/raça não classifica o sujeito.

A construção e personificação da figura da mulher associada a fraqueza e submissa, um ser alheio a direitos seja quais for, permeia por décadas e ainda prevalece, muitas vezes com permissão da própria mulher, presa a costumes e crenças impostas a ela. Serão utilizados marcos históricos para uma análise na linha do tempo da emancipação da figura da mulher e direitos conquistados com muita luta e sofrimento, na história do feminismo no Brasil.

A Constituição Federal de 1988, versa sobre várias esferas que abordam temáticas de suma importância, entre todas essas abordagens o objetivo principal e definir os direitos sociais os indivíduos, prezando sempre pelo bem esta de todos observando seu artigo 3º trata sobre os objetivos da República Federativa do Brasil, destaca-se seu inciso IV, que trata da importância de se "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 2016, p.11).

Nessa conjuntura pode-se afirmar que todos têm direito ao respeito, sendo garantido sem distinção, para que todos possam atuar, independentemente de suas características ou condições particulares. Dentre vários objetivos do País, ou seja, é meta que deve ser alcançada, a garantia de que todos sejam tratados com respeito às diferenças. A escola é

responsável também por trabalhar o respeito as múltiplas diferenças existentes entre elas a deficiência e sua plenitude geral visando sempre que todos os sujeitos sejam tratados com respeito. Contexto que possibilita observa a utilização de leis e normas que afirmar direitos e deveres do ser social como afirma a Constituição Federal de 1988 em seu art.06

> Art. 06 São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, p. 18.1988).

Considerando o texto acima, em nenhum momento os direitos sociais estão baseados na característica individual do sujeito, todos sem distinção devem usufruir dos mesmos, sendo obrigação do estado e os poderes disponibilizar e garantir acesso a esses direitos, punindo aqueles que se opuserem a colaborar com a execução e viabilização dos mesmos, por motivo torpe como questões de gênero e classe.

Serão utilizados marcos históricos para uma análise na linha do tempo da Educação até o século XX, para uma maior reflexão e compreensão, visto que a maioria das mulheres ainda encontram-se excluídos, subjugadas com seus direitos negados, por parte de cônjuges, familiares e por muitas vezes até pela sociedade excludente, com resquícios do passado, presente na atualidade.

De acordo com a Constituição de 1988, art.05 sem distinção seja qual for a natureza brasileiros ou estrangeiro residente no Brasil, é inviolável o aceso a esses direitos a vida, a liberdade, a igualdade dentre outros, ressaltando que homens e mulheres são iguais perante a lei (BRASIL,1988 pg,13).

Portanto a mulheres são detentoras desses direitos garantidos em lei, porém a sua luta é pela busca da efetivação integral e rela desse direito aclamados nas linhas das leis, eximindo qualquer tipo de tratamento ou situação frustrante e desconfortável que possa vir a ser imposta a figura

feminina em qualquer esfera social. Com a finalidade da conscientização da importância e papel da mulher na sociedade vem ganhando grande repercussão, pode ser citado tendo como exemplo a lei 11.340/06 ou Maria da Penha sancionada no dia 7 de agosto de 2006, considerada a principal medida para enfrentamento a quaisquer tipos de violência contra a mulher no Brasil.

Ademais a lei por si só não garante a efetivação dos seus propósitos, nesse contexto a mesma sofreu várias modificações, objetivando sempre a proteção da figura feminina, inesperadamente a criação desta lei e suas medidas por muitas vezes não efetivam a segurança e proteção da mulher, como afirma dados do IBGE 30,4% das mulheres sofrem agressões dentro de seus lares, sendo que dessas mulheres são negras 34,8%.

Diante dos argumentos elencados, levantou-se como problema central da pesquisa os movimentos feministas foram de fato um divisor de águas ente a submissão/autonomia feminina? Até que ponto as Políticas Públicas garantem a efetivação da garantia de direito das Mulheres no Brasil? Quais os desafios ainda enfrentados pela classe feminina no país em busca de sua liberdade e autonomia social, política e econômica?

Contudo, a abordagem sobre esta temática apoia-se na necessidade de maiores investigações sobre movimento Feminista, suas Contribuições para a sociedade contemporânea, a aplicabilidade e efetivação de políticas públicas que reforçam e apoiam o movimento na vida do educando, visando a possibilidade de melhoria nas condições vida da classe feminina no contexto da sociedade atual.

Propõe-se o fomento às investigações bibliográficas pelo aprofundamento do embasamento em livros, artigos, revistas e outros materiais visando estruturação de referencial teórico. Boccato corrobora (2006, p. 266) afirmando que “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Ainda evidencia que “esse tipo

de pesquisa reforçara o que será pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas será tratado o assunto apresentado na literatura científica" (BOCCATO, 2006, p. 266).

Portanto validando os resultados pautados em várias teorias cientificas o que ira respaldar os resultados obtidos na pesquisa, tornando-a apoio para futuras pesquisas e intervindo entre discursões acerca das várias concepções de grandes teóricos da temática em questão.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos Geral

- Analisar os movimentos e políticas públicas sociais em prol do feminismo e suas contribuições na emancipação feminina e social.

3.2 Objetivos Específicos

- Investigar movimentos e políticas públicas para o Feminismo
- Identificar os desafios e obstáculos enfrentados pela classe feminina na conquista por espaço e direitos na sociedade atual
- Compreender a historicidade da figura da mulher nas civilizações até o século XX.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 3. ed. Trad. Sérgio Milliet. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. 12 ed. Rio de Janeiro. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3.ed. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo, Paz e Terra, 2001. v. 2.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTASTICA(IBGE).disponível em:https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21241-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html .Acessado em 17 de dezembro de 2021.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história** / Michelle Perrot : tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

LARRAURI, Elena. **Control informal: las penas de las mujeres**. *In*: 1994

LARRAURI, Elena. **Mujeres, derecho penal y criminología. Madrid**: Siglo Veintiuno, 1994.

POR QUE O FEMINISMO (AINDA) É TÃO NECESSÁRIO NO BRASIL?

Aparecida da Silva Xavier Barros[186]
Thelma Panerai Alves[187]

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão teórica sobre a importância do feminismo como força política fundamental no cenário brasileiro atual. Para isso, trazemos um breve histórico das ondas do movimento feminista, destacando seus objetos de estudo e reivindicações, assim como procuramos dar visibilidade à questão da violação dos direitos das mulheres no Brasil ao longo das últimas décadas. Importante destacar que as mulheres são a maioria das pessoas que sofrem violência de gênero em nosso país. Por fim, observamos que, apesar de todos os retrocessos que estamos enfrentando – notadamente nos campos social, político e institucional, esta discussão é um convite às/aos feministas que queiram mirar esse campo cultural visando a uma ação intensiva em prol da justiça social.

Palavras-chave: feminismo; ondas feministas; direitos das mulheres; justiça social*;* violência de gênero.

[186] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC)/ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: aparecidaxbarros@hotmail.com
[187] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC)/ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: tpanerai@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O feminismo ou de modo mais exato os vários feminismos, tendo em vista que se trata de um movimento plural que se nutre da contribuição de mulheres e homens de diferentes origens sociais, etnias, orientações sexuais e identidades de gênero, "defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres" (YANNOULAS; VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000, p. 426). No dizer de Carla Rodrigues (2016, *online*), "declarar-se feminista pode ser muito fácil, se essa declaração não implicar em ato político consequente, ou muito difícil, por causa do estigma histórico que o termo carrega". Talvez, por essa razão, "ainda hoje muitas mulheres, embora sejam afetadas por discriminações, usam uma frase tola – 'sou feminina, não feminista' – como se fossem termos excludentes", completa a autora.

Para a estudiosa, "o fazer feminista diz respeito a enfrentar a diferença sexual que marca o feminino como elemento de inferiorização – na sociedade, na cultura, no mercado de trabalho e no campo simbólico em geral – em relação ao masculino" (RODRIGUES, 2016, *online*). Dessa maneira, será sempre importante lembrar do esforço da primeira onda feminista ao procurar "desconstruir inúmeras formas de instituições e relações patriarcais no seio das quais se mantinham e se reproduziam estratégias de dominação masculina" (MATOS, 2008, p. 338), e que, apesar disso, o que acabou "por 'restar' para o senso comum e mais rasteiro desse primeiro e corajoso movimento foi a sua própria descaracterização", completa a autora. Não é demais rememorar que, naquele momento, "o feminismo passou a ser equiparado pelas 'forças hegemônicas' que o pretendiam deslegitimar com várias categorias degradantes ao ser mulher: 'mal-amadas', 'infelizes', 'malcheirosas', 'feias' *and so on*..." (Idem).

No presente artigo nos propomos a refletir sobre a importância do feminismo como força política fundamental no cenário brasileiro atual. O texto

encontra-se organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais: na primeira, abordamos a questão do suposto fim do feminismo e a reconfiguração do movimento, ainda em curso. Na segunda parte, trazemos um breve histórico das ondas feministas, destacando seus objetos de estudo e reivindicações. Na terceira parte do texto, expomos alguns dados acerca das múltiplas violações dos direitos das mulheres no Brasil ao longo das últimas décadas. É nosso entendimento que, em um momento histórico no qual muitas das nossas conquistas estão sob ameaça, esta discussão é um convite às/aos feministas que queiram mirar esse campo cultural visando a uma ação intensiva em prol da justiça social.

O FEMINISMO ESTÁ MORTO?

O feminismo emerge em múltiplas lutas por meio do trabalho de mulheres e homens feministas atuantes nas movimentações das ruas, nas organizações não-governamentais, nos setores acadêmicos, nos governos, nos movimentos sociais. No entanto, conforme aponta Mary Hawkesworth (2006), um fenômeno estranho acompanha o crescimento do movimento: a declaração recorrente da sua morte. Segundo a autora, desde os anos de 1970, jornalistas, acadêmicos e mesmo algumas acadêmicas feministas têm declarado o fim do feminismo. Exatamente como fez Veronica Geng, em novembro de 1976, no ensaio Réquiem para o movimento de mulheres.

Hawkesworth (2006) afirma que, de acordo com o texto de Geng, as causas da morte do feminismo foram inúmeras: o movimento feminista tinha perdido seu ponto de apoio ao distanciar-se das mulheres americanas e abandonar seu propósito original: "a conscientização, a política confrontacional e a organização de mulheres" (Ibid., p. 740). Além disso, tinha se faccionalizado, passando a se constituir por

> indivíduos e grupos altamente especializados, cada um cultivando seu misterioso pedacinho de terra com tal profundidade de forma a

> mistificar e rejeitar quaisquer generalistas interessados que perambulam em busca de uma forma de contribuir com os objetivos maiores da liberação das mulheres. (GENG, 1976, p. 53 apud HAWKESWORTH, 2006, p. 741).

Mais adiante, Hawkesworth (2006) critica a narrativa de Geng:

> O que os cientistas sociais caracterizam como divisão e especialização do trabalho, essenciais ao crescimento a longo prazo das organizações, Geng descreve como fragmentação e dissolução. O que as feministas reconhecem como uma lição duramente aprendida (que a descentralização das mulheres ocidentais de classe média, brancas; o reconhecimento das múltiplas vozes dentro do movimento; o apoio às prioridades das mulheres de cor e mulheres do sul global; e o combate ao racismo, homofobia, heteronormatividade e imperialismo cultural foram cruciais para o cultivo de um feminismo internacional inclusivo). Dessa forma, tal estrutura familiar para o desaparecimento do feminismo carrega uma moral clara. Modos de ativismo feminista que desafiam os limites fixados pela cultura dominante nos Estados Unidos devem ser banidos do mundo dos vivos. (Ibid., p. 742).

Hawkesworth (2006) também analisa algumas hipóteses contidas em outros trabalhos para o "passamento do feminismo": uma "extinção evolucionária", uma "seleção natural", a "sobrevivência do mais capaz". Trata-se de visões pós-feministas, dotadas de uma forte convicção de que o movimento estava extinto ou logo se extinguiria. Sob tal perspectiva, o feminismo teria sido "transcendido, ocluído, ultrapassado" pelo pós-feminismo, que seria tanto "um marcador de tempo assim como de espaço" (Ibid., p. 746). Contudo, na visão da estudiosa, o enterro em vida do feminismo, muito antes de as feministas terem alcançado as transformações sociais que almejaram, "é um convite ao repúdio da igualdade sexual e da justiça de gênero, a aceitar as relações de poder assimétricas entre homens e mulheres como a ordem natural das coisas..." (Ibid., p. 754).

As pesquisadoras Carla Gomes e Bila Sorj, no artigo Corpo, geração e identidade, também tratam das evocações midiáticas [188] de desaparecimento/morte do movimento feminista, que "teria perdido a razão de ser e se tornado pouco atraente para as novas gerações" (GOMES; SORJ, 2014, p. 433). Curiosamente, as causas que foram apontadas são variadas e, ao mesmo tempo, opostas: "enquanto para alguns a 'crise' do movimento é explicada por seu fracasso em alcançar os objetivos almejados ou em manter sua 'integridade' ideológica, para outros, é o seu extraordinário sucesso que o torna agora dispensável" (Idem). Conforme as autoras, "há também quem considere que o sucesso do feminismo foi longe demais: trouxe sobrecarga de responsabilidades às mulheres e desorientação aos homens, que não sabem mais que papel devem desempenhar..." (Ibid., p. 434).

Em contraposição à noção de "crise", "desaparecimento" ou "morte" do feminismo, várias evidências sustentam a vitalidade do movimento na contemporaneidade e sua presença ativa, inclusive, na sociedade brasileira, como descreve Gomes (2017, *online*):

> A trajetória de participação de feministas em organizações sindicais, que começa de forma marginal na década de 1980, se consolida nos últimos anos com a proliferação de secretarias, departamentos e coletivos de mulheres, pressionando pela igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e no sindicalismo. Entre os sindicatos rurais, também é notável a difusão do ideário feminista. Em sua quinta edição em 2015, a Marcha das Margaridas, organizada por entidades sindicais da agricultura, reuniu em Brasília mais de cem mil trabalhadoras. [...] Importante mencionar também a Marcha Mundial de

[188] As autoras mencionam, por exemplo, que a revista Veja publicou em 2006 um número especial intitulado O que sobrou do feminismo, no qual "reconhece que o feminismo foi motor de profundas mudanças na vida ocidental cotidiana, mas não tendo sido capaz de desfazer as grandes desigualdades de gênero, especialmente as que perpassam a divisão sexual do trabalho, teria perdido a capacidade de mobilizar mulheres. Responsabilizado, ainda, por provocar nas mulheres um individualismo exacerbado, o feminismo estaria hoje reduzido a 'uma superexposição da sexualidade' das mulheres, que reproduzem 'posturas tipicamente masculinas' e se comportam como 'predadoras' sexuais" (GOMES; SORJ, 2014, p. 433).

> Mulheres, organização que vem atuando como importante articuladora do chamado "feminismo popular", ao promover núcleos feministas dentro de sindicatos, partidos e movimentos populares. (GOMES, 2017, *online*).

Notadamente, o feminismo e os movimentos sociais em geral apresentam configurações históricas mutáveis, caráter processual e heterogêneo (GOMES, 2017, *online*). Nesse sentido, a reconfiguração do movimento feminista, ainda em curso, apresenta alguns traços peculiares, como, por exemplo, o uso em massa de redes sociais e da tecnologia. Como também pontuam Fernandes, Santos e York (2021, *online*), "no cenário social hiperconectado em que vivemos, a comunicação, as interações humanas, as mediações culturais e as autorias e tessituras de mulheres movimentam as redes sociais". No entanto, não apenas a elas.

> Dos incontáveis coletivos de mulheres negras aos grupos de lésbicas e bissexuais; das mulheres "periféricas" e "faveladas" aos coletivos de mães e de estudantes universitárias e secundaristas; dos grupos de jovens grafiteiras, MC's, funkeiras e skatistas às mulheres do teatro popular ligados aos movimentos de esquerda; das poetas, blogueiras e atrizes às cooperativas de mulheres e pequenas empresárias, e até blocos de carnaval exclusivamente femininos. Esta miríade de atores se organiza e se expressa tanto nos espaços físicos, como também na internet, onde a polifonia de blogs e portais de notícias, canais no Youtube e páginas do Facebook é quase ensurdecedora. Mais do que uma ferramenta de organização, a internet é uma extensão do campo feminista. (GOMES, 2017, *online*).

Em geral, os coletivos feministas apresentam caráter horizontal, isto é, funcionam "sem hierarquias e divisão de cargos, apenas divisão de tarefas" e são autônomos, abrigando uma pluralidade de feminismos chamados de: feminismo negro, feminismo gay, feminismo classista, entre outros (PEREZ; RICOLDI, 2018). Tendo dito isso, na próxima seção direcionamos nossa discussão para debates que colocam ainda mais em evidência o modo como o feminismo está "sempre se inserindo em cada vez mais espaços, com

variadas agendas, modos de organização interna e repertórios" (GOMES, 2017, *online*), demonstrando que está muito vivo, "em toda parte", mas sem ser homogêneo "em lugar nenhum".

ONDAS FEMINISTAS

A metáfora das ondas tornou-se uma forma de descrever e distinguir o "ponto alto" ou de maior força de certas pautas ou momentos históricos específicos do feminismo a partir do século XIX (ZIRBEL, 2021). Contudo, não é unânime a ideia de que essa metáfora seja realmente útil para narrar as movimentações feministas, como explica Constance Grady (2018, *online*), uma vez que ela pode sugerir que o feminismo dominante é único ou que cada onda representa uma agenda unificada de reivindicações e discussões, o que pode levar à suposição de que não há continuidade entre as ondas.

O que se convenciona como primeira onda é a movimentação de mulheres ocorrida no final do século XIX e início do século XX. Ela foi formada aos poucos na Europa, nas Américas e em outros países. Suas pautas contemplavam desde a denúncia da opressão à mulher imposta pelo patriarcado até a luta pela igualdade de direitos civis, educativos e políticos, como o direito ao voto (sufrágio) e à representação nos parlamentos. É comumente aceita a ideia de que suas protagonistas eram mulheres instruídas, oriundas das classes mais altas. No entanto, outras feministas, como as mulheres negras e pobres, por exemplo, desde sempre reivindicaram e atuaram, mas sofreram com a falta de visibilidade (ZIRBEL, 2021) – "vozes esquecidas", como nos lembra Djamila Ribeiro (2017), pois há muito tempo falavam, mas suas pautas não eram consideradas relevantes para o feminismo hegemônico.

Na segunda onda, delimitada entre as décadas de 1960 e 1980, o pensamento dominante feminista postulava que seria necessário romper as barreiras que impediam o acesso das mulheres ao mundo público. Vários

grupos de conscientização e atividades coletivas foram organizados para apoiar mulheres de todo o mundo e motivá-las a lutar por melhores condições de vida. Nas pautas constavam temas como: anticolonialismo, luta antirracista, trabalho doméstico, creches, licença-maternidade, lesbianismo, direitos reprodutivos, violência doméstica, assédio, estupro, entres outros, esclarece Ilze Zirbel (2021). Porém, assim como ocorreu durante a primeira onda, mulheres negras e da classe trabalhadora, entre outras, não foram vistas como protagonistas.

O contexto que marca o feminismo pós-moderno é conhecido como terceira onda do feminismo. Segundo Zirbel (2021), há controvérsias sobre a periodização e caracterização dessa movimentação, o que implica a existência ou não de uma quarta onda. “De qualquer forma, no início do século XXI tornou-se perceptível, em vários pontos do globo, uma nova onda feminista, seja ela a terceira ou a quarta onda, e cujos efeitos e rumos ainda não são de todo conhecidos” (Ibid., p. 12). Nesse cenário, diferentes indivíduos, grupos, pautas, estratégias fomentaram o debate, evidenciando a grande diversidade do feminismo.

Nas palavras da autora:

> É possível dizer que, com o avanço das novas tecnologias da comunicação, esses grupos conquistaram maior visibilidade no início da década de 1990, ao lado das feministas brancas e de classe média que as mídias tradicionais colocavam em evidência. Além disso, as ferramentas conceituais elaboradas na década anterior, como os conceitos de gênero, interseccionalidade, consubstancialidade do poder, conhecimento situado, e vários outros, ultrapassavam as barreiras da academia, onde haviam sido cunhados. Questões que eram pensadas em pequenos grupos (como os problemas atrelados ao capacitismo e ao etarismo ou enfrentados por pessoas trans e feministas comunitaristas e indígenas) entraram na pauta de variados grupos de feministas (ZIRBEL, 2021, p. 22).

Na virada do século XX para o XXI foi percebida “uma forte presença do feminismo em todos os continentes e uma forte atuação de feministas

jovens, muitas delas engajadas nas mídias sociais" (Idem). Ainda segundo Zirbel, nesse período, pautas antigas foram acentuadas (o acesso à educação, ao saneamento, ao aborto seguro, ao divórcio, à mobilidade básica, dentre outros direitos), mas foi necessário também continuar lutando por direitos mínimos de cidadania como, por exemplo, a luta contra a exploração, a violência física e psicológica, o feminicídio, a discriminação no trabalho, as jornadas duplas ou triplas, os privilégios masculinos.

OS DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) 2019, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), as normas sociais tradicionais incentivam diversas formas de violência contra as mulheres (ver Figura 1). Essas normas sociais "sustentadas pelos indivíduos e pelos respetivos grupos de referência são valores, crenças, atitudes e práticas que afirmam as dinâmicas preferenciais de poder no contexto das interações entre os indivíduos e as instituições" (PNUD; RDH, 2019, p. 152). Nesse sentido, "enquanto construções, numa acepção mais ampla, as normas são aplicadas mediante crenças, atitudes e práticas" (Idem). Ainda segundo o Relatório do Pnud,

> as normas sociais discriminatórias e os estereótipos reforçam as identidades associadas aos gêneros e determinam as relações de poder que condicionam o comportamento das mulheres e dos homens de formas que geram desigualdade. As normas influenciam as expectativas quanto aos comportamentos masculinos e femininos considerados socialmente aceites ou mal vistos. Afetam, assim, diretamente as escolhas, liberdades e capacidades dos indivíduos. (PNUD; RDH, 2019, p. 152).

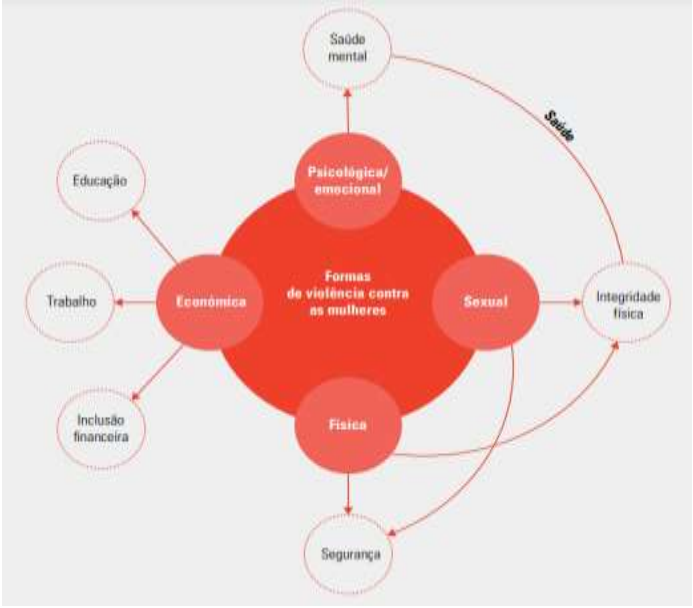
Sendo assim, "o desenvolvimento humano das mulheres depende de fatores socioeconômicos favoráveis, como a capacidade de prosseguir uma

carreira, alcançar a estabilidade do rendimento e auferir vencimentos comparáveis aos dos homens" (PNUD; RDH, 2019, p. 167). E, mais ainda,

> exige normas positivas quanto ao gênero e a ausência de discriminação, com leis que previnam a desigualdade de tratamento, o assédio e a violência contra as mulheres. A educação, os direitos reprodutivos e a participação política são ativos cruciais em todos estes domínios, ao passo que o direito à segurança humana é fundamental. (Idem).

Diante de tais considerações, a superação das diversas violações dos direitos das mulheres (verificar a Figura 1) se apresenta como um enorme desafio para o Brasil, como mostram alguns dados que expomos mais adiante.

Figura 1 –
As normas sociais tradicionais incentivam diversas formas de violência contra as mulheres



Fonte: PNUD; RDH (2019, p. 168).

Somente em 2020, 17 milhões das mulheres acima de 16 anos, o equivalente a 24,4% das mulheres brasileiras, foram vítimas de algum tipo de violência física, psicológica ou sexual (INSTITUTO DATAFOLHA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021). Segundo o documento, chamam a atenção dois fatores que não se modificaram nas três edições da pesquisa (2017, 2019 e 2021): "as mulheres sofreram mais violência dentro da própria casa e os autores de violência são pessoas conhecidas da vítima" (Ibid., p. 9). Nesse caso, o enfrentamento desse tipo de violência de gênero apresenta um alto grau de complexidade "no que se refere à proteção da vítima, punição do agressor e medidas de prevenção" (Idem).

As mulheres negras foram as principais vítimas de feminicídio (61,8%) e demais assassinatos de mulheres (71%). Além disso, a cada hora, quatro meninas brasileiras de até 13 anos foram estupradas e a maior parte das vítimas tinha até 5 anos de idade. É importante mencionar que 90% desses casos de violência sexual infantil aconteceram nas casas das vítimas, e 72% das testemunhas não denunciaram o fato, segundo o 15° Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2021).

No mercado de trabalho, segundo o Relatório Regional do Desenvolvimento Humano (RRDH) 2021, voltado para a realidade da região da América Latina e Caribe (ALC), uma mulher com as mesmas características observáveis de um homem ganha um salário por hora cerca de 25% menor (PNUD; RRDH, 2021, p. 49). Na mesma direção, uma pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), divulgada em março de 2021, mostrou que as mulheres receberam 77,7% do salário dos homens em 2019. A diferença aumentou em cargos de maior rendimento, como diretores e gerentes. Nesse grupo, as mulheres receberam 61,9% do rendimento dos homens (CNN BRASIL, 2021, online).

A pesquisa do IBGE também apontou que apenas 54,6% das mulheres de 25 a 49 anos com crianças de até três anos de idade estavam empregadas em 2019, enquanto a porcentagem dos homens na mesma

condição atingiu 89,2%. No tocante às mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos de idade foi observado o menor nível de ocupação: 49,7%. Os dados mostraram também que a inserção feminina no mercado de trabalho foi dificultada pela necessidade de conciliação da dupla jornada: as mulheres dedicaram semanalmente 21,4 horas nas tarefas de casa, enquanto os homens gastaram apenas 11 horas (CNN BRASIL, 2021, online).

Para além dos números, trazemos a questão das expectativas que a sociedade deposita sobre as mulheres e sobre a necessidade de seja reforçado um modelo de mulher ideal. Na reportagem "Bela, recatada e 'do Lar'", publicada em 2016 pela revista Veja, em edição extra nº 2474, a respeito de Marcela Temer, que se tornou primeira-dama do Brasil 136 dias após essa publicação, percebe-se que ao colocar essa discussão (machista) em pauta, "a revista expôs o comportamento que [ainda] se espera que as mulheres tenham nesse país, e usou [propositalmente] a imagem de Marcela como padrão de um comportamento retrógrado ditado por uma sociedade conservadora" (FREITAS, 2017, p. 33).

Na mesma linha (porque "o patriarcado não descansa nem com a mulher morta" [189]), no obituário intitulado Marília Mendonça, rainha da sofrência, não soube o que é o fracasso[190], publicado pela Folha de S. Paulo, o colunista e historiador Gustavo Alonso, autor do artigo, fez observações inoportunas, desrespeitosas e preconceituosas a respeito da aparência da cantora. "Não se dando conta" de que há muita coisa envolvida no ato de 'brigar" (ou "não brigar") com a balança, ele julgou Marília por seu corpo, que não se encaixava nos padrões de beleza do mercado sertanejo.

[189] Conferir: "Folha de S. Paulo apanha na internet após texto sobre Marília Mendonça: 'patriarcado não descansa nem com a mulher morta'". Disponível em: https://www.brasil247.com/midia/folha-de-s-paulo-apanha-na-internet-apos-texto-sobre-marilia-mendonca-patriarcado-nao-descansa-nem-com-a-mulher-morta

[190] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/11/marilia-mendonca-rainha-da-sofrencia-nao-conheceu-o-fracasso.shtml

Gostaríamos de acreditar que, talvez, o colunista não pesquisou suficientemente sobre esse tema antes de escrever. Porém, é mais provável que ele tenha fincado sua mente no passado (assim como muitos machistas em pleno século XXI o fazem) e ache "natural" ver a mulher como um corpo sem luz própria, à espera de opiniões sobre o que vestir, parecer ou quanto pesar. É preciso ressaltar, porém, que, infelizmente, esse tipo de preconceito expresso no artigo está impregnado na mente de muitas pessoas, e que a cultura da beleza é alimentada, inclusive, pelas próprias mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantos discursos de ódio que insistem no apagamento da relevância do movimento feminista, pintando-o como maléfico e perigoso, da nossa parte, como feministas, não nos permitimos acomodar. O momento atual pede que sejamos cada vez mais capazes de investir no diálogo com outras mulheres e com os homens também, para que juntas/os possamos consolidar nossas conquistas e avançar, assim como incentivar novas reflexões, questionamentos e pesquisas. A nossa luta de hoje, provavelmente, só será colhida amanhã.

REFERÊNCIAS

CNN BRASIL. **Mulheres ganham 77,7% do salário dos homens no Brasil**, diz IBGE. Por Mylena Guedes. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/mulheres-ganham-77-7-dos-salarios-dos-homens-no-brasil-diz-ibge/. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERNANDES, Terezinha; SANTOS, Edméa; YORK, Sara Wagner. Ciberfeminismos e expressões contemporâneas: pluralidade de vozes e ativismos. **SBC Horizontes**, maio. 2021.

FREITAS, Leonor Louro de. **Bela, recatada e do "lar"**: movência de sentidos

em relações de parafrasagem histórico-discursiva. 2017, 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

GOMES, Carla C. Nossos corpos, nossos manifestos. **Revista Cult** (Magazine). São Paulo: Editora Bregantini, ano 19, nº 219, p. 40-43, dez. 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/nossos-corpos-nossos-manifestos/. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOMES, Carla C.; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das Vadias no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 29, n. 2, p. 433-447, 2014.

HAWKESSWORH, Mary. A semiótica de um enterro prematuro: o feminismo em uma era pós-feminista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 737-764, 2006.

INSTITUTO DATAFOLHA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível**: A Vitimização de Mulheres no Brasil. 3ª edição, 2021. Disponível em: https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008.

PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. A quarta onda do feminismo? Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. *In*: 42º Encontro Anual da ANPOCS, 2018, Caxambu. **Anais do 42º Encontro Anual da ANPOCS**,

2018. Disponível em: https://alacip.org/cong19/25-perez-19.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); RRDH (Relatório de Desenvolvimento Humano Regional). Presos em uma armadilha: alta desigualdade e baixo crescimento na América Latina e no Caribe, 2021. Disponível em: https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/en/home/library/regional-human-development-report-2021.html. Acesso em: 11 jun. 2021.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); RDH (Relatório do Desenvolvimento Humano). Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017. (Feminismos Plurais)

RODRIGUES, Carla. Feminismo, substantivo, plural. In: **#Colabora**, 9 de março de 2016. Disponível em: < https://projetocolabora.com.br/artigo/feminismos/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.81, n.199, p.425-451, 2000.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do Feminismo. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas**: Mulheres na Filosofia, v. 07, p. p.10-31, 2021.

GÊNERO E SEXUALIDADE: ESTUDO DE CASO NO 8º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CARUARU/PE

Bruno Basilio Cardoso de Lima[191]
Tânia Maria Goretti Donato Bazante[192]

RESUMO

O trabalho analisou a intervenção da Oficina de Debate de Gênero em uma escola municipal de Caruaru/PE com 126 alunos do 8º ano do ensino fundamental na disciplina de Ciências. A pesquisa foi preparada com uma metodologia quanti-qualitativa através de um questionário diretivo e entrevistas gravadas. Foi observado uma melhora na visão dos alunos acerca do gênero na atualidade, assim como a empatia e alteridade com os outros alunos LGBTQI+. Como resultado das entrevistas dos alunos foi ressaltado a importância da Oficina na educação para a convivência de uma sociedade mais justa; que esse assunto não é abordado nas aulas de ciências da escola e que foi a primeira vez que ouviram a palavra "homossexual" na vida. Com isso evidenciaram a relevância do tema para os alunos e alunas se (re)conhecerem e aprenderem a conviver com a diversidade na comunidade.

[191] Mestrando do Programa de Educação em Ciências e Matemática pela UFPE/CAA; Professor do curso de Pedagogia da UNINASSAU Caruaru; Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – GPISDH/CNPq/UFPE; Integrante do Laboratório em Pesquisa de Políticas Públicas, Currículo e Docência – LAPPUC/CNPq/UFPE. E-mail: coachbrunobasilio@gmail.com

[192] Professora da UFPE/CAA e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPE/CA, Doutora em Educação pela UFPB; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – CNPq/UFPE; Pesquisadora do Laboratório em Pesquisa de Políticas Públicas, Currículo e Docência – LAPPUC/CNPq/UFPE. E-mail: taniabazanti@gmail.com

Conclui-se que o tópico proposto precisa ser abordado na escola, mesmo que inicialmente encontrando-se a resistência dos professores e professoras em falar sobre o assunto pela falta de domínio da temática e a inexistência dessa proposição na BNCC, abrindo com isso novas discussões sobre o tema.
Palavras-chave: Gênero. Educação. Ensino de Ciências.

1 INTRODUÇÃO

A discussão em relação ao debate de gênero na escolar vem, na atualidade, ganhando espaço na disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Mesmo não sendo mencionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa diretriz faz parte da vivência cotidiana dos alunos, tanto no ambiente escolar quando no familiar. A inserção desse conhecimento para os aluno e alunas configura como uma não obliteração do discernimento necessário para se viver em sociedade, mesmo tendo como contrapeso um grupo que tenta encegueirar o modelo de educação, como afirma Carvalho:

> (...) Tais grupos têm sistematicamente bloqueado iniciativas federais contra a homofobia na educação e mais recentemente realizado a chamada "contra ideologia de gênero", impondo uma sorte de mordaça à abordagem de gênero e diversidade sexual no currículo escolar (CARVALHO, 2017, p. 3).

Historicamente falando, a preocupação com o debate de gênero remonta do século XIX, quando o império se preocupava com a forma com que os (as) jovens se comportavam em relação ao corpo, corpo/eu e corpo/outro. Dando prosseguimento, já no ano de 1776 na Alemanha, já começa o processo de educação sexual nas escolas, onde eram ensinados os segredos da reprodução e mistérios do sexo sem desdouro.

> Diante do público reunido, um dos professores, Wolke, formulou aos alunos questões selecionadas sobre os mistérios do sexo, do

> nascimento da procriação: levou-os a comentar gravuras que representavam mulheres grávidas, um casal, um berço. As respostas foram esclarecidas, sem embaraço, sem vergonha. Nenhum riso indecoroso veio perturba-las – salvo justamente, da parte e um público adulto bem mais infantil do que as próprias crianças e a qual Wolke repreendeu severamente (FOUCAULT, 1984, p.31).

No âmbito brasileiro, a preocupação com o debate de gênero surgiu nos anos 20 e 30 do século XX. No ano de 1922, o importante intelectual e reformador educacional, Fernando de Azevedo, respondeu a um inquérito sobre debate de gênero (CÉSAR, 2009, p. 39). Ele destacou o ensino da sexologia e do gênero para o interesse moral, higiênico do indivíduo e para o interesse da raça (MARQUES, 1994). Chegando até os tempos modernos em que, com muito esforço, galgamos ganhos significativos como: discussão dentro dos livros didáticos, aumento da legislação em relação à violência, aprovação em novembro de 2017 da proposta de Emenda à Constituição (PEC 18). Mas, em contrapartida, temos vários casos de censura em museus, arquivamento de diversos projetos de leis da causa LGBTQIA+, restrição da abordagem de gênero nas escolas, e para finalizar, a nova BNCC, que retirou toda a menção de gênero do documento (SOARES, 2019, p. 289).

Diante da situação exposta acima, chegamos ao problema de pesquisa: será que os alunos do 8º ano sabem lidar com as diferenças de gênero? Que o não conhecimento acarreta várias dificuldades de socialização? Pois as mídias sociais falam initerruptamente em assuntos sobre o tema, em epidemias de doenças venéreas e gravidez na adolescência (CESAR, 2009, p. 42).

Levando o assunto para a realidade escolar brasileira, o tema só ganhou grande importância com a epidemia de HIV/AIDS, na década de 80, mas tanto nessa década quanto na contemporaneidade, os professores se sentem despreparados para ministrarem os temas propostos como: sexualidade, gênero, prevenção, gravidez na adolescência e Doenças

Sexualmente Transmissíveis (DSTs) fora dos parâmetros puramente biológicos (QUIRINO, 2012, p. 211).

Perante o exposto e para alcançar a resolução do problema de pesquisa de forma prática, fizemos inicialmente a separação do material bibliográfico com o processo metodológico do mapeamento vertical e horizontal criado por Cavalcanti (2015):

> Mapeamento horizontal trata de elementos mais voltados para a superficialidade, s topologia do território, respondendo a questões do tipo: quantos, quem e onde foram realizados tais estudos. Já o mapeamento vertical, envolve questões mais abrangentes e profundas, exigindo do pesquisados um estudo mais analítico, indicando tendências, o que pode ser desenvolvido a partir do que foi pesquisado, dentro outros elementos (CAVALCANTI, Ibid.).

Focamos também nos dados adquiridos pelas entrevistas e questionários que foram aplicados aos alunos durante as aulas da Oficina de Debate de Gênero (ODG). O grupo se concentrou nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Caruaru, no estado de Pernambuco.

Tendo como objetivo de pesquisa, analisar a importância da OGE na melhoria da qualidade de vida social dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no estado de Pernambuco.

1.1 GÊNERO E SEXUALIDADE: HISTÓRICO E CONCEITOS

Inicialmente, o grande estudioso sobre a sexualidade na escola foi Michel Foucault (1984), que lançou três edições de um livro tentando explicar os conceitos que eram tão pouco debatidos na época em que foram lançados.

> A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos

> conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1984).

Com esse conceito, na época, o autor separa o sexo em duas vertentes: a normativa e a não normativa, em que a primeira seria o sexo tradicional, heterossexual, com viés de reprodução, higienista e ligado ao casamento. Já o não convencional, estaria ligado ao outro lado, histérico, masturbado, o homossexual. Na nossa história, o conceito nasceu com uma grande separação (FOUCAULT, 1984).

Ainda na atualidade encontramos famílias corroborando com o pensamento de divisão sexual, excluindo esse conhecimento da criança em casa e consequentemente a tornando despreparada para abordar esse tema na sociedade, o que lhe forçará a ter respostas imediatas na roda de convivência fraterna, podendo causar danos psicossociais irreparáveis. Frente a isso, Gois ratifica com a seguinte fala "A família, a vizinhança e as mídias, por exemplo, constituem dispositivos importantes de reafirmação de formas tradicionais de estar no mundo, ancoradas em rígidos modelos de ordenação sociossexual" (GOIS, 2011, p.39). Logo nessa idade em que o ser humano está no processo de desenvolvimento biológico, psicológico e social fazendo com que a opinião da família seja tomada de maior importância. Como corroboram Diclemente; Ponton; Hansen, quando citam que no período de formação, os jovens se arriscam, oscilando entre as situações de risco "insensato", nas quais, expondo-se gratuitamente, pode comprometer sua vida de forma irreversível (DICLEMENTE; PONTON; HANSEN, 1996, p. 417).

Tanto no passado como em alguns momentos atuais, nos deparamos com uma visão de sexualidade que é considerada errada se for contra o determinismo biológico de procriação de seres. Essa perspectiva vem sendo desconstruída com um número crescente de artigos e livros que tratam da temática da homossexualidade como comportamento e identidade, assim como afirma Vance, ao dizer que "as culturas geram categorias, esquemas e

rótulos muito diferentes para estruturar as experiências sexuais e afetivas" (VANCE, 1995, p.17).

Com o advindo do HIV/AIDS na década de 1980, tivemos um grande número de trabalhos publicados sobre o tema para além de tentar combater e começar a entender o comportamento sexual além de desenvolver estratégias voltadas para a saúde pública. Nenhuma doença da atualidade interessou tanto o meio acadêmico quanto o HIV na época de sua descoberta (FEE e FOX,1988).

Depois de passado o momento crítico da epidemia, se viu a necessidade de instruir os jovens em relação às formas de contágio e fomentar uma educação sexual nas escolas. Por conseguinte, esses assuntos se desenvolveram nas suas múltiplas vertentes, exclusão social, sexualidade de várias formas, pobreza, desigualdade de gênero e discriminação (PARKER, 2009).

A falta de um debate de gênero nas escolas pode trazer várias situações que podem levar a criança/adolescente a se machucar de forma efetiva. Sobre isso, o Ministério da Saúde traz os seguintes dados:

> Os indivíduos que afirmam que eram sexualmente ativos, aproximadamente 76% não utilizam o preservativo nas suas relações sexuais. Para jovens entre 16 e 25 anos, de ambos os sexos, esse percentual desce para 56%, porém ainda considerado preocupante. Dentre os entrevistados, 32,3% são desinformados quanto ao uso da camisinha e 21,5% quanto ao sexo oral. Com relação ao tipo de relacionamento sexual, mais de 25% são desinformados quanto ao risco de casais homossexuais e 46% quanto aos casais heterossexuais (Ministério da Saúde, 2000).

Quando tratamos da relação da desinformação do gênero - com aqueles (as) alunos (as) que estão fora do padrão hegemônico de sexualidade - e o respeito, pelo ser como outro integrante da sociedade que ele (a) está inserido, temos números alarmantes. No artigo de Gois (2011), o autor analisou 20 estudantes homossexuais no ambiente escolar para tentar traçar

as agressões que sofriam e porque sofriam, e chegou-se à conclusão de que os alunos sofriam agressões verbais e físicas e não puderam contar com a figura do professor e da professora, que muitas das vezes, se furtou da responsabilidade perante a sala.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi norteada pela metodologia quanti-qualitativa, que é quando se utiliza perguntas abertas com interpretações subjetivas e perguntas fechadas com interpretação analítica no mesmo questionário para abordar a quantidade e a qualidade dos dados solicitados. Tendo em vista que esses dois parâmetros estão interligados num objeto de pesquisa. Gatti acredita que qualidade e quantidade não estão totalmente desassociadas na pesquisa, na medida em que um lado é a tradução, o outro, esses dados têm que ser interpretados (GATTI, 2002). Com isso, colaboram Marconi e Lakatos (2009), ao afirmarem que "o questionário é um instrumento de coletas de dados, composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (MARCONI, 2009).

A partir dessa perspectiva, foram realizadas a aplicação de questionários sociodemográficos e entrevista semiestruturada com 126 alunos e alunas de três turmas de 8° ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal na cidade de Caruaru/PE. A aplicação ocorreu após as aulas da Oficina de Debate de Gênero (ODG). No questionário/entrevista foram abordados os seguintes temas: perfil pessoal dos alunos; praticidades dos assuntos abordados em sala; motivação para fazer a Oficina; contribuição da Oficina para a vida em sociedade e os desafios sofridos pelo público LGBTQI+ na escola.

Para entender melhor como a ODG se desdobra, segue abaixo o resumo do planejamento do projeto entregue à Prefeitura Municipal da cidade antes da intervenção.

- O que é a Oficina de Debate de Gênero?

É uma Oficina idealizada e ministrada pelo professor Bruno Basilio Cardoso de Lima em uma Escola Municipal da cidade de Caruaru/PE, que usou várias obras de gênero e textos de autores diversos que estão citados na bibliografia.

PROJETO GERAL

1- Nome do projeto: Oficina de Debate de Gênero (OEG)
2- Ministrante: Professor Bruno Basilio Cardoso
3- Série/Nível: Minicurso para os anos finais do Ensino Fundamental
4- Duração aproximada: 20 hora-aulas
5- Dias: 19/09, 26/09, 03/10, 17/10, 24/10 do ano de 2019.
6- Materiais utilizados: Exemplares de livros sobre Gênero e Sexualidade; textos para exercícios; quadro; projetor multimídia; folhas em branco; artigos acadêmicos e materiais de uso comum.
7- Objetivos: Identificar as características estruturais do gênero e sexualidade discutindo na forma de roda de conversa, confrontando com fundamentos do ambiente acadêmico. Compreender as ações do discurso que marcam o preconceito e aprender conceitos básicos de gênero, assim como o respeito a todas as formas de amor. Explorar as mais variadas formas alteridade e empática com o próximo.
8- Planejamento e construção do curso.

Tabela 1

Cronograma de planejamento da Oficina

Data	Minicurso	Horas-aula
Geral	Apresentação da Oficina e criação do *Google* sala	4 h
19/09	Introdução ao estudo do gênero	4 h
26/09	Conceitos básicos de gênero e sexualidade	4 h
03/10	Discussão com a análise de vídeos sobre preconceito	4 h
17/10	Formas de interação com a sociedade pluricultural	4 h
24/10	Alteridade e empática para melhorar a convivência social	4 h

Fonte: Autores, 2022.

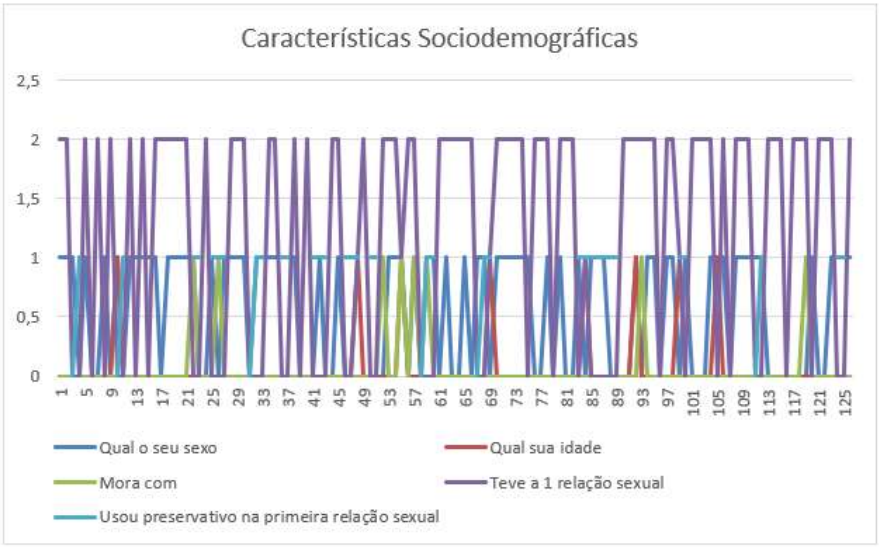
Os alunos entrevistados e as alunas entrevistadas (cinquenta e cinco homens e setenta e uma mulheres) participaram de forma integral da ODG com idade variando de treze a dezesseis anos. Os dados coletados foram analisados pela metodologia de análise de conteúdo que tem como objetivo buscar sentido no texto e fundamenta-se nos pressupostos na concepção dinâmica da linguagem entendida como construção real da sociedade (DE CONSTANTINO, 2002). O processamento envolveu a tabulação dos dados quantitativos e a transcrição e leitura de todas as entrevistas dos alunos (as), separando-se por grau de importância as citações mais marcantes para serem expostas no trabalho, tendo por sustentáculo as falas carregadas de material social e conceitos de gênero e sexualidade aplicados no âmbito escola/sociedade/casa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos cento e vinte e seis questionários respondidos, todos foram alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Cinquenta e cinco eram do sexo masculino e setenta e um, do sexo feminino. A idade variou entre treze e dezesseis anos. Moram com os pais cento e dezoito do total, o restante marcou que mora com familiares. Quarenta e nove alunos afirmaram que tiveram relações sexuais antes dos quinze anos de idade, cinco com quinze anos ou mais, e o restante não teve nenhum tipo de relação. O dado mais preocupante da pesquisa é que dos quarenta e nove alunos ativos sexualmente, quarenta e quatro afirmaram que não usaram preservativo na primeira relação sexual.

Gráfico 1 –

Características sociodemográficas dos alunos do ensino fundamental, Caruaru-PE, 2022



Fonte: Os autores, 2022.

No gráfico acima, para pergunta “qual o seu sexo”, tivemos 0 para masculino e 1 para feminino; para “mora com”, nenhum mora com os pais e 1 informou que reside com outros familiares; na sentença “qual sua idade”, não observamos nenhum registro para treze a quinze anos e 1 para dezesseis a dezessete; na inquirição “teve a 1º relação sexual”, 0 para antes dos quinze anos, 1 para com quinze ou mais anos e 2 para não teve; e na última pergunta “usou preservativo na primeira relação sexual”, 0 para usou e 1 para não usou – essa pergunta se tornou nula se o aluno marcou que nunca teve relações sexuais - o que totalizou um número de setenta e dois alunos.

Em relação à aplicação do questionário, é necessário levarmos em consideração que pode acontecer de os alunos (as) ludibriarem as informações se já práticaram o ato sexual e se usaram camisinha durante essa primeira relação. O mesmo acontece com a possibilidade de haver um aumentativo nas respostas de forma fantasiosa. A idade da primeira relação sexual achada nesse ártico colabora com as encontradas por Isolan (2001) em jovens no Rio de Janeiro.

Na segunda parte da pesquisa temos a análise das entrevistas dos alunos (as) perante os reflexos da OEG na sua vida diária, tanto na escola como na sociedade. As declarações dos alunos foram organizadas em tópicos, sendo eles: colaboração da Oficina no cotidiano escolar; dificuldades; importância do tema e os desafios futuros.

3.1 Colaboração da Oficina no cotidiano escolar

Noventa e seis por cento dos alunos entrevistados afirmaram que nunca viram o tema de gênero na escola e que começaram a aprender alguns temas relacionados ao sistema reprodutor no início do ano, mas o conteúdo foi trocado pelo professor quando começaram a aparecer as primeiras dúvidas dos alunos (as). Uma fala pertinente de algumas alunas era: “É um assunto do nosso interesse, pois é a nossa vida fora da escola, então seria muito legal aprender aqui a se cuidar do jeito certo”.

Foram elencadas várias vantagens da Oficina para o cotidiano escolar: o acesso às informações relacionadas ao gênero humano e as suas mais variadas manifestações foram novidades para o público envolvido. De uma forma global, a Oficina possibilitou a ponderação do público jovem para o tema em que todos relataram pontos positivos, como: "*Aprendi a olhar o outro de forma diferente, aceitando*", "*se fosse hoje não teria feito sexo sem camisinha*", "*deveria ter esse conhecimento em todos os anos da escola*". Inclusive, foram lembrados os atos de respeito e desmembramento de ações preconceituosas dos alunos para com os seus pares e o processo machista com as meninas da mesma sala.

Algo bem recordado pelos alunos como senso positivo foi o debate de gênero, principalmente no que concerne à diferença entre heterossexual e homossexual. Nesse momento da aula, os alunos trouxeram diários associados ao público LGBTQIA+ e traçaram estratégias para melhorar a convivência com respeito com esse público no ambiente escolar.

3.2 DIFICULDADES

O que chama muito a atenção na fala dos alunos (as) é quando eles relatam que escutam os professores (as) falando e rindo na hora do intervalo com as seguintes colocações: "*o viadinho quer ficar aparecendo na minha sala, coloquei ele no lugar dele*", "essas *meninas são tudo puta*", "*dá vontade de tirar tudo dessa escola e jogar na rua*". Esse tipo de comportamento acaba desmotivando o aluno (a) em procurar ajuda perante uma dúvida na sua vivência em sociedade.

Um dos pontos principais que escolhemos como dificuldade, foi a falta de diálogo sobre o tema, principalmente pela equipe de Ciências da Escola, isso faz com que a heteronormatividade se torne padrão para nortear o cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos (as) que participaram da Oficina a consideram de suma importância, pois nela se discute temas relevantes para a vivência na escola, como a sexualidade e o gênero das pessoas. Todavia encontramos na fala de alguns professores (as) que essa iniciativa estaria incitando o afloramento da sexualidade das crianças de forma extemporânea. Na visão dos alunos (as), a discussão ajuda na prevenção da DSTs, em como fazer sexo de forma segura, não só para evitar uma gravidez, mas também para prevenir doenças.

Em relação aos depoimentos dos alunos (as): "Não acho que tem essa iniciação, pois a gente já faz sexo antes de ter essas aulas", "pelo menos assim, nos ensinou a nos cuidar perante os meninos" e "agora eu sei como tomar os remédios direitinho".

Quando abordados acerca da homossexualidade, os relatos foram interessantes e bem variados, alguns tiveram bastante dificuldade em definir a seguinte questão: "É quando o menino gosta de meninos e meninas de meninas?"; "É quando tem vontade de fazer sexo com pessoas do mesmo sexo?"; e, "Professor, eu acho que é uma escolha". Essas falas foram ditas antes das Oficinas e, quando o questionário foi aplicado para finalizar a intervenção, os alunos e alunas já tinham explicações mais sucintas e assertivas em relação ao tema.

Todos os alunos (as) entrevistados concordam que o debate de gênero deve ser abordado com mais frequência na escola, mesmo podendo sofrer repreensão pelos pais da comunidade, em que, culturalmente, deveria ser ensinado em casa. Fato esse que, se realmente acontecesse, talvez o Brasil não apresentasse o grande índice de adolescentes com DSTs ou gravidez na adolescência.

Nos relatos dos próprios alunos (as), foi notório o aprendizado em relação ao respeito para com as pessoas de outros gêneros. Eles procuraram se colocar no lugar das outras pessoas, fazendo com que exista um momento

prévio de reflexão. Uma fala pertinente para a Oficina manter sua continuidade foi de uma aluna: "*Poxa! Estava adorando as aulas de Ciências pela primeira vez*", "*Professor, depois que o senhor sair da escola, ninguém mais vai falar abertamente com a gente*" e "*isso mesmo! Seremos esquecidos de novo*".

Chegamos à conclusão de que os jovens começam a vida sexual ativa muito cedo e têm pouco conhecimento sobre os métodos anticoncepcionais. Em relação ao gênero, poucos se colocam no lugar do outro de outro, mas de acordo com os relatos, a Oficina foi de grande ajuda para balancear o cotidiano, melhorando a qualidade de vida dos estudantes homoafetivos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. C., & Sívori, H. F. (2017). Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332017000200310& script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 de ago. 2021.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de relação ao saber:** história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. Tese de Doutorado. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7458. Acesso em: 21 de jul. 2021.

CÉSAR, M. R. D. A. (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma" Epistemologia". **Educar em revista**, p. 37-51. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000100014. Acesso em: 17 de ago. 2021.

CONSTATINO, N. S. de. (2002). Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. **Estudos Ibero-Americanos**, *28*(1), 183-194. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23794. Acesso em: 03 de ago. 2021.

DEAN, J. et al. Epi Info 6.04 c. **A word processing, database, and statistic program for public health. Center for Disease Control and Prevention (Atlanta, USA), and World Health Organization** (Geneva, Switzerland), 1997. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000080&pid=S0124-006420100004000300026&lng=en. Acesso em: 24 de jul. 2021.

DICLEMENTE, R. J., PONTON, L. E., & HANSEN, W. B. New directions for adolescent risk prevention and health promotion research and interventions. In: **Handbook of adolescent health risk behavior**, p. 413-420. Springer, Boston, MA, 1996. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-0203-0_16. Acesso em: 03 de ago. 2021.

FEE, E., e FOX, D. M. (1988). Introduction: AIDS, public policy, and historical inquiry. **AIDS: The burdens of history,** p. 1-11. 1988. Disponível em: https://www.amazon.com/AIDS-Burdens-History-Elizabeth-Fee/dp/0520063961. Acesso em: 16 de ago. 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** A vontade de saber; trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf. Acesso em: 04 de ago. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. *In*: **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066. Acesso em: 04 de ago. 2021.

GOIS, J. B., & Soliva, T. (2011). A violência contra gays em ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico,** p. 38-45. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13899. Acesso em: 21 de jul. 2021.

ISOLAN, Tomaz B. et al. Perfil do atendimento ao adolescente no setor de doenças sexualmente transmissíveis da Universidade Federal Fluminense. **DST j. bras. doenças sex. transm**, v. 13, n. 4, p. 9-30, 2001.Disponível em: http://www.dst.uff.br/revista13-4-2001/c2.pdf. Acesso em: 04 de ago. 2021.

MARCONI, Andrade De Maria; LAKATOS, Maria Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª ed., São Paulo: editora Atlas, 2009. Disponível: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view Acesso em: 21 de jul. 2021.

MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça:** médicos, educadores e discurso eugênico. Editora da UNICAMP, 1994. Disponível em: https://ihgb.org.br/pesquisa/biblioteca/item/1120-a-medicaliza%C3%A7%C3%A3o-da-ra%C3%A7a-m%C3%A9dicos,-educadores-e-discurso-eug%C3%AAnico-vera-regina-beltr%C3%A3o-marques.html. Acesso em: 15 de ago. 2021.

QUIRINO, G. D. S., & Rocha, J. B. T. D. (2012). Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, p. 205-224. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602012000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 de ago. 2021.

PRECONCEITO DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE A LIDERANÇA FEMININA EM UM SHOPPING NA CIDADE DE JOÃO PESSOA - PB

Claudineide da Silva Bezerra[193]
Victor Vieira de Melo Oliveira[194]
Danielle Fernandes Rodrigues[195]

RESUMO

O panorama do mercado de trabalho assinala, ainda hoje, a desigualdade entre homem e mulher, fazendo-se necessária a adoção da perspectiva de gênero, que se afaste dessa concepção binária. Com efeito, a justificativa para este estudo é o fato de que, apesar das conquistas alcançadas pelas mulheres no mercado de trabalho, nas últimas décadas, após a industrialização, ainda se faz necessário romper com o preconceito de gênero, principalmente, no que se refere as discriminações sofridas por mulheres que assumem determinada posição de liderança ou cargos importantes dentro de empresas. Também porque, os homens seguem, em maioria, nos segmentos com remuneração mais alta, a mulher, mesmo tendo maiores níveis educacionais reflete uma persistente desigualdade de gênero, pretendeu-se com essa pesquisa estimular a reflexão acerca dos preconceitos de gênero que ocorrem no ambiente de trabalho, a partir do nosso campo de pesquisa e com isso,

[193] Claudineide da Silva Bezerra – Graduada em Administração pela UNIFUTURO. E-mail: claujp02@icloud.com
[194] Victor Vieira de Melo Oliveira – Especialista em Educação Global, graduado em Administração. Professor Universitário. E-mail: victorvmo@hotmail.com
[195] Danielle Fernandes Rodrigues – Mestra em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Especialista em Gestão Empresarial e Educação Global. Professora Universitária. E-mail: danielle.contato10@gmail.com

sensibilizar a sociedade para tais questões. Nesse sentido, foi feita uma análise através de dados coletados por meio de um questionário semiestruturado, a fim de apresentar quais são os preconceitos e/ou violências presentes no cotidiano de líderes femininas, que atuam a frente de uma empresa ou uma loja. Assim, os resultados dessa pesquisa demonstraram que o preconceito de gênero influencia o comportamento das mulheres no trabalho, limitando e impedindo que mais mulheres possam alcançar os cargos de liderança. Percebemos, nas respondentes que a desigualdade de gênero está presente em seu cotidiano, até mesmo em pequenas ações, fato que demonstra os obstáculos concretos que as mulheres encontram no mercado de trabalho, como o machismo descarado ou sutil, a discriminação e o assédio sexual e/ou moral.

Palavras-chave: Liderança. Preconceito de Gênero. Mercado de Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo enfatiza o preconceito de gênero e os problemas decorrentes, principalmente, para a vida profissional das mulheres, por constituir-se em uma sociedade culturalmente machista. Ideias e valores que produzem desigualdade entre homens e mulheres, limitam ou excluem o que é considerado sexo frágil. Em geral, as relações sociais são afetadas por estereótipos e preconceitos, envolvendo atitudes que afetam o comportamento, mas que raramente são percebidos.

Os estereótipos criados por uma cultura machista caracterizavam a mulher como o sexo frágil, passivo e dependente, porém, ao longo dos anos foram evidenciadas outras características femininas, como versatilidade, capacidade para liderar e administrar conflitos, persuasão, dentre outros que se destacam no mercado de trabalho. E a partir dessa quebra de paradigma, a mulher foi não somente aumentando sua participação no mercado de

trabalho, como também, sua crescente ocupação em cargos de liderança nas empresas, sejam elas de pequeno, médio ou grande porte.

Estudos comprovam que, com a expansão do modo de produção capitalista, mudanças começaram a ocorrer na sociedade, afetando a configuração das famílias e a posição da mulher. A passagem da mulher da esfera privada (lar) para a pública (social), a partir da inserção no mercado de trabalho, representou um avanço significativo quanto ao declínio do modelo de família patriarcal.

Com efeito, no contexto de estudos da área da Administração atual, percebemos que as desvantagens e preconceitos vivenciados pelas mulheres afetam a renda, o compromisso, a estabilidade nos postos de trabalho e a qualidade de vida de todos os membros da família. Dessa maneira, as formas com que as pessoas lidam com os desafios do trabalho e da vida familiar são marcadas pelas desigualdades de gênero.

Diante do exposto, o problema pesquisado é como o preconceito de gênero, sobre o exercício da liderança feminina, interfere no desenvolvimento efetivo de uma líder no mercado de trabalho. Em resposta a este problema, foram elaboradas as seguintes hipóteses: as dificuldades e o preconceito de gênero impulsionaram o desenvolvimento da liderança feminina; o preconceito dificulta o desenvolvimento da liderança, fazendo a mulher desistir do seu cargo.

Nessa perspectiva, temos como objetivo geral: Analisar se o preconceito de gênero, que ocorre com as líderes femininas, interfere no seu desenvolvimento efetivo no mercado de trabalho; e os objetivos específicos que guiarão toda esta pesquisa são: Identificar como o preconceito de gênero tem influência na liderança feminina; descrever quais as principais dificuldades enfrentadas pelas mulheres no ambiente corporativo; apresentar como são tratados os preconceitos de gênero, que ocorrem no mercado de trabalho.

Essa pesquisa justifica-se porque, embora as mulheres brasileiras predominem nos segmentos mais escolarizados e tenham crescido mais no

mercado de trabalho, de acordo com o estudo realizado pelo PEA (População Economicamente Ativa), os homens seguem em maioria nos segmentos com remuneração mais alta. O fato de as mulheres ganharem menos do que os homens, mesmo tendo maiores níveis educacionais, reflete uma persistente desigualdade de gênero. Além disso, mesmo com as conquistas alcançadas pelas mulheres no mercado de trabalho, nas últimas décadas, após a industrialização, ainda se faz necessário romper com o preconceito de gênero, principalmente no que se refere aos preconceitos e discriminações sofridos por mulheres, que assumem determinada posição de liderança ou cargos importantes dentro de empresas. Várias outras questões estão envolvidas nesse tema, tais como a relação entre trabalho doméstico e o trabalho produtivo e a do uso do tempo.

Interessa-nos, ainda, apresentar as barreiras externas levantadas pela sociedade patriarcal, que têm impedido o mercado de enxergar na liderança feminina um agrupamento de características que vem a responder positivamente as necessidades atuais no âmbito profissional. Neste artigo, apresentamos como referencial teórico: Preconceito e a discriminação de gênero, a Evolução da mulher no mercado de trabalho e o Conceito de liderança.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO

O preconceito conceitua-se como juízo que realizamos, de maneira antecipada, perante algo ou alguém, que não possui fundamento de verdade. Sendo assim, a discriminação é, na verdade, uma situação, na qual o preconceito é colocado em prática, restringindo a igualdade de gênero, de modo a colocar as pessoas de um sexo em situação de desvantagem, em relação a pessoas de sexo oposto (THOME, 2012).

Faz necessário também, apresentar a conceituação de gênero, que não é similar ao conceito de sexo. Para Teles (2007, p. 38- 39), "gênero se constrói socialmente de acordo com o tempo histórico vivido em cada sociedade, enquanto 'sexo' teria uma caracterização biológica com destaque para os aspectos físicos do ser feminino ou ser masculino". A mesma autora aponta que, o gênero deve ser empregado de modo a explicitar uma ordem tanto social quanto institucional, de maneira a impulsionar a construção sociocultural de ser mulher e de ser homem, o que tem determinado desigualdades históricas entre os sexos. Além disso, a construção institucional se dá em níveis econômico, social, político e cultural.

Desse modo, é necessário entender, o conceito de gênero, sob um olhar de resistência ao patriarcalmente instituído e despertarmos a reflexão para as transformações sociais, no tocante a equidade de gênero. Sobre o conceito de gênero e as relações de poder, tem-se:

> O conceito de gênero foi demarcado pelo pensamento feminista nos anos 1970, diz respeito ao modo como a sociedade constrói representações sobre ser homem e ser mulher e pressupõe que sejam naturalmente estabelecidas. A proposição de que o gênero é construído social e culturalmente, e não determinado biologicamente, tanto uma questão teórica quanto política. Os gêneros não são uniformes nem fixos, mas plurais e mutáveis, porém as relações de gênero são relações de poder. Gênero é uma estrutura de dominação simbólica estável, evidente na divisão social do trabalho e na estratificação social. (CARVALHO, 2000, p. 16).

Para efeitos deste trabalho, faz-se necessário aplicar, as seguintes definições:

- Cuidado (*care*): trabalho, profissional ou não, remunerado ou não, de cuidados com crianças, idosos (THOME, 2012, p. 120);
- Discriminação direita em razão a gênero: situação em que se proíbe ou restringem igualdade de gênero, de forma direita ou explicita (THOME, 2012, p. 140);

- Discriminação indireta em razão de gênero: situação em que aparentemente se prática algo com efeito de desvantagem ao sexo oposto, mesmo sem intenções discriminatórias (THOME, 2012, p. 140);
- Discriminação positiva: tipo de política pública ou medida privada de inserção (THOME, 2012, p. 150);
- Discriminação negativa: tem como objetivo eliminar, a discriminação positiva (THOME, 2012, p. 155);
- Discriminação horizontal em razão de gênero: desigualdade entre homens e mulheres em diferentes ramos da atividade econômica (THOME, 2012, p. 129);
- Discriminação vertical: menor quantidade de mulheres em cargos de maiores remunerações, quando comparados a cargos exercidos pelos homens (THOME, 2012, p. 132).

Segundo Guerra (2011) o primeiro exemplo de divisão de trabalho foi o baseado no sexo, na qual era responsabilidade dos homens as atividades de caça e a pesca e as mulheres eram confiadas as coletas dos frutos, que evoluiu para a cultura da terra.

No Brasil, décadas passadas, o mercado de trabalho era um espaço de hegemonia masculina. Desse modo, até a metade do século XX, as mulheres não tinham o horizonte de carreira profissional ou a participação na vida pública como metas preponderantes, não tendo participação significativa na população economicamente ativa.

Com efeito, é pertinente, no pensamento da cultura patriarcal, conceitos criados em relação aos gêneros sexuais e as suas ocupações, associando funções determinadas aos homens e às mulheres. Diante disso, os homens são instigados a exercer funções de liderança, no ambiente público, por sua vez, o feminino é restrito ao espaço doméstico.

> A associação de algumas profissões com o gênero feminino é significativa na divisão técnica, social e política do trabalho, porque tem implicado em menor prestígio profissional para quem as exerce inclusive os varões. Essa associação se explica em parte porque em

> algumas profissões as mulheres realizam no mundo públicas inúmeras atividades equivalentes às que desempenham gratuitamente no espaço privado, atendendo às necessidades doo metabolismo humano, como alimentar, vestir, limpar, aquecer, proteger, entre outras, sem nenhuma inserção econômico-política na sociedade. Além disso, as mulheres também cuidam dos afetos, procriam a espécie e dão suporte à educação das crianças e adolescentes, responsabilizando-se também pela manutenção da mão-de-obra adulta que faz funcionar o espaço público/privado (LIMA, 1999, p. 93).

Diante das reflexões e conceituações apresentadas, anteriormente, acerca de gênero, da divisão sexual do trabalho e dos preconceitos que as mulheres, historicamente sofrem, é possível destacar que, na contemporaneidade, a presença das mulheres no mercado de trabalho é expressiva, fato que deveria contribuir para desvelar as desigualdades e as discriminações que ocorrem cotidianamente (como veremos mais adiante na metodologia), seja no espaço público ou no espaço privado.

Ora, não se trata de querer justificar uma hegemonia feminina, na liderança das empresas/lojas, mas sim, considerar que o sexo feminino, já é maioria na população, em 25 dos 27 estados brasileiros, e o que se vê, hoje, são as empresas contratando mulheres qualificadas, porém, algumas dessas mesmas empresas, ainda não combatem a discriminação de gênero em seus espaços. Dessa maneira, cria-se um círculo vicioso intergeracional no qual a participação na força de trabalho diferenciada por sexo e a segregação ocupacional por sexo são, ao mesmo tempo, os principais determinantes e as principais consequências da desigualdade no mercado de trabalho, baseadas no gênero.

Desta sorte, esse estudo paira também sobre as conceituações de liderança, e os desafios enfrentados por uma líder mulher no local de trabalho, principalmente, o assédio e as discriminações, uma vez que, infelizmente, as leis decretadas, ainda, não são suficientes para que as mulheres alcancem sua capacidade profissional respeitada e admirável.

Diante do exposto, enfatiza-se que, apesar da luta das mulheres para reconhecimento e valorização no mercado de trabalho, ainda, atualmente, são tratadas de forma discriminada e machista. E o pior ocorre quando esse preconceito parte da própria figura feminina, pois algumas vivem em meios patriarcais desde o nascimento, se tornando difícil a mudança destes pensamentos e, ainda mais difícil, mudar em relação ao machismo dos homens. Infelizmente, quando se trata de área profissional, as mulheres perante a sociedade, ainda são consideradas inferiores, frágeis e até mesmo intituladas como incapacitadas para executar as mesmas tarefas que são executadas por homens.

O "machismo", ainda que, por vezes, de maneira mascarada se faz presente na sociedade atual, e a cada dia, as mulheres mostram que não são inferiores e nem frágeis, elas são cuidadosas e atenciosas em suas ações. De acordo com Calil (2007):

> A discriminação ao trabalho da mulher é uma realidade no dia a dia da mulher que trabalha: se não uma realidade presente, há, pelo menos, a ameaça constante da discriminação. Seu combate se faz com uma legislação trabalhista eficaz e, acima de tudo, com educação formal, para que assim haja o devido respeito às diferenças. (CALIL, 2007, p. 116).

A discriminação à mulher não vem a ser um problema exclusivamente feminino, pois há uma eliminação nos direitos constitucionalmente consagrados, negando o direito à igualdade, gerando diminuição no crescimento econômico. É comprovado que a descriminação contra a mulher no mercado de trabalho é um fator que afeta diretamente a sociedade, pois muitas delas estão inseridas no mercado de trabalho, por serem as únicas provedoras do lar, não bastando ainda, em alguns casos, mesmo sendo responsáveis por setores executando atividades igualitárias a dos homens, estarem sujeitas a salários menores. Sendo assim, é perceptível que, a batalha

para a valorização e o reconhecimento da mulher na sociedade, ainda não chegou ao nível máximo, de forma que se tem muito a conquistar.

2.3 A EVOLUÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO

Há vários séculos, a mulher era considerada apenas como do lar, o homem perante a sociedade era o único provedor da família, o papel exercido pela mulher era dos cuidados com o lar e filhos. De acordo com Samara (2002):

> No início dos séculos XVI e XVII [...] nas uniões legítimas, o papel dos sexos estava bem definido, por costumes e tradições apoiados nas leis. O poder de decisão formal pertencia ao marido, como protetor e provedor da mulher e dos filhos, cabendo à esposa o governo da casa e a assistência moral à família. (SAMARA, 2002, p. 32).

O que antes era destinado como responsabilidade, apenas, do homem, a exemplo do direito e dever de ser o provedor do lar, com o passar dos tempos, a mulher conseguiu com muita luta, conquistar a inserção no mercado de trabalho. Tanto a Primeira como a Segunda Guerra Mundiais foram fatores que contribuíram, para que a inserção da mulher no mercado de trabalho fosse reconhecida. Os homens por serem convocados para guerra, nem sempre voltavam e quando retornavam, muitos estavam mutilados. Assim, quem era antes o único provedor familiar, deixou de ser, cabendo a mulher a alternativa para as atividades fora de casa, para o sustento familiar.

Para Tonani (2011),

> [...] o grande início da inserção da mulher no mercado de trabalho aconteceu de fato com as I e II Guerras Mundiais. Com os homens nas frentes de batalha, as indústrias se utilizaram da mão de obra disponível – mulheres e crianças. Enquanto os homens lutavam, as mulheres fabricavam as armas, as munições, e tantos outros insumos que abasteciam não somente a guerra, mas a economia em geral. Com o fim das guerras, muitos homens não voltaram, ou mesmo os que

> voltaram estavam incapacitados para assumir suas antigas funções no mercado. E coube então à mulher assumir o papel antes ocupado por eles (TONANI, 2011, p. 7).

A participação da mulher no mercado de trabalho não parou de crescer, a mulher passou a ter uma responsabilidade bem maior do que a dos homens, além da obrigação com o lar e filhos, passou a ter uma jornada de trabalho fora do lar, causando mudanças na sociedade. Hoje desempenham papeis na sociedade, que nem imaginavam que seriam conquistados.

Nessa perspectiva, a mulher, diante da sociedade, passou a desenvolver seu papel de profissional, e apesar dos preconceitos frequentes, não desistiu, ganhando forças e chamando a atenção. Dessa forma, o trabalho informal, que era desempenhado por elas, passou a ser dividido também com os homens e, consequentemente, a mulher passou a ser vista, pela sociedade, como concorrente para o homem. Com essas mudanças, a mulher começa a reivindicar sua participação na sociedade, em busca do direito de equidade.

É importante destacar que, o trabalho feminino, durante o processo de industrialização, se tornou acessível para os empregadores, isso porque, os salários baixos eram destinados a classe feminina, que sempre foi pouco valorizada, enfrentando a desvantagem de a figura masculina possuir maior evidência. A mulher apesar de ter contribuído positivamente com o crescimento e a evolução da sociedade, passou a sofrer discriminação e preconceitos.

> A discriminação contra a mulher é uma realidade há muito verificada. Suas raízes remontam à Antiguidade. O código hindu de Manu estabelecia: a mulher, durante a sua infância, depende de seu pai, durante a mocidade, de seu marido, em morrendo o marido, de seus filhos, se não em filhos, dos parentes próximos de seu marido, porque a mulher nunca deve governar-se a sua vontade (GUERRA, 2011, p. 47).

Mesmo se fortalecendo no mercado de trabalho, a mulher era reconhecida como o sexo frágil, essa característica foi por muito tempo um

obstáculo para o avanço no mercado de trabalho, até os dias de hoje, a mulher enfrenta desafios no acesso a cargos de chefia e liderança de empresas.

3 LIDERANÇA

O conceito de liderança vem se tornando, cada vez mais, utilizado dentro das organizações. Liderança é uma palavra de origem inglesa *Leader* ou liderança (*leadership)* e o líder tem um papel muito importante nas organizações, uma vez que, possui a capacidade de influenciar um grupo, para realizar uma tarefa e conseguir alcançar um objetivo em comum. Uma boa liderança, é ter habilidade de saber direcionar sua equipe, para obter objetivos com sucesso, mesmo em momentos de crise.

Atualmente, encontram-se vários conceitos que abordam a liderança, e cada vez que surge uma nova abordagem, enriquece os estudos acerca do tema. De acordo com Chiavenato (2016):

> A liderança é um fenômeno que ocorre exclusivamente em grupos sociais. Ela é definida como uma influência interpessoal exercida em cada situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos. (CHIAVENATO, 2016, p. 133)

Sendo a liderança definida como uma influência interpessoal, é importante explicar que se trata de um ato interpessoal no qual uma pessoa age na modificação do comportamento de outra, de modo intencional" (CHIAVENATO, 2016, p. 133). Também entendemos que, liderança é a realização de uma meta por meio da direção de colaboradores humanos, ou sejam "homem que comanda com sucessos seus colaboradores para alcançar finalidade específicas é o líder". (MAXMINIANO, 2011, p. 388).

Para Robbins (2005, p. 258), "liderança é a capacidade de influenciar um grupo para alcançar metas. A origem dessa influência pode ser formal, como a que é conferida por um alto cargo na organização". Nesse sentido, a liderança é considerada relevante dentro das organizações, que buscam um

novo estilo de liderança, o mercado atual busca como ferramenta essencial, um líder que tenha uma alta qualidade de transmitir informação, tanto para o ambiente interno como externo da organização, permitindo assim a participação dos colaboradores, atuando como incentivador, motivador e coordenador, para obter um objetivo em comum. Muitas teorias sobre liderança são confundidas com a teoria da administração, Robbins (2005, p. 258) relata "nem todos os líderes são administradores e nem todos os executivos são líderes", demonstrando assim, a importância do comportamento e não apenas do cargo.

Quando o tema liderança é abordado, é comum pensarmos nos grandes líderes, na maioria das vezes associados a imagem masculina, preconceito ou resultado de anos da atuação da presença masculina, em cargos de liderança. No entanto, atualmente é mais natural encontrar mulheres atuando em cargos de liderança. E, se faz necessário entender como a liderança feminina é exercida, afinal homens e mulheres possuem características distintas, que influenciam de forma individual a liderança (JORDÃO, 2012).

4 METODOLOGIA

A pesquisa científica é realizada objetivando obter o resultado, para solução de um problema. Diante disso, foi realizada uma pesquisa de campo, para analisar como o preconceito de gênero interfere no desenvolvimento do trabalho das mulheres, que exercem a função de líderes.

Segundo Gil (2008), a pesquisa tem um caráter pragmático e para Lakatos (2010) é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que possibilita a descoberta de fatos novos ou novos dados, relações ou leis em qualquer área do conhecimento. Ainda de acordo com Gil (2010), a pesquisa pura engloba estudos que têm como objetivo concluir uma lacuna no conhecimento. Nessa perspectiva, a presente pesquisa se caracteriza como básica, pois tem como objetivo despertar reflexões a respeito do tema

abordado. Apresenta uma abordagem qualitativa-quantitativa, permitindo que os pesquisadores façam um cruzamento das conclusões, de modo a ter mais confiabilidade dos dados pesquisados.

> A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 2012, p. 90).

Ao tratar a abordagem quantitativa, Richardson (2012), destaca que se caracteriza pelo uso da quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento por meio de técnicas estatísticas. Além disso, este estudo tem um caráter exploratório descritivo. É descritiva, pois objetiva encontrar e descrever características de certa população e é caracterizada utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008). Essa pesquisa se caracteriza, também, como sendo exploratória, pois possui objetivos que visam a proporcionar maior proximidade com o problema, objetivando torná-lo explícito ou definir hipóteses (GIL, 2008).

Em relação aos procedimentos técnicos que foram utilizados nesta pesquisa, trata-se de um estudo bibliográfico.

> A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2010, p. 29).

Como forma de coleta de dados, utilizou-se questionário semiestruturado, com perguntas objetivas (fechadas) e subjetivas (abertas). A pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de obter informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta

que se queira comprovar, podendo ser qualitativa, sendo “aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 21).

No tocante ao procedimento desta pesquisa, teve como campo de ação, as lojas físicas de um *shopping center*, localizado na cidade de João Pessoa-PB, cujas mulheres ocupam cargos de liderança, seja como gerentes, supervisoras ou outras funções que exigem que sejam líderes. Nas lojas, as respondentes lideram equipes mistas, ou seja, compostas por homens e mulheres, que estão competindo o tempo todo, para vender mais, visto que no comércio, o lucro depende da habilidade de cada indivíduo, para conquistar o cliente e vender os produtos mais caros.

Utilizou-se como instrumento básico para a pesquisa, o questionário semiestruturado, em que o/a entrevistado/a tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender a indagação formulada. Quanto à forma, o questionário conteve 8 perguntas nas categorias: 2 abertas (dissertativas) e 6 fechadas (de múltipla escolha). Ao todo, foram elaborados e aplicados questionários em 4 (quatro) Lojas de Informática, 1 (uma) Livraria, 2 (duas) Lojas de Eletrodomésticos e 1 (uma) Loja de Telefonia.

Conforme Richardson (2012, p. 157), “universo é o conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente fala-se de população de todos os habitantes de determinado lugar”. Assim sendo, denomina-se amostra, como todo e qualquer subconjunto do universo. Nesta pesquisa constituiu-se como universo, 12 líderes femininas em um shopping na cidade de João Pessoa-PB.

Nesta pesquisa, tiveram como sujeitos de pesquisa, 12 líderes femininas, gerenciando setores Financeiro, de Recursos Humanos (R.H.), Caixa, e Coordenação de Vendas. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional.

> Os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador. Se o plano possuir características que definam a população, é necessário assegurar a presença do sujeito-tipo. Desse modo, a amostra intencional apresenta-se como representativa do universo. Entende-se por sujeitos-tipo aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população (RICHARDSON, 2012, p. 161).

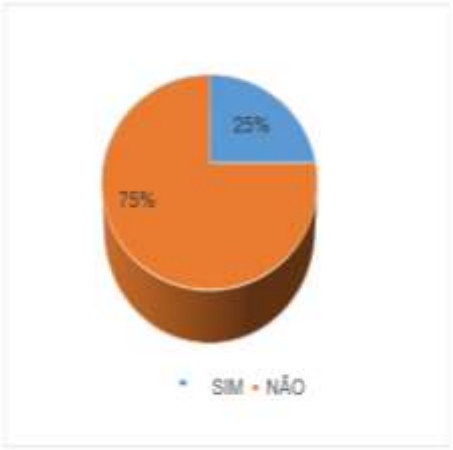
A amostragem, permite selecionar amostras adequadas, para a investigação da pesquisa, na prática, é muito difícil que uma amostra intencional seja representativa do universo, é necessário um conhecimento detalhado de cada um dos elementos da população, para poder determinar exatamente os sujeitos-tipos.

5 RESULTADOS

O objetivo deste questionário foi efetuar um levantamento sobre os preconceitos presentes no cotidiano de uma líder feminina que atua a frente de uma empresa ou uma loja no mercado de trabalho (universo: shopping center), inclusive, na área de informática e tecnologia, que sempre foi e ainda é, um ambiente de domínio masculino. Por conseguinte, teremos as informações que se referem inicialmente às perguntas fechadas de simples respostas, descritas.

Gráfico 1

Igualdade de gênero



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Resultado: Quando perguntadas se a temática "igualdade de gênero" é discutida ou abordada na sua empresa/loja em algum momento, 25% das entrevistadas afirmaram que sim, 75% disseram que não.

Gráfico 2

Desfavorecimento no mercado de trabalho

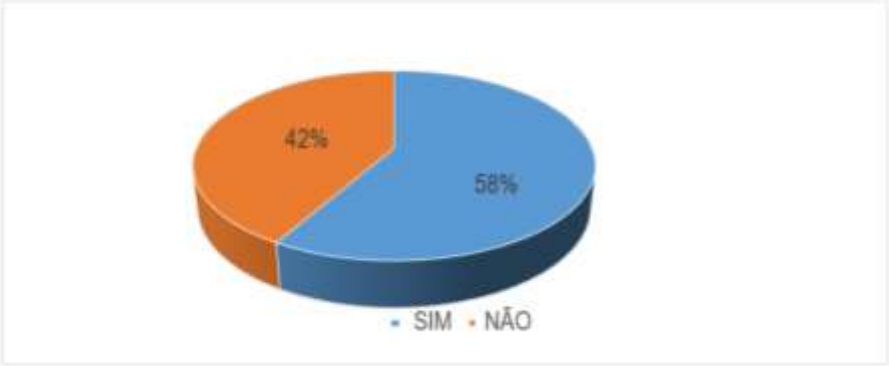


Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Resultado: Em relação à pergunta que trata sobre o desfavorecimento da mulher no Mercado de Trabalho, nas esferas de poder e nas tomadas de decisões, 33% acreditam que a mulher não é desfavorecida no mercado de trabalho, 67% afirmaram que a mulher continua a sofrer preconceitos nessa questão sim. Lembramos que no Brasil, uma das características mais relevantes do mercado de trabalho é a ocorrência de distorções salariais entre homens e mulheres. Tal discriminação por gênero ocorre quando estes trabalhadores recebem remunerações diferenciadas na força de trabalho em termos de salários e ou de acesso ao trabalho, então esse desfavorecimento infelizmente, é real. Thome (2012) caracteriza a discriminação vertical em: menor quantidade de mulheres em cargos de maiores remunerações, quando comparados a cargos exercidos pelos homens.

Gráfico 3

Discriminação e violência de gênero



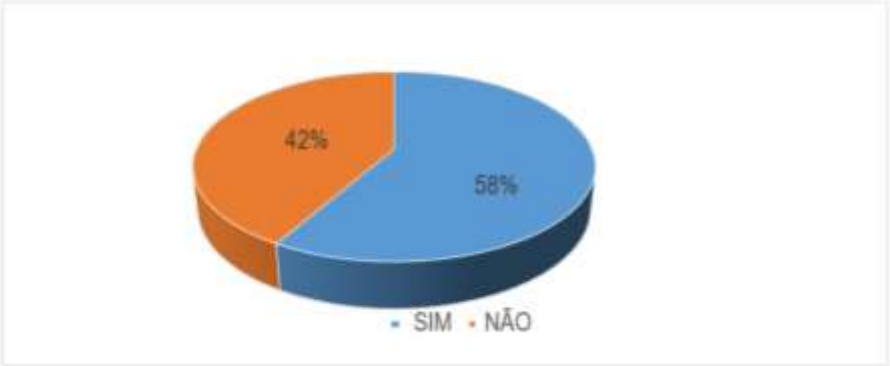
Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Resultado: Quando perguntadas se já presenciaram ou foram vítimas de alguma discriminação ou violência de gênero no seu ambiente de trabalho, por parte de colegas ou clientes, 42% responderam não e 58% das

respondentes afirmaram que sim, fato que deixa explícito o preconceito de gênero existente no mercado de trabalho.

Gráfico 4

Insegurança por parte dos clientes

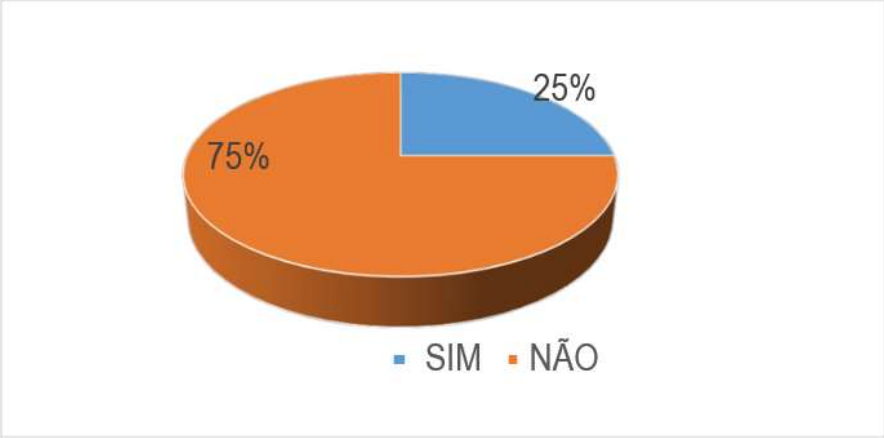


Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Resultado: De acordo com as respondentes, 42% responderam não e 58% afirmam que existe sim desconfiança/insegurança por parte de alguns clientes quando sabem que determinada empresa/loja é liderada por uma mulher, porém, isso não é impedimento para que as mulheres desistam de conquistarem seu espaço no mercado de trabalho, mesmo sofrendo repressões machistas.

Gráfico 5

Desistência de cargo de liderança

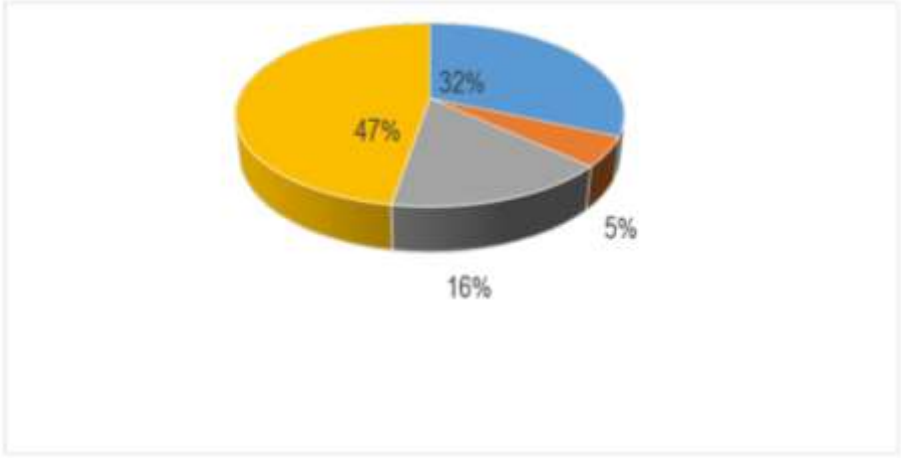


Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Resultado: Através das respostas obtidas, referente a pergunta, algumas mulheres desistiram de assumir determinado cargo da liderança, por sofrerem algum tipo de repreensão machista. A maioria das respondentes evidenciou que: a) apesar da forte presença feminina no mercado de trabalho, inclusive em cargos de liderança, a discussão sobre equidade de gênero é práticamente zero; b) a mulher ainda continua sendo desfavorecida no mercado de trabalho, nas esferas de poder e nas tomadas de decisões.

Gráfico 6

Mulher no mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

No gráfico que demonstra as respostas para a pergunta de múltipla escolha, acerca da opinião das profissionais sobre a mulher no mercado de trabalho, observamos que somente 5% enfatizaram que a mulher é tão valorizada quanto os homens. Por sua vez, 16% das respondentes acreditam que hoje em dia, já existem mais mulheres do que homens ocupando os cargos de liderança e 32% das entrevistadas consideram que mesmo sendo maioria absoluta, as mulheres continuam ganhando menos que os homens. Além disso, um total de 47% informou que, as mulheres, no mercado de trabalho, são vítimas de machismo, assédio ou preconceito. Assim, diante dos dados apresentados, constatamos que é fundamental transformar as condições

concretas, que permitam às mulheres reverter sua condição de desigualdade no mercado de trabalho.

Dando sequência ao questionário, para as questões dissertativas, a primeira pergunta abordou as dificuldades da manutenção da mulher, em ambientes culturalmente preenchidos pelo público masculino (lojas de informática, por exemplo), principalmente, em cargos de liderança. As respondentes citaram algumas das dificuldades vividas em seu cotidiano, tais como: assédio (alarmantemente, todas já passaram por essa situação); os liderados (sexo masculino) só atendem o comando de uma líder feminina após a 2º ou 3ª fala; machismo e preconceito por parte dos colegas, subordinados e clientes; e por fim, conseguir se mantiver no cargo de liderança.

Informaram ainda que, são questionadas o tempo todo a respeito de suas qualificações para ocupar tal cargo de liderança. Com efeito, percebemos que se o mercado atual valoriza as características consideradas predominantemente nas mulheres, seus pares tendem a questionar sua real competência. Há uma necessidade constante de se provar não somente sua competência por si só, mas prová-la, também, "apesar" de ser mulher.

Em seguida, quando perguntadas quais são as expressões machistas ou preconceituosas que as respondentes mais escutam na função de líder/gerente, a frente de uma empresa/loja, todas afirmaram que já ouviram muitas, inclusive de colegas profissionais, e principalmente clientes. Por vezes são alvo de comentários jocosos, não sendo dado a elas, o seu devido valor, pondo em dúvida suas competências, suas capacidades de serem enérgicas, de comandar, de se impor, transformando suas características peculiares em fatores desqualificadores, para o desempenho da liderança. As líderes citaram diversos exemplos: "chama o gerente" (expressão usada porque o público, na maioria das vezes, acredita que apenas homem entende de tecnologia); "lugar de mulher é na cozinha e não na gerência de uma loja dessas"; "quem é o responsável dessa empresa? É uma mulher? Então não irei reclamar, pois não vai saber resolver"; "só podia ser uma mulher mesmo" (quando a gerente não

fornece, com precisão, a informação sobre algum equipamento); “tem um gerente homem para falar comigo? Porque, com gerente mulher, eu não falo”; “Peça demissão e fique em casa para cuidar dos seus filhos”; “você não tem capacidade para gerenciar essa equipe” (mesmo quando a mulher chegou a tal cargo de liderança por meio de formação e qualificações maiores, inclusive, do que os colegas); “Só tem essa menina para resolver?”; “tinha que ser logo uma mulher”.

Com essas respostas evidencia-se que, o preconceito e desigualdade de gênero estão presentes no cotidiano das respondentes, até mesmo em pequenas ações do seu ambiente de trabalho. Concluímos essa análise, demonstrando os obstáculos concretos que as mulheres encontram no mercado de trabalho: o machismo descarado ou sutil, a discriminação e o assédio sexual e/ou moral. Assim, apesar do avanço, que tivemos na última década e da abertura do mercado para que as mulheres chegassem ao topo das diretorias e gerências de empresas, a paridade entre homens e mulheres ainda está longe de ser ideal, principalmente, em termos salariais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de se discutir preconceito de gênero se dá, pelo motivo de que, mesmo vivendo em uma sociedade moderna, o papel das mulheres na vida pública, em particular, tem sido limitado, pela ascensão do fundamentalismo (dá-se o nome de fundamentalismo aos movimentos de caráter religioso, étnico, econômico e político) de base machista, havendo discriminação de gênero, exercida por várias leis retrógradas e obscurantistas.

Sendo assim, a sociedade do século XXI, ainda, é marcada pelas diferenças de gênero e relações de poder, estabelecidas entre homem e mulher, não apenas no mercado de trabalho, conforme abordado nesta pesquisa, mas em toda a sociedade.

Tendo em vista os resultados obtidos nesta pesquisa, em resposta ao problema, o preconceito de gênero sobre o exercício da liderança feminina

interfere no desenvolvimento efetivo de uma líder no mercado de trabalho, vimos como os preconceitos e a discriminação influenciam o comportamento das mulheres no trabalho, causando prejuízos para o crescimento profissional, limitando e impedindo que mais mulheres possam alcançar os cargos de liderança ou se destaquem em determinada profissão.

Considerando os objetivos específicos, é preciso enfatizar que o universo do trabalho vai além do "local de serviço", e inclui conversas, eventos sociais e ambiente familiar, por exemplo. Portanto, destacamos a importância de se discutir e romper com o preconceito de gênero diariamente, em todas as esferas da sociedade, a começar pelas atitudes dos indivíduos que a compõem. Esse rompimento, só será possível, por meio de uma abordagem integrada, que una prevenção, proteção e assistência as vítimas, de forma a garantir às mulheres, sem distinção de raça, etnia, orientação sexual, entre outras, acesso aos cargos de chefia, igualdade de tratamento, de remuneração e de oportunidades.

Em suma, os embates apresentados nessa pesquisa, através das literaturas utilizadas como embasamento teórico, bem como, dos resultados obtidos na pesquisa de campo, merecem atenção de administradores e empresários, que atuam na promoção de melhorias nas relações interpessoais estabelecidas no âmbito profissional, principalmente, no que se refere à equidade de gênero, para podermos romper, enfim, com essas práticas patriarcais de assujeitamento do gênero feminino, especialmente, quando se trata de liderança. Assim como, visa alertar e estimular a reflexão de toda a sociedade, pois só assim, será possível promover iniciativas, a exemplo do empoderamento econômico das mulheres e a verdadeira mudança no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração geral e publica: provas e concursos.** 4. ed. Barueri: Manole, 2016.

CALIL, Léa Elisa Silingowschi. **Direito do Trabalho da mulher: a questão da igualdade jurídica ante a desigualdade fática.**1 ed. – São Paulo: LTR, 2007.
CARVALHO, Maria Eulina de Pessoa. **Consciência de Gênero na Escola.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Raquel Diniz**. Mulher e discriminação.** Belo Horizonte: Fórum, 2011.

JORDÃO, Sonia. **O poder da liderança feminina.** Disponível em: <http://www.administradores.com.br/u/sonia/>. Acessado em: 15 out. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010**.**

LIMA, Maria José de. Gênero, Cultura e Sociedade. In: FERREIRA, Mary; (org). **Mulher, gênero e políticas públicas**. – Salvador: Redor, 1999.
MAXMINIANO, Antônio Cesar Amauri. **Introdução a administração.** 8. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed., 14 reimpressão – São Paulo: Atlas, 2012.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional.** 11. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SAMARA, Eni de Mesquita. **O que mudou na família brasileira? Da colônia à atualidade.** Vol. 13 no. 2. São Paulo: USP, 2002.

TELES, M. A. A. **O que são os direitos humanos das mulheres.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

THOME, Candy Florêncio. **O princípio da igualdade de gênero e a participação das mulheres nas organizações sindicais de trabalhadores.** São Paulo: Ltr, 2012.

TONANI, Adriana Venturim. **Gestão feminina–um diferencial de liderança mito ou nova realidade**. *Congresso Nacional de Excelência em Gestão*. Vol. 7. 2011.

A QUESTÃO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM CONVITE AO DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristiano Peres Barbosa[196]
José Robson Silva Leite[197]

RESUMO

A escolha do objeto de estudo proposto - Gênero - surge a partir da inserção no campo de estágio, mediante vivência e aproximação com o exercício profissional do assistente social no Campus do IFPB, Patos-PB. Nas linhas de discussões que circundam os estudos sobre gênero na atual conjuntura, este trabalho tem por objetivo central analisar a percepção dos discentes da modalidade integrado ao ensino médio no IFPB, Campus Patos-PB, sobre gênero. A pesquisa é considerada como bibliográfica e de campo, durante a aplicação da entrevista semiestruturada, utilizamos abordagem individual e observação participante durante a realização das entrevistas. Nesta perspectiva, ressaltamos algumas bibliografias sobre a discussão de gênero, essencialmente Saffioti (2015), Cisne (2015), Goffman (1988), Lima & Lima (2015) e Mazzeo (2015). Como instrumento de coleta de dados, a pesquisa foi realizada com 32 discentes da modalidade integrada ao ensino médio do IFPB, Campus Patos-PB, e, de acordo com as falas dos/as entrevistados/as percebemos a importância da inserção e debates sobre a temática de gênero ao ensino. É importante debatermos a temática de gênero, no processo de formação dos discentes no IFPB Campus Patos/PB. De fato, é de estima relevância entender também as ideias pré-concebidas, os padrões postos diante de uma sociedade, que estabelece regras normativas que devem ser

[196] Coautor
[197] Autor

seguidas para expressar a sexualidade. O trabalho realizado conforme a pesquisa que nos deu norte e segundo as teorias conclui-se que é de extrema necessidade inserirmos o debate sobre a temática de gênero no ensino.
Palavras-chave: Educação. Gênero. Relações Sociais. Políticas Sociais.

INTRODUÇÃO

O Serviço Social por se tratar de uma profissão interventiva, busca através de políticas sociais a defesa e ampliação dos direitos sociais, e a política educacional também faz do roll de preocupações da categoria profissional. A atuação do Assistente Social, na área educacional, busca a identificação e a aproximação teórica e prática da realidade social, conhecendo e estudando as expressões da questão social que permeiam a área educacional, visando contribuir no enfretamento as contradições da realidade social brasileira na educação pública.

A inserção do profissional de Serviço Social, neste campo de atuação educacional demanda uma tarefa de muito desafio no processo de construção de uma intervenção qualificada enquanto profissional na educação e tendo como norteamento os princípios fundamentais de seu Código de Ética Profissional/1993.

Diante do contexto conjuntural ideológico e político que nos insere, vê-se a necessidade deste material produzir acúmulo teórico. Sabendo-se que a Educação é entendida e composta por níveis e modalidades de ensino, isto requer estudar suas particularidades, as dinâmicas de espaços, assim sendo, a construção e produções profissionais dar-se-á com experiências profissionais neste campo sócio ocupacional.

Nesse sentido busca-se investigar como o conceito de gênero tem sido formulado no ambiente escolar pelos alunos e a contribuição da escola nessa construção. Pretende apresentar alternativas pedagógicas que elucidem a uma tomada de consciência sobre as diferenças que marcam a sociedade. Em meio a essa discussão, as famílias devem ser convocadas para que se

estabeleça um diálogo harmônico sobre o tema, com o intuito de minimizar o impacto da abordagem sobre gênero nas famílias mais tradicionais.

Os resultados das pesquisas para elaboração desse artigo, evidenciaram como a discussão sobre gênero precisa ganhar espaços nas escolas, em todas as disciplinas. O professor pode apoiar o debate de forma natural, mas, ao mesmo tempo, com o rigor que precisa ser dado as questões como discriminação, preconceito e o bullying.

CONCEITO DE GENÊRO, IDENTIDADE DE GENERO E POLITÍCAS SOCIAIS.

As transformações sociais no século XXI se constroem em ritmos acelerados, revelando formas ideológicas de identidades diferentes e diferenciadas para o reconhecimento social. É importante colocar a comunidade homossexual como processo de construção para analisar as mais diversas formas de vida da sociedade atual. No entanto, a comunidade LGBTQIA+, ainda não conseguiu se legitimar, justo porque há, sem sobra de dúvidas, por parte de outras classes também hegemônicas do restante da sociedade, um preconceito, por vezes "oculto" contra a liberdade de expressão e escolha no modo de vida.

Falar de gênero requer analisar as expressões da questão social3, que permeiam uma sociedade injusta, cruel e preconceituosa. Temos historicamente o desenho masculino como dominante na sociedade, sobretudo no contexto político, onde sua maioria é predominantemente masculina. Estamos condicionados até aqui, e aprisionados nas condições de

[3] Analisar as expressões da questão social, é entender que vivemos numa sociedade injusta, machista, misógina, racista, homofóbica e desigual. Que os direitos sociais não são iguais, e a população mais pobre, advinda da acumulação do capital dentro do modo de produção capitalista, sofre opressões. Sendo a classe burguesa detentora do poder e classe trabalhadora da força de trabalho. Exatamente diferenciando a população e enfraquecendo uma classe sobre a outa.

uma minoria conservadora. As relações sociais no nosso país tornaram-se historicamente desiguais. Cisne (2015, p. 85), aponta acerca dos estudos sobre gênero:

> Os estudos de gênero surgem principalmente sob a influência de feministas acadêmicas, no final do século 20, entre as décadas de 1970 e 1980. Seu objetivo advém da necessidade de desnaturalizar e historicizar as desigualdades entre homens e mulheres, analisadas, pois, como construções sociais, determinadas pelas e nas ações relações sociais.

Sendo assim, a mulher é fundamental nas produções acerca dos estudos sobre gênero, uma vez, que segundo a autora, a mulher assumiu um papel importante em desconstruir um processo ligado as maneiras patriarcais assumidas na sociedade. E, essas produções tem contribuído de forma essencial, podendo a partir delas ser debatido de forma crítica a se analisar as condições existenciais e, contudo, as identidades de gênero.

Safiotti (2015) discute a questão essencial do entrelaçamento das relações de gênero, raça e etnia e classe social, nas relações sociais dominantes.

> Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado [...] – "A liberdade civil depende do direito patriarcal" (SAFFIOT, 2015, p. 56).

Evidentemente que a autora questiona o poder exercido pelo homem dentro da sociedade numa lógica que a exploração com relação à mulher, Saffiot (2015) deixa claro a necessidade da mulher em ocupar lugares, meio que subtendido, aponta para o protagonismo feminino voltado ao

fortalecimento em busca de diminuir as desigualdades, e mais, reduzir os efeitos da opressão histórica feminina.

Diante das desigualdades sociais que surgem, é dever do Estado cuidar do povo, assegurá-lo e desenvolver políticas públicas que amenizem tais desigualdades. O respeito é sempre primordial para uma boa relação em sociedade. Contudo, nota-se que na maioria dos estudos ao se relacionarem com as identidades de gênero, provocam o sujeito às novas concepções, por meio de dados suficientes que imprimem tais conceitos.

Se considerarmos os objetivos alinhados a ideologia, percebemos uma forte onda conservadora, correlacionada a disseminação de pensamentos, quando nos colocamos a entender como se é conduzido o tratamento as instâncias que conduzem e projetam os parâmetros que desaguam nas condições de vida da pessoa humana. Santos & Chaui (2013), confirmam a incompatibilidade das propostas no contexto hegemônico pelo fato de, as classes subalternas ficarem a margem no processo de apropriação de direitos básicos garantidos na Constituição Federal de 1988 (moradia de qualidade, saúde e boa educação) reservados a toda a sociedade civil. Ainda se coloca a necessidade de discursos para além do que é posto, uma vez que direitos são incontestáveis. No entanto os grupos sociais oprimidos, os negros, homens e mulheres com outra definição de sexualidade (LGBT's), as pessoas de baixa renda etc.

Na sociedade capitalista, visualizamos uma forte onda crescente ao Neoliberalismo, que concebe os direitos humanos como direitos individuais privilegiando os direitos civis e políticos, introduzindo as versões dominantes da modernidade para pensamentos (neo) conservadores. Para Santos (2000), enfrentaremos uma crise utópica no segmento social, uma vez que, os "Direitos"[4] estão estruturados no capitalismo. Legitimar o direito é dar

[4] Remete entender "Direitos" como mecanismo não igualitário, visto que deste modo colocado e na estruturação capitalista há sempre a negação do mesmo as classes subalternas.

condições exemplar a emancipação humana. É uma utopia intelectual que torna possível uma utopia política. (SANTOS, 2000, p. 167).

Para Goffman (1988), a normalidade é uma construção social que permite manter uma ordem estável por meio da confiança em pressuposições construídas pelas interações sociais, as quais se tornam cognitivamente familiares. Ou seja, essa construção coletiva é essencial para afastar o caos à medida que categoriza as pessoas, conferindo-lhes atributos comuns e naturais. Tais categorias permitem classificar as pessoas desconhecidas sem que haja um processo de reflexão especial.

Este autor chama de identidade social o conjunto de atributos estruturais e pessoais visíveis que servem como base para orientar as interações. Ao se relacionar, as pessoas se apoiam em exigências inconscientemente aplicadas sobre o que o (a) outro (a) é e como ele deve responder a suas expectativas. Esta caracterização corresponde à identidade social virtual, enquanto os atributos que de fato o indivíduo possui constituem a sua identidade social real. Desse modo, o estigmatizado é um indivíduo com atributos diferentes das normas e, por isso, é classificado de maneira excludente: “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Goffman (Idem, p. 14) identifica três tipos diferentes de estigma: as várias deformidades físicas, os estigmas tribais de raça, nação e religião. E, por fim, as culpas de caráter individual, como as atribuídas a pessoas desonestas, fracas, levadas por paixões não naturais identificadas através de relatos de doença mental, prisão, vício, alcoolismo, desemprego etc.

Sendo assim, analisar gênero é entender as relações conjuntas ligadas ao patriarcado, tão bem colocado por Saffioti (2015) e Cisne (2015), não há possibilidade de haver conceituação da categoria de gênero intimamente separada. Uma vez que, essas relações dar-se-á na conjuntura de análise das lutas das mulheres em virtude do poder do homem no âmbito da conjuntura de sociedade. Cabe ainda enfatizar, todo o percurso de análises

historicamente conquista pelas mulheres que defendem a ideologia de gênero como forma de diminuir as diferenças entre os sexos (homem x mulher).

DIREITO A IDENTIDADE DE GÊNERO: A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

Há que dizer que a sexualidade humana perpassa por várias dimensões na experiência social. Dessa forma encontrar-se como ser social na sociedade contemporânea requer a essa classe muitas vezes uma abstração do real, para assim poder viver com dignidade mesmo sentindo-se excluídos.

Não tenho a intenção de discutir a homossexualidade como acontecimento isolado, uma vez que, a prioridade de análise é colocar para entendimento um possível respeito de classes, onde o essencial é aceitar sem apresentar qualquer manifestação a discriminação da pessoa humana, seja pela orientação sexual ou gênero, como também por sua posição social. É de grande valor entender o "outro eu"[5] para podermos dar condições de todos se sentirem úteis na construção da sociedade. [...] já que a partir da politização das sexualidades que podemos observar o preconceito e os enfrentamentos em torno da visibilidade e dos direitos humanos. (Prado & Machado, 2012, p. 8).

Em nossa sociedade, a homossexualidade é condenada por não seguir os padrões heteronormativos. Sinto a necessidade de questionar tais "padrões"[198] que condiciona a pessoa a modelos e não ajuda na construção de uma sociedade justa e igualitária. É preciso entender que se deve

[5] É utilizado na perspectiva de entender o outro como parte do eu, sendo indissociável na percepção de construção individual do sujeito dentro da sociedade que vivem.

[198] Somos colocados a seguir padrões muitas vezes desatualizados para o progresso social. Uma vez que, é preciso pensar a respeito da dignidade humana acerca das maneiras estabelecidas, isto porque nem sempre tratamos esses padrões estabelecidos de forma igualitária.

consolidar maneiras de humanizar o povo, sendo primordial a percepção e aceitação as diferenças, vivemos em um país laico, que prioriza a liberdade de expressão e mantém o caráter democrático de um desenvolvimento contínuo para humanização.

Não se pode naturalizar o preconceito, é necessário fortalecer esses debates, valorizar as pessoas no seu geral é essencial para garantir a inclusão destes excluídos, fazendo isto de forma que cada um se sinta protagonista desta inclusão. Permitindo que elas se reconhecem como parceiras neste processo que vivemos em busca de um mundo melhor. Assim dizia Prado & Machado (2012, p. 15) "... os tempos históricos evidenciam o quanto as homossexualidades sempre foram práticas sociais e sexuais muito presentes na diversidade das experiências humanas".

Percebemos a importância que a aprendizagem tem na formação do ser como cidadão. Mesmo assim presenciamos fortes considerações e apologias ligadas a não aceitação das formas diferenciadas dos indivíduos, a maneira pela qual cada um na sua escolha pretende seguir e acredita ser seu caminho.

Ainda que pareça um avanço sobre a atual conjuntura que caracteriza uma resposta de andamentos na perspectiva de ativação dos direitos e respeitos as diversidades de cultura na nossa sociedade, é preciso ir bem mais profundo para consolidarmos mudanças essenciais no processo de conquistas.

Há um retorno ao Conservadorismo na modernidade, uma vez que, consequentemente retrocedemos em práticas e ações que melhoraram as conquistas acerca dos anseios do proletário na sociedade. Não se pode esquecer de todas as conquistas realizadas, muitas delas a preços altos, registrada em nossa história como força e derramamento de sangue.

A busca por melhores condições de vida deve ser intensa, não se pode relaxar, é atribuição nossa lutar para sanar os problemas, que interferem na vida da maioria da população. Embora que muitas vezes seremos barrados,

mas corrigir os erros é nosso dever, recorrer e aprimorar objetivos é nossa obrigação. Acreditamos que a libertação do povo não tem espaço dentro do capitalismo, o que justifica o conservadorismo sobre gênero, raça e classe social. Tendo como saída uma nova ordem societária, sem divisão de raça, classes e de gênero, onde não haja diferenças sociais, onde aconteçam as emancipações econômicas e culturais, e a igualdade jurídica é que será possível que a mulher seja liberta das amarras da opressão.

A ampliação da cidadania, sobretudo também no enfoque a emancipação da mulher num contexto de sociedade, ressalta em algumas conquistas, é um começo, sendo necessário permanecer na luta diária, e que os avanços ainda trazem resistência de dominação de uma classe sobre outra, não só no que diz respeito a uma cidade para todos (as), como implementar políticas públicas que atendam os anseios dos povos.

As políticas públicas voltadas para gênero é uma emergência e precisa ser debatido constantemente. Em grande medida, refletir com vistas diferentes e avaliar caminhos que possibilitem referencias para uma possível perspectiva de igualdade social. É logico que a atual fragmentação das políticas públicas reforça tendências privatistas de um Estado capitalista, sob uma ótica de segmentação dos sujeitos sociais. Safiotti (2015) discute a questão essencial do entrelaçamento das relações de gênero, raça e etnia e classe social, nas relações sociais dominantes.

> Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado [...] – "A liberdade civil depende do direito patriarcal" (SAFFIOT, 2015, p. 56).

O Estado, tem um papel determinante para as relações sociais na sociedade. Nas questões que desaguam nas relações pessoais, como também

nos aspectos culturais às dimensões de gênero e raça. Devendo permanecer neutro e assumir construções políticas ao enfrentamento das desigualdades presentes. No que se refere as políticas sociais/políticas públicas o Estado precisa reconhecer as demandas específicas, admitindo assim as desigualdades vivenciadas, tendo então, que desenvolver ações que possibilitem combater as mesmas. De acordo com a Lei nº 11.530, de outubro de 2007, do Pronasci[199], no seu Art. 3º, cabe ao Estado**:**

> I - promoção dos direitos humanos, intensificando uma cultura de paz, de apoio ao desarmamento e de combate sistemático aos preconceitos de gênero, étnico, racial, geracional, de orientação sexual e de diversidade cultural; II - criação e fortalecimento de redes sociais e comunitárias;

Diante das desigualdades sociais que surgem mediante convívio diário, é dever do Estado cuidar do povo, assegurá-lo e desenvolver políticas públicas que amenizem tais desigualdades. Independente de sexo, raça, etnia, orientação sexual, temos os direitos iguais. Os seres humanos têm por direito de disfrutar de todos seus direitos humanos universais. Conforme consta nos princípios de Yogyakarta (2007, p. 11):

> Todas as pessoas têm o direito de desfrutar de todos os direitos humanos livres de discriminação por sua orientação sexual ou identidade de gênero. Todos e todas têm direito à igualdade perante à lei e à proteção da lei sem qualquer discriminação, seja ou não também afetado o gozo de outro direito humano. A lei deve proibir qualquer dessas discriminações e garantir a todas as pessoas proteção igual e eficaz contra qualquer uma dessas discriminações.

Toda forma de discriminação deve ser questionada, apresentando formas de consolidar políticas públicas que visem solucionar essa problemática, a citação acima, aponta concretizações já postas em lei, devendo assim socializar e promover criticamente debates de informações,

[199] Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI

para que a sociedade se atente e não se contenha, que lute, buscando que seja cumprido o que está escrito.

O meio educacional pode ser uma das instituições a se gerarem novos e futuros, cidadãos conscientes e politizados. A discussão de gênero torna-se necessária, no intuito de prevenir contra o preconceito. O discurso de gênero vai além do ser "gente"[200], falar de gênero é entender a pessoa como parte de uma mesma face, reconhecê-la como integrante da mesma comunidade.

> Na medida em que ela é chamada a refletir sobre a junção do social e do educativo, a sociologia da educação é diretamente interpretada pelas transformações estruturais que se referem às instancias de produção/difusão dos conhecimentos e as relações dos grupos sociais aos saberes. (PIERRE & ÉMILE, 1993, p. 380).

Vivemos um momento desafiador onde é preciso que a educação consolide suas pautas, e que as mesmas sejam a benefício do outro e para o outro. Os autores acima citados mencionam a educação como base para junção da transformação do ser social. Transformar a estrutura é entender a necessidade de mudança urgente na nossa educação, renovar atitudes e práticar novas formulas, dando assim, condições reais as posições e representações dos outros. Cabe ainda, meio que de forma genérica elucidar que novas práticas educacionais precisam começar do ensino básico[201].

METODOLOGIA

[200] Para entendermos o valor da pessoa que está representada de diversas formas, com inúmeros significados, desde o ser gente heterossexual as mais variadas formas de compreender seu corpo e sua identidade de gênero (gay, lesbica, transexual, trangênero, etc...)

[201] É importante conscientizarmos com novas propostas de ensino desde a educação infantil. Mais uma vez reitero, na intenção de prevenir e repudiar toda e qualquer forma de preconceito, desigualdade e desrespeito a pessoa humana, sem distinção de cor, raça, sexo ou gênero.

O Projeto de intervenção se baseia no método de análise materialismo-histórico dialético, o que permite entender a realidade social numa perspectiva de totalidade e compreender as mediações quanto às opressões as relações sociais. Por isso, foi desenvolvido mediante participação voluntária dos discentes do IFPB/Campus Patos-PB, a formação de um grupo de discussão com vinte participantes, envolvendo-se diretamente através de conversas e ações previamente planejadas com a supervisora acadêmica e o supervisor de campo.

Na primeira atividade foi socializada a proposta de intervenção para os discentes em sala de aula, tendo como objetivo aproximá-los do tema proposto. Já a segunda atividade se deu com a disseminação de informações sobre gênero, levando em consideração o conhecimento prévio, dos discentes, para o desenvolvimento da ação, lembrando que foi de estimulo valor as percepções críticas advindas de todos os participantes, ainda neste tempo pós-discussão é pensado uma distribuição de panfletos pelo campus possibilitando assim uma maior divulgação do que será debatido.

INSTITUTOS FEDERAIS: CONSOLIDAÇÃO E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

A escola deve ser um espaço de absorção do saber e da cidadania, implicando na construção do sujeito integralmente. É claro que a educação tem um peso importante na melhoria da qualidade de vida das pessoas, não significando apenas a formalidade das salas de aulas, mas, uma educação com acesso à cultura e informação e que trabalhe na perspectiva de que essa população participe mais ativamente da vida política.

Por essa via, compreende-se o ensino do IF, como novo projeto de educação transformadora, onde o conjunto de intervenções neste espaço estabelece uma relação dialética entre educadores e educandos, sobretudo, os modos pelo qual a participação familiar é mantida como parceira nas conquistas deste projeto. Assim afirma a LDB (1996, p. 9):

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), educar deve ser pensado sobretudo na perspectiva do cunho social, em razão da socialização dos povos; educar é o ato de ensinar e desenvolver a cidadania. Contudo a escola precisa promover interação entre família, sociedade e escola, principalmente direcionada nos princípios da liberdade e no respeito ao pluralismo de ideias.

A intervenção escolar do IF está em sintonia com o processo democrático, levando em consideração a emancipação da pessoa humana. Afirma assim Pacheco (2011, p.10):

> Assim, diante dessas novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, torna-se absolutamente importante definir claramente o protagonismo daqueles que fazem educação em cada instituição de ensino e na sociedade como um todo. Os índices de sucesso escolar ou acadêmico, a valorização dos seus educadores, o conceito de educação que não se limita à ação escolar, mas envolve a comunidade, demonstram o vigor da Rede.

Dessa forma, esse modelo educacional proposto por essas redes de ensino, vincula nas suas mais variadas formas atividades que proporcionam liberdade de expressão. Procurando excluir toda e qualquer forma de preconceito quanto os geradores da intolerância, violência, expandindo assim, a preservação da natureza, respeitando as expansões e limites geográficos e, estimulando a convivência entre os povos que convivem neste espaço educacional. Além disso, é essencialmente defendido na pedagogia de formação dos IF's o respeito à diversidade sexual, étnicas e religiosas. Sendo assim, a educação no Instituto Federal não é apenas construtora de

conhecimento, mas, para além disso, disseminadora de princípios, valores e ações que conduzem a emancipação humana.

> Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2011, p. 11)

A consciência de formação para o mundo do trabalho expressada por Pacheco (2011) é o que chama atenção na disseminação do olhar educacional do IF. Contudo, o ensino deliberado neste espaço contempla as diversas percepções do humano, que além da contribuição inteiramente crítica na ótica da formação, ainda prepara tecnicamente o indivíduo para alguma área de interação do trabalho.

Ainda afirma Pacheco (2011, p. 12), "Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal". Algo que certamente planado, programado e deliberado que deu certo. Um projeto ousado e inovador comprometido com uma sociedade democrática e justa.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a percepção sobre gênero dos discentes da modalidade integrado ao ensino médio no IFPB, Campus Patos-PB. Buscou-se desvelar algumas faces das expressões da questão social no cotidiana dos sujeitos envolvidos. Para isso, além de um aporte bibliográfico e documental que nos deu suporte teórico-metodológico, utilizamos como instrumento de coleta de dados, uma entrevista com roteiro semiestruturado, constituído por perguntas abertas e fechadas.

As entrevistas foram realizadas com 32 discentes, uma população que representa 10% do total de alunos matriculados no IFPB, Campus Patos-PB, durante o período de desenvolvimento do projeto de pesquisa. Em relação à faixa etária, constatou-se que: 15 entrevistados (as) tinham 15 anos, 09 entrevistados (as) tinham 14 anos, 02 entrevistados (as) tinham 16 anos, 01 entrevistado (a) tinha 17 anos, 03 entrevistados (as) tinham 18 anos, 01 entrevistado (o) tinha 21 anos e 01 entrevistado (a) tinha 23 anos.



O gráfico acima demonstra que, o público pesquisado é divido em aproximadamente 50% ambos. Vale salientar que foi percebido no momento da pesquisa a necessidade de se discutir a temática de gênero, no que tange a necessidade da disseminação do tema com esses discentes em sala de aula.

Segundo Scott (1990, p.76) “O uso de gênero” enfatiza todo um sistema de relação que pode incluir sexo, mas, não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. O que se nota é um preconceito velado, por vezes não entendido sobre o conceito de gênero, exclusivamente ao falar das pessoas transexuais.

Vale salientar que foi assegurada a paridade entre os participantes da pesquisa, no entanto, os sujeitos do gênero feminino são mais abertos a conversa e se colocaram para participar da pesquisa. Quanto aos sujeitos do gênero masculino, foram mais fechados e mais resistentes a conversa.

Iniciamos um debate, que necessariamente precisa ser respeitado e entendido, falar de gênero na sociedade que vivemos torna-se dificultoso, pois os ranços patriarcais ainda predominam. Segundo Lima e Lima (2015, p. 139):

> As desigualdades de gênero e raça são estruturantes da desigualdade social brasileira, não há, nesta afirmação, qualquer novidade ou qualquer conteúdo que a não tenha sido insistentemente evidenciado pela sociedade civil organizada e, em especial, pelos movimentos negro, feminista, ao longo das últimas décadas.

Sendo assim, de fato há que se ater as novas mudanças de uma sociedade que vem se transformando com o decorrer do tempo. Segundo as autoras da referida citação acima, há uma forte presença da herança patriarcal na construção histórica dos sujeitos, mas o papel dos movimentos sócias tornam-se fundamentais para uma nova formação de sociedade.



No entanto, é importante colocar que a mesma pergunta pedia um comentário caso o entrevistado respondesse com um sim. Isto fez-nos entender que muitas vezes o próprio entrevistado não queria se colocar, e acaba optando em responder não. Queremos destacar algumas falas dos entrevistados, trazendo assim acontecimentos da realidade que passam despercebidos no convívio do dia a dia.

> Fala do (a) entrevistado (a) 02:
> Oprime de algum modo, um indivíduo, traz problema muito sérios, psicologicamente.
>
> Disse o (a) entrevistado (a) 05:
> Preconceito por ser afeminado.
>
> O (a) entrevisto (a) 15, expressou-se da seguinte maneira:
> Quando uma colega se auto-declarou "bi" e todos começaram a chama-la de "sapatona" e critica-la.
>
> Já o (a) entrevistado (a) 26 disse:
> Presencie já momentos, em que pessoas homofobicas, ficavam gritando, e xingando, pessoas transexuais masculinos, como "viado", "gay", "você não tem vergonha na cara", entre outros.

Nas referidas falas, visualizamos o chamado preconceito. A pesquisa ainda aponta diversos comentários que não transcrevemos aqui, onde em inúmeras falas é visível e notório que as barreiras do preconceito não foram rompidas, e, que a cada dia parecem se intensificar se tornando prejudicial à vida dos sujeitos envolvidos. A fala 15 e a fala 26, chamou-nos bastante atenção, isto porque, mais uma vez indicamos a necessidade urgente de trazer a discussão desses temas transversais para dentro da escola, vejam: nas duas falas, os sujeitos apresentados pelos pesquisados, são humilhados por expressarem seus desejos e vontades. Por um lado, os mesmos sofrem as garras da opressão, e por outro lado também se martirizam por não poder assumir seu reconhecimento enquanto tal. Como falamos anteriormente os sujeitos crescem com medo de encarar essa sociedade machista, hipócrita, homofóbica e cruel.

Percebemos ainda que a infância é marcada por padrões sociais no que se concebe com masculino e feminino, o menino e a menina crescem e consequentemente desenvolvem as suas ações referentes a tais padrões, o que gera muitas vezes um certo desconforto com relação aos demais que não se sentem reconhecidos como a representação que os colocam. Sobre essa socialização sexista, Cisne (2014, p. 91) menciona:

> A primeira categorização do sexo ocorre com a participação dos indivíduos em categorias de sexo, entre homens e mulheres. Tal participação obedece a um sistema de valores, atributos e normas que fixam o que é considerado “feminino” e “masculino”. Assim, desde a infância, meninos e meninas recebem uma educação sexista, ou seja, aquela que não apenas diferencia os sexos, mas educa homens e mulheres de forma desigual. [...] Meninas são educadas para lavar, cozinhar, passar, cuidar dos (as) filhos (as) e do marido e serem submissas, passivas e tímidas. Meninos são educados para serem fortes, valentes, decididos e provedores.

Sendo assim, conforme a autora, a representação social é bastante marcante, isto porque desencadeia futuros processos que modificam a vida e cotidiano dos sujeitos na sociedade. Partindo disso, gostaríamos de ressaltar os dados, quanto a discriminação e violência podem afetar o desempenho escolar. Dos entrevistados, 30 discentes responderam que sim, pessoas vítimas de discriminação ou violência dentro da escola são afetadas quanto ao seu desempenho escolar. A pesquisa não apontou nenhum indicativo de que não afeta, e 02 dos discentes sinalizaram que não tinham opinião formada.



Como demostra o gráfico a maior parte dos sujeitos pesquisados disseram que é possível implementar diálogos, conversas e discussões sobre gênero. Podemos visualizar algumas afirmativas ditas:

> Ao estudo sobre gênero, a pessoa que comete o "bullyng" pode perceber que aquela pessoa está apenas se identificando com aquilo que ela/ele se sente bem, e ao ter o conhecimento é provável que o ambiente escolar mude e que todos sabemos respeitar as próprias escolhas. (ENTREVISTADO, (A) 17)
>
> É importante abordar o assunto de gênero para que possamos compreender melhor o outro. (ENTREVISTADO, (A) 21)
>
> Sim, pois seria uma forma de desconstruir o preconceito das pessoas". (ENTREVISTADO, (A) 22)
>
> "Para haver debates e reflexões sobre o assunto para "abrir" a mente dos alunos". (ENTREVISTADO, (A) 27)
>
> "Todo conhecimento sobre gênero e sociedade é importante por ser discutido, ainda mais com jovens e adolecentes, e um ambiente como a escola que amplia o conhecimento deve sim abordar temas como esses". (ENTREVISTADO, (A) 30)
>
> "O IFPB é uma escola de muitas pessoas que tem a mente mais aberta para esses assuntos". (ENTREVISTADO, (A) 11)

O estudo de gênero é necessário, justamente porque pode se conseguir uma compreensão mais ampliada em relação a vivencia humana, ainda mais no contexto escolar, pelo fato de ser um ambiente onde existem as mais diversas formas e variações da diversidade humana. As falas acimas indicam que o preconceito pode ser combatido quando a informação é presente. Segundo Mazzeo (2015, p. 55-56), "Relembro mais uma vez a frase de Simone de Beauvoir (1980), [...] pode-se afirmar que ninguém nasce homem ou mulher torna-se (na luta, na vida, no cotidiano, nas relações que estabelece com os outros), homem ou mulher"

Assim, embora seja uma expressão da individualidade, não se restringe a ela, por sofrer influências sociais. Nesse sentido, com o advento do

patriarcado, as construções sociais sobre gênero percorrem no campo do heterossexismo. Isso está inteiramente relacionado com interesses de manutenção do poder burguês, masculino e heterossexual.

CONCLUSÃO

A produção desse trabalho se norteou com base no seguinte objetivo geral, analisar a percepção sobre gênero dos discentes da modalidade integrado ao ensino médio no IFPB, Campus Patos-PB. E os objetivos específicos, realizar entrevistas semiestruturadas com os discentes na modalidade integrada ao ensino médio no IFPB; Aplicar questionário com os discentes na modalidade integrada ao ensino médio no IFPB; Realizar um mapeamento sobre o número de discentes na modalidade integrada ao ensino médio no IFPB a partir da identidade de gênero; Com o intuito de respondê-los, trouxemos toda a discussão que ora apresentamos.

Mediante isso, compreendemos a necessidade quanto a inserção/aprimoramento e implementação as discussões/diálogos sobre a categoria gênero é essencialmente necessário no cotidiano escolar, como uma expressão da vivencia humana que envolve as relações de conhecimento e a comunicação, sobretudo desconstruir o patriarcado ainda presente (SAFFIOTI, 2015), que é perpassada por construções sociais profundamente atreladas aos interesses hegemônicos presentes em cada período da história da humanidade. Estas construções ditam as maneiras como ela será entendida, tratada e a sua função na reprodução das relações sociais.

Assim, os preconceitos têm uma base fortemente marcada na materialidade da vida social, ao contribuir para a manutenção e o enraizamento do sistema societário vigente. Quando afirmamos isso, pretendemos desmistificar a ideia de que o preconceito se trata apenas de uma rejeição ao que é diferente dos padrões socialmente difundidos. Isso, de fato, ocorre. Com base nos preconceitos, alguns grupos são rejeitados socialmente, em diversas

situações. Porém, nesta sociedade os preconceitos são funcionais às ordens, que acabam aprofundando as desigualdades.

Com base nas entrevistas podemos inferir, através da tabulação dos dados como a vida dos sujeitos é constantemente atravessada por discursos ideológicos meramente construídas, muitas vezes embasadas e reproduzidas de formas erradas, quanto há de se entender a respeito da identidade de gênero.

Para maioria dos entrevistados as pessoas vítimas de discriminação ou violência na escola podem ter seu desempenho escolar afetado, sendo as atitudes homofobias e a violência psicológica as maiores causadoras do mau rendimento escolar. Isto porque, conflitos pessoais e pressões sociais acabam legitimando o padrão de feminino e masculino baseados na heterossexualidade compulsória e na naturalização dos sexos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmera, 2011.

_____. Presidência da República. Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI - LEI Nº 11.530, DE 24 DE OUTUBRO DE 2007 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmera, 2011.

CISNE. Mirla. Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social. 2.ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2015.

DANDURAND. Pierre, OLLIVIER. Émile. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), nº 46, p. 180-407, 1993.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

LIMA. Edineide Maria de, LIMA. Edvania Maria de. As cores não falam por si: a questão racial em sala de aula da educação infantil. Gênero e diversidade na escola. Descobrindo opressões. EDUFAL, Maceió – AL, p. 139-161, 2015.

MAZZEO. Carla Costa da Silva. Preconceito e discriminação de gênero: conceitos, estigmas e educação para construção de uma nova conduta social. Juruá, Curitiba-PR, 2015.

PACHECO. Eliezer. Institutos Federais. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. ed. Moderna. São Paulo – SP, 2011.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2016. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf> Acesso em: 18-05-2018.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero Patriarcado violência. – 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento – São Paulo: Cortez, 2013.

IMPLICAÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO

Danielle Fernandes Rodrigues[202]
Mariene Cavalcante Borba de Albuquerque[203]
Vivianne Freire Felix[204]

RESUMO

A identidade de gênero e a inclusão dos transgêneros são fenômenos sociais atuais, que impactam o contexto organizacional, por meio da inserção deste grupo no mercado de trabalho, embora ainda ocorra de maneira lenta e minoritária. Esta pesquisa tem por objetivo geral, analisar as práticas, processos e políticas organizacionais de inclusão dos transgêneros e seus impactos no contexto organizacional, em uma loja de departamentos, localizada na cidade de João Pessoa - PB. A pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa, do tipo exploratória. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com o supervisor e analisados via técnica de análise de conteúdo. Os resultados sugerem que, embora as organizações afirmem possuir políticas voltadas à inclusão dos transgêneros, ainda há pouca inserção deste grupo, no mercado de trabalho e estes indivíduos enfrentam alguns desafios, relacionados a sua inclusão no contexto organizacional.

[202] Danielle Fernandes Rodrigues – Mestra em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Especialista em Gestão Empresarial e Educação Global. Professora Universitária. E-mail: danielle.contato10@gmail.com
[203] Mariene Cavalcante Borba de Albuquerque - Mestra em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Universitária. E-mail: paramarienealbuquerque@gmail.com.
[204] Vivianne Freire Felix - Mestra em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Servidora Pública. E-mail: vivianneffelix@gmail.com.

Palavras-chave: identidade de gênero; transgênero; mercado de trabalho; diversidade; gestão da diversidade.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade presente no âmbito organizacional ultrapassou a distinção entre homens e mulheres e tem sido alvo de cada vez mais discussão (FLEURY, 2000). A identidade de gênero e a inclusão dos transgêneros são fenômenos sociais atuais, que impactam o contexto das organizações, por meio da inserção deste grupo, no mercado de trabalho, embora ainda ocorra de maneira lenta e minoritária. Assim, fazem necessários novos estudos que abordem as implicações, relacionados à inclusão deste grupo no contexto organizacional.

Diversas minorias já foram alvos de estudos organizacionais, porém, alguns grupos, a exemplo dos transgêneros, são sequer mencionados na maior parte da literatura (OLIVEIRA, 2016). Além disso, as poucas pesquisas voltadas ao estudo da relação deste grupo com o mercado de trabalho têm sido realizadas no Sudeste brasileiro, a exemplo de Oliveira (2016) e Souza e Carieiri (2015). Percebe-se então, baixa representatividade de estudos realizados no Brasil, e principalmente, no Nordeste brasileiro acerca da relação dos transgêneros com o mercado de trabalho.

Ao pesquisar o termo “identidade de gênero” na base Spell, apenas 1 resultado é disponibilizado. Já na base Scielo, ao pesquisar o mesmo termo e utilizar filtros para a área de gestão apenas 5 resultados são disponibilizados. Além disso, as pesquisas acerca da identidade de gênero abordam majoritariamente as divergências entre mulheres e homens no mercado de trabalho. Ao pesquisar o termo “transgêneros” na base Spell nenhum resultado é disponibilizado. Já na base Scielo, ao pesquisar o mesmo termo 35 resultados são disponibilizados, mas nenhum deles refere-se à inserção deste grupo ao mercado de trabalho, revelando a escassez de estudos nesse campo.

Deste modo, esta pesquisa pretende contribuir para a expansão do campo de estudos sobre transgêneros nas organizações e objetiva estudar este fenômeno, a partir da perspectiva de uma organização, que tem em suas práticas, processos e políticas, a inserção de transgêneros em seu quadro funcional. Respondendo, deste modo, à necessidade ressaltada por Oliveira (2016), de captar o ponto de vista daqueles que convivem com a pessoa transgênera, no ambiente de trabalho, seja seu superior imediato, seja o gestor de pessoas.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as práticas, processos e políticas organizacionais de inclusão dos transgêneros e seus impactos no contexto organizacional, em uma loja de departamentos, localizada na cidade de João Pessoa - PB. Como objetivos específicos tem-se os de: i) identificar os processos e políticas organizacionais relativos à inclusão dos transgêneros no quadro funcional; ii) entender as principais dificuldades e desafios relativos à inclusão destes funcionários ao contexto organizacional; iii) analisar os impactos desta inclusão ao ambiente organizacional.

Este artigo apresenta, além desta introdução, o referencial teórico sobre o tema, os procedimentos metodológicos utilizados, a análise e discussão de resultados encontrados e as considerações finais relativas a este estudo. Espera-se que este artigo seja frutífero em termos de reflexões, discussões e possibilidades relativas a como se processa a prática de uma empresa, que adota a política de contração e composição de seu quadro de funcionários, com indivíduos transgêneros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Identidade de gênero e transgêneros

A declaração Universal do Direitos Humanos garante que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sendo assim, tomando como base argumentos como este, acontecem muitos debates, fazendo com

que o tema diversidade, sirva de referência aos mais variados contextos, inclusive o organizacional. A gestão da diversidade, dentro das organizações, ocorre quando se desenvolvem e se estabelecem normas organizacionais, que valorizam as diferenças entre os grupos, a fim de melhorar a efetividade organizacional. Essa diversidade acontece nos âmbitos culturais, religiosos, étnicos, e de gênero, sendo este último o enfoque desta pesquisa. Diversidade e identidade são conceitos complementares. Dessa forma, a identidade se faz no reconhecimento do outro, daquele que é diverso, e a própria diversidade reafirma que, existem diferentes identidades a serem reconhecidas. O reconhecimento de semelhanças pressupõe o reconhecimento de diferenças (TORRES; PÉREZ-NEBRA, 2004).

Cada vez mais, os transgêneros têm tido seus direitos reconhecidos, em 2000, foi criada a Associação Nacional do Travesti e Transexuais – ANTRA que articula mais de 100 instituições nacionais, desenvolvendo ações de promoção da cidadania da população de travestis e transexuais do país. População essa, que sofre com as exclusões, inclusive nas políticas públicas governamentais, uma vez que o IBGE não possui nenhum levantamento sobre o número da população trans no Brasil. A previsão para inserção desta informação seria no Censo de 2020, no entanto, após realização do Censo 2021, o Brasil, ainda, continua desconhecendo sua população LGBTQIA+.

Por outro, entre os avanços, destaca-se que, em 2017, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou a campanha Livres e Iguais em busca de conscientizar a sociedade sobre os desafios enfrentados pelos transgêneros. A campanha busca a garantia dos direitos e o combate ao preconceito, enfatizando que a patologização é uma das principais causas da violação de direitos humanos sofridas por estas pessoas. Em 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a retirada dos transtornos de identidade de gênero do capítulo de doenças mentais.

No entanto, é relevante alguns esclarecimentos sobre as definições de gênero utilizadas onde, segundo a ANTRA, o termo gênero é utilizado para

“compreender, analisar e criticar as diferenças e contrastes entre ser homem e ser mulher nas suas relações sociais”. A identidade de gênero se refere à experiência individual de cada pessoa em relação ao seu gênero, podendo ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento (INSTITUTO ETHOS, 2013). É uma construção e desconstrução envolvendo o comportamento social do indivíduo ao longo de sua vida.

Alguns conceitos são necessários entender dentro dessa temática, como por exemplo o sistema “binário de gênero” no qual a sociedade divide as pessoas entre homem e mulher, determinando de alguma forma papéis sociais de gênero a cada pessoa. Assim, esse sistema de divisão binária, tomando como base pares excludentes e hierarquizados de corpo, gênero e sexualidade trata-se de um processo de inteligibilidade, que foi construído historicamente, mas que pode ser desestabilizado e desconstruído (SILVA *et al.*, 2020).

Existem pessoas denominadas “não binárias” que vivenciam papéis de gênero a despeito dessa regra binária, não se reconhecendo nem como homem nem como mulher. “Cisgênero” são as pessoas que vivenciam e se identificam psicologicamente com a identidade de gênero atribuída a ela com o nascimento (masculina e feminina), o termo “trans” é uma expressão que tem sido utilizada para abranger de um modo geral, todas os indivíduos que não são cisgêneros (ANTRA, 2021).

Assim, o termo transgênero é utilizado àqueles cuja identidade de gênero é diferente daquela atribuída no momento do nascimento transitando de gênero, pode ser ainda denominada transexual, pois vivencia os papéis do gênero oposto. Esta transição de gênero inclui o sentimento em relação ao corpo que pode envolver a modificação da aparência ou função corporal por meios médicos ou cirúrgicos (GRANT *et al.,* 2011). Mas não corresponde a questões afetivas ou de atração. Ou seja, a orientação sexual de cada pessoa independe do seu reconhecimento ou não em algum gênero.

2.2 Processos e políticas organizacionais de inclusão dos transgêneros

Segundo dados do Instituto Ethos (2013), apesar do Brasil ser um país de grande diversidade cultural, é também um dos mais desiguais, havendo poucas políticas de inclusão, e poucos estudos científicos sobre o tema. No entanto, desenvolver uma política de inclusão pode trazer um diferencial competitivo às empresas. Na verdade, as políticas organizacionais precisam avançar em termos de acolhimento às diversidades, de um modo geral, sejam elas de raça, cultura, gênero, idade ou orientação sexual. Siqueira e Fellows (2006) enfatizam que o componente da diversidade cultural, que mais causa controvérsia trata-se do componente da orientação sexual.

Os objetivos de cada empresa, são determinados pelos mais variados motivos, mas de uma maneira geral todas buscam sua consolidação no mercado tendo que, para isso, adaptar-se às exigências e mudanças que ele sugere. Dessa forma, colocar temas de diversidade no contexto organizacional é necessário para que a empresa possa garantir sua posição no mercado.

O Fórum de Empresas e Direitos LGBTI+, uma iniciativa independente e informal, que recebe o apoio da OIT (Organização Internacional do Trabalho), conta com empresas multinacionais, e oferece um trabalho de consultoria a empresas e pessoas do grupo LGBTQIA+, apoiando-os no desenvolvimento de políticas inclusivas, pois entendem que os grupos caracterizados como minoritários, acabam sofrendo restrições no mercado de trabalho, necessitando assim, de um apoio diferenciado. (FÓRUM LGBTI+, 2021). Outra iniciativa orientada pela OAB nacional é o “selo da empresa amiga da diversidade”, que corresponde a um programa criado pela Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB, para sinalizar empresas, que valorizam e trazem a pauta da diversidade sexual em sua gestão organizacional.

Incluir o tema da diversidade nas organizações, não é apenas uma questão de um aumento da representação física, de pessoas transgênero, uma vez que, neste contexto, devem ser verificadas outras variáveis, como a estabilidade e a atuação desses indivíduos, nos diversos níveis organizacionais. A gestão da diversidade organizacional vai além de recrutamento e seleção de pessoas, pois implica em uma cultura de inclusão (TORRES; PÉREZ-NEBRA, 2004).

Para Ferdman (2010), o local de trabalho inclusivo é baseado em ações estruturais de respeito mútuo, com contribuições iguais e perspectivas culturais diferentes, expressas na missão e nos valores da organização. Em uma empresa do tipo não-inclusiva, os funcionários são obrigados a se conformar com os valores e normas da empresa, sendo isso um dever, obrigação ou regimento da organização.

Para auxiliar no entendimento sobre políticas organizacionais de inclusão, é importante esclarecer alguns conceitos da psicologia social, que enfatizem o que levam os indivíduos, a desenvolver modelos mentais, a respeito dos grupos e assim, influenciar nas relações sociais. O estereótipo (caracterização das pessoas sem julgamento), o preconceito (julgamento e avaliação sobre a caracterização) e a discriminação (ato ou comportamento ligado ao preconceito). Essas situações estão presentes, na maioria das vezes, nas relações entre as pessoas, principalmente, quando estas estão lidando com grupos pertencentes caracterizados pela diversidade, dessa forma, a organização deve buscar trabalhar as regras e normas institucionais, de forma a desfazer essas avaliações e julgamentos prévios, para que existam melhorias efetivas em termos de relações e processos, dentro das organizações (TORRES; PÉREZ-NEBRA, 2004)

Sentir-se incluído envolve uma percepção de aceitação, na qual o indivíduo desenvolve o sentimento de valorização. O fato apenas de fazer parte do quadro de funcionários, nem sempre traz esse pertencimento, o que muitas vezes acarreta o desligamento imediato do indivíduo. Se faz

necessária, a criação de um ambiente organizacional, que possibilite o pleno desenvolvimento das habilidades de todos os funcionários, buscando a realização dos objetivos da empresa. Esse processo de inclusão, acontece quando o indivíduo percebe que está sendo tratado dentro da organização, por seus atributos profissionais, sem levar em conta as características que o diferenciam dos outros, por fazer parte de grupos distintos a exemplo de raça, gênero, religião etc. (FERDMAN, 2010).

Há, no entanto, aquelas organizações que aparentemente pregam uma política de inclusão, contratando empregados transgêneros, mas ao se considerar a rotatividade dessas pessoas, observa-se que não existe um ambiente propício ao desenvolvimento de seu trabalho, forçando-as a desligar-se. Com isso, Ferdman (2010) afirma que, ter políticas de inclusão, vai além da contratação de pessoas pertencentes a minorias, mas a planos de gestão que as incluam no desenvolvimento da empresa. Um comportamento inclusivo envolve ações adotadas pelos membros do grupo de trabalho ou organização, em ações individuais e ou grupais, oriundas de políticas e procedimentos organizacionais.

Nesse sentido, Thomas e Ely (1996), apresentaram alguns paradigmas sobre a importância da diversidade nas organizações, direcionamentos esses que podem ser utilizados no processo de gestão de inclusão, não apenas de transgêneros, mas de todas as minorias. O paradigma da discriminação e justiça, relativo ao aspecto moral, em que a organização deve promover a responsabilidade social e a igualdade de chances de ascensão para todo os seus membros; o paradigma do acesso e legitimidade, num aspecto legal, o que no Brasil é representado pela política de cotas, que obrigam as organizações a destinarem vagas a deficientes; e o paradigma da aprendizagem e efetividade, abordando um aspecto da eficiência, reconhecendo que muitas dessas pessoas, possuem, até mesmo, um fator de desempenho organizacional mais eficiente.

Este último paradigma, tem sido, inclusive, um dos argumentos das iniciativas informais, que buscam desenvolver políticas de inclusão, nas organizações. Alguns grupos de consultorias, a exemplo da McKinsey, têm apresentado resultados que demonstram que, a inclusão de pessoas de grupos LGTBQ+, tem deixado de ser apenas uma ação "politicamente correta" das organizações, mas uma preferência na escolha de seus contratados, após perceberem a excelência do seu desempenho, nas atividades realizadas.

O processo de gestão da diversidade passa por um planejamento e implementação na organização, de sistemas e práticas para tratar as pessoas, de maneira a potencializar as vantagens da diversidade, ao mesmo tempo que, se minimizem as desvantagens. E isso dependerá, diretamente, da forma como ela é vista na organização.

2.3 Gestão da diversidade: desafios e implicações relativos à inclusão de transgêneros

Inserir a temática do gênero nos estudos organizacionais, tem se apresentado como um desafio. Reed (2010) definiu como sendo um ponto de exclusão juntamente com questões de raça e etnicidade, uso da tecnociência e os processos de desenvolvimento e subdesenvolvimento global. Pontos que podem ter um significado estratégico, se não ignorados e se abordados de uma maneira diferente.

O tema sobre as políticas de inclusão, não defende que se deve tratar igual os desiguais, pois é importante verificar que, a inclusão do público transgênero, no contexto organizacional, não se deve apenas a inclusão pela inclusão, mas em uma forma de resolver um problema real de exclusão do mercado de trabalho. Como consequência, a maioria destas pessoas são levadas à prostituição por não conseguirem inserção no mercado. Segundo dados da ANTRA (2021), 90% dos indivíduos, que se identificam como transgêneros, trabalham se prostituindo.

Um dos principais desafios em inserir pessoas transgêneros ou representantes de outras minorias nos quadros de funcionários, é que as organizações oferecem as oportunidades, mas não se preparam, de forma adequada, para lidar com a diversidade e os impactos que ela causa, o que leva em pouco tempo, ao desligamento dessas pessoas. Há um discurso empresarial pró-diversidade, mas efetivamente "não são práticadas políticas de igualdade de oportunidades entre indivíduos de segmentos socialmente discriminados". (SARAIVA; IRIGARY, 2009)

Torres e Pérez-Nebra (2014) sugerem que, a inclusão dentro da gestão organizacional, deve ocorrer por meio de comportamentos inclusivos e da experiência da inclusão. Estes comportamentos, podem ser estimulados pela gestão, na qual cria-se um ambiente de segurança, deixando claro quem são os membros do grupo, além de favorecer o compartilhamento dos recursos, ideias e perspectivas da organização; ter uma representação da diversidade em várias equipes de trabalho; oferecer workshops sobre diversidade, sensibilização para lidar com conflitos e diferenças e criar oportunidades para que todos possam falar e ouvir suas experiências de inclusão.

Outra situação, que ocorre dentro do processo de inclusão dos transgêneros, são as empresas que, em busca de legitimidade, querendo demonstrar que estão atentas às tendências de mercado ou que não possuem preconceitos ou discriminação. Estas organizações, demonstram receber pessoas do público LGBTQIA+, em seus quadros de funcionários, mas nem sempre o fazem na prática, sendo caracterizadas no que o Neo Institucionalismo chama de falso acoplamento às regras (SARAIVA; IRIGARY, 2009).

Outra situação, é a não aceitação das pessoas pela sociedade e a violência que elas sofrem, sendo vítimas de agressões e assaltos, ou até mesmo assassinatos, ao saírem do trabalho. De acordo com Fleury (2000), o objetivo da gestão da diversidade é administrar as relações de trabalho, as

práticas de emprego e a composição interna da força de trabalho. A autora reforça que a diversidade presente no contexto organizacional impacta tanto a organização, quanto aqueles que nela atuam. Assim, o contexto será relevante para determinar se este impacto será positivo ou negativo.

Para muitas empresas a diversidade na força de trabalho é, além de um compromisso ético, um caminho para a competitividade (GONÇALVES *et al*., 2016). Quando bem gerida, a diversidade pode trazer impactos positivos, tais como a flexibilidade organizacional, a retenção de talentos, melhoria no clima organizacional, qualidade de comunicação e uma imagem mais positiva da empresa perante a sociedade (MARTINEZ, 2013).

No entanto, impactos negativos também estão associados à má gestão da diversidade, entre eles estão a queda no desempenho organizacional, conflitos em ambiente de trabalho levando a segregação, baixo comprometimento e absenteísmo (MARTINEZ, 2013). É importante ressaltar que o fato de uma empresa adotar políticas de diversidade não garante a inocorrência de práticas discriminatórias no ambiente organizacional (IRIGARAY, 2008).

Assim, Souza e Carieri (2015), alertam para a importância da proteção à discriminação no local de trabalho, oferta de uma gama mais ampla de oportunidades de trabalho formal aos transgêneros e utilização dos seus nomes sociais, especialmente no setor privado. As organizações atuais têm o desafio de extrair o máximo de resultados positivos possíveis advindos da diversidade presente em seu contexto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, apontada por Creswell (2010, p. 43) como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Nesta perspectiva, este estudo analisou sob a ótica de uma

organização que se autointitula como acolhedora a problemática de adaptação e inserção de indivíduos, que se reconhecem como portadores de outro sexo que não o de nascença, em sua socialização com outros indivíduos, sejam clientes ou colegas de profissão.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo que, segundo Gil (2007), estuda um único grupo ou comunidade em relação a sua estrutura social. Ela é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevista com informantes para captar suas explicações e interpretações acerca do que ocorre no grupo, tendo por consequência um resultado mais fidedigno, uma vez que ocorre no mesmo local que acontece o fenômeno estudado.

Além disso, esta pesquisa classifica-se como exploratória, na qual busca-se constatar e se familiarizar com um determinado fenômeno investigado o qual existe pouco conhecimento acumulado e sistematizado (MORAES; FONSECA, 2017). Assim, além do fato de se tratar de um fenômeno atual, a escolha de um estudo de caso, justifica-se pela possibilidade de tornar tangível um exemplo prático de uma organização que acolhe funcionários com identidade de gênero, em todos os níveis hierárquicos.

A pesquisa foi realizada em uma loja de departamentos localizada em um shopping na cidade de João Pessoa - PB. Inicialmente três lojas de departamento foram consultadas, das quais apenas uma delas, objeto desta pesquisa, já possuiu transgêneros em seu quadro funcional. É importante ressaltar que todas as empresas consultadas alegaram possuir uma cultura organizacional favorável à inserção de funcionários de variadas opções sexuais e identidades de gênero.

Deste modo, a escolha da empresa justifica-se pelo pioneirismo na contratação de funcionários transgêneros para composição de seu quadro funcional, bem como de funcionários de variadas opções sexuais e identidades de gênero, em todos os níveis hierárquicos. Merece destaque também a

importância de se realizar a pesquisa em uma loja de departamentos, visto que se trata de uma organização marcada por grande fluxo de pessoas, sendo um ambiente caracteristicamente dinâmico e que exige a interatividade entre os indivíduos.

Nesta perspectiva, consta nos valores da empresa a valorização do capital humano e contratação de funcionários com variadas identidades de gênero, através do valor organizacional de "Atuar com integridade, clareza, confiança e respeito a todas as pessoas". Outra curiosidade presente na empresa pesquisa refere-se ao atual supervisor ter sido o primeiro homossexual a se tornar supervisor na organização, inclusive no contexto regional.

Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada com roteiro de entrevistas, elaborado pelas autoras, em consonância com os objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa e de acordo com o referencial teórico utilizado. O instrumento utilizado foi subdividido em 3 seções, sendo elas: i) informações sobre o entrevistado; ii) informações da empresa e; iii) informações sobre as políticas voltadas à inclusão de transgêneros.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo que, segundo Vergara (2015, p. 7) "é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema". Este tipo de análise da entrevista foi a mais indicada para pesquisa em questão. (BARDIN, 1997; GOMES, 2016). Todo o conteúdo obtido, com as entrevistas, foi analisado e os principais tópicos foram associados às teorias, que deram suporte à investigação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O entrevistado para o presente estudo ocupa o cargo de Supervisor de Varejo, possui 32 anos de idade, formou-se em tecnólogo em Marketing e

encontra-se cursando pós-graduação em Gestão. O respondente da pesquisa trabalha há 12 anos na empresa e ocupa há 4 anos o cargo de supervisor de vendas da organização varejista, tendo sido o primeiro homossexual a se tornar supervisor na organização, inclusive no contexto regional.

A empresa foco da pesquisa é centenária, possuindo mais de 100 anos de atuação no mercado mundial, 38 anos no Brasil e 22 anos de atuação no Estado da Paraíba. Trata-se de uma das maiores lojas de departamentos atuando no comércio varejista em um shopping center da capital paraibana.

Atualmente a empresa possui 75 funcionários na cidade de João Pessoa, 2 dos quais são funcionários transgêneros, embora ambos não façam mais parte do quadro funcional da organização. Um deles pediu demissão e outro trabalhou apenas por 3 meses referente ao período de experiência, porém, em razão de problemas de desempenho profissional foi desligado da empresa.

A etapa de recrutamento e seleção dos dois funcionários foi feita pelo entrevistado que informou não fazer distinção na abordagem e na condução da entrevista de seleção como um todo. Quando questionado sobre a adoção de uma política de contratação de funcionários transgêneros o entrevistado argumentou que na sua percepção não existe política de contratação de transgêneros, pois isso só existiria se esses indivíduos fossem tratados como minoria. Além disso, o respondente acrescentou seu argumento enfatizando que:

> A minha empresa não trata, nem nunca tratou transgêneros como minorias. Quando colocamos o transgênero como minoria estamos colocando-o em um patamar que não é correto e bom profissionalmente. As seleções e contratações são normais, o processo todo é muito normal, pois eles são “pessoas normais”.

O entrevistado enfatizou que é homossexual e nunca gostou, nem gosta de ser tratado como minoria e que os valores da empresa são compatíveis com isso. No ato da seleção, o supervisor solicita que os

transgêneros se apresentem com o nome social, “da forma como eles se sentem mais confortáveis para se apresentar”. Dessa forma, todos os candidatos são tratados indistintamente no processo de recrutamento e seleção, tendo as mesmas chances e oportunidades. Isso vai na contramão de muitos grupos de pessoas, que ao chamá-los pelo nome civil, presentes nos registros de documentos legais, muitas vezes para causar constrangimento, os afastam do convívio social (BIANCARELLI, 2010).

O respondente da pesquisa enfatizou que, por se tratar de uma abordagem atual, muitos transgêneros apresentam dificuldades de aceitação individual e social (coletiva). No entanto, quando questionado acerca da existência ou não de dificuldades na contratação de funcionários que se reconhecem socialmente como transgêneros, o supervisor afirmou que “não existem nem existirão dificuldades em trabalhar com transgêneros, pois eles precisam apenas ser qualificados e isso vale para qualquer tipo de empresa, pois toda empresa pode sofrer com problemas de qualificação de funcionários”. O que vem a confirmar a importância de uma gestão da diversidade no ambiente organizacional, indo além de recrutamento e seleção, para assim refletir uma cultura marcada pela inclusão e valorização dos indivíduos (TORRES; PÉREZ-NEBRA, 2004).

O entrevistado acrescentou que, as maiores dificuldades enfrentadas pelos candidatos transgêneros, que entrevistou, foram referentes ao fato da maioria não ter concluído o segundo grau. Muitos deles não concluíram sequer a 4ª série do ensino fundamental, uma vez que, tiveram que sair da escola, pois a família e alguns colegas de sala não os aceitavam. O entrevistado afirma:

> Tem toda uma dinâmica da vida deles, que muitas vezes não é fácil, mas na seleção da empresa eles participam do processo normalmente, eles fazem todo o processo como qualquer outra pessoa faz. O nível de chances é o mesmo que o de qualquer um.

Com relação a pergunta “Quantos funcionários transgêneros foram entrevistados e contratados pela empresa?”, o respondente da pesquisa que é responsável pela fase de seleção e contratação informou que práticamente em todas as entrevistas 1 ou 2 transgêneros se candidataram às vagas ofertadas pela empresa e que isso é comum em todo o Brasil. O supervisor enfatizou que “as pessoas entregam os currículos e eu sempre chamo, embora eu tenha contratado apenas dois funcionários”. Ambos os funcionários não fazem mais parte do quadro funcional da empresa, um optou por se desligar da organização e o outro o supervisor precisou desligá-lo, pois apresentou baixa performance no cargo desempenhado. O respondente deixou claro que a demissão ocorreu unicamente em razão do funcionário não ter dado resultados satisfatórios. “Trabalhamos uma empresa varejista, capitalista e precisamos dar resultados. Quando não existem resultados existem desligamentos”.

Segundo o entrevistado os funcionários transgêneros que trabalhou em todo esse período que atua como supervisor não se sentiram elementos estranhos na organização. O respondente destacou que “na nossa empresa acredito que não precise de nenhuma adaptação por parte dos funcionários, deixamos as pessoas abertas para se colocarem socialmente da forma como elas se sintam bem”. E deu o exemplo do uso do banheiro afirmando que “o uso do banheiro que poderia ser uma coisa extremamente difícil, nós deixamos opcional, a pessoa decidirá se usará o banheiro masculino ou feminino, por exemplo. E a forma como ele ou ela quer ser tratado ou tratada”. Isso demonstra uma clara preocupação da empresa com a percepção social de como o transgênero se enxerga, permitindo um ambiente de entendimento e respeito aos indivíduos nos âmbitos sociais e empresariais. O entrevistado acrescenta:

> Quando tratamos as pessoas de modo igual as coisas fluem, não precisam de adaptações quando existe um tratamento de tranquilidade e naturalidade em relação a quem é transgênero. Tratar de modo

> natural é a situação mais interessante, pois quando a empresa trata de modo natural, todos tratam de modo natural também.

Em resposta a última pergunta do roteiro de entrevista “Como é/era a relação entre os funcionários transgêneros com os demais?”, o supervisor afirmou que a empresa trabalha com muito respeito e não admite falta de respeito de etnia, raça, cor, sexo, religião, opção sexual, identidade de gênero etc. E destacou que quando a empresa tem esse princípio do respeito aos indivíduos, todos os que ingressam na empresa incorpora esse valor e a cultura organizacional é entendida e vivenciada de forma saudável e as relações firmadas são agradáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as práticas, processos e políticas organizacionais de inclusão dos transgêneros e seus impactos no contexto organizacional em uma loja de departamentos localizada em um shopping na cidade de João Pessoa - PB. Para tanto, inicialmente foram identificados os principais processos e políticas organizacionais relativos à inclusão dos transgêneros nesta organização. Posteriormente, foram identificados os desafios e impactos relativos à inclusão deste grupo ao contexto organizacional.

Como resultado, tem-se que as principais políticas voltadas à gestão da diversidade no contexto estudado estão relacionadas ao recrutamento, seleção, contratação e desligamento destas pessoas. Embora o entrevistado afirme que não há política de seleção ou contratação de transgêneros, percebe-se a necessidade de uma postura acolhedora e de sensibilidade da empresa quanto aos anseios e necessidades deste grupo, a exemplo da utilização do nome social do indivíduo e a liberdade quanto a escolha para utilização do banheiro, demonstrando uma clara preocupação da empresa com um ambiente de respeito às individualidades do grupo.

Além disso, os resultados também sugerem que há alguns desafios relacionados à inclusão dos transgêneros no contexto organizacional. Dentre eles, o que merece maior destaque é o baixo nível de escolaridade desses indivíduos, visto que, no contexto estudado por esta pesquisa, a maioria não concluiu o segundo grau e muitos possuem sequer a 4ª série do ensino fundamental. Em contrapartida, o entrevistado não informou acerca de nenhuma política de qualificação destes funcionários, sendo esta, uma oportunidade que poderia extrair o máximo de bons resultados possíveis advindos da diversidade presente no contexto organizacional.

Um dos principais fatores limitantes da pesquisa foi o número minoritário de empresas que possuíam efetivamente políticas inclusivas no seu quadro de pessoal. Os resultados sugerem que, embora as organizações afirmem possuir políticas voltadas à inclusão dos transgêneros, ainda há pouca inserção deste grupo no mercado de trabalho. Além disso, embora a empresa pesquisada possuísse políticas inclusivas, já não possuía nenhum transgênero contratado do momento de realização deste estudo, revelando alta rotatividade deste grupo no contexto pesquisado.

A inexistência de dados oficiais também traz algumas limitações à pesquisa, uma vez que inviabiliza comparações de quanto a população transgênero representa no contexto brasileiro e, por consequência, no mercado de trabalho formal. As recomendações para estudos futuros em torno desta temática relacionam-se a análise das razões pelas quais estes grupos conseguem pouca inserção no mercado de trabalho, principalmente no Nordeste brasileiro. Estudos qualitativos também poderiam ser utilizados para obtenção de dados que fornecessem às organizações, ao Estado e a própria sociedade um panorama real acerca da necessidade de inserção destes indivíduos no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTRA. **Associação Nacional de Travestis e Transexuais.** Disponível em: <https://antrabrasil.org/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1997.

BIANCARELLI, Aureliano. **A diversidade revelada**. Centro de referência da diversidade sexual (CRD Pela Vidda/SP) e ambulatório de saúde integral de travestis e transexuais (CRTDST/AIDS-SP). 2010.
CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2010.

FERDMAN, B. M. et al. Collective experience of inclusion, diversity, and performance in work groups. RAM, **Rev. Adm. Mackenzie** (Online), São Paulo, v. 11, n. 3, p. 6-26, 2010.

FLEURY, M. T. L. Gerenciando a Diversidade Cultural: experiência de empresas brasileiras. RAE – **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 18-25, jul./set. 2000.

FÓRUM DE EMPRESAS E DIREITOS LGBTI+. Disponível em: <https://www.forumempresaslgbt.com/>. Acesso em 05 set. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, R.; DE SOUZA MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

GONÇALVES, E. B. P.; ESPEJO, M. M. D. S. B.; ALTOÉ, S. M. L.; VOESE, S. B. Gestão da diversidade: um estudo de gênero e raça em grandes empresas brasileiras. **Enfoque Reflexão Contábil**, v. 35, n. 1, p. 95-112, 2016.

GRANT, J. M.; MOTTET, L. A.; TANIS, J. **Injustice at Every Turn**: A Report of the National Transgender Discrimination Survey. Washington: The National Gay and Lesbian Task Force and the National Center for Transgender Equality, 2011.

INSTITUTO ETHOS. **O compromisso das empresas com os direitos humanos LGBT:** Orientações para o mundo empresarial em ações voltadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. 2013. Disponível em: < http://www.forumempresaslgbt.com/wp-content/uploads/2016/06/Manual-LGBT_Dez_2013_-Instituto_Ethos.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2018.

IRIGARAY, H. A. R. Discriminação por Orientação Sexual no Ambiente de Trabalho: Uma Questão de Classe Social? Uma Análise Sob a Ótica da Pós-Modernidade Crítica e da Queer Theory. In: **Encontro de administração pública e governança.** 2008, Salvador, Anais... 2008, p. 1-14.

MARTINEZ, V. P. R. **Diversidade, voz e escuta nas organizações:** estudos de casos em empresas brasileiras e espanholas. 2013. 438 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MORAES, A. M.; FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Sobral: Inta, 2017.

OLIVEIRA, M. C. B. Z. N. **Da relação entre pessoas transgêneros e a organização:** novos sujeitos para os estudos sobre diversidade organizacional. 2016. 89 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

REED, M. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, S. HARDY, C. NORD, W. (Orgs.) **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, v.1, cap. 1, p. 61-97. 2007.

SARAIVA, L. A. S.; IRIGARAY, H. A. D. R. Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso? **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 337-348, 2009.

SILVA, Dhones Stalbert Nunes; DE MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves; SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. Homofobia e interseccionalidade: sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. **INTERRITÓRIOS**, v. 6, n. 10, p. 200-224, 2020.

SIQUEIRA, M.; FELLOWS, A. Z. Diversidade e identidade gay nas organizações. GESTÃO. Org - **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 4, n. 3, p. 69-81, 2006.

SOUZA, E. M.; CARRIERI, A. D. P. When invisibility is impossible: Body, subjectivity, and labor among travestis and transsexuals. **Journal of Workplace Rights,** v. 5, n.2, p. 1-11, 2015.

THOMAS, D. A.; ELY, R. J. Making differences matter: a new paradigm for managing diversity. **Harvard Business Review**, v. 74, n. 5, p. 79-90, 1996.

TORRES, C. V., PÉREZ-NEBRA, A. R. Diversidade cultural no contexto organizacional. In: ZANELLI, J. C., BORGES-ANDRADE, J. E., BASTOS, A. V. B. (Org.) **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE, ENTRE DADOS E FATOS

Diana Pichinine[205]
Bianca Aguiar Correia Rodrigues[206]
Kayron Williams de Paula[207]

INTRODUÇÃO:

O presente resumo expandido compõe os estudos realizados pelo grupo de pesquisa e extensão sobre masculinidades do *campus* Realengo do IFRJ, e elaborado para servir de base à apresentação do grupo numa Mesa Redonda realizada durante o evento IX Encontro de Saúde daquele *campus*. O grupo de pesquisa é composto pela docente Diana Pichinine e os discentes Bianca Aguiar C. Rodrigues (bolsista PIBIC), Kayron William de Paula (bolsista PIBIEX) e Gustavo Nunes (voluntário).

METODOLOGIA

Para a realização do referido evento, percebemos a necessidade de contextualizar a realidade do sistema penitenciário no Brasil. Para isso, realizamos levantamento bibliográfico e pesquisas sobre os dados quantitativos e qualitativos publicados em diferentes fontes, entre elas, os sites oficiais do Departamento Penitenciário Nacional e o Conselho Nacional de Justiça que nos forneceram os dados nacionais. No âmbito estadual, acessamos os dados da Secretaria de Administração Penitenciária,

[205] Doutora, mestre e bacharel em Filosofia/UFRJ. Professora do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).
[206] RODRIGUES, Bianca A. C. Mestre e graduada em Serviço Social pela PUC/Rio, graduanda de Fisioterapia pelo IFRJ, bolsista de pesquisa PIBIC. Endereço do LATTES:
[207] Graduando de fisioterapia pelo IFRJ, bolsista de extensão PIBIEX.

juntamente com o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Para que pudéssemos ter uma fonte baseada na ação da sociedade civil, buscamos os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), por tratar-se de uma "organização não-governamental, apartidária, e sem fins lucrativos, que se dedica a construir um ambiente de referência e cooperação técnica na área da segurança pública."[1]

Antes de apresentarmos os dados faz se necessário compreender o que diz o código penal (Lei nº 2.848/1940), sobre a tipologia das penas. No Título V, Capítulo I, Art. 32, as penas são: I – **privativas de liberdade**; II – **restritivas de direitos**; III – de **multa**. No Art.33, a pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semiaberto ou aberto.

1. regime fechado a execução da pena em estabelecimento de segurança máxima ou média. Condenados a pena superior a 8 (oito) anos.
2. regime semiaberto a execução da pena em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar. Condenados não reincidente, cuja pena seja superior a 4 (quatro) anos e não exceda a 8 (oito) anos.
3. regime aberto a execução da pena em casa de albergado ou estabelecimento adequado. Condenado não reincidente, cuja pena seja igual ou inferior a 4 (quatro) anos.

Estas ponderações iniciais são fundamentais para compreendermos o objeto do estudo, pois estamos nos referindo basicamente a pessoas que cumprem penas de privação de liberdade, sendo assim, privadas apenas da liberdade. Parece redundante, contudo, precisamos aqui marcar uma posição de defesa de direitos humanos, compreendendo desta forma que pessoas em situação de privação de liberdade estão sob cumprimento de uma pena,

[1] https://forumseguranca.org.br/

definida de acordo com o crime cometido. Esses indivíduos são custodiados pelo Estado, que por sua vez, tem a função de penalizar, de acordo com as leis, e sobretudo, tem a obrigação de cuidar e zelar pela sua integridade humana, física e moral da pessoa privada de liberdade.

Devemos ainda, salientar como está organizada a política de segurança pública, voltada para pessoas em privação de liberdade. A lei nº 13.675/2018, institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp)[2] e cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS)[3]. O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) é o órgão executivo do Ministério da Justiça e Segurança Pública responsável pelo Sistema Penitenciário Federal.

O DEPEN[4] mantém dados disponíveis através do SISDEPEN, a plataforma de estatísticas do sistema penitenciário, que tem objetivo de sintetizar as informações sobre os "estabelecimentos penais e a população carcerária" (termos usados no site). Ressaltamos aqui que usaremos os termos da fonte, sempre em entre aspas, para que possamos marcar o nosso posicionamento. Os dados atualizados disponíveis sobre os "presos em unidades prisionais no Brasil" são datados de junho a dezembro 2020.

[2] "O Susp cria uma arquitetura uniforme para a segurança pública em âmbito nacional, a partir de ações de compartilhamento de dados, operações integradas e colaborações nas estruturas de segurança pública federal, estadual e municipal." https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1544705396.44

[3] "O Plano conta com 13 metas principais que incluem a redução dos índices de mortes violentas, da violência contra mulher e priorizam a atenção aos profissionais de segurança pública." https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2021/09/plano-nacional-de-seguranca-publica-e-defesa-social-e-atualizado-com-contribuicoes-da-sociedade-e-de-orgaos-publicos

[4] https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen dados coletados em 15/11/2021.

São eles:

TIPO DE REGIME/PENA	DADOS NACIONAIS
Regime Fechado	335.242
Regime Semi-aberto	106.826
Regime Aberto	106.826
Provisório[5]	215.255
Tratamento ambulatorial	383
Medida de segurança	2.296
TOTAL	**667.541**

De acordo com o Conselho Nacional de Justiça[6], haviam 915.659 pessoas privadas de liberdade em 2021.

Segundo o Fórum de Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2019 o Brasil tinha uma população privada de liberdade total de 755.274 pessoas e em 2020 chegou a 759.518. De acordo com dados publicados nos anuários dos anos de 2020 e 2021.

RESULTADOS

Percebemos que o SISDEPEN apresenta dados do ano anterior, ou seja, não atualizados, contudo, em números absolutos menores do que o FBSP para o mesmo período de referência, o ano de 2020. Além disso, identificamos que o CNJ nos fornece dados atualizados via através do Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP), contudo não nos possibilita

[5] De acordo com a lei de execução penal **(LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984)** o preso provisório é aquele que sua sentença ainda não tenha sido julgada, ou seja, ainda não é um condenado a pena de privação de liberdade. Este pode ficar detido por pedido Ministério Público, autoridades policiais ou vítimas e o juiz determina, espedindo mandado de prisão.
[6] https://portalbnmp.cnj.jus.br/#/estatisticas dados coletados em 15/11/2021.

pesquisar, nesta ferramenta, dados de anos anteriores, para fins de comparação com as demais fontes.

Mediante essa breve pesquisa, podemos verificar que a melhor fonte de dados, para pesquisas e levantamentos na atualidade, seja o CNJ, uma vez que, nos fornece a atualização de acordo com o sistema de justiça. Desta forma, temos, atualmente, 917.032[7] pessoas privadas de liberdade no sistema penitenciário brasileiro.

A não transparência dos dados oficiais sobre pessoas privadas de liberdade no Brasil, nos indica alguns sintomas sociais que discutimos durante a mesa redonda do encontro de saúde, entre eles, a invisibilidade institucional e social desses sujeitos.

Alguns setores da sociedade brasileira não se interessam pelo debate e atuação voltada para garantia de direitos humanos, em alguns momentos. Além disso, pessoas privadas de liberdade são consideradas improdutivas, quando nos referimos à mercado de trabalho, logo, desinteressantes e marginais.

PALAVRAS CHAVES: Pessoas privadas de liberdade – direitos humanos – invisibilidade social

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez.

BRASIL. **Lei de execução Penal**. **Lei** nº 7210 de 11 de julho de 1984. BRASIL.

[7] https://portalbnmp.cnj.jus.br/#/estatisticas dados consultados em 09/01/2022.

FÓRUM **BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA**. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**: 2020. São Paulo: FBSP, 2020.

FÓRUM **BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA**. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**: 2021. São Paulo: FBSP, 2021.

SISDEPEN, DEPEN, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen Acesso em: 15/11/2021.

Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP 2.0), CNJ, 2021. Disponível em: https://portalbnmp.cnj.jus.br/#/estatisticas Acesso em: 15/11/2021.

GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS

Flávio Henrique de Lima[208]
Lorena Larisse Lima Medeiros Camboim[209]
Erivaldson Sérgio da Silva Farias[210]
Ioneide Pereira da Silva[211]

RESUMO

O estudo sobre o gênero, sexualidade e direitos humanos são assuntos que se interligam e constituem uma necessidade para a sociedade, visto que é uma temática que atravessa a história da humanidade, bem como diferentes facetas que ocorreram em detrimento das diferentes concepções acerca do mesmo. O entendimento das vertentes inseridas nesse conjunto contribui para a conscientização embasada sobre como é importante e necessária as lutas travadas ao longo da história de diferentes grupos, em busca de direitos e respeito as suas "diferenças". Essa pesquisa consiste numa revisão bibliográfica composta por artigos e livros identificados nas bases de dados virtuais, e tem como objetivo evidenciar os aspectos relativos ao gênero,

[208] Doutorado em especialização Strito sensu Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina UFG, Brasil(2017) Professor Horista Assistente I da Pontifícia Universidade Católica de Goiás , Brasil
[209] Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (2022).
[210] graduação em Direito e Secretariado Executivo, Especialização Lato Sensu em Secretariado e Assessoria Executiva, Especialização Lato Sensu em Direito Processual Penal e Mestrado em Políticas Públicas. Atuo também como advogado autônomo nas Áreas de Direito Criminal e Direito de família.
[211] Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2020). Atualmente é Pós-graduanda em neuropsicopedagogia pela Alpha Faculdade. E é Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Faveni UNIFAVENI.

sexualidade e direitos humanos, e como esses assuntos se entrelaçam e são fundamentais para a compreensão e conscientização da sociedade.

Palavras-Chave: Gênero. Sexualidade. Direitos Humanos. Orientação Sexual. Identidade.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o gênero, sexualidade e direitos humanos é uma pauta que perpassa a história da sociedade englobando diferentes áreas de conhecimento. Cada uma dessas ciências contribui para a concepção dessas temáticas de forma que proporcione o entendimento de algumas questões, e estimule a conscientização frente a situações originadas pela não compreensão do assunto.

Estudar o conceito de gênero e sexualidade oferece um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino e que geram desigualdades. Essa apropriação cultural da diferença sexual remete a necessidade de conhecer todas as vertentes envolvidas nesses cenários e como cada elemento é importante e necessário para a conscientização da sociedade.

Considera-se que a sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Ambos surgem, são afetados e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época. São partes, assim, da cultura, construídas em determinado período histórico, ajudando a organizar a vida individual e coletiva das pessoas. Em síntese, é a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas.

O olhar sobre às diferenças existentes sejam elas de pertencimento à determinada classe social, gênero, raça, etnia ou orientação sexual, é cultural e socialmente estabelecida. A defesa dos direitos humanos supõe uma postura política e ética na qual todos têm igualmente o direito de ser respeitados/as e

tratados/as com dignidade, sejam homens, mulheres, negros/ as, brancos/as, indígenas, homossexuais, heterossexuais, bissexuais, travestis, transexuais. Tais diferenças não podem ser atribuídas à natureza, à biologia, mas sim ao processo de socialização que ensina como se deve comportar segundo determinado padrão.

Frente a essas perspectivas o presente estudo visa evidenciar os aspectos relativos ao gênero, sexualidade e direitos humanos, e como esses assuntos se entrelaçam e são fundamentais para a compreensão e conscientização da sociedade. Trata-se de uma revisão de literatura composta por materiais identificados nas bases de dados virtuais.

1. AS MÚLTIPLAS VERTENTES CONCEITUAIS DO GÊNERO

A discussão sobre o tópico "gênero" é uma abordagem que envolve diferentes condições para delimitação do assunto. E por mais que surjam idealizações sobre a temática ainda não configura um conteúdo suficiente para entendimento adequado. Ao longo da história, o termo em si, possuiu uma infinidade de concepções, que em muitos casos mostraram-se limitantes e em outros apresentaram um teor abrangente e necessário.

Conforme o dicionário Aurélio, conceitua-se gênero como qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, idéias, que tenham costumes comuns. Segundo a publicação da página "Politize!" tendo como referência o artigo escrito por Maria Eunice Figueiredo Guedes, "Gênero, o que é isso?", de 1995, é possível caracterizar como um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, forma primária de dar significado às relações de poder. Ou categoria social imposta sobre um corpo sexuado, e uma forma de entender, visualizar e referir-se à organização social da relação entre os sexos (MEDEIROS; MORAES, 2021).

Para Toneli (2012) *apud* Butler (1990), "o gênero pode também ser designado como o verdadeiro aparato de produção através do qual os sexos

são estabelecidos. Assim, o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; o gênero é também o significado discursivo/cultural pelo qual a 'natureza sexuada' ou o 'sexo natural' é produzido e estabelecido como uma forma 'pré-discursiva' anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual essa cultura age."

Observa-se que existe uma forte relação do significado do termo, com questões relacionadas à construção social, incluindo também, as características pertencentes ao indivíduo e aquelas adquiridas ao longo do tempo. O gênero está vinculado ao construto social, não a características naturais, diz respeito aos aspectos no âmbito social atribuídos ao sexo (MEDEIROS; MORAES, 2021). Portanto, se concerne a tudo aquilo que foi definido durante a vida e que a sociedade entende como o papel, função ou comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico.

Considera-se que o termo gênero vem do Latim *genus*, que significa "nascimento", "família", "tipo". Tradicionalmente, é utilizado como um conceito gramatical de classificação de palavras, dividindo-se entre: masculino, feminino e neutro. Foi a partir do século XV que a referência ao sexo passou a ser mais utilizada, sendo então, sinônimo do sexo biológico dos indivíduos. O modelo de dois sexos em oposição, que predomina até hoje, surgiu no final do século XVIII (HEILBORN; RODRIGUES, 2018).

Até o século XVIII, segundo Heilborn e Rodrigues (2018) o modelo unissex dominava a forma de se pensar os sexos, isto é, acreditava-se que os corpos dos homens e das mulheres tinham órgãos genitais iguais, sendo que nas mulheres localizava-se no interior do corpo. Durante a vigência deste modelo, o gênero era concebido como uma categoria cultural, ser homem ou ser mulher era uma condição social, enquanto que o biológico, o corpo, não determinava nada, era apenas um algo excepcional fora do decurso. Neste modelo de unicidade sexual, Mendez (2016) cita que a diferença entre os sexos se dava em grau e não em natureza. A hierarquia se justificava por um dualismo qualitativo, onde o homem era a referência de perfeição.

Surgindo em 1930, Santos et al (2016) descreve que nas ciências sociais uma das teorias mais relevantes para explicar os comportamentos sociais, a Teoria do Papel Social. Esta afirmava que o comportamento humano era guiado por expectativas de conduta decorrentes dos papéis sociais que o individuo adotava. Esses papéis se tratavam de um grupo de regras ou normas que serviam de roteiro para comportamentos direcionados. Desse modo, o papel social era incumbido de determinar que metas deviam ser perseguidas, as tarefas a serem realizadas, e que desempenho é necessário em determinado cenário ou situação. Através do processo de socialização, os indivíduos aprendem sobre as normas e condutas de cada papel, tornando-os, em parte, previsíveis.

Nesse contexto, o papel sexual era compreendido como grupos de expectativas que se tinha sobre os sexos, ou seja, homens e mulheres viviam em mundos diferentes, estando legitimados pela supracitada teoria. Destarte, o papel feminino era expressivo, responsável por preencher funções internas da família, como cuidados com a casa e com os filhos, e o papel masculino era instrumental, responsável por manter e prover suporte financeiro a família (MENDEZ, 20116).

Durante algum tempo a idéia da necessidade de mudança dos papéis sexuais transformou-se num tema central de muitas discussões nas ciências sociais. Pois, os comportamentos que não estavam em conformidade com os órgãos genitais eram vistos como distúrbios emocionais ou desvios sexuais (SANTOS et al., 2016). A idéia de diferença de gênero originava-se ainda nas diferenças biológicas e encontrava, em parte, apoio na comunidade científica. E após a Segunda Guerra Mundial começaram a emergir teorias psicodinâmicas de identidade, nesta época o conceito gênero, que até então era sinônimo de sexo, começa a receber uma perspectiva mais sociocultural (HEILBORN; RODRIGUES, 2018).

Na década de 60 os movimentos feministas lançaram luz sobre estas questões. Com auxilio de psicólogos, e outros cientistas comportamentais e

sociais iniciaram estudos sobre a natureza do homem e da mulher, o valor funcional do sistema de papéis sexuais e a relação entre os sexos de forma detalhada. Com suporte do movimento Estruturalista, que se opunha a noção radical de liberdade e escolha, e estabelecia o comportamento humano como determinado por diversas estruturas (MARINHO; GONÇALVES, 2016).

Foram então conforme Marinho e Gonçalves (2016) realizados estudos que visavam desnaturalizar a subordinação feminina, realizado através da busca das origens históricas desta. A partir do saber produzido teorizou-se sobre as causas da opressão da mulher, entretanto, as causas e as origens apontadas variaram. Nos estudos de 1960 e 1970 sobre a opressão da mulher, o determinismo biológico teve grande relevância, ao supor que as diferenças biológicas justificavam as diferenças sociais, concebe que o ser é definido pelo biológico e que a masculinidade e a feminilidade são pura expressão da natureza (SANTOS et al., 2016).

No início da década de 70 eram poucos os estudos sobre gênero e todos buscavam teorizar sobre a complexa dinâmica dos sexos afirmando diferenças dicotômicas. Os estudos voltaram-se para grupos de homens ou mistos, mas nenhum especificamente sobre mulheres, o que contribuiu para o surgimento de denuncias que perpetuavam suposições machistas (HEILBORN; RODRIGUES, 2018). Através das feministas anglo-saxãs, na “segunda onda” do feminismo, por meio de construções teóricas e conceitos que a categoria gênero passou a ser pensado de uma forma diferente, como instrumento de análise para apontar as diferenças e hierarquias entre homens e mulheres e também para desnaturalizar os próprios gêneros das pessoas. Assim, o gênero passou a ser distinto de sexo, com o objetivo de rejeitar o determinismo biológico implícito no uso da categoria sexo (MENDEZ, 2016).

Os movimentos feministas ao final da década de 1970 segundo Marinho e Rodrigues (2016) conseguiram trazer a mulher para o centro do conhecimento e enfatizar gênero como uma categoria de análise, estudos foram realizados e colocaram as mulheres em evidência como oradoras e

atrizes sociais. Os homens e os estudiosos da masculinidade, por sua vez, começaram a realizar os primeiros questionamentos sobre a condição masculina.

Os desdobramentos e debates teóricos permitiram pensar que o próprio sistema de gênero sexual é uma produção cultural e o corpo deixa de ser uma constante para ser visto como uma variável. Assim, esse conceito de gênero foi elaborado para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana (MEDEIROS; MORAES, 2021). As culturas criam padrões que estão associados a corpos que se distinguem por seu aparato genital e que, através do contato sexual, podem gerar outros seres - reprodução humana

A luz das concepções históricas, Toneli (2012) evidencia que as questões de gênero refletem o modo como diferentes povos, em diferentes períodos da história, classificam as atividades de trabalho, os atributos pessoais e os encargos destinados a homens e a mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade etc (TONELI, 2012).

Desse modo, diante das considerações apresentadas, o conceito de gênero passou a ser usado para evidenciar que o sexo anatômico não é o único elemento definidor das condutas da espécie humana. Demonstrando que a explicação da temática não é simplista e envolve diversas questões que devem ser consideradas, entre elas a sexualidade (HEILBORN; RODRIGUES, 2018).

2. A SEXUALIDADE COMO UMA DAS CARACTERISTICAS DEFINIDORAS

Segundo a antropologia a dimensão biológica da espécie humana é transformada pela necessidade de capacitação cultural, essencial à sua sobrevivência. É a cultura que humaniza a espécie. Isso é perceptível quando

se observa que os homens são muito diferentes de outros homens em outros lugares. Também as mulheres diferem bastante de outras mulheres em diferentes partes do mundo (PRATA FILHO, 2017). E o mesmo acontece com as relações entre os gêneros.

O papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é irrelevante, a espécie humana é essencialmente dependente da socialização. Contudo, Betim e Iurk (2019) inferem que de acordo com o senso comum, as condutas de homens e mulheres originam-se de uma dimensão natural inscrita nos corpos com que cada indivíduo nasce.

Sob essa perspectiva, tem-se a sexualidade, caracterizada como um aspecto central do ser humano que está relacionado a sexo, identidades, papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. Ainda, incluem diversas dimensões sendo influenciados pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (VASCONCELOS; FELIX, 2016).

A sexualidade não se confunde com um instinto, e nem com um objeto (parceiro), nem com um objetivo (unir dois órgãos genitais no coito). De acordo com Prata Filho (2017) ela é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo. Ou seja, diz respeito à orientação sexual de uma pessoa - por quais gêneros essa pessoa sente atração sexual ou romântica.

De acordo com Colling (2018), a sociedade sexualiza o gênero e generifica os sexos, porém, isso não quer dizer que gênero e sexo ou sexualidade são sinônimos, ou que são tudo a mesma coisa. A sexualidade diz mais respeito às práticas sexuais das pessoas e a como essas pessoas se identificam em relação a essas suas práticas sexuais.

Assim, a sexualidade consiste numa parte integral da personalidade de todo ser humano. O desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas tais quais desejo de contato, intimidade,

expressão emocional, prazer, carinho e amor. É construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. A total ampliação da sexualidade é essencial para o bem estar individual, interpessoal e social (BETIM; IURK, 2019).

A compreensão da sexualidade e do comportamento sexual do indivíduo passou por modificações significativas nas ultimas três décadas. A pandemia do HIV e outras Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), gravidezes indesejadas, abortos inseguros, infertilidade, violência sexual e disfunção sexual tiveram grande influência nesse processo (TONELI, 2012). Também, o aumento no registro e compreensão da natureza da discriminação e desigualdade frente a questões como a marginalização, estigmatização e abuso de pessoas consideradas como tendo características ou práticas sexuais socialmente inaceitáveis (SMITH; SANTOS, 2017).

Nesse sentido, vale citar que quando nos referimos à sexualidade, podemos estar aludindo a diferentes categorias a que a pessoa pode se sentir orientado sexualmente, isto é, a maneira como uma pessoa vivencia suas relações afetivas e sexuais. Assim, a sua orientação sexual pode ser homossexual (atração pelo mesmo sexo ou gênero); assexual (nenhuma, ou raros, ou específicos momentos de atração sexual); bissexual (atração por pessoas de ambos os sexos ou por mais de um gênero), heterossexual (atração pelo sexo ou gênero oposto); entre outras (MEDEIROS; MORAES, 2021).

Em conformidade com Colling (2018), múltiplos estudos apontam que existem diversas orientações sexuais e identidades de gênero com as quais individuo pode vir a se identificar. Nesse processo de identificação não existe apenas um fator ou ator social que influencia as pessoas. Trata-se de um complexo processo de identificação. Portanto, qualquer orientação ou identidade é legítima. A heterossexualidade é tão legítima quanto a homossexualidade, a bissexualidade ou a travestilidade. Todas são formas de vivenciar as múltiplas sexualidades e os gêneros.

Apesar de a sexualidade ser uma questão relevante, Toneli (2012) descreve que a temática só se tornou possível com as intervenções de movimentos feministas e, no começo da década de 1990, direitos sexuais se tornaram a mais "nova geração" de direitos humanos. Até hoje, todavia, questões acerca de sexualidade continuam excluídas de muitos documentos internacionais, uma vez que essas questões podem desafiar identidades nacionais, tradições culturais e religiões, o que constituem elementos que facilitam a ocorrência de discriminação entre outros tipos de violação (COLLING, 2018).

3. A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NESSE CONTEXTO

A história da humanidade comporta muitas mudanças de valores, levando em consideração que os conceitos morais vigentes são variáveis conforme parâmetros de tempo e espaço. Existe uma tendência no sentido de destacar o ser humano, e essa se dá por meio de uma proteção legal.

Nesse contexto, Pereira (2019) trás que os direitos humanos proporcionam esse suporte deferindo que os direitos devem ser inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Esses direitos incluem o direito à vida e à liberdade, liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros. Todos têm direito a estes direitos, sem discriminação.

Considera-se que a orientação sexual e a identidade de gênero são essenciais para a dignidade e a humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso. Tão essenciais que devem ser tidas como direitos humanos fundamentais em espécie (SMITH; SANTOS, 2017).

As pessoas durante o transcorrer da historia experimentaram violações de direitos humanos em razão da sua orientação, identificação e seu comportamento e sexual consensual com pessoas do mesmo sexo, ou porque

são percebidas como transexuais, transgêneros, intersexuais, ou porque pertencem a grupos sexuais identificados em determinadas sociedades pela sua orientação sexual ou identidade de gênero (MENDEZ, 2016). E acabar com a violência e a discriminação contra esses indivíduos é um grande desafio dos direitos humanos.

A violência e discriminação proferida a indivíduos por sua orientação sexual não é uma faceta do mundo moderno. É uma condição arraigada na sociedade que atravessa as gerações e trás consigo estigmas que perpetuam a visão ultrapassada, limitante e excludente dessas práticas.

De acordo com artigo publicado no site Politize![1] (2017), os primeiros registros sobre a sexualidade, mais precisamente homossexualidade, datam de 1.200 a.C. E os pesquisadores afirmam que se tratava de uma orientação sexual aceita em diversas civilizações. Entretanto, em vários momentos e partes do mundo, a comunidade LGBT foi e ainda é violentada, torturada, morta e tem seus direitos usurpados.

Frente aos frequentes casos de violência e discriminação, com base numa concepção de reconhecimento histórico entre outras questões, surgiram o movimento político e social LGBTQIA**+** responsável por defender a diversidade e buscar mais representatividade e direitos para essa população. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade (PIZZINATO et al., 2020). Cada letra representa um grupo de pessoas, a saber, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, e o símbolo de "+" que possui referencia a algumas variantes, ou seja, a qualquer pessoa que não se enquadra como heterossexual (MENDEZ, 2016).

As reivindicações relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero sempre existiram de forma isolada, prova disso para Marinho e Gonçalves (2016), é movimento feminista, mas possuíam um propósito

[1] POLITIZE. Movimento LGBT: A importância da sua história e do seu dia. 2017. Disponível em: https://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/. Acesso em: 12 jan. 2022.

semelhante e aliados aos casos de violência configuraram circunstâncias que culminaram em acontecimentos como a Rebelião de Stonewall em Greenwich Village, nos Estados Unidos no ano de 1969, episódio considerado o marco zero do movimento LGBT contemporâneo. A supracitada rebelião ocorreu em resposta contra a ação arbitrária e preconceituosa do efetivo policial, que tinha como rotina a promoção de batidas e revistas de cunho humilhante nos bares e boates gays da cidade de Nova York (FONSECA; RIBEIRO, 2020).

Apesar de não ser um movimento centralizado e organizado nos seus mais diversos núcleos ao redor do mundo, Prata Filho (2017) descreve que existem inúmeras organizações não-governamentais que atuam nesse sentido, oferecendo apoio e representação para essa parcela da sociedade. O Movimento LGBTQIA+ ainda enfrenta uma das lutas mais acirradas e violentas para terem seus direitos básicos assegurados. Ainda que tenham conquistado muito nas últimas décadas, é preciso seguir pela conscientização sobre a igualdade da população (BARROS, 2020).

Com vistas ao exercício das perspectivas inseridas no Direito Humano as principais pautas do Movimento LGBT têm como objetivo em comum ao redor do mundo a criminalização da LGBTfobia; o fim da criminalização da homossexualidade e das penas correlatas; reconhecimento social da identidade de gênero; fim do tratamento das identidades trans como patologias; respeito à laicidade do Estado e fim da influência religiosa nos processos políticos; políticas públicas pelo fim da discriminação; fim dos estereótipos LGBT na mídia e representatividade da comunidade nos meios de comunicação, entre outros (FONSECA; RIBEIRO, 2020).

Estas violações são com frequência, agravadas por outras formas de violência, ódio, discriminação e exclusão, como aquelas baseadas na raça, idade, religião, deficiência ou *status* econômico, social ou de outro tipo. O remédio contra a discriminação e o preconceito envolve uma transformação cultural capaz de criar um mundo aberto à diferença, onde a assimilação aos padrões culturais dominantes ou majoritários não seja o preço a ser pago pelo

mútuo respeito. A luta pelo reconhecimento não pretende dar a todos o mesmo *status* por meio da eliminação dos fatores de distinção, mas pela superação dos estereótipos e pela valorização da diferença (OLIVEIRA; MOTT, 2020).

Sabe-se que muitos avanços já foram conquistados no sentido de assegurar que as pessoas de todas as orientações sexuais e identidades de gênero possam viver com a mesma dignidade e respeito a que todas as pessoas têm direito. Atualmente, muitos Estados possuem leis e constituições que garantem os direitos de igualdade e não-discriminação, sem distinção por motivo de sexo, orientação sexual ou identidade de gênero (BARROS, 2020). Entretanto, violações de direitos humanos que atingem pessoas por causa de sua orientação sexual ou identidade de gênero, real ou percebida, constituem um padrão global e consolidado, que causa sérias preocupações.

As obrigações legais dos Estados de proteger os direitos humanos de pessoas LGBT e intersexo estão bem estabelecidas no regime internacional de direitos humanos baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e posteriormente acordados nos tratados internacionais sobre o tema. Todas as pessoas, independente de sexo, orientação sexual ou identidade de gênero, têm direito de gozar da proteção assegurada pelo regime internacional dos direitos humanos, inclusive em relação aos direitos à vida, à segurança pessoal e à privacidade, o direito de ser livre de tortura, detenções e prisões arbitrárias, o direito de ser livre de discriminação e o direito às liberdades de expressão, de reunião e de associação pacífica (OMS, 2020).

Nesse ínterim, vale ressaltar conforme Barros (2020) que os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos. Todos têm direito aos direitos humanos sem discriminação, seja qual for a nacionalidade, local de residência, sexo, origem nacional ou étnica, cor, religião, idioma ou qualquer outra situação, como idade, deficiência, condições de saúde, orientação sexual ou identidade de gênero. Esses direitos não importam se forem direitos civis e políticos (como o direito a vida, à igualdade perante a lei

e à liberdade de expressão) ou econômicos, sociais e culturais (tais como o direito ao trabalho, à segurança social e educação), são indivisíveis, universais, interdependentes e interligados.

CONCLUSÃO

Conhecer todas as perspectivas inseridas no contexto do gênero e sexualidade e suas ramificações contribui para o entendimento de muitas questões as quais são explicitamente discutidas e reivindicadas na sociedade atual. A luta pelo empoderamento feminino, o movimento LGBTQIA+, a busca de direitos sexuais, a violência de gênero, discriminação, crimes de ódios, intolerância, entre outros são questões que estão inseridas na discussão do gênero, e essa condição não é uma situação presente, ela atravessa a história da humanidade, que foram culminadas em forma de pequenas batalhas, que seguem até os dias atuais. Estudar essas conjunturas contribui para o enriquecimento, visibilidade e conscientização. Por essa razão é necessário a disseminação dessa temática na literatura.

REFERÊNCIAS

BARROS, A.K. Movimento LGBT e violências continuas: cenário nos anos de 2019 e 2020 no Brasil. Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: saberes plurais e resistências, v.1, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cinabeh/2021/ebook1/TRABALHO_COMPLETO_EV149_MD1_SA4_ID82_04032021101008.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

BETIM, D.; IURK, B.O. Atos da fala sobre gênero e sexualidade: a necessidade do contradiscurso. Revista X. Curitiba, v.14, n.4, p. 222-239, 2019.

BUTLER, J. Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

COLLING, L. Gênero e sexualidade na atualidade. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

FONSECA, R.A.G.; RIBEIRO, D.I. Início do movimento político LGBT no Brasil, cultura e visibilidade de identidades sexuais femininas. Braz. J. of Develop. Curitiba, v.6, n.12, p. 94739-94749, nov/dez. 2020.

HEILBORN, M.L.; RODRIGUES, C. Gênero: breve história de um conceito. APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, v.12, n.20, p. 9-21, jul/dez. 2018.

MARINHO, P.A.S.; GONÇALVES, H.S. Práticas de empoderamento feminino na América Latina. Revista Estudos Sociales, v.56, p. 80-90, 2016.
MEDEIROS, L.; MORAES, I. Gênero: você entende o que significa? Politize! 2021. Disponível em: https://www.politize.com.br/vamos-falar-sobre-genero/. Acesso em: 11 jan. 2022.

MENDEZ, N.P. Sobre a Categoria Gênero na história. DEDS em Revista, v.1, n.1, 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219193/000998895.pdf?sequence=1. Acesso em: 11 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Saúde sexual, direitos humanos e a lei (Tradução). Porto Alegre: UFRGS, 2020. 88 p.

OLIVEIRA, J.M.D.; MOTT, L.D.O. Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia. 1. ed. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PIZZINATO, A., et al. Gênero e Sexualidade: Análise das Publicações na Revista Psicologia: Ciência e Profissão (1995-2019). Psicologia: Ciência e Profissão, v. 40, e237767, 1-17. 2020.

PRATA FILHO, R. Direitos humanos, sexualidade e gênero: perspectivas radicais para um projeto político internacional. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1517570824_ARQUIVO_FazendoGeneroRicardoPrataFilho.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

PEREIRA, R.L.A.F. Direitos humanos e fundamentais: a inclusão da comunidade LGBT. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v.4, n.2, p. 24-37, mar/fev. 2019.

SANTOS, L.S., et al. Gênero, feminismo e psicologia social no Brasil: análise da revista Psicologia & Sociedade (1996-2010). Psicologia & Sociedade. Belo Horizonte, v.28, n.3, p. 589-603, 2016.
SMITH, A.S.P.O.; SANTOS, J.L.O. Corpos, identidades e violência: o gênero e os direitos humanos. Rev. Direito e Práx., Rio de Janeiro, v. 08, n. 2, p. 1083-1112, 2017.

VASCONCELOS, M.F.F.; FELIX, J. Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar entre igualdades e diversidades, a diferença. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 255-272, jan/abr. 2016.

TONELI, MJF. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. Diálogos em psicologia social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167.

O ADVOCACY E O DESIGN SOCIAL COMO FERRAMENTAS DE TRANSFORMAÇÃO PARA ASSEGURAR OS DIREITOS DO PÚBLICO FEMININO NEGRO

Ghianny L. Pereira[1]
Marli T. Everling[2]
Elenir C. Morgenstern[3]

RESUMO

Como ensaio teórico-metodológico interdisciplinar, este estudo busca explorar nos conceitos do design, do *advocacy* e da sustentabilidade fundamentos para compreender os cenários sociais, culturais e históricos, para então sugerir ferramentas de interferência em prol dos direitos humanos e da justiça social ao público feminino negro.

PALAVRAS-CHAVE: *Advocacy*; Empoderamento Feminino Negro; Design Social; Sustentabilidade Social.

1 INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa deu início por uma busca pela comprensão e reconhecimento da ancestralidade da pesquisadora, neta de um homem negro. Mas, não teve a oportunidade de conhecer o seu avô materno. A família que ele formou junto de sua avó até o momento desconhece as origens deste homem. Este artigo também conecta estudos entre duas

[1] Mestranda PPGDesign/Univille.
[2] Professora PPGDesign/Univille.
[3] Professora PPGDesign/Univille.

experiências de formação em pós-graduação (o Mestrado Profissional em Design na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e o MBA em Gestão de Negócios de Impacto Social na Universidade do Positivo) para discutir aspectos relacionados aos direitos do público feminino negro, onde o *advocacy* por meio de interferências sociais relacionadas a políticas públicas pode vir a ser uma experiência assertiva, no que diz respeito a sustentabilidade social.

O estudo é uma escolha de raízes profundas e resistentes; uma das intenções é ampliar o reconhecimento da ancestralidade de matriz africana, bem como, tangibilizar uma reflexão essencial para o desenvolvimento sustentável de uma sociedade; o estudo faz um recorte ao abordar questões sociais, culturais e políticas relacionadas a comunidade feminina negra, a qual vem lutando por espaço e reconhecimento, mas ainda sofre com a interseccionalidade de uma sociedade que nega suas origens e ainda educa seu povo no patriarcado, na opressão da diversidade, seja ela pela raça, gênero, classe e também as pessoas com deficiências, PcD's.

Em 2020, a pesquisadora teve a oportunidade de participar de encontros com um grupo de mulheres quilombolas, nas três circunstâncias de modo virtualizado, foi utilizada a técnica de escuta ativa. Esta ação foi preponderante para ir além da discussão teórica, desta maneira se cria consistência para construir uma proposta baseada no autoconhecimento e nas dimensões de aspectos do feminino negro. Exatamente por isso, é tão relevante conhecer a realidade e os desafios destas mulheres e assim, de forma coletiva e participativa desenvolver o diálogo, da tentativa de desenvolver uma nova mentalidade na sociedade, com respeito aos direitos e a vida de todos(as).

Este contexto requer alinhamento para reivindicar soluções efetivas que potencializam o impacto social. A partir desta concepção o trabalho irá abordar e analisar a ferramenta de *advocacy* como possível forma de agir na solução de problemas reais do objeto de pesquisa, passíveis de realmente

vislumbrar interferências por meio de políticas públicas, onde se possa sistematizar a sustentabilidade social, pautada nos direitos humanos em busca de transformação, por um mundo melhor e mais digno para se viver.

Para ampliar esta discussão, os objetivos deste estudo buscam entender o propósito de ações de *advocacy* para garantir os direitos do público feminino negro. No processo metodológico, a pesquisa é de natureza aplicada, do tipo exploratória; desta forma faz-se necessário um levantamento e revisão bibliográfica para embasamento teórico, avaliando com maior profundidade o conhecimento concernente às áreas de pesquisa. O estudo exploratório é o mais indicado dentro de um fenômeno contemporâneo visto sua amplitude e flexibilidade na investigação de uma situação real, onde o método científico pode ser de ordem intelectual e prática e por este motivo a pesquisa exploratória pode ser surpreendente (GIL, 2017).

A pesquisadora busca não somente entender o propósito de ações de *advocacy,* mas também, conecetar ferramentas do Design Social, em ações que promovam transformações dirigidas ao público feminino negro, quais as possíveis contribuições que oportunizam o desenvolvimento pessoal e profissional, o empoderamento e a autonomia de mulheres negras. Com a evolução da pesquisa viu-se a necessidade de abordar uma temática extremamente relevante neste contexto, a branquitude, onde o branco é tema de pesquisa. Este assunto será aprofundado no trabalho de conclusão da mestranda.

Para tanto, é preponderante abordar pensamentos críticos de algumas autoras intelectuais negras que marcaram a história, sejam elas contemporâneas como também as referências da atualidade, para construir reflexões entre os eixos centrais desta proposta.

Sendo assim, para melhor compreender estas e outras questões que venham a surpreender a condução deste ensaio teórico-metodológico interdisciplinar, o embasamento teórico é amparado por revisões bibliográficas de autores centrais, como a filósofa, Djamila Ribeiro, a antropóloga Lélia

Gonzalez, a filósofa Angela Davis e a professora de direito, Kimberlé Crenshaw.

A fundamentação teórica no Design Social, inovação e sustentabilidade tem a contribuição de Ezio Manzini, referência na área. No que se refere ao Desenvolvimento Sustentável esta pauta traz um olhar extremamente relevante de Ignacy Sanchs e Ronald Mourad Cohen. Em referência aos cenários culturais e sociais é necessário contar com a visão de Pierre Bourdieu, Howard Becker e Emicida, como contribuições no campo cultural. E, para compreender a conexão de transformação junto do *advocacy*, estudos de relevância publicados no meio acadêmico, auxiliam na construção deste diálogo. Em síntese, a partir destas conexões é que se poderá encontrar um raciocínio lógico para se propor reais transformações que venham a gerar impacto social.

2 Ampliando a compreensão acerca da Negritude

Ao longo da história a vida das mulheres vem sendo marcada por lutas e resistências, mas ao observar atentamente e ampliar a lente da realidade, este sofrimento toma proporções muito maiores no que se refere mais especificamente, a população feminina negra.

Como cita o Programa Brasil Quilombola (2013) é importante aqui fazer um parêntese para elucidar esta questão histórica, conforme o Decreto 4887/2003, comunidades quilombolas são grupos étnicos-raciais oriundos de ancestralidade negra, povos de resistência, os quais sofreram e sofrem opressão. É válido esclarecer que os quilombos (forma de organização comunitária) embora constituídos na época da escravidão, continuaram mesmo após a abolição. No Brasil, as comunidades quilombolas estão presentes em 24 estados; só não há registros de ocorrências no Acre, em Roraima e no Distrito Federal. Em território brasileiro, são 2.197 comunidades

registradas, onde representam 214 mil famílias e 1,17 milhão de quilombolas em todo o território brasileiro.

Para compreender representações da sociedade abordagens de Becker (2009) trazem contribuições; desta maneira é sabido que o conhecimento é vasto e não é preciso se restringir apenas às experiências pessoais. Uma sociedade moderna tem a necessidade de amplificar esta visão para ir além; daí decorre o interesse de saber de outros lugares, pessoas, costumes, estilos de vida, fatos, acontecimentos, mesmo sem ter o contato com tudo isso. Sendo assim, o sujeito procura por representações da sociedade com a qual se identifica. O autor evidencia que, não há verdades absolutas, existem diversas vertentes para o ir de encontro ao conhecimento de algo ou alguém. Para isso é indispensável, enquanto sociedade, reconhecer, ouvir, compreender e acolher toda a diversidade de nossos povos ancestrais.

Durante o modernismo na França, época de grandes expressões artístico-culturais, inclusive do design, intelectuais pretos como Aimé Cesáire, Léopold Sédar Senghor, Léon – Gontran Damas, Paulette Nardal foram protagonistas de uma grande contribuição social, cultural e histórica, com a criação do termo, a palavra negro. Muitas vezes, ironicamente usada de modo pejorativo, já em outras com muito afeto, carinhosamente com o objetivo trazer toda uma bagagem que expressa orgulho, incluindo a sua variação, negritude (AMARELO, 2020).

A americana Kimberlé Crenshaw (2016), grande estudiosa da teoria crítica da raça, professora na Faculdade de Direito da Universidade da Califórnia, em Los Angeles e da *Columbia Law School*, em uma palestra realizada para a plataforma digital TED (*Technology, Entertainment, Design*) em San Francisco cita o termo interseccionalidade, para contextualizar frequentemente problemas onde racismo e sexismo estão interligados, o que torna o abismo social ainda maior do que se imagina. Contudo, o objetivo é entender o cenário, a realidade e encontrar formas justas de promover a

transformação frente às injustiças que punem e oprimem a vida destas mulheres (ARANTES; GUEDES, 2010).

São muitos os pontos que pesam e viram fardos, vindos das imposições de produtividade de um sistema capitalista, machista e racista. Arantes e Guedes (2010) relatam que o desrespeito e a violência à mulher se dá de forma verbal, corporal, emocional e muitas vezes são estas mesmas mulheres que estão à frente das lutas em defesa de seus direitos, de suas comunidades. São temas que já não se podem mais separar, mulheres e justiça socioambiental.

Nesta construção é fundamental trazer estudos da filósofa e feminista negra, Djamila Ribeiro (2018), logo é possível compreender que não se trata de uma conquista isolada, individual, mas sim política, social, antirracista, antissexista e antielitista como diz, a teórica feminista e ativista social, Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo, *bell hooks*. A autora, identifica essa consciência social em prol da equidade de direitos, como uma nova concepção de poder, onde reflete e exerce uma mudança numa sociedade até então dominada pelos homens. Esse movimento cresce cada vez mais, de forma que uma mulher que se empodera, naturalmente impacta positivamente outras mulheres, espaços, grupos, abrindo novas oportunidades democráticas e coletivas.

Embora o racismo ainda seja negado por uma grande parcela da população branca que não tem o entendimento da sua responsabilidade social, sabe-se que existe. Segundo a percepção da pesquisadora, a branquitude é um tema pouquíssimo dialogado no dia-a-dia, entre amigos, nas famílias e nos espaços públicos, este assunto será amplamente discutido pela acadêmica em seu trabalho de conclusão de mestrado.

Concernentemente vale citar a psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman, uma das referências das discussões de branquitude no Brasil, a mesma relata branquitude como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram e são privilegiados. (SCHUCMAN, 2012)

Schucman (2020) relata a construção da branquitude brasileira de forma diferenciada de outros lugares, ela distingue-se pelo fenótipo, observando, a cor da pele, cabelo, características de traços, não sendo considerada a origem. No Brasil, o racismo é notório contra negros e indígenas.

Nem sempre o problema é a falta de ações ou programas, muitas políticas públicas são inadequadas; além disso, Arantes e Guedes (2010) argumentam em outras palavras que algumas delas em vigência no país impõem regras, sem conhecer a realidade e as necessidades específicas da comunidade. Em suma, raramente levam em conta as experiências de quem é alvo de práticas racistas no dia-a-dia, às vezes de forma explícita e muitas vezes, com tal sutileza que torna-se mais difícil denunciar.

Ao analisar estas situações, por mais estranho que possa parecer, observa-se uma conotação de padrão colonizatório, onde pessoas são vistas e tratadas como mercadorias e o senhor que concede o benefício é quem controla e dita as normas aos súditos.

A escutatória também é uma forma empática de compreender o próximo em uma linguagem de comunicação mais positiva e menos invasiva. Através da escuta ativa, convém priorizar a compreensão, ao invés de pré-avaliação ou pré-julgamento, a sensibilidade se ancora na humanização e não na comparação (BIALSKI, 2019).

Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida é o artista que tem levantado cada vez mais alto a expressão musical como como representatividade do orgulho negro, da exaltação à negritude em paralelo à importância e reconhecimento da cultura afro na sociedade brasileira. Em uma das ações Emicida, em novembro de 2019 lançou um álbum intitulado AmarElo, que integrou como parte de conteúdo de um filme documentário. Em sua apresentação no Theatro São Paulo, Emicida lembra de uma passagem quando da sua primeira visita à África, ao conhecer o Museu da Escravidão em Angola se deparou com uma pia batismal acompanhada de um escrito na

parede dizendo que ali naquela pia muitos negros haviam sido batizados ‘cristianizando-os’ e subordinando-os. Foi ali naquele exato momento que o músico entendeu qual o seu propósito e trouxe para si a responsabilidade de dar visibilidade ao povo negro, além de reconhecer e honrar a própria história. Em virtude dessa escolha, Emicida relata que através da sua arte levará a cada irmão/irmã a importância da própria alma (AMARELO, 2020).

Abre-se aqui uma oportunidade para discussão do conceito de *habitus* de Bourdieu, para compreender melhor as relações cotidianas externas mediante à subjetividade do indivíduo; em sua concepção não há nada estático em um sistema criado no passado, visto o sistema operar em constante transformação. Nem tudo que é socialmente determinado, pode ser um destino (SETTON, 2002).

A antropóloga e intelectual, a brasileira Lélia de Almeida Gonzalez, militante do movimento negro e feminista fez duras críticas aos reflexos do racismo que enxerga o negro com uma única capacidade: a força de trabalho. Na tentativa de trazer uma consciência para a sociedade através do conhecimento, Lélia reforça a contribuição fundamental das mulheres negras através de valores culturais africanos para a cultura brasileira, amparada em referências e experiências históricas. Lélia acredita que a discriminação para mulheres negras é elevada a terceira potência, diante de preconceito de raça, gênero e classe (BARRETO, 2019).

Imprescindível mencionar a mulher negra e grande referência de contribuição, a professora emérita do departamento de estudos feministas da Universidade da Califórnia, Angela Davis em uma de suas visitas ao Brasil, mais precisamente em Salvador, uma das cidades brasileiras com maior número de população negra, em palestra a filósofa elucidou a trajetória da mulher negra no país. Davis, enfatiza a presença das mulheres na ocupação de espaços por direito, em posição de liderança incluindo novos formatos de liderar. Enaltece também as lutas e conquistas das mulheres negras brasileiras em suas narrativas considerando-as grandes referências, inclusive para a sua

pátria, o seu povo estadunidense. Na oportunidade a feminista, exprime uma abordagem que gera desconforto, mas é exatamente no desconforto que mora a transformação, Davis crítica o encarceramento como forma de reclusão para o combate à violência contra a mulher. A especulação da ativista indaga, qual o tipo de transformação que a reclusão pode gerar na vida de um réu? (ALVES, 2017).

Da perspectiva que o sistema prisional brasileiro é violento em sua essência, é válido considerar que este não é o método educativo mais adequado para a ressocialização social; Davis defende métodos alternativos, pois a prisão não erradica problemas, como, por exemplo, a violência doméstica.

Essa situação nos leva a pensar em possíveis ações para diminuir este abismo social. Diante disso, Bourdieu nos traz uma possível resposta relacionando a falta de escolarização como o atraso no desenvolvimento econômico, questões de autoritarismo e privilégios. Acreditava-se que o acesso escolar poderia provocar através do conhecimento, do raciocínio, uma disputa mais igualitária, justa para o momento de construção das carreiras profissionais. Mas, nos anos 60 pesquisas financiadas pelos governos americano, francês e inglês apresentaram uma nova perspectiva conectando a origem social dos alunos com o seu possível sucesso no futuro. Foi nesta mesma fase pós-guerra que o ensino se expandiu para o secundário e a universidade. Contudo, de instância transformadora, a educação passou a ser vista como uma instituição que legitima privilégios sociais (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002).

3 ADVOCACY

A luta contra o racismo não é responsabilidade de uma parcela da sociedade, é de todos. Não é novidade, não é de hoje, infelizmente é histórico, a população negra no Brasil é a que mais sofre com a violência, a

marginalização e o próprio extermínio. De acordo com as evidências, o número de assassinatos da população negra aumentou em 11,5% no período de dez anos, entre 1998 e 2018; estes dados são do Atlas da Violência (2020), uma produção do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) (BOND, 2020).

Seguindo o mesmo estudo, fazendo um recorte para o objeto de pesquisa, este dado de homicídios avaliado na mesma década, subiu 12,4% entre mulheres negras, e houve uma redução de vítimas entre mulheres não negras, equivalente a 11,7%. Estes dados refletem um desumano aumento da desigualdade racial. Entretanto, vale destacar o art. 215 da Constituição Federal Brasileira:

Figura 1 –

Artigo 215 da Constituição Federal Brasileira.

"§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal (1.988).

Diante do cenário que se apresenta, está claro que as leis de proteção aos direitos destes grupos, na prática não são aplicadas; a realidade é outra. A estrutura que domina o sistema é tão densa que raramente é respeitada; desconstruir o colonialismo enraizado e hierarquizado é uma missão do coletivo. Mas, como proceder? Em 2004, o governo federal brasileiro instituiu o Programa Brasil Quilombola na função de efetivar as políticas de estado nas áreas quilombolas. Assim, em 2007, para atender as necessidades, foi constituído um novo decreto (n◦. 6261/2007) conectado com implantação da Agenda Social Quilombola, que, junto do programa e demais órgãos competentes, tem por objetivo otimizar a qualidade de vida e a ampliação aos serviços públicos, além do acesso aos bens. Dividida em grupos de ações, vale destacar o eixo (3) o qual prevê o desenvolvimento e a autonomia

econômica preservando a identidade cultural e estimulando também a sustentabilidade social e cultural, segundo o Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas (2013).

Indubitavelmente, a intelectual, Djamila Ribeiro, personalidade influente no ativismo do feminismo negro, acredita que para compreender os futuros passos na luta pelos direitos do povo negro é preciso voltar alguns passos para resgatar a digital impressa na história da cultura afro, enfrentar os desafios e então, cocriar um futuro com dignidade (BBC, 2019). Para Ribeiro a história dos negros foi reduzida ao povo escravizado, mas não, existe muita humanidade anterior a isso. Os quilombos são grandes referências de organizações políticas de resistência enfrentadas e trazidas até os dias atuais pelos remanescentes dessas comunidades, os quilombolas também buscam pelo reconhecimento, respeito e direito de suas terras. (ALEGRETTI, 2020).

O *advocacy* pode parecer um termo pouco conhecido para a maioria, mas segundo o Instituto Legado, uma organização sem fins lucrativos, que tem o propósito de incentivar um movimento transformador massivo através do Empreendedorismo Social, assegura que aos atores envolvidos no setor do impacto social, o *advocacy* tem sido grande aliado para alcançar conquistas coletivas. Também conhecido como *lobby* do bem, está diretamente relacionado a influenciar tomadores de decisão onde a mudança seja para criar ou fazer funcionar políticas públicas já existentes, no intuito de resolver ou minimizar problemas sociais (LEGADO, 2020).

Dessa forma, para melhor compreender a*dvocacy* e quem pode fazer intervenções, a advogada e mestre em Políticas Públicas, Liza Valença Ramos (2020), esclarece que a Constituição Federal Brasileira concede ao cidadão a função de Estado Democrático de Direito para vigiar e defender os direitos ali lavrados e cabe às autoridades políticas o dever e responsabilidade por cumprir as regras de direito. O(a) profissional que trabalha com *advocacy* pode atuar em diversas funções, desde a interação com o grupo, comunidade, ser o representante legal para fazer as reivindicações, orientar sobre as etapas do

processo e as mudanças que podem ocorrer para que saibam como se manifestar, prover conexões e intervir pelos interesses destes.

Para Morgado e Gozetto (2019) é muito rígido conceituar as atividades atribuídas ao profissional desta área, visto por vezes ser necessário ter competências e habilidades múltiplas para agir seja em uma mobilização social, campanha de comunicação, organização de eventos, negociação, planejamento, pesquisa ou contato com a imprensa, cada projeto é diferente um do outro e por este particular é analisado de forma personalizada.

Ao conhecer e compreender melhor o papel do a*dvocacy* na sociedade e sua proposta com foco para transformar políticas públicas em prol também do desenvolvimento sustentável coletivo, é possível presumir que esta ferramenta também seja auxiliar para a inclusão social, seja para atividades com mulheres negras e comunidades quilombolas, bem como, na conquista da autonomia e para assegurar os seus próprios direitos.

Nesta concepção, Ramos (2020) afirma, todo cidadão pode ter participações dentro do papel que lhe cabe em alguns canais institucionais de política pública, porém extraordinariamente a complexidade, a falta de informação e a burocracia são alguns dos argumentos que provocam retração, coibindo para uma maior representação da sociedade. Consequentemente essa comunicação com o poder público, por vezes não prossegue. Efetivamente falta diálogo!

No mesmo contexto, um marco histórico em Joinville, a maior cidade do estado de Santa Catarina elege a professora Ana Lucia Martins, a primeira mulher negra eleita como vereadora. Ela é protagonista do ativismo antirracista e feminista, da diversidade, da inclusão e da valorização da educação como ferramenta de transformação (PRATES, CARRANO, 2021). A professora, “em seu discurso de posse” relembra, em 2018 após o trágico falecimento da vereadora Marielle Franco, logo em seguida no Encontro Nacional de Mulheres Negras 30 anos, foi firmado um pacto de empoderamento entre mulheres negras visando expandir a representatividade em espaços de poder onde a

política é predominantemente exercida pelo patriarcado, em sua maioria homens brancos. O comprometimento e encorajamento dessas mulheres em respeito à ancestralidade e as futuras gerações, já reflete no resultado das eleições de 2020.

Essa geração de mulheres negras em posição de liderança no legislativo, certamente sopram como uma esperança, ainda que em pequenas proporções, já começam localmente a influenciar e promover a justiça social. Ainda sobre a entrevista, questionada sobre os direitos da população negra visto a sua atual posição de liderança, a vereadora cita alguns pontos relevantes dentro de um vasto universo de possibilidades; a questão das políticas de cotas para negros em concursos públicos, a fiscalização da lei n◦. 10.639, o diálogo e incentivo à formação contínua de agentes engajados no movimento e práticas de combate ao racismo institucional e estrutural.

Convém destacar, que o Instituto Legado (2020), acredita que para bem alinhar as estratégias de *advocacy* é necessário considerar como um dos principais objetivos as intervenções sociais e a geração de impacto social positivo, deste modo garantir os reais direitos de uma comunidade, grupo ou instituição em vulnerabilidade social.

Necessariamente não é preciso o profissional de *advocacy* ter formação na área de direito para atuação, contudo é preponderante ter conhecimento de causa no campo social e os direitos humanos, o que faz parte do cotidiano dos empreendedores sociais. Para criação e condução de estratégias de advocacy é relevante conhecer a realidade de onde será aplicado o projeto, bem como, os atores sociais envolvidos ao êxito no desenvolvimento do projeto, implica na construção de um planejamento efetivo.

O *advocacy* contribui como estratégia de influência positiva junto a políticas públicas, de modo, a agir na causa dos problemas sendo estes em proteção dos direitos humanos (RAMOS, 2018). Mesmo diante da abrangência de sua definição e consequentemente aplicação, fica claro que a prática do

advocacy contempla uma série de ações, sendo estas atividades não violentas, onde tem como objetivo além do processo de influenciar políticas públicas, promover mudanças comportamentais e práticas, a fim de gerar ainda mais força à causa. Ações de *advocacy* podem ser aplicadas desde localmente, como regionalmente, nacionalmente ou em maiores proporções, internacionalmente (MORGADO, GOZETTO, 2019).

O *advocacy* tem por objetivo atuar na raiz dos problemas, onde é considerado também o atendimento imediato da necessidade, de forma a priorizar os direitos fundamentais. A estrutura da solução é amparada na sociedade civil com o Estado e se necessário for, com o poder (RAMOS, 2018). Para Watson (2015) o *advocacy*, pode influenciar em decisões, criações de estratégias de políticas públicas, apoiar e acompanhar o bom desenvolvimento, de modo a combater as injustiças, em grupos e/ou comunidades em estado de vulnerabilidade social.

Não só organizações sociais podem fazer *advocacy*, empresas e pessoas físicas com conhecimento na área também podem atuar. É necessário considerar, um planejamento estratégico, definição dos objetivos e do público, recursos disponíveis para efetuar as ações necessárias, além de estabelecer as possíveis parcerias.

Dentre as diretrizes em ações de advocacy, uma das premissas é o engajamento da sociedade civil e para isso vale citar o cientista político Gene Sharp (2015), uma das maiores referências no que diz respeito à ação não-violenta. Da mesma forma, o design é embasado para servir como ferramenta de transformação e inovação social e este é um desafio, mas também um propósito: gerar assim impacto positivo para a sustentabilidade do planeta (CHAVES, FONSECA, 2016), contribuir, para o bem-estar, e colaborar com a autonomia.

Manzini observa que os designers através da sua capacitação, conhecimento e habilidades com as ferramentas e métodos tem a possibilidade de auxiliar os não designers a conduzir suas iniciativas. Para

estas ações, ferramentas e métodos utilizados no design e no advocacy se interconectam para otimizar resultados eficazes. Enquanto, a Matriz SWOT (*Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threat*) analisa as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças, o Mapa do Sistema é a ferramenta que investiga as relações do sistema do projeto além das interações e fluxos com os atores envolvidos na iniciativa: material, econômica ou de informação, os autores também sugerem a Matriz de Polaridades ferramenta para construção de cenários, utilizada para *brainstorm* ou tempestade de novas ideias relacionadas à iniciativa (CHAVES, FONSECA, 2016). Estas mesmas ferramentas também podem auxiliar e muito na construção de iniciativas *advocacy*. Por exemplo, a Teoria de Mudança utilizada frequentemente nestes casos e também aplicada ao design, busca identificar causas, efeitos e resultados intermediários relativos ao possível impacto pretendido (Morgado, Gozetto, 2019), já a Árvore de Problemas contribui com o levantamento do estudo de cenário e objetivos (RAMOS, 2018).

Segundo Sharp (2015), essa luta não utiliza armas físicas, é muito mais complexa, seu arsenal contempla instrumentos sociais, econômicos, políticos e psicológicos, aplicados pela população e por instituições sociais. Afinal, o poder popular tem muita força! Em função destes indícios é possível acreditar no design social aliado com o *advocacy* para um caminho de desenvolvimento sustentável social e cultural, impactando vidas, assegurando direitos e gerando transformação.

4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Na medida em que se busca discutir o Desenvolvimento Sustentável torna-se imprescindível citar as dimensões da sustentabilidade: ambiental, econômica e social. E, a partir daí, este esforço pelo equilíbrio das três nos traz uma reflexão sobre a sustentabilidade e os desafios para que ambas sejam administradas concomitantemente (MAIA, PIRES, 2011). Ainda segundo os

autores, desde o Relatório Brundtland documento também intitulado de Nosso Futuro Comum, publicado em 1987, as três dimensões: proteção ambiental, crescimento econômico e equidade social tornaram-se referências de sustentabilidade para muitos outros autores.

Em nota, disponível no site do Senado Federal, a mesma relata que foi a partir do Relatório Brundtland, que a expressão ecodesenvolvimento passou a receber o conceito de desenvolvimento sustentável e dessa forma compreender a definição a qual prevê, que as atuais gerações busquem satisfazer vossas necessidades sem prejudicar as futuras gerações para também satisfazerem as suas (S/D). Paralelamente, outro estudo de grande contribuição para a ciência, foi proposto pelo economista polonês, naturalizado francês Ignacy Sachs, o qual defende 8 dimensões do desenvolvimento e apoia um movimento de aproximação entre academia e sociedade para, juntos, tornarem o mundo mais sustentável. Neste particular, Sachs elenca um tripé, onde acredita que o desenvolvimento deve ser includente, sustentável e sustentado (KRUEL, 2010).

Dentre as 8 dimensões, o foco neste estudo é dirigido para melhor compreender a esfera da sustentabilidade social onde Sachs, observa a questão de construir a cultura do ser, com a finalidade de expandir a equidade e transformar a cultura do ter, com maior distribuição de renda e garantia dos direitos de toda a humanidade, para tanto se faz necessário mudanças significativas quer na educação, quer na conscientização (KRUEL, 2010).

Ignacy Sachs (2002), traz em seu conhecimento o ecodesenvolvimento numa visão muito humanista de abordagem holística e defende que cientistas naturais e sociais precisam trabalhar juntos de forma interdisciplinar, já que a discussão atravessa muitos campos do conhecimento para entender o desenvolvimento, sem prejudicar o meio ambiente e a diversidade. Segundo Sachs, a jornada para a criação de uma moderna civilização, não parte do zero, felizmente já tem um trabalho iniciado anteriormente.

No contexto social, Sachs (2002) defende o desenvolvimento como um processo histórico concernente aos povos na universalidade dos direitos humanos, sejam eles individuais ou coletivos. E assim, a sociedade composta por seres dotados de inteligência poderiam ser capazes de adotar uma economia de permanência, construir e sustentar um estilo de vida sustentável, esta é a consciência para um novo modelo de civilização.

Com isso, é possível interpretar que o autor quer retratar o ecodesenvolvimento ou desenvolvimento sustentável de forma inclusiva e participativa, onde todos os envolvidos no contexto são dignos de configurar essa transformação, começando no micro, ou seja, localmente. Do mesmo modo, Schiavo e Moreira (2004) autores do Glossário Social justificam que, embora o desenvolvimento sustentável tenha se popularizado, na década de 80 através da Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento, o reconhecimento veio no Relatório da Comissão de Brundtland, em 87 a agenda ambiental e a agenda social receberam o consentimento de que ambas são peças indissociáveis, interligadas a uma condição real de sustentabilidade.

Assim, de fato, não é necessariamente o início de uma nova economia, pois ela já começou, podemos observar mudanças reais acontecendo. Este novo modelo de economia, diz respeito a uma nova mentalidade, onde o lucro é compartilhado e o coletivo é o foco. Deste modo, o poder público deixa de ser a tábua de salvação; a mobilização passa a ser de toda a sociedade e a iniciativa privada assume um compromisso com o desenvolvimento sustentável do entorno, usando o seu capital para gerar transformação e consequentemente solução aos desafios da comunidade, a isso chamamos de inovação social (COHEN, 2018).

Por conseguinte, o desenvolvimento sustentável de uma sociedade engloba áreas como a sustentabilidade social a qual contempla uma dimensão de fatores como: equidade, redução das desigualdades, distribuição de renda, políticas públicas justas e inclusivas garantindo os direitos básicos, para então promover melhor qualidade de vida à população. Da mesma maneira, a

sustentabilidade cultural, elucida a importância da diversidade, da inclusão, do resgate dos valores e costumes, do conhecimento, da história, de quem sofreu e sofre a opressão e ainda é invisibilizado (SCHIAVO e MOREIRA, 2004).

O capitalismo tornou-se insustentável e a transformação clama por mudanças simples, inclusivas, assertivas e aplicáveis à ideia de unir propósito, gerar sustentabilidade financeira e impacto social simultaneamente. Ainda, segundo Cohen (2018), mensurar o impacto e aliar ao cumprimento de metas sociais vai de encontro com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

A partir desta perspectiva, para conter o nível de degradação ambiental e diminuir o abismo social, a sustentabilidade é sim um caminho de solução para a escassez, de modo a determinar as condições de qualidade do meio. Não meramente como um movimento ou campanha, mas como uma consciência que se expande. Então, para efetiva mudança é preponderante que a ação supere o discurso e resulte em um novo comportamento humano (FEIL e SCHREIBER, 2017).

Instituída em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2018) em uma assembleia da ONU, foi o primeiro compromisso global entre países com a proposta de direitos semelhantes para todos. Os direitos humanos englobam os direitos civis, os direitos econômicos, sociais e culturais e os direitos políticos, além dos direitos de solidariedade. Mas, foi só em 2015 que os ODS foram atribuídos para constituir uma agenda global visando as dimensões do desenvolvimento sustentável. Nesta linha de conduta, os ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015), através dos 17 objetivos, metas globais estabelecidas pela ONU, visam alcançar um mundo melhor para se viver, de forma mais justa, próspera e sustentável.

Nesta concepção, este trabalho estrategicamente elenca os ODS (2015) de número 5 e 16 para contextualizar a pesquisa. A de número 5 defende a igualdade de gênero, bem como o empoderamento de todas as mulheres e meninas. Este objetivo conecta no que diz respeito a discriminação

e a intolerância, ao fim da violência, a valorização do trabalho feminino, a igualdade de oportunidades em cargos de liderança e políticas de proteção social. O ODS 16 considera a Paz, Justiça e Instituições Eficazes imprescindíveis para uma sociedade mais inclusiva, justa e pacífica a qual visa o desenvolvimento sustentável onde prevê a justiça eficiente para todos os níveis.

Ezio Manzini alerta que é preciso de toda a sociedade engajada em prol do desenvolvimento sustentável, desde as empresas mais industrializadas até as não industrializadas; o trabalho é coletivo para a descontinuidade sistêmica. É preciso pensar em novas alternativas e soluções, a sociedade está prestes a viver uma estrutura diferente desta, a qual tivemos contato até o momento (MANZINI, 2008). Em vista disso, essa proposta de cruzamento de áreas interdisciplinares pode ser viável para constituir ações amparadas em estratégias que venham gerar transformações positivas na vida de mulheres negras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico-metodológico interdisciplinar, serve de base para um avanço mais profundo da pesquisa e foi neste cruzamento de áreas com base nos conceitos e princípios do advocacy junto ao design social amparados nos ODS para o desenvolvimento sustentável, que se viu uma condição favorável e palpável para promover de forma sustentável, com engajamento coletivo possíveis intervenções sociais por meio de políticas públicas, inclusive para que mulheres negras ocupem posições de liderança política.

Não basta falar, para ser contra o racismo é fundamental ser anti-racista e são ações como a inclusão social em ambientes de decisão, poder e educação que a voz e a imagem da população negra, será reconhecida e valorizada. Além disso, ler, estudar e citar autoras(es) e pesquisadoras(es)

negras(os) em trabalhos científicos também fortalece o movimento de transformação na sociedade.

Este trabalho não encerra aqui, aliás é aqui que ele inicia, é só o começo de uma ação para um projeto muito maior, ainda mais amplo, o qual também estuda o papel da branquitude na desconstrução do racismo. Ações para integrar o começo do fim do colonialismo tem ganho cada vez mais força e consciência coletiva ao redor do mundo e, cada ação local nesse sentido, reflete significativamente para o todo.

Essa não é uma luta de brancos contra pretos, é uma luta de todos pelo respeitoso resgate de nossa ancestralidade, pela humanização na construção do cenário de uma sociedade mais justa, digna e próspera.

REFERÊNCIAS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Avanços e Desafios. 2018. Disponível em: < https://bit.ly/3eE9aQm> Acessado em: 26 mar. 2021.

ALEGRETTI, Laís. **Racismo no Brasil: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista, diz Djamila Ribeiro**. BBC News Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52922015> Acessado em: 03 fev. 2021.

ALVES, Alê. **Angela Davis: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela".** Jornal El País. 2017. Disponível em:<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html> Acessado em: 24 jan. 2021.

ARANTES, Rivane. GUEDES, Vera. **Mulheres, trabalho e justiça socioambiental. Edição SOS Corpo - Instituto Feminista para a**

Democracia. Recife. 2010. Disponível em: <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_953.pdf#page=77> Acessado em: 12 mar. 2021.

BARRETO, Raquel. **Uma pensadora brasileira. Revista Cult. 2019.** Disponível em: < https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/> Acessado em: 12 jan de 2021.

BBC News Brasil. **Djamila Ribeiro e Tábata Amaral estão em lista da BBC de 100 mulheres influentes no mundo.** 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50050302> Acessado em: 03 fev. 2021.

BECKER, Howard S. **Falando da sociedade: Ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social.** Editora: Zahar; 1ª edição. 2009.

BOND, Letycia. **Atlas da Violência: assassinatos de negros crescem 11,5% em 10 anos.** Agência Brasil - São Paulo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos> Acessado em: 11 mai. 2021.

BIALSKI, Sérgio. **Opinião: "A arte da escutatória", por Sergio Bialski**. Portal Imprensa. 2019. Disponível em: <https://portalimprensa.com.br/imprensa+educa/conteudo/82668/opiniao+a+arte+da+escutatoria+por+sergio+bialski> Acessado em: 01 fev. 2021.

CHAVES, Liliane I. FONSECA, Ken Flavio O. **Design para Inovação Social: Uma experiência para inclusão do tema como atividade disciplinar**. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/6747> Acessado em: 11 mai. 2021.

COHEN, Ronald Mourad. **On Impact: A guide for Impact Revolution**. 2018. Park Communications. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/5b91101012b13f5203ca6318/t/5c35e95440ec9ae53a5695cd/1547037016959/ON_IMPACT_A-guide-to-The-Impact-Revolution.pdf> Acessado em: 31 mar. 2021.

Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nFjBUQ> Acessado em: 13 jan 2021.

Decreto 4887/2003. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acessado em: 9 mai. 2021.

FEIL, Alexandre A. SCHREIBER, Dusan. **Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados**. Caderno EBAPE FGV. 2017. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/57473/69408 Acessado em: 18 jan. 2021.

Filme Documentário Emicida: AmarELO – É Tudo Pra Ontem. Netflix e Laboratório Fantasma. 2020.

GIL , A. C. **Como Elaborar projeto de Pesquisa projeto de Pesquisa**. 6ª.edição. Editora Atlas. 2017.

Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas. Programa Brasil Quilombola. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/guia-de-politicas-publicas-para-comunidades-quilombolas> Acessado em: 25 jan 2021.

Kimberle Crenshaw **- A urgência da interseccionalidade**. TED TALKS. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vQccQnBGxHU> Acessado em: 10 jan. 2021.

KRUEL, Alexandra J. **Ignacy Sachs – uma voz sempre atual na sociedade**. VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo339.pdf> Acessado em: 13 fev. 2021.

MAIA, Andrei G. PIRES, Paulo dos S. **Uma compreensão da sustentabilidade por meio dos níveis de complexidade das decisões organizacionais**. RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online) vol.12 no.3 São Paulo jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712011000300008> Acessado em: 10 jan. 2021.

MANZINI, Ezio. **Design Para a Inovação Social e Sustentabilidade**. Editora E-Papers. 1ª edição. 2008.

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. **Ecodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Conceitos e Princípios**. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/6645/6263> Acessado em: 13 mar. 2021.

MORGADO, Renato P. GOZETTO, Andréa C. O. **Guia para a Construção de Estratégias de Advocacy: como influenciar políticas públicas.** Imaflora. 2019. Piracicaba, SP.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M. NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdiei:Limites e Contribuições.** 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> Acessado em: 10 mai. 2021.

ODS. Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2030. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/> Acessado em: 25 abri. 2021.

O que é advocacy e como construir uma estratégia para influenciar políticas públicas. Instituto Legado. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bil54j>. Acessado em: 08 jan. de 2021.

PRATES, Giorgia. CARRANO, Pedro. **Primeira vereadora negra de Joinville rechaça ameaças e reafirma espaços conquistados**. Jornal Brasil de Fato. Curitiba. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3eG251v > Acessado em: 25 jan. 2021.

RAMOS, Liza Valença. **Advocacy.** Disponível em: https://pt.slideshare.net/LizaValenaRamos/aulas-de-advocacy. Acessado em: 11 fev. 2020.

Revista Forbes. **Favelas são Centro de Inteligência**. 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com.br/colunas/2020/07/edu-lyra-centro-de-inteligencia-nas-favelas/> Acessado em: 31 jan. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª. Edição. São Paulo. Companhia das Letras. 2018.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro. Editora Garamond. 2002.

SCHIAVO, Marcio R. e MOREIRA, Eliesio N. **Glossário Social**. 2004. Rio de Janeiro: Comunicarte.

SCHUCMAN, Lia V. **ECOA por um mundo melhor**. UOL. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/12/07/lia-vainer-

schucman-se-tem-um-pais-que-e-supremacista-branco-e-o-brasil.htm> Acessado em: 22 nov. 2021.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o "encardido", o "branco" e "branquissímo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf> Acessado em: 14 jan. 2022.

SHARP, Gene. **Da Ditadura à Democracia o Caminho para a Libertação**. Lisboa. Edições tinta-da-china. 2015.

Senado Federal. **Do ecodesenvolvimento ao conceito de desenvolvimento sustentável no Relatório Brundtland, da ONU, documento que coloca temas como necessidades humanas e de crescimento econômico dos países, pobreza, consumo de energia, recursos ambientais e poluição**. Disponível em: <https://bityli.com/yDzov> Acessado em: 28 fev. 2021.

SETTON, Maria da Graça J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Bras. de Educação. USP. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acessado em: 25 abri. 2021.

O GÊNERO COMO UM COMPLICADOR NO INGRESSO DE MUHERES À LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFPE-CAA

Gustavo Lira do Nascimento[1]
Thaize de Lima da Silva[2]

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma análise feita com documentos disponibilizados pela Universidade Federal de Pernambuco, relacionados ao ingresso de estudantes no curso de licenciatura em física do Centro Acadêmico do Agreste. A análise foi feita com dados do ano de 2015 ao ano de 2021 e teve sua forma baseada na descrição de um fenômeno que envolve certa parcela da população, conforme indicado por Gil (2002); já o seu conteúdo foi analisado de forma documental, tendo em vista a origem dos dados, como indica Vergara (2005). Após a análise dos dados, identificou-se que o número de mulheres ingressantes na licenciatura em física é muito baixo – aproximadamente 23% das vagas totais, assim como foi registrado em trabalhos acadêmicos similares. Além disso, os dados permitiram a reflexão sobre a forma que a questão de gênero interfere na escolha profissional das mulheres, afastando essas do trabalho científico com base em preconceitos e desrespeitos. O trabalho também relacionou a licenciatura em física e a questão de gênero como um complicador no ensino-aprendizagem da disciplina, o que agrava ainda mais o problema educacional existente no país.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres na Física; Gênero; Licenciatura em Física; Ingresso no Ensino Superior.

[1] Licenciado em Física, UFPE-CAA.
[2] Licencianda em matemática, UFPE-CAA.

1 INTRODUÇÃO

Desde que a ciência começou a ganhar formalidade e se espalhar de forma mais relevante por meio de cursos superiores mundo a fora, entre os séculos XIX e XX, as mulheres presentes nas ciências eram de classes mais altas, brancas e estavam inseridas em ambientes onde havia, quase sempre, um cientista homem (LETA, 2003). No século XIX, muitas áreas científicas estavam institucionalizando sua pesquisa e seu ensino, mas, segundo Bandeira (2008), a ciência como um todo já legitimava a desigualdade com base no sexo biológico como um delimitador de normas, comportamentos e escolhas profissionais.

Ainda no século XIX, segundo Schiebinger (2001), houve muitas tentativas de se embasar a "inferioridade" da mulher no que se refere à prática científica, usando argumentos como o cérebro feminino ser menor que o masculino ou ligar o conceito de menor força física do corpo feminino com relação ao masculino (em média) ao conceito de uma menor capacidade intelectual. Essas e outras ideias, apesar de já estarem devidamente refutadas pela própria ciência, fincaram suas bases no entendimento popular do que é ciência levando a questão de gênero como um fator da área profissional que se deseja ingressar. Um exemplo notório disso aconteceu há alguns anos atrás, no ano de 2005, quando "o reitor da Universidade de Harvard, o economista Lawrence Summers, declarou que a reduzida participação das mulheres nas ciências se explicaria por uma inaptidão das meninas para tais áreas" (PAULA, 2016, sem página).

Isso mostra que a ciência é vista como uma área masculina ou, ainda pior, como algo neutra, e por essa razão, seria uma área em que questões sociais como a de gênero não seriam um fator relevante (AMORIM, 2017). Contudo, a autora ainda afirma que a predominância masculina em meios científicos enraizou comportamentos e hábitos que dificultam e afastam a entrada de mulheres nesse meio. A discussão sobre "gênero faz diferença para

as mulheres nas ciências não pelos seus corpos ou pela sua socialização" (AMORIM, 2017, p. 31), "mas pelas percepções que as culturas da ciência trazem à comunidade tanto das mulheres quanto do gênero" (FOX-KELLER, 1985 citada por AMORIM, 2017, p. 31).

Nas últimas décadas, por mais que tenha havido uma maior inserção das mulheres em áreas que eram majoritariamente preenchidas por homens, isso ainda não proporcionou o empoderamento feminino em escolher áreas profissionais com base em seus talentos e suas afinidades (GROSSI ET Al., 2016).

Desde o início deste século, principalmente, foram criados mecanismos governamentais que auxiliaram na inserção da mulher em meios sociais. Dentre esses mecanismos, podem-se destacar a:

> [...] criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em 2003; criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (MEC); realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM) e formulação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004; lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação; realização da 2ª CNPM e formulação do II PNPM, em 2007; lançamento do Plano Nacional da Educação (PNE) 2011-2020 (GROSSI ET AL., 2016, p. 12-13).

O PNE 2011-2020 tinha a proposta de incluir a questão de gênero em suas metas visando "erradicar as discriminações históricas que as mulheres sofrem desde a infância e, assim, preparar as novas gerações para tratar com igualdade os homens e as mulheres, respeitando as diferenças e combatendo o machismo" (GROSSI et al. 2016, p.13). Contudo, com um crescente aumento do conservadorismo no Brasil, principalmente a partir de 2013 (PERPÉTUO, 2018), esse debate foi sendo deixado de lado no Congresso Brasileiro (GROSSI ET Al., 2016), o que fez com que o atual PNE não abordasse esse tema de forma explícita em suas metas.

A partir de 2019, a nova gestão pública no âmbito federal tornou a questão sobre gênero ainda mais delicada e mal compreendida pela população. Além disso, todo o PNE vem sofrendo com o baixo nível de investimento e de ações para o cumprimento de suas metas. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020) fez uma análise sobre o andamento do PNE e apontou que menos de 15% das metas deverão ser cumpridas, sendo que somente 5 das 20 metas serão comprimidas, e só somente de forma parcial.

Essa perspectiva de políticas públicas e de atuação do Governo brasileiro quando são analisados juntos com dados sobre a população brasileira, permitem uma compreensão ainda maior do problema. No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), a população brasileira é composta por 51,8% de mulheres, enquanto os homens representam 48,2%. O IBGE também mostra que em 2016 a taxa de conclusão do ensino médio para mulheres foi de 66,9%, enquanto a dos homens foi de 54,9%.

Essa predominância feminina na conclusão do ensino médio também é observada quando se analisa o ingresso ao ensino superior. Segundo o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp, 2021), 57% dos estudantes de ensino superior no Brasil são mulheres. Nos bacharelados, elas representam 54,9% das vagas, enquanto nas licenciaturas o percentual é ainda maior – 71,3% do total. Essa predominância é vista de uma forma mais notória em cursos da área de saúde e bem-estar, chegando a 72,1%. A porcentagem é ainda maior em cursos como: pedagogia (92,5%); Serviço Social (89,9%); Nutrição (84,1%); Enfermagem (83,8%); Psicologia (79,9%) e Fisioterapia (78,3%) (SEMESP, 2021).

Contudo, quando se analisa os cursos de ciências naturais e engenharias, mais especificamente o curso de física, os números são bem diferentes. No trabalho de Menezes et al. (2018), a predominância no ingresso

no ensino superior mostrado pelo Semesp (2021) se inverte. Nesse trabalho, os autores e autoras analisaram, dentre outras coisas, os percentuais de ingresso entre homens e mulheres dos cursos de licenciatura e bacharelado em física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os anos de 2000 e 2017. Na licenciatura, 76,5% eram homens e apenas 23,5% eram mulheres. Já no bacharelado, 77,1% dos ingressantes eram homens e 22,9% eram mulheres. Segundo Menezes et al. (2018), isso é uma tendência observada em diversas Universidades e que é visto em alguns trabalhos acadêmicos, porém ainda faltam pesquisas e discussões sobre esse tema, o que foi um dos motivadores para a escrita deste trabalho.

Por essa razão, bem como pela necessidade de estudos que contribuam com uma maior inserção das mulheres na licenciatura em física, a proposta desse trabalho é analisar o percentual de mulheres que ingressaram no curso de licenciatura em física da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), desde a inserção total do Sistema de Seleção Única (SiSU) como critério de avaliação, que se deu a partir do ano de 2015, até o ano de 2021.

Com essa análise, procura-se identificar se os percentuais seguem os padrões que foram e serão trazidos em outros trabalhos acadêmicos no capítulo posterior, bem como refletir sobre como esses dados se relacionam com a forma que a sociedade enxerga as mulheres na ciência, em especial, na física e no ensino de física. Também será objetivado nesse trabalho nortear a pesquisa para um aprofundamento que abranja um maior número de dados, incluindo os egressos do curso bem como comparar com outras licenciaturas do CAA.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a construção desta pesquisa, inicialmente, é importante destacar que a proposta não é referente ao sexo (homem e mulher), que pode ser

definido como sendo “às diferenças biológicas entre homens e mulheres” (IBGE, 2018, p. 2). A proposta do trabalho visa uma análise sobre o gênero, que é definido como “às diferenças socialmente construídas em atributos e oportunidades associadas com o sexo feminino ou masculino e as interações e relações sociais entre homens e mulheres” (IBGE, 2018, p. 2). Ou seja, essa proposta visa uma breve investigação sobre diferenças sociais presentes no curso de física licenciatura da UFPE-CAA.

Além desse fator, também é importante ressaltar que não está no escopo desse trabalho detalhar as questões sobre a orientação sexual nem sobre a identidade de gênero. Apesar de essas questões terem uma importância gigantesca na análise social sobre qualquer tema, a complexidade exigida para se coletar tais dados exigiria uma pesquisa especialmente sobre esse tema, o que fica de sugestão para futuros possíveis trabalhos.

Dito isso, essa análise buscou identificar a presença do *efeito tesoura.* Tal efeito, segundo Menezes, Brito e Anteneodo (2017), foi observado em um estudo realizado pelo Grupo de Trabalho sobre Questões de Gênero (GTG) da Sociedade Brasileira de Física, o qual analisou dados de várias fontes, entre elas a Olimpíada Brasileira de Física (OBF) e bolsas de iniciação científica e de produtividade científica. Esse estudo identificou o *efeito tesoura* nos dados referentes a homens e a mulheres. Esse termo:

> [...] é normalmente utilizado em referência aos gráficos que possuem duas curvas que se cruzam, lembrando uma tesoura aberta. Nas nossas análises, essas curvas estão associadas aos percentuais de homens (que tendem a crescer) e de mulheres (que, complementarmente, tendem a decrescer) (MENEZES ET AL., 2018, p. 325).

Contudo, na pesquisa escrita aqui, esse efeito não pode ser analisado em sua totalidade, tendo em vista que o trabalho feito pela Menezes, Brito e Anteneodo (2017) trata-se de casos onde o número de participantes, quase sempre, não possui um limite de inscritos (no caso das olimpíadas escolares)

ou é muito grande (número de bolsas). Na entrada de selecionados e selecionadas no curso de licenciatura em física do CAA, o número, durante todo o período analisado, foi de 80 pessoas por ano. Esse número é pequeno para se perceber evidentemente tal efeito, porém é possível analisar o caso concreto e pontuar se o número de selecionadas mulheres segue um padrão próximo do *efeito tesoura*.

Além disso, os dados desse trabalho serão analisados usando como embasamento dados de trabalhos similares, visando fazer reflexões com o artifício de experiências similares de outros autores e autoras. Em um deles, realizado por Grossi et al. (2016), analisou-se de forma amostral o número de teses defendidas por mulheres entre os anos de 2000 e 2013 e foi mostrado que a maioria das teses se concentram em áreas como ciências biológicas ou ciências da saúde. Já a pesquisa feita por Barbosa e Lima (2013), analisou a produção e o número de citações em artigos de física de mulheres e verificou que o número é muito semelhante ao número referente a pesquisadores masculinos, mesmo aquelas estando em bem menor número do que estes. Além disso, com relação a bolsas de pesquisa, as autoras identificaram que, quanto o maior o nível de titulação acadêmica, menos mulheres estão presentes.

Esses exemplos são uns dos poucos que abordam a questão de gênero e a física. Se for analisado sobre a licenciatura em física, especificamente, é ainda mais escassa a presença de trabalhos sobre a temática. Isso é ruim, pois:

> É preciso continuar a enfrentar as muitas formas de desestímulo das mulheres em seu interesse pela física. A sociedade mais se beneficia quando é capaz de aproveitar ao máximo todo o talento disponível. E hora de se construir uma conscientização ampla que permita às mulheres e a outros grupos sub-representados avançar sobre as barreiras históricas a sua atuação na física, nas ciências e na engenharia em geral. A física tem um papel chave na compreensão do mundo em que vivemos. A habilidade para a resolução de problemas de física é fundamental nas ciências, em muitas áreas da indústria e

> para sociedade como um todo. Uma vez que, internacionalmente, há tão poucas mulheres atuando no campo da física, nenhum país se beneficia completamente das ideias e esforços que as mulheres físicas poderiam oferecer (AGRELLO; GARG, 2009, p. 1305.5).

As autoras apontam para a problemática socioeconômica que o baixo índice de mulheres na física pode representar. Soberania nacional, dentre outros fatores, exige usar o máximo de talentos nas áreas de ciência e tecnologia e o baixo número de mulheres nessas áreas, por uma simples questão probabilística, implica na perda de talentos não só na física, mas em todas as ciências e áreas afins.

Sem contar que o ensino, por já ser uma área que possui diversos problemas estruturais, maximiza a questão sobre gênero e faz com que a tendência de uma maior presença de mulheres em licenciaturas simplesmente não aconteça quando se trata da física.

3 METODOLOGIA

Na formalização desta pesquisa, com relação à sua forma, esse trabalho relata uma pesquisa do tipo descritiva, que, segundo Gil (2002), é um tipo de pesquisa que objetiva descrever características sobre populações ou fenômenos que envolvem as populações. Nesse trabalho, foi analisado um fenômeno que relaciona a ingresso de mulheres no curso de física do CAA.

Já com relação ao seu conteúdo, essa pesquisa é do tipo documental, que segundo Vergara (2005), é a pesquisa feita em qualquer documento, seja ele público ou privado. Aqui, foram analisados documentos públicos disponibilizados pela UFPE em seu site[3]. Para analisar esses dados, foram construídos gráficos de barra, de pizza e de linha para que a visualização e compreensão dos dados fossem maximizadas.

[3] Link para a página contendo todas as listas do SiSU desde 2015: https://www.ufpe.br/formas-de-ingresso/sisu-ufpe.

4 PERCENTUAIS DE ENTRADA ENTRE HOMENS E MULHERES

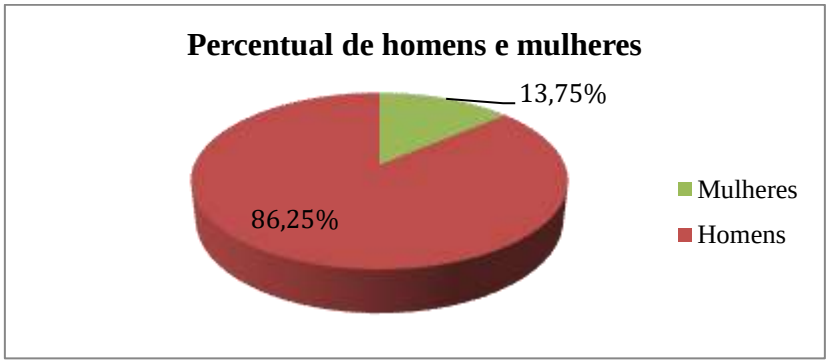
Nesse capitulo, os dados trazidos não refletem totalmente o número de homens e mulheres que ingressaram no referido curso, tendo em vista que há, durante todos os processos seletivos destes anos, remanejamentos e reclassificações de candidatos. Isso acontece, pois muitos abandonam o curso nas primeiras semanas ou mesmo nem se quer frequentam as aulas iniciais, enquanto outros optam pela segunda opção de curso escolhido quando fazem a inscrição pelo SiSU.

Por isso, foi feito uma análise da forma mais fiel possível que representasse os percentuais objetivados nesse trabalho, usando as primeiras listas de aprovados de cada ano estudado. Os dados foram separados anualmente, apesar de haver duas entradas por ano, uma em cada semestre, Foi escolhida essa forma, pois as listas de aprovados tanto para ingresso no primeiro quanto no segundo semestre, são disponibilizadas de forma única.

4.1 2015

No ano de 2015, com a nova forma de entrada nos cursos superiores, o curso teve, em números absolutos, 69 homens e 11 mulheres ingressantes das 80 vagas disponíveis, dividas em 40 vagas para cada semestre.

Gráfico 1 –
Percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA em 2015



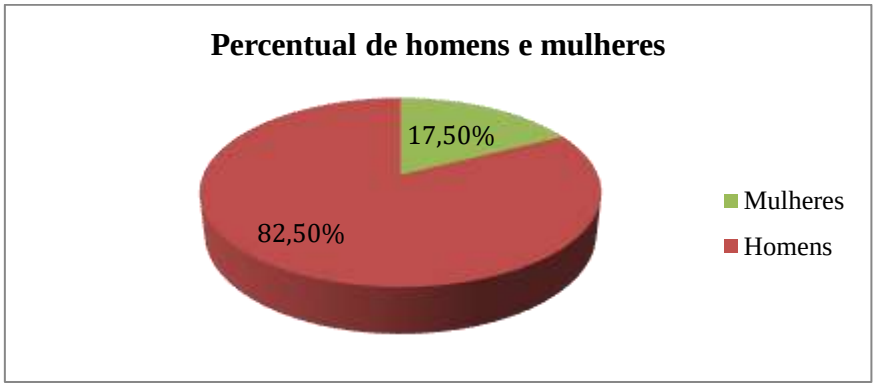
Fonte: (autoral, 2022).

Esses dados mostram que mais de 86% dos ingressantes eram homens, o que reflete uma baixa procura por esse curso por parte das mulheres no ano de 2015.

4.2 2016

Nesse ano, das 80 vagas disponíveis, 66 foram preenchidas por homens enquanto 14 foram preenchidas por mulheres.

Gráfico 2 –
Percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA em 2016



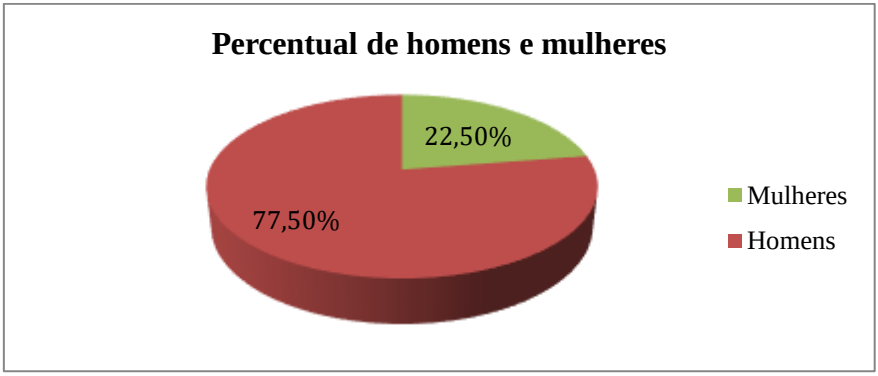
Fonte: (autoral, 2022).

O gráfico mostra um leve aumento no número de mulheres selecionadas para o curso. Em números absolutos com relação ao ano anterior, houve um aumento de quase 4% (de 11 para 14 mulheres), já em números relativos, que é o aumento do percentual de mulheres com relação ao percentual do ano anterior, houve um acréscimo de 27%. Porém o preenchimento das vagas ainda foi predominantemente masculino.

4.3 2017

Em 2017, a tendência observada no ano anterior se manteve, tendo o curso selecionado 62 homens e 18 mulheres para as suas 80 vagas.

Gráfico 3 –
Percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA em 2017



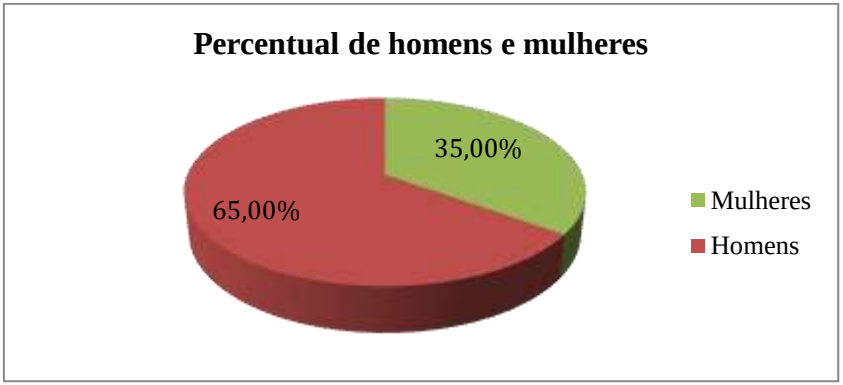
Fonte: (autoral, 2022).

O gráfico 3 indica que o índice de preenchimento de vagas por parte de homens foi pela primeira vez abaixo de 80%, o que vai de acordo com a tendência do gráfico 2 de aumento no número de mulheres selecionadas para o curso de física. Em números absolutos, houve um amento de 5% com relação ao ingresso de mulheres, já os números percentuais mostram um aumento de mais de 28%.

4.4 2018

Dentro do intervalo de tempo analisado nesse trabalho, o ano de 2018 foi aquele com o maior percentual de entrada de mulheres no curso de física. Das 80 vagas disponibilizadas inicialmente, 28 foram preenchidas por mulheres, enquanto 52 foram preenchidas por homens.

Gráfico 4 –
Percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA em 2018



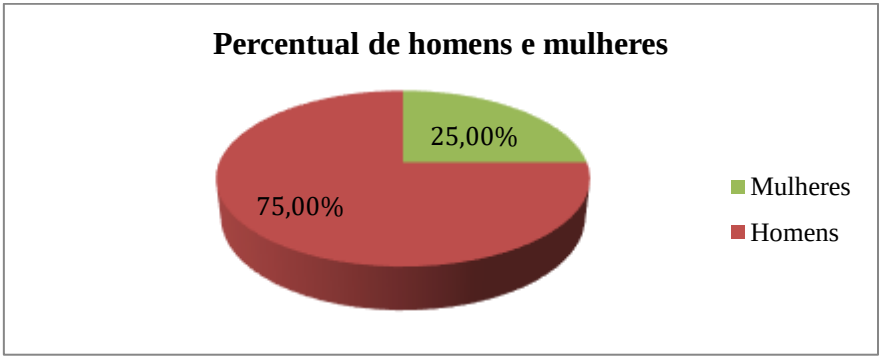
Fonte: (autoral, 2022).

Esse gráfico aponta que no ano em questão, aproximadamente 1 a cada 3 estudantes que ingressaram na licenciatura em física no CAA eram mulheres. Em números absolutos, houve um aumento de mais de 12%, enquanto em números relativos, 2018 teve um aumento de mais de 55% com relação a 2017. Apesar de ser notória a melhora nos percentuais nesse ano, ainda está muito longe dos percentuais de conclusão do ensino médio e até mesmo de ser uma distribuição aproximadamente igual entre homens e mulheres.

4.5 2019

Nesse ano o aumento do número de mulheres na licenciatura em física não continuou. Das 80 vagas, 20 foram preenchidas por mulheres e 60 por homens.

Gráfico 5 –
Percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA em 2019



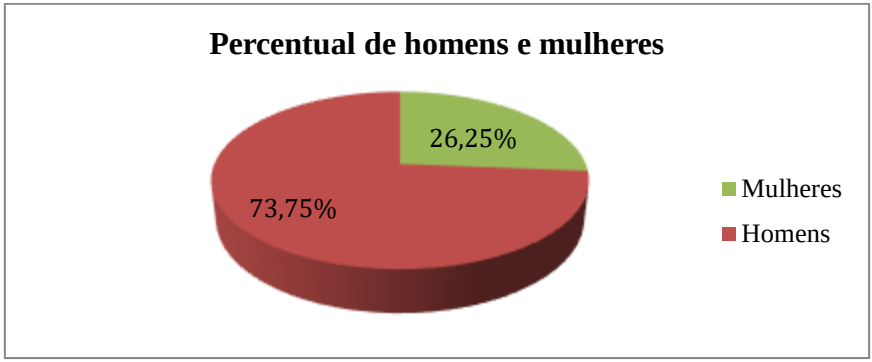
Fonte: (autoral, 2022).

O gráfico 5 mostra claramente que o percentual de mulheres que ingressaram no curso além de não ter continuado sua tendência de crescimento, inverteu o sentido e teve um decréscimo de 10% em números absolutos e de mais de 28% com relação a porcentagem do ano de 2018.

4.6 2020

O ano de 2020 teve números muito parecidos como o ano anterior, tendo o curso preenchido as 80 vagas com 59 homens e 21 mulheres.

Gráfico 6 –
Percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA em 2020.



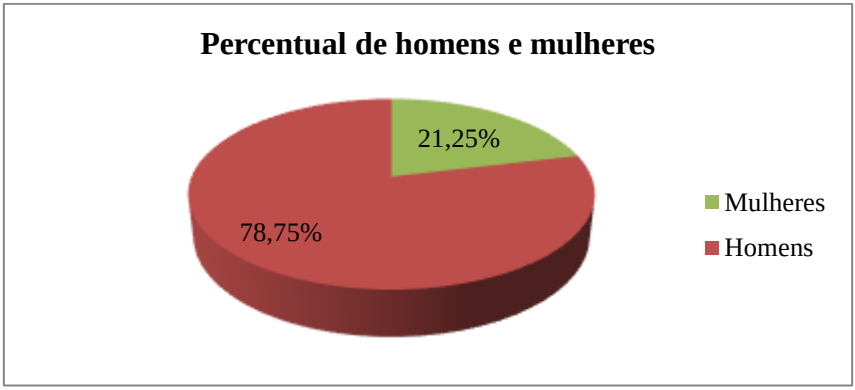
Fonte: (autoral, 2022).

Esse gráfico mostra que houve um ligeiro acréscimo no número de mulheres no ingresso do curso em 2020. Em percentuais absolutos, foi um aumento de 1,25% com relação as 80 vagas disponíveis, já quando comparado ao ano anterior, esse aumento foi de pouco menos que 5%. Porém esse aumento pode estar dentro do erro informado no capítulo anterior desse trabalho, justamente pelo processo de seleção contar com retificações, remanejamentos e reclassificações. O aumento de uma mulher com relação ao ano anterior não é um dado que demonstre uma grande variação, seja de acréscimo ou até mesmo de decréscimo. Ou seja, pode-se considerar que em 2020, os valores são iguais aos de 2019.

4.7 2021

No último ano estudado, foi registrada a entrada de 63 homens e 17 mulheres, o que indica uma queda relevante em relação aos anos anteriores, principalmente com relação a 2018.

Gráfico 7 –
Percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA em 2021



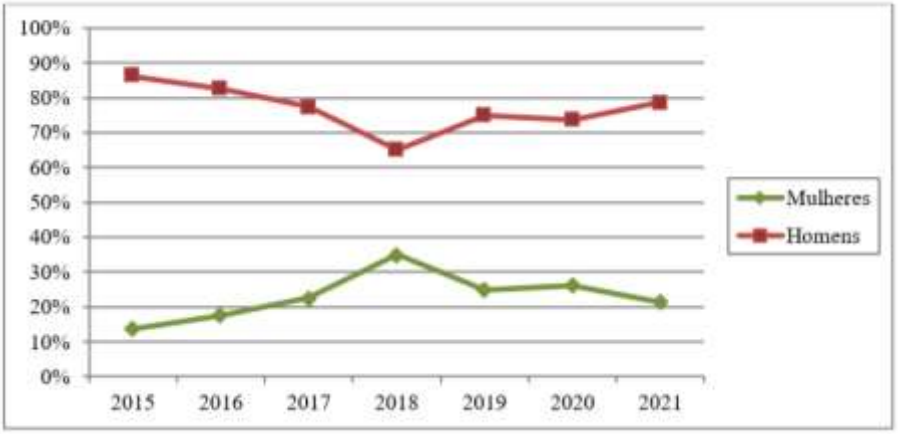
Fonte: (autoral, 2022).

O gráfico 7 mostra um decréscimo do ingresso de mulheres no curso em 2021 com relação aos percentuais absolutos de 5%, comparado ano anterior. Já o decréscimo relativo entre esses anos é de 19%, o que indica uma queda bastante relevante.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise dos dados, foi verificado que o ingresso de mulheres no curso de licenciatura em física do CAA apresentou um crescimento entre os anos de 2015 e 2018. Contudo houve uma diminuição desse número entre os anos de 2019 e 2020. Para ratificar e explicitar o que foi mostrado nos gráficos anteriores, o gráfico abaixo compila as porcentagens de entrada de mulheres e de homens no curso durante o período estudado.

Gráfico 8 –
Percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA entre 2015 e 2021



Fonte: (autoral, 2022).

Esse gráfico mostra de forma clara que até 2018, o *efeito tesoura* observado foi oposto ao informado por Menezes, Brito e Anteneodo (2017), tendo em vista que o ingresso de mulheres no curso foi aumentando com o passar dos anos, chegando ao seu ápice em 2018, com 35% do total de vagas. Contudo, de 2019 em diante, o *efeito tesoura* foi observado, refletindo uma ainda maior predominância de estudantes homens ingressando no curso.

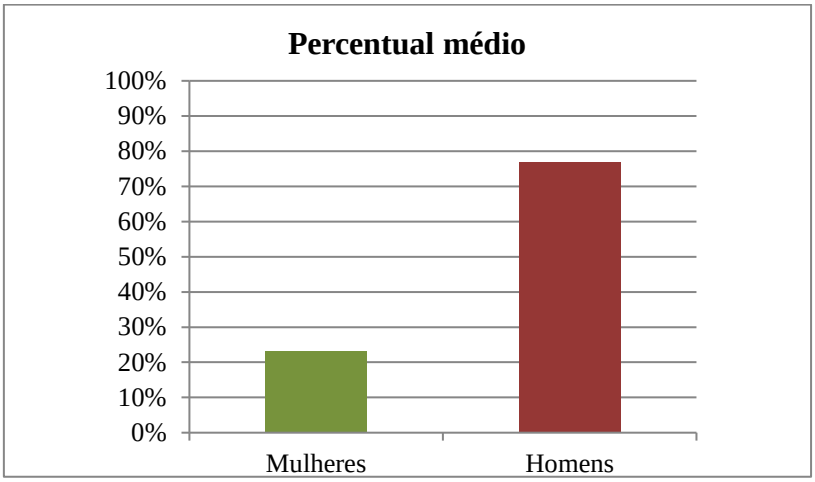
Todos os gráficos apresentados apontam uma predominância absoluta masculina na entrada de novos estudantes no curso. Por mais que tenha havido uma flutuação no número de mulheres que ingressam, esse número é muito abaixo quando comparado com o de homens que ingressaram. Esses valores vão ao sentido contrário do o que o IBGE aponta, pois o Instituto mostra que a população brasileira é composta por 51,8% de mulheres e os números de ingresso de mulheres mostrados nesse trabalho em nenhum momento chegam perto desse valor.

Com relação à entrada de mulheres no ensino superior, a distância é ainda maior. O Semesp aponta que 57% dos estudantes de ensino superior são mulheres. Nas licenciaturas, esse número chega a 71,3% – número muito distante dos que foram encontrados nessa pesquisa.

Os dados desse trabalho também apontam para uma conclusão parecida com a que Grossi et al. (2016), indica em sua pesquisa, que é o fato de que os cursos que abrangem as ciências naturais e as engenharias, possuem um público majoritariamente masculino. Essa ideia segue a mesma linha de raciocínio trazida por Agrello e Garg, (2009), Amorim (2017), Bandeira (2008) e Leta (2003). No caso específico da física, os dados desse trabalho também convergem para resultados mostrados em Barbosa e Lima (2013), Fox-Keller (1985 citada por Amorim, 2017), Menezes, Brito e Anteneodo (2017) e Menezes et al. (2018), que se refere ao entendimento machista e preconceituoso de que a física é algo inerente ao sexo masculino, por exigir habilidades cognitivas que, por preconceito e machismo, são frequentemente desentranhados da noção intelectual da mulher.

No caso da licenciatura em física em específico, os dados trazidos na pesquisa desse trabalho se aproximam bastante do que foi observado por Menezes et al. (2018), conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 9 –
Média percentual de homens e mulheres ingressos na licenciatura em física na UFPE-CAA entre 2015 e 2021



Fonte: (autoral, 2022).

Em Menezes et al. (2018), foi apontado que o percentual de mulheres na licenciatura em física da UFSC foi de 23,5% do total. No trabalho aqui relatado, foi encontrado um percentual de 23,04% de ingresso de mulheres no curso da UFPE-CAA. Esse baixo percentual, juntamente com a falta de políticas públicas que tratem sobre a questão de gênero, (como visto no abandono e desprezo que o PNE vem sofrendo), somados com os problemas estruturais já existentes na educação brasileira, é a combinação perfeita para que o ensino de física seja um reflexo ainda mais evidente da sociedade preconceituosa que existe.

Todos os dados apresentados aqui mostram a imensa predominância masculina na licenciatura em física do CAA. Essa predominância não é um caso isolado e também pode ser vista em outras universidades e atividades que englobam essa área, o que traz para as discussões sobre o ensino de física a questão de gênero, também. O debate integrado sobre essas duas

temáticas pode melhorar os indicadores de aprendizagem nessa ciência, bem como aumentar a presença de mulheres na física, tendo em vista que muitas se sentem desestimuladas a aprender e se especializar nessa área por não se sentirem representadas e incentivadas a seguir carreira, o que cria um efeito em cascata que vai do ensino superior e adentra até o ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa em andamento que teve sua ideia nascida da pouca quantidade de trabalhos acadêmicos sobre esse tema, em especial, que se refira a região Nordeste do país e, mais especificamente, ao Estado de Pernambuco.

A pesquisa iniciada aqui buscará englobar mais dados que norteiem uma reflexão ainda mais profunda sobre como o curso de licenciatura em física do CAA está inserido na visão preconceituosa que existe na sociedade entre mulheres e as ciências. São objetivos futuros dessa pesquisa, analisar os dados de ingresso de estudantes no curso antes mesmo do SiSU ser usado completamente como forma de entrada nas universidades públicas. Dessa forma, será analisado o ingresso de estudantes desde a criação do curso no CAA, que ocorreu no segundo semestre de 2009, bem como analisar o número de homens e mulheres egressos do curso e fazer conexões com números de outras universidades.

Além disso, será proposta uma análise sobre o número de ingressos e egressos de outras licenciaturas do CAA, como Matemática e Química. Isso será feito para comparar os números com o curso de Física e mostrar se as demais licenciaturas possuem padrões que foram vistos nesse trabalho ou se elas possuem características diferentes.

Tudo isso será feito para acrescentar detalhes aos dados apresentados nesse trabalho. Esses dados, até aqui, mostram que ainda é muito pequeno o número de mulheres que ingressam no curso de física no CAA. Em uma sociedade em que a metade da população é composta por

mulheres, índices tão baixos de entrada delas no curso mostram que esse problema não é algo isolado. Ele representa uma das várias facetas de como as mulheres são subjugadas e têm seus futuros profissionais limitados a empregos e cursos considerados femininos, enquanto que as áreas de ciência, que são, preconceituosamente, consideradas exclusivas para homens, continuam sendo instrumentos estruturais do preconceito de gênero (e de outros preconceitos), afastando e desestimulando o ingresso de mulheres em seus meios.

Os dados desse trabalho reforçam a ideia de que o empoderamento feminino passa pela adoção de políticas públicas que englobem diversas áreas sociais, entre elas, a educação. No caso do ensino superior, o aumento do número de mulheres nos cursos de ciências naturais pode fazer com que a visão que a sociedade tem sobre a ciência tenha um caráter mais igualitário e alcançável, diminuindo a visão de que ela é algo elitizado, feita por homens de cabelo grisalho ou pessoas de classes mais abastardas.

Além disso, no caso da licenciatura em física, o aumento do número de mulheres nesses cursos pode contribuir no desempenho escolar dos estudantes da educação básica, pois com mais mulheres, a questão de gênero pode permitir uma maior humanização da física. Isso pode atrair mais pessoas para o aprofundamento dos estudos nessa área nos mais diversos níveis de ensino e retirar o rótulo de que a física é uma ciência extremamente difícil e elitizada, a qual só deve ser estudada e práticada por gênios.

REFERÊNCIAS

AGRELLO, Deise Amaro; GARG, Reva. Mulheres na física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo – SP, v. 31, n. 1, p. 1305.1-1305.6, 2009.

AMORIM, Valquiria Gila de. **Gênero e Educação Superior**: perspectivas de alunas de física. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2017.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207-230, jan/abr, 2008.

BARBOSA, Márcia Cristina Bernardes; LIMA, Betina Stefanello. Mulheres na Física do Brasil: Por que tão poucas? E por que tão devagar?. *In*: CRISTINA, Y. S. (Coord). **Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília: Editora Abaré, p. 69-86, 2013.

BRASIL, IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acessado em: 11/01/2022.

BRASIL, IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf. Acessado em: 11/01/2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanço do Plano Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/BALANCO_PNE_2021.pdf. Acessado em: 12/01/2022.

FOX-KELLER, Evelyn. **Reflections on Gender and Science.** New Heaven: Yale University, 1985. In: AMORIM, Valquiria Gila de. **Gênero e Educação Superior**: perspectivas de alunas de física. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed, 4, São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; BORJA, Shirley Doweslei Bernardes; LOPES, Aline Moraes; ANDALÉCIO, Aleixina Maria Lopes. As mulheres práticando ciência no Brasil. **Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 11-30, jan/abr, 2016.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.

MENEZES, Débora Peres; BRITO, Carolina; ANTENEODO, Celia. Mulheres na Física: Efeito Tesoura – da Olimpíada Brasileira de Física à vida profissional. **Scientific American Brasil**, n. 177, p. 76-80, out, 2017.

MENEZES, Debora Peres; BUSS, Karina; SILVANO, Caio A.; D'Avila, Beatriz Nattrodt; ANTENEODO, Celia. A Física da UFSC em números: evasão e gênero. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** v. 35, n. 1, p. 324-336, abr. 2018.

PAULA, Gabrielle. Por que tão poucas?. **Jornal da Universidade – UFRGS**: Ciência. Porto Alegre, 28 de julho de 2016. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ciencia/por-que-tao-poucas/. Acessado em: 12/01/2022.

PERPÉTUO, César Haueisen Zimerer. Crise na academia e avanço das pseudociências: a divulgação científica como tentativa de solução nos EUA. **Temporalidades – Revista de História**, ed. 31, v. 11, n. 3, p. 61-77, set/dez, 2019.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?.** Traduzido por Raul Fiker, Bauru: EDUSC, 2001.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. Ed. 11, São Paulo: Instituto Semesp, 2021. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf. Acessado em 11/01/2022.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

A NECESSÁRIA TIPIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA CONTRA A MULHER

Janaína Da Conceição Lima[1]
Bruna Cristina dos Santos Veiga [2]

RESUMO

A desigualdade entre os gêneros é ainda muito presente na sociedade, em virtude da influência do patriarcado enraizado histórica e culturalmente no Brasil. A violência contra a mulher decorre dessa vulnerabilização feminina proporcionada pelo desequilíbrio entre homens e mulheres e precisa ser tratada de maneira mais efetiva, apresentando caminhos para a quebra do silêncio e, consequentemente, do ciclo de violência. Dessa forma, o presente estudo busca identificar a dificuldade na caracterização da referida violência, haja vista a trivialização do fenômeno. Espera-se que o estudo provoque discussões plurais sobre a emblemática temática, com vistas a construir uma sociedade realmente justa, igualitária e humanizada.

Palavras-chave: violência psicológica. violência contra a mulher. direitos da mulher.

INTRODUÇÃO

As diferenças biológicas entre homens e mulheres ainda são utilizadas como justificativa para a vulnerabilização feminina, considerando a mulher

[1] Estudante de Direito.

[2] Orientadora; Mestra em Perícias Forenses. Especialista em Ciências Criminais. Advogada da Secretaria da Mulher do Recife - PE. Presidenta da Comissão de Perícias Forenses da OAB/PE. Membra da Comissão da Mulher Advogada da OAB/PE. Membra fundadora e Diretora do Colégio Pernambucano de Ciências Forenses. Professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação.

como um sexo frágil, incapaz de ocupar determinados espaços sociais. A mulher, portanto, deveria cuidar de sua família e de sua casa, realizando diversas jornadas de trabalho.

Apesar dos avanços na tentativa da igualdade plena entre os gêneros, a sociedade impõe um destino biológico, psíquico e econômico que define a maneira de conduta da fêmea no seio social (BEAUVOIR, 1980).

METODOLOGIA

Estudo do tipo descritivo, bibliográfico, de natureza qualitativa, que pretende analisar a violência psicológica contra a mulher.

CONCLUSÕES

A Lei Maria da Penha reconhece como violência doméstica e familiar contra a mulher: a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. O artigo 7º, menciona que a violência psicológica é entendida como uma agressão emocional, que ocorre quando o agente ameaça, rejeita, humilha ou discrimina a vítima (BRASIL, 2006). Sua justificativa encontra-se alicerçada na negativa ou impedimento à mulher de exercer sua liberdade e condição de alteridade em relação ao agressor (DIAS, 2013). Não se pode, pois, valorar qual violência seria mais ou menos danosa para a vítima, tendo em vista que a dor física é passageira, mas as consequências de uma violência psicológica podem durar para sempre.

Em 2021 a violência do tipo retromencionado foi inserida no código penal na lei n°14.188, de 29 de julho de 2021, no ART.147-B (BRASIL, 2021).

Houve a importância da tipificação da violência psicológica contra mulher, porque já existia uma banalização dessa violência no cotidiano, as pessoas passaram a tratar com normalidade essa situação de violência, então, as mulheres não se identificavam dentro dessa configuração e por isso houve essa necessidade de tipificação, e aí já se pode contabiliar os dados de forma

real e mais robusta, porque agora já se tem uma tipificação e se entende melhor o que seria uma violência psicológica, e as mulheres pela divulgação na mídia desse tipo penal conseguiram ter maior acesso a informação sobre isso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planal to.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 15 janeiro 2022.

BRASIL. Lei n°14.188, de 29 de julho de 2021. no ART.147-B. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14188.htm. Acesso em: 15 janeiro 2022.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

DIAS, Maria Berenice. A lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 3. ed. rev. atual, e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

A ATENÇÃO À SAÚDE DA POPULAÇÃO LGBTQIA+: DOS MOVIMENTOS À REALIDADE

Josefa Renata Silva[1]
Nathállya Rayanne Soares[2]

RESUMO

A população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e o +, sinal inclusivo) têm vivências específicas que muitas vezes não são levadas em consideração no processo saúde-doença. Concomitante, reflete a relação entre as vivências sociais da população LGBTQIA+ e seus desdobramentos no acesso e na utilização dos serviços de saúde. A discussão a respeito da atenção à saúde da população LGBTQIA+ perpassa pelas políticas públicas destinadas a esse público, mas também na qualificação da rede de saúde e dos profissionais de saúde. É perceptível também que, apesar dos avanços, ainda há um caminho longo e desafiante a ser percorrido para que seus direitos sejam exercidos.

PALAVRAS-CHAVES: Movimentos Sociais, Saúde, Direitos Humanos, População LGBTQIA+, Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e o +, sinal inclusivo) têm vivências específicas que muitas vezes não são levadas em consideração

[1] Biomédica pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida- ASCES/UNITA. Residente em Atenção Básica e Saúde da Família pela ASCES/UNITA. E-mail: renatasilva.bzr@gmail.com
[2] Assistente Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Residente em Atenção Básica e Saúde da Família pela Asces-Unita. E-mail: nathallyarayanne@gmail.com

no processo saúde-doença. Os estigmas, os estereótipos, o preconceito, a exclusão social, que foram construídos historicamente, são elementos que condicionam e determinam a saúde da população LGBTQIA+ e que precisam ser superados.

Esse artigo abordará discussões a respeito da saúde para a população LGBTQIA+, e os avanços legais e as políticas públicas que priorizam a atenção em saúde para essa população. Também trará uma breve reflexão a respeito dos estigmas vivenciados pelos LGBTQIA+, como uma forma de compreender a realidade dessa população dentro dos serviços de saúde.

A construção desse estudo versa sobre movimentos sociais, o processo histórico da saúde no Brasil, o movimento de reforma sanitária, a atenção à saúde LGBTQIA+, bem como, as normativas e políticas que tratam da temática.

2 DESENVOLVIMENTO

Os movimentos sociais fazem parte da construção da humanidade e estão relacionados às transformações sociais. Há diversos autores que discutem a temática trazem algumas definições. Maria da Glória Gohn define os movimentos sociais como:

> Ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil. (GOHN, 1997, P.251).

Já Alberto Melucci (1989, p. 57) como "uma ação coletiva baseada na solidariedade, desenvolvendo um conflito e rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação". Assim sendo, os movimentos sociais são ações coletivas organizadas por atores sociais, com um direcionamento ideológico,

que dentro de um contexto social, buscam modificar a sociedade, ou trazer novas conjunturas e demandas.

Até meados do século XX, os movimentos sociais estavam associados às lutas de classe e o operariado. Ou seja, o movimento operário era em si o movimento social, de tal forma que a ideia de movimento social estava associada à classe operária e à luta entre o capital e o trabalho.

A partir da segunda metade do século XX, surgem os denominados "novos movimentos sociais", que de acordo com Laclau (1986), são movimentos voltados às questões identitárias, na qual, as problemáticas dos atores sociais são vistas de uma outra maneira, abarcando questões que vão além das lutas de classes, como identidade e cultura. Esses movimentos, segundo o autor, produzem e politizam áreas diversas de lutas. Assim, esses "novos movimentos sociais" não enxergam a sociedade apenas por um prisma, ou de uma forma globalizante, como antes. Agora, são inseridos no cenário das ações coletivas novas demandas, novas lutas. Conforme Goss e Prudêncio:

> As organizações tradicionais, como sindicatos, partidos políticos e movimentos de trabalhadores eram definidas por meio da conjugação de três características: a identidade dos atores determinada por categorias relacionadas à estrutura social — camponeses, burgueses e trabalhadores —; o tipo de conflito definido por um paradigma evolucionário, ou seja, haveria um esquema teleológico e objetivo que guiaria as lutas (o socialismo); e, por fim, os espaços dos conflitos reduzidos a uma dimensão política fechada e unificada (representação de interesses, institucionalidade política). Os "novos movimentos sociais" romperam justamente com a unidade desses três aspectos. Em relação ao primeiro, a posição que o sujeito assume nas relações de produção não determina necessariamente suas demais posições. No que se refere ao segundo aspecto, não é mais possível determinar a realidade por meio de estágios que apareceriam em sucessivas fases do desenvolvimento da sociedade. Finalmente, o político é uma dimensão presente em toda prática social e não um espaço específico. (GOSS E PRUDENCIO, 2004, P. 77 – 78).

Laclau (1986) traz a discussão dos movimentos sociais em um contexto de pluralidade social. Não mais restrita à luta de classes, ao embate entre o capital e o trabalha, mas indo além desse campo. Traz o indivíduo com suas demandas e questões para além da relação capitalista. Questões essas que se relacionam diretamente com sua identidade dentro da sociedade.

Melucci (2001) igualmente mostra outros aspectos dos "novos movimentos sociais", que vão além do contexto político, de classe e identitário, engloba também elementos culturais. Para o autor, os movimentos sociais estão estritamente relacionados a vida cotidiana dos sujeitos sociais e suas relações.

Esses novos movimentos sociais abarcam agora várias ações coletivas com pautas plurais, como, por exemplo: o movimento feminista, negro, gay, estudantil, das reformas sanitárias e psiquiátricas, entre outros. E marcam a Europa fortemente a partir da década de 1960, e chegam ao Brasil na década de 1980.

O Brasil, na década de 1980, vivenciava um processo de democratização, com vários movimentos e reivindicações. Entre várias pautas e lutas sociais, a saúde se destacou através do movimento de reforma sanitária.

O movimento de reforma sanitária no Brasil surge em um contexto de ditadura militar e vinculada aos Departamentos de Medicina Preventiva (DPM), que constituíam a base institucional que produziu conhecimentos sobre a saúde da população e conceitos sanitários. No Brasil, os primeiros DPM foram criados na década de 1950, na Faculdade Paulista de Medicina na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Em 1968, a Lei de Reforma Universitária incorpora a medicina preventiva aos currículos das faculdades. Esse novo campo permitiu que o movimento sanitário se organizasse.

Nesse cenário de ditadura militar, a política de saúde tinha cunho exclusivamente individual e voltado para o modelo médico-privatista/curativo, sem levar em consideração ações de interesse coletivo. Dessa forma, atuando

sob forte pressão dos militares, em regime autoritário, o movimento sanitário se caracterizou como força política, que gradualmente se organizava e articulava suas pautas contestatórias à ditadura. E para viabilizar as reivindicações, criou o Centro Brasileiro de Estudos da Saúde (CEBES). Uma ferramenta ade ampliação do debate em saúde.

> A saúde, nessa década, contou com a participação de novos sujeitos sociais na discussão das condições de vida da população brasileira e das propostas governamentais apresentadas para o setor, contribuindo para um amplo debate que permeou a sociedade civil. Saúde deixou de ser interesse apenas dos técnicos para assumir uma dimensão política, estando estreitamente vinculada à democracia. Dos personagens que entraram em cena nesta conjuntura, destaca-se: os profissionais de saúde, representados pelas suas entidades, que ultrapassaram o corporativismo, defendendo questões mais gerais como a melhoria da situação saúde e o fortalecimento do setor público. (BRAVO, 2001, P. 08).

O movimento de reforma sanitária influenciou academicamente e atuou como agente reformador da política de saúde. Lembrando que, até a Constituição Federal de 1988, a saúde não era vista como um direito de todos e essa era uma das principais reivindicações do movimento sanitário brasileiro.

Os anos de 1980 são marcantes em diversos aspectos para o Brasil. Não apenas porque encerrou nessa década a ditadura militar, mas porque esses anos foram marcados por lutas e conquistas sociais e legais em muitos setores da sociedade.

Na saúde, em 1986, ocorreu a VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), um marco histórico para a política e a reforma sanitária brasileira. Com participação popular pela primeira vez, foi na 8ª CNS que se discutiu a criação de um sistema unificado de saúde, o conceito de ampliado de saúde e a saúde como um direito de todos e um dever estatal.

> O fato marcante e fundamental para a discussão da questão Saúde no Brasil, ocorreu na preparação e realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em março de 1986, em Brasília - Distrito Federal.

> O temário central versou sobre: I-A Saúde como direito inerente a personalidade e à cidadania; II- Reformulação do Sistema Nacional de Saúde, III- Financiamento setorial. (BRAVO, 2001, P. 09).

A 8ª CNS buscava a construção de um sistema de saúde para todos e isso tornou-se real com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). O sistema de saúde foi institucionalizado nesse marco legal, presente nos artigos 196 a 200 da CF/88. Na Constituição de 1988, a saúde é compreendida como um direito de todos, compondo o tripé da Seguridade Social (Assistência Social – Previdência Social - Saúde), com um conceito amplo.

> Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 2016).

Em 1990, a Lei Orgânica de Saúde 8.080 é promulgada, dispondo das condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, além da organização e funcionamento dos serviços em saúde. Materializando a VIII CNS e regulamentando o que está disposto na Constituição Federal de 1988.

Entre os vários pontos importantes da Lei 8.080/90, os mais referenciados são os que dispõem sobre os determinantes e condicionantes da saúde e os princípios que regem o SUS. O Artigo terceiro da Lei, define como determinantes e condicionantes da saúde: a alimentação, moradia, lazer, transporte, educação, saneamento básico, trabalho, renda, entre outros. Já os princípios, presente no artigo 7°, dispõe sobre a universalidade, integralidade dos serviços, direito à informação, igualdade da assistência á saúde, participação da comunidade, descentralização, entre outros.

São conquistas importantes que preconizam o acesso universal e pleno aos serviços de saúde para toda a população. No entanto, mesmo com esses notáveis avanços na saúde, na década de 1990, o Brasil entre em um

processo de contrarreforma, que é definido por Bravo (2001) como um redirecionamento do papel do Estado para o mercado, influenciado pela política de ajuste neoliberal.

> A Reforma do Estado ou Contrarreforma é outra estratégia e parte do suposto de que o Estado desviou-se de suas funções básicas ao ampliar sua presença no setor produtivo, colocando em cheque o modelo econômico vigente. (BRAVO, 2001, P. 13).

Dessa forma, apesar das conquistas, alguns aspectos prejudicaram os avanços do SUS. Com o redirecionamento o Estado para o mercado, a consolidação do SUS como uma política pública social não se efetivou até os dias atuais. Cada vez mais a saúde é vista pelo prisma da mercadoria e de forma seletiva.

Em suma, é certo que houve avanços, principalmente, se compararmos à saúde antes da CF/88. O SUS tem capilaridade em todo o território brasileiro, e é uma política de Estado, não apenas de Governo. No entanto, ainda têm muitos desafios e problemas a serem superados, como: o direcionamento do SUS aos pobres, a privatização dos serviços, investimento em sistemas privados de saúde, e, claro, o subfinanciamento.

Como preconizam os dispositivos legais que institucionaliza e regulamenta o SUS, a saúde deve ser um direito, com acesso universal e descentralizado para a toda a população, respeitando as individualidades e especificidades de todos. No entanto, como já supracitado, nos anos de 1990, com o sucateamento da saúde, a focalização da política e a mercantilização da saúde, o acesso aos serviços tornou-se lento desafiante. Mas para além desses desafios, para alguns setores da sociedade, não existe apenas a problemática do acesso, há outros desafios.

O início do debate sobre a saúde da população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e o +, sinal inclusivo) acontece conjuntamente ao surgimento da epidemia de HIV/AIDS, e isso ocasionou vários estigmas aos LGBTQIA+, que

passaram a ser vistos como transmissores de uma doença incurável; além de ser uma das principais vítimas da própria doença. Além disso, a mídia teve papel importante na disseminação e cristalização desses estigmas.

Em 1986, é criado o Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids (PN DST/Aids), que há época, comandava as políticas voltadas à população LGBTQIA+. Entretanto, ainda se atrelava a saúde dos LGBTQIA+ às doenças sexualmente transmissíveis, como se essa fosse a única demanda e necessidade da população.

Com o advento da Constituição Federal/1988 e do SUS, a saúde passou a ter um conceito amplo, considerando os determinantes e condicionantes, que vão além da doença em si. Que olham para a saúde dos indivíduos de uma forma integral e atentando para os aspectos sociais e da vida real, como o preconceito, a violência, as desigualdades sociais, o difícil acesso ao mercado de trabalho etc. Ou seja, além das questões de saúde em si, é preciso abrir o leque e enxergar as condições sociais e reais da população.

> Compreender a determinação social no dinâmico processo saúde-doença das pessoas e coletividades requer admitir que a exclusão social decorrente do desemprego, da falta de acesso à moradia e à alimentação digna, bem como da dificuldade de acesso à educação, saúde, lazer, cultura interferem, diretamente, na qualidade de vida e de saúde. Requer também o reconhecimento de que todas as formas de discriminação, como no caso das homofobias que compreendem lesbofobia, gayfobia, bifobia, travestifobia e transfobia, devem ser consideradas na determinação social de sofrimento e de doença. (MINISTÉRIO DA SÁUDE, 2013, P. 13).

Assim, em 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o programa: “Brasil sem Homofobia”, que inclui o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra a população LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual.

> O BSH é o marco brasileiro da inclusão na perspectiva de não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero e de

> promoção dos direitos humanos de pessoas LGBT como pauta das políticas públicas e estratégias do governo a serem implantadas transversalmente (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias. (ALVES apud SARAIVA, 2017, p. 89).

Esse programa define ações para serem realizadas através da articulação entre as esferas federal, estadual e municipal, que são:

> A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias. A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta. A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira (ALVES apud SARAIVA, 2017, p. 89).

Outro ponto importante na conquista de direitos pela população LGBTQIA+, diz respeito a decisão do Conselho Federal de Medicina (CFM), que em 1985, deixou de definir a homossexualidade como patologia. A Organização Mundial de Saúde (OMS) obteve o mesmo entendimento em 17 de maio de 1990, retirando a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID). Essa data, tornou-se um marco histórico, reconhecida como o Dia Mundial de Combate à Homofobia. Em 2010, o Governo Federal, após reinvindicações do movimento LGBTQIA+, instituiu por meio de decreto o dia 17 de maio, como o Dia Nacional de Combate á Homofobia.

Em 2013, o Ministério da Saúde lança a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSI-LGBT),

através da Portaria n° 2.836/2011, que orienta o Plano Operativo de Saúde Integral LGBT. A PNSI-LGBT busca dar a atenção adequada às demandas da população LGBTQIA+, atentando-se para os condicionantes e determinantes dessa população.

> A Política LGBT tem como marca o reconhecimento dos efeitos da discriminação e da exclusão no processo de saúde-doença da população LGBT. Suas diretrizes e seus objetivos estão, portanto, voltados para mudanças na determinação social da saúde, com vistas à redução das desigualdades relacionadas à saúde destes grupos sociais. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, P. 06).

A Política articula várias medidas de ação que fomentem o cuidado integral, sem desconsiderar as especificidades de cada indivíduo. Como por exemplo, questões relacionadas à discriminação de gênero, violência contra as mulheres, machismo, misoginia e a própria invisibilidade feminina, que marcam fortemente as mulheres lésbicas e bissexuais. Entender que cada elemento desse interfere diretamente da qualidade de vida, reforçam o preconceito e a exclusão social.

O Dossiê Saúde das Mulheres Lésbicas – Promoção da Equidade e da Integralidade (2006), traz discussões importantíssimas a respeito da saúde das mulheres lésbicas, que perpassa pela invisibilidade do homoerotismo feminino e da própria sexualidade feminina e o preconceito existente na sociedade em relação à homoafetividade. Nesse documento, é evidenciado as desigualdades de acesso aos serviços de saúde pelas mulheres lésbicas e bissexuais.

> Com relação às mulheres que procuram atendimento de saúde, cerca de 40% não revelam sua orientação sexual. Entre as mulheres que revelam, 28% referem maior rapidez do atendimento do médico e 17% afirmam que estes deixaram de solicitar exames considerados por elas como necessários. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, P. 14).

O Dossiê (2006) traz um estudo de que quando se trata de exame para a prevenção de câncer do Colo do útero, o Papanicolau, as mulheres héteros têm mais acesso, cerca de 89,7%, do que as mulheres lésbicas, que tem 66,7% de cobertura, evidenciando uma vulnerabilidade maior desse último grupo.

> Os resultados sugerem que profissionais de saúde solicitam menos sua realização e que as mulheres nem sempre procuram cuidado, quando necessário, ou só o fazem quando surgem sérios problemas e em períodos de maiores agravos à sua saúde. (REDE FEMINISTA DE SAÚDE, 2006, P. 19).

A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais aborda outros aspectos significativos para a população LGBTQIA+, como a questão da saúde mental desse grupo, a exclusão social, a ampliação e qualificação dos serviços de saúde para atender à população, redução de danos, garantir o acesso ao processo transexualizador na rede do SUS, entre outros.

No Plano Operativo definido na própria política é disposto 4 eixos de ação. O primeiro fala sobre o acesso integral da saúde pela população LGBTQIA+, o segundo, sobre ações de promoção e vigilância em saúde para a população LGBTQIA+; o terceiro, o qual é preciso dar atenção, fala sobre Educação Permanente e população em saúde com foco na população LGBTQIA+. Por fim, o quarto, traz o monitoramento e avaliação das ações em saúde para a população LGBTQIA+.

Aqui, o Eixo 3, será discutido mais especificamente, pois traz uma ação que lida diretamente com a qualificação dos profissionais de saúde para atender as especificidades da população LGBTQIA+. Quando se pensa a saúde da população LGBTQIA+, ainda há muitos estereótipos, sempre relacionando a temática às infecções sexualmente transmissíveis (IST), sem considerar as vivências de cada grupo e indivíduo.

Como supracitado, muitas mulheres lésbicas e bissexuais têm dificuldades de acessar alguns serviços e dispositivos, por não serem consideradas “grupo de risco” para alguns tipos de doenças que estão relacionadas à vivência heteronormativa.

O Eixo 3 foca na capacitação dos profissionais de saúde e nos gestores como forma de combater comportamentos e falas discriminatórias de gênero, orientação sexual, raça, cor, etnia, e das especificidades da população LGBTQIA+. É um dos eixos fundamentais para a efetivação da saúde equânime e integral.

3 CONCLUSÃO

O acesso à saúde é um direito constitucional. Por lei, os serviços devem ser oferecidos de forma integral, humana e plena. Porém, isso não é uma realidade vivenciada por muitos LGBTQIA+ nos serviços de saúde.

Apesar dos nítidos avanços conquistados pelo movimento LGBTQIA+, ainda se tem um longo e desafiante caminho a ser percorrido. Precisa-se desvincular os LGBTQIA+ às ISTs, como se essa fosse sua única necessidade em saúde. Além disso, é preciso combater as violências, o preconceito, as desigualdades sociais vivenciadas por este público.

Outro ponto, é nos próprios dispositivos legais. Ainda há poucas políticas públicas que versem sobre a saúde dos LGBTQIA+, especialmente nas esferas estaduais e municipais. E as que existem não são executadas em sua integralidade. Lembrando que, Política Nacional de Saúde Integral à população LGBTQIA+ é de 2013 e o próprio dispositivo não inclui em seu documento oficial as siglas “QIA+”. Essas siglas significam representação e visibilidade a uma população que sofre preconceito e é invisibilizada socialmente. Destarte, o próprio SUS precisa ser ampliado para receber as demandas dessa população.

Por fim, além de ampliar as políticas, a rede e os serviços de saúde, é necessário qualificar e capacitar quem lida com os LGBTQIA+ diariamente nos

serviços, da atenção básica à especializada, ou seja, os profissionais de saúde. A Política Nacional traz um eixo a respeito, mas na prática essa qualificação não é tão efetiva. É preciso criar ações e mecanismo que capacite os profissionais de saúde em serviços e os que estão em formação a entender as demandas da população LGBTQIA+ e lidar com ela respeitando os princípios do Sistema Único de Saúde.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edhilson Dantas. **A criação do programa brasil sem homofobia: progressos e crítica.** ANPUH- Brasil. 30° Simpósio Nacional de História. Recife, 2019. Disponível em:https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565802149_ARQUIVO_ACRIACAODOPROGRAMABRASILSEMHOMOFOBIAPROGRESSOSECRITICA.pdf. Acesso em: 21/06/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília - DF: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17/06/2020.

BRASIL. **Lei Orgânica da Saúde 8.080/1990.** Ministério da Saúde. Disponível em: https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2015/setembro/30/Lei-8080.pdf. Brasília, 1990. Acesso em: 17/06/2020.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Ministério da Saúde. 1ª edição: Brasília – DF, 2013.

BRASIL. **Programa Brasil Sem Homofobia**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos.** Edições Loyola, São Paulo: 1997.

BRAVO, Maria Inês Souza. **A política de Saúde no Brasil: trajetória histórica.** In: Capacitação para Conselheiros de Saúde – textos de apoio. Rio de Janeiro: UERJ/DEPEXT/NAPE, 2001.

GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly. **O conceito de movimentos sociais revisitado.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13624/12489> Acesso em: 17/06/2020.

LACLAU, Ernesto. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 2, vol. 1, out. ,1986.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. Um objeto para os movimentos sociais. Lua Nova, n. 17, junho. São Paulo: Cedec, 1989. P. 50-66.

REDE FEMINISTA DE SAÚDE. **Saúde das mulheres Lésbicas: promoção da equidade e da integralidade. Dossiê.** Belo Horizonte, 2006.

ARTICULANDO DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE ATRAVÉS DE MÚSICAS NA ESCOLA

Juliana Lamas Souza[1]
Valdecir Roberto de Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

Trazemos aqui o relato de um projeto desenvolvido na Escola de Educação Básica José Maria Cardoso da Veiga, localizada no bairro Enseada de Brito, município de Palhoça, estado de Santa Catarina com turmas do 6º ano do ensino fundamental, desenvolvido no ano de 2021.

Esse projeto foi desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa em parceria com a orientação educacional da escola, com o intuito de trazer debates atuais e relevantes ao espaço escolar através das músicas mais ouvidas pelos/as estudantes.

No primeiro contato com os/as estudantes foi solicitado que cada um/a escrevesse em um papel algumas sugestões de músicas que pudessem ser trabalhadas durante o projeto, músicas atuais ou não, desde que fossem as músicas mais ouvidas por eles/as.

Embora já tivéssemos a ideia de que as músicas mais ouvidas pelos/as estudantes seriam músicas com conotação sexual/machista/violenta após recebermos as sugestões percebemos que essa ideia se concretizou e que não seria possível levar essas músicas para a sala de aula, pois apesar

[1] Orientadora Educacional na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Bacharel em Ciências Sociais pela UFSC, Licenciada em Pedagogia pela UDESC, Especialista em Educação Sexual pela UDESC, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFSC.
[2] Professor de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Licenciado em Letras Português/Inglês pela Unitoleto, Especialista em Cultura e Literatura pela Barão de Mauá.

dos/as estudantes escutarem e cantarem essas músicas se tratava de estudantes de 6º ano do ensino fundamental.

Optamos por iniciar com uma música sugerida por vários/as estudantes, de todas as turmas, já que se tratava de uma música com uma linguagem apropriada para a faixa etária trabalhada e que trazia uma temática pertinente com o momento atual (devido também a pandemia), abordando saúde mental, tristeza, ansiedade e depressão. A música escolhida foi *A prova de balas*, do artista VMZ.

Para dar prosseguimento ao projeto escolhemos as músicas seguintes conforme a temática que optamos por abordar. Na sequência trabalhamos com as músicas Amarelo (Emicida), Respeita as Mina (Kell Smith), 180 (Alok), Menina Pretinha (MC Sofia) e Dona de Mim (Iza). Com o auxílio das músicas desenvolvemos dinâmicas e contextualizamos através de debate e roda de conversa com as seguintes temáticas: depressão, ansiedade, desigualdade social, capacitismo, assédio, abuso sexual, violência contra a mulher, tipos de violência, racismo, empoderamento, etc.

No final do projeto os/as estudantes produziram banners escolhendo uma das temáticas trabalhadas que foram postados nas redes sociais da escola. A seguir faremos um breve relato do desenvolvimento do projeto assim como as percepções obtidas a partir dos debates e troca de experiências.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto foi desenvolvido com duas turmas de 6º ano, uma no período matutino e outra no período vespertino. No entanto, devido a pandemia de COVID-19 iniciada em 2020 e que perdura até os dias atuais as turmas foram dividias em grupos A e B, devido a quantidade de estudantes permitidos em cada sala de aula, respeitando o distanciamento social para evitar a contaminação. Dessa forma, com as divisões realizadas nas turmas o projeto foi desenvolvido com 4 grupos distintos.

A primeira música trabalhada foi escolhida a partir das sugestões feitas pelos/as próprios/as estudantes dos 4 grupos (duas turmas), que foi a música *A prova de balas*, do artista VMZ. Essa música foi escolhida pois se entendeu que tinha uma linguagem adequada a faixa etária do grupo e trazia um debate muito pertinente sobre solidão, tristeza, depressão, ansiedade. Algo que identificamos muito presente nesses/as estudantes no momento atual, agravado pela pandemia de COVID-19.

O clipe da música foi compartilhado através de um projetor, sendo que no primeiro momento foi solicitado que os/as estudantes apenas assistissem o clipe, sem nenhuma interferência. Após esse primeiro momento, o clipe continuava rolando e eles/as foram convidados a escrever ou desenhar o que perceberam/sentiram a partir da música. Depois que todos/as produziram algo compartilhamos a letra da música e conversamos sobre cada estrofe, sobre seu significado e sobre o entendimento que tiveram. Após o debate eram convidados a fazer outra produção, buscando compreender se houve mudança em relação a primeira percepção que tiveram.

A segunda música trabalhada foi *AmarElo* do artista Emicida, Majur e Pabllo Vittar. Poucos/as estudantes conheciam a música, mas a maioria conhecia a artista Pabllo Vittar. Optamos por contextualizar a música e depois realizar uma dinâmica, pois percebemos no trabalho da música anterior muitos/as estudantes com autoestima baixa. Na dinâmica cada estudante recebia um papel com duas colunas, na primeira coluna cada um/a deveria escrever suas qualidades, depois trocamos os papéis e eles deveriam escrever sobre as qualidades do colega descrito no papel que receberam. Depois realizávamos a leitura das qualidades que foram dadas e recebidas para cada estudante. Percebemos muita dificuldade por parte dos/as estudantes em elencar as suas qualidades, assim como tiveram dificuldade de receber os elogios.

Na sequência trabalhamos a música *Respeita as Mina* da artista Kell Smith, que não era conhecida dos/as estudantes, no entanto alegaram ter

gostado da mesma. Após a contextualização da música realizamos uma dinâmica para que fosse possível identificar algumas situações que ocorrem em relacionamentos abusivos. Escrevemos vários diálogos e dividimos por personagens, que tinham como temas ciúme excessivo, controle, invasão de privacidade, chantagem, destruição da autoestima, invalidação dos sentimentos, controle financeiro, etc. Dividimos os/as estudantes, entregamos uma cena para cada grupo que teve um tempo para fazer a leitura, ensaio e depois apresentaram para todos/as os/as colegas. Assim que cada grupo ia apresentando íamos conversando a respeito da situação relatada.

Dando continuidade à temática iniciada com a música anterior a próxima foi a música *180* do artista Alok, em parceria com vários/as MCs. Apesar de ser uma música recente (lançada em agosto) apenas um estudante conhecia, mas todos os artistas envolvidos na música e clipe eram conhecidos pelos/as estudantes. Nesse momento foi possível conversar um pouco mais sobre violência contra a mulher, lei Maria da Penha, tipos de violência, ciclo de violência, etc. Em uma das turmas, que nesse dia era composta apenas por meninos a discussão foi muito rica, pois trouxeram relatos pessoais de violência doméstica e foi possível trabalhar de forma que esses meninos se sentissem ainda mais motivados para lutar em favor do fim da violência contra a mulher.

A quinta música trabalhada foi *Menina Pretinha* da artista MC Sofia. Nenhum/a estudante conhecia a música e nem a artista. Nesse momento começamos um diálogo sobre racismo, aonde foi possível conversar brevemente sobre expressões racistas que são usadas até hoje. Em seguia realizamos uma dinâmica em que cada estudante retirava um papel com uma frase racista e devia comentar sobre ela. Nesse momento, e nos anteriores também percebemos a grande dificuldade que os/as estudantes possuem de pensar criticamente sobre qualquer assunto.

Fazendo o fechamento de todas as temáticas a música escolhida foi *Dona de Mim*, da artista Iza. Nesse momento resgatamos todas as temáticas

trabalhadas anteriormente e destacados a importância do empoderamento que cada um/a deve buscar para si próprio/a. Solicitamos então que a partir de todo o debate realizado cada estudante escolhesse uma das temáticas trabalhadas, procurasse pensar a respeito dela e produzisse um panfleto/banner/cartaz de ativismo sobre aquele tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro momento a ideia do projeto era desconstruir as músicas que são ouvidas pelos/as estudantes e identificar o preconceito, a discriminação, a homofobia, o machismo, o sexismo e a violência presentes nessas músicas. No entanto, quando fomos avaliar as músicas e principalmente as letras por eles/as escolhidas entendemos que não seria apropriado levarmos aquelas músicas para a sala de aula, apesar de sabermos que eles/as escutam. Então fizemos uma conversa com os/as estudantes e explicamos o motivo de estarmos escolhendo outras músicas (além da primeira que foi escolha deles/as) para realizar o trabalho. Muitos/as concordaram com o teor inapropriado das músicas, mas relataram também que seus pais e mães estão cientes e alguns casos até escutam juntos/as.

O projeto ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2021, mas como os /as estudantes eram divididos/as em grupos A e B, frequentando a escola a cada 15 dias não foi possível trabalhar mais detalhadamente cada temática, mas foi possível inserir temas que achamos pertinentes e necessários para que os/as estudantes começassem a pensar criticamente sobre eles. Após o período de realização do projeto ficou perceptível a apropriação do conteúdo por parte dos/as estudantes se compararmos nossa primeira conversa e a última realizada em dezembro, quando os/as estudantes já se sentiam mais à vontade para debater.

REFERÊNCIAS

ALOK. **180**. Participação DJ Victor, MC Hariel, MC Marks, MC Davi, MC Leozinho ZS e MC Drika. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LhV_q499nGA&list=PLhHF9KxR572GJPNIs4VkIaBT8ViM7pRTI&index=11 Acesso em 10 set. 2021.

EMICIDA. **AmarElo** (Sample: Belchior – Sujeito de sorte) participação Majur e Pabllo Vittar. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU&list=PLhHF9KxR572GJPNIs4VkIaBT8ViM7pRTI&index=10 Acesso em 10 set. 2021.

IZA. **Dona de Mim**. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8&list=PLhHF9KxR572GJPNIs4VkIaBT8ViM7pRTI&index=13 Acesso em 10 set. 2021.

KELL SMITH. **Respeita as Mina**. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vjzKTYZMO_8&list=PLhHF9KxR572GJPNIs4VkIaBT8ViM7pRTI&index=7 Acesso em 10 set. 2021.
MC SOFIA. **Menina Pretinha**. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo&list=PLhHF9KxR572GJPNIs4VkIaBT8ViM7pRTI&index=12 Acesso em 10 set. 2021.

VMZ. **A prova de balas**. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B_ZpA0cAhCg Acesso em 25 agos. 2021.

DIREITOS (TRANS)HUMANOS: A REALIDADE DE MULHERES TRANSGÊNEROS E O SISTEMA PENITENCIÁRIO DE GOIÁS

Leticia Garces de Souza[1]

RESUMO

O presente artigo é fruto das reflexões e análises da pesquisa intitulada "CAVERNA DO DRAGÃO: Análise da efetividade de direitos de mulheres transgêneros e o Sistema Penitenciário de Goiás" Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em junho de 2021. A pesquisa apresenta um novo olhar do conceito de gênero, discutindo a situação de mulheres transgêneros sob custodia no Estado de Goiás em uma perspectiva interdisciplinar de direito concluindo que mesmo com as garantias alcançadas em decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal, não inibiu a violência e a negação de direitos de mulheres transgêneros em cumprimento de pena. A partir da pesquisa exploratória bibliográfica e documental de cunho quali-quantitativo, utilizou-se a metodologia de pesquisa empírica, para uma compreensão crítica, o método materialista histórico da pesquisa qualitativa, e ainda análise de pista e sinais, paradigma indiciário. tendo como objetivo principal compreender a lógica heteronormativa excludente identificando o processo violador, desde a triagem ao efetivo encarceramento de mulheres transgênero em unidades prisionais no Brasil, com recorte ao Estado de Goiás.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Transgêneros; Sistema Prisional; Direitos Humanos; Violência.

[1] Graduada em Direito pela Universidade Federal de Goiás/UFG. E-mail: leticiagarces25@egresso.ufg.br

INTRODUÇÃO

O Brasil se manteve em 2020 como o país o que mais mata mulheres transgêneros e travestis, ao longo daquele ano foram registrados 175 assassinatos, como aponta o último relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA 2021). Os dados revelados, denunciam a violência, escancaram a falta de políticas públicas com ênfase na redução de homicídios contra a população transgênero.

A necessidade de estudos que possam levar a uma reflexão crítica acerca da realidade Transfeminina em situações de encarceramento, na garantia e efetividade de direitos fundamentais, concomitante ao fenômeno da judicialização dos direitos, importante para a compreensão do processo de institucionalização, garantia e efetividade dos direitos humanos desta população.

Partindo da pesquisa exploratória bibliográfica e análise de dados quantitativos relacionados ao tema, entretanto, em razão da pandemia de SARS-COV-2 não foi possível realizar a pesquisa qualitativa, com a visita in loco do presídio estadual e as entrevistas de campo. Restringindo-se por definir a pesquisa exploratória bibliográfica e documental pertinente ao tema a ser estudado (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2007, p.61).

A crítica ao sistema penitenciário brasileiro e os direitos dos transgêneros, através de revisão bibliográfica utilizando a metodologia de pesquisa empírica sobre o tema, mas traçando paralelos com o fazer historiográfico de um modo geral, de forma que o paradigma indiciário, muito utilizado por pesquisas de micro história, serviu de metodologia principal o método materialista histórico da pesquisa qualitativa, e ainda análise de pista e sinais, paradigma indiciário, como proposto por Carlo Ginzburg (GINZBURG 1990).

PERFORMATIVIDADE DO CONCEITO DE GÊNERO E TRANSGÊNERO

Para uma compreensão crítica do conceito de gênero, aqui em uma análise performativa, tendo o gênero como uma fluidez em sua concepção:

> No conceito de "performatividade", tem se a ideia de que o gênero não é algo que nós somos, mas sim algo que constantemente fazemos, abrindo as portas para "proliferarem configurações culturais de sexo e gênero". (SOUZA, 2021, p. 25/26).

Butler sustenta que o conceito de gênero performativo é determinado por papéis sociais vinculados à feminino e ao masculino. As identidades de gênero são construídas por meio da linguagem, porquanto não existe identidade de gênero que preceda à linguagem: a linguagem constrói o gênero (SOUZA apud BUTLER 2021, pág. 30).

Judith Butler (2018) afirma que tanto o sexo quanto o gênero são construídos socialmente, portanto não é possível conceber o primeiro como natural, vejamos:

> Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo (BUTLER, 2018, p. 27).

O Ministro Ricardo Lewandowski (BRASIL 2017) ressaltou que o gênero diferentemente do sexo, é, primeiramente, um elemento de identificação cultural e social:

> E a equalização do gênero a psique da pessoa independe da cirurgia de transgenitalização. Exigir ou condicionar o reconhecimento da identidade de gênero a intervenção cirúrgica, resulta em violação à autonomia e ao direito à integridade, constituindo em mais uma

> violência em face das mulheres que já são discriminadas em razão da sua identidade de gênero. (BRASIL, 2017, voto do Senhor Ministro Ricardo Lewandowski, STF ADI 4275).

Jaqueline Gomes Jesus (2012, pág. 10) distingue mulheres cisgênero de mulheres transgênero a partir da concordância existente entre a identidade de gênero autodeclarada e o sexo anatômico designado no nascimento ou da discordância, no caso transgênero.

O Transfeminismo movimento que emerge da necessidade de representatividade da comunidade transgênero feminina, dada a peculiaridade das violências que são expostas mulheres trans como a marginalização, discriminação, violência física, sexual, psicológica entre tantas outras violações.

O movimento tem suas pautas abordadas no contexto do feminismo interseccional, dessa forma feministas radicais separatistas não consideram o Transfeminismo uma vertente cujo foco são as necessidades da mulher transgênero diante do contexto heteronormativo da sociedade:

> No campo de discussão do Transfeminismo, temos como mobilização sociopolítica feminista frente aos conceitos heteronormativos de gênero e de identidade, constituída a partir de um referencial crítico formado pelo feminismo interseccional e por vertentes pós-estruturalistas do feminismo, como o feminismo negro. Os movimentos sociais trans problematizam suas categorias universalistas a partir da crítica ao binarismo feminino/masculino, contrariando a realidade biologicista preponderante na epistemologia da ciência moderna. (SOUZA apud JESUS, 2021 pág. 33).

Nossa sociedade heteronormativa não aceita os corpos transgêneros, uma vez que não atuam dentro dos papeis sociais impostos. Tendo como consequência mulheres travestis, mulheres transexuais e homens transexuais são alvos constantes dos mais variados atos de violência.

A não atuação dentro dos papeis sociais de gênero impostos na lógica heteronormativa desestruturando os padrões sociais, e determinando com que

sejam expostos a atos violentos, uma vez que, dentro dessa lógica, as pessoas são incapazes de romper normas e entender outros comportamentos, sexualidades e identidades. (SOUZA 2021).

É necessário analisar e refletir de forma crítica a lógica heteronormativa cissexista excludente e compreender como se dá toda normativa transfóbica do sistema penal, desde a triagem ao efetivo encarceramento de mulheres transgênero em unidades prisionais no Brasil, em especial no Estado de Goiás. Verificando o alcance da efetividade de direitos das mulheres transgêneros.

DIREITOS (TRANS)HUMANOS E JUDICIALIZAÇÃO DE DIREITOS TRANSGÊNEROS

A Constituição Federal de 1988 garantiu ao Supremo Tribunal Federal STF um amplo rol de competências, mantendo e ampliando o sistema de controle de constitucionalidade misto, já existente, que prevê simultaneamente mecanismos de controle direto e abstrato/objetivo, e de controle incidental e concreto/subjetivo. (CARDINALI 2018, pág. 88).

Cardinali (2018) analisa que quanto mais estigmatizada for uma determinada categoria social, como a transgênero, mais difícil é conseguir encontrar um legitimado universal, favorável à causa. Uma vez que, a grande maioria dos legitimados como agentes políticos e estatais, levam em conta a razão de cálculos de estratégias políticas e ou econômicas na justificativa da escolha. (CARDINALI 2018, pág. 91).

Como afirma Erving Goffman (1993), o estigma é um atributo nocivo que produz um amplo descrédito na vida pessoal do sujeito estigmatizado, é uma nomeação de “defeito”, “falha”, “marca”, “desvantagem” social em relação aos outros membros da comunidade. Aos estigmatizados a sociedade reduz oportunidades, esforços, movimentos, reconhecimentos públicos, não atribui

valor, impõe perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada ligada a desvantagem atribuída.

Assim, o estigmatizado fica à margem social, passa a ter que dar a resposta que a sociedade determina em suas micro relações de poder. A sociedade reforça para conservar a imagem deteriorada com um esforço constante para manter a eficácia do poder simbólico e ocultar as relações de poder que interessa, qual seja, a manutenção de um sistema de controle social penal total. Isso é extremamente prejudicial para qualquer pessoa! (GOFFMAN, 1993, pág.13).

Em síntese, o julgamento da ADI foi unânime quanto ao pedido da retificação do prenome e do sexo no registro civil, independentemente da cirurgia de transgenitalização, entretanto houve divergências quanto a necessidade de requisitos mínimos para demandar a alteração e quanto a via a ser utilizada para a resolução desses casos. Concluiu, por votos da maioria, decidiu-se a não fixação de requisitos mínimos e de forma ultra petita, pela não necessidade da via judicial, podendo ser feito diretamente pela via administrativa em cartório, desde que com a documentação exigida segundo o provimento do CNJ. (BRASIL, STF, ADI 4275, Extrato de Ata, pág. 173).

O Ministro Luís Roberto Barroso, determinou que as presas transexuais femininas fossem transferidas para presídios femininos. A liminar, no entanto, não alcança as travestis, pois, segundo o ministro, ainda não há informações que permitam reconhecer, com segurança, à luz da Constituição Federal, qual é o tratamento adequado a ser conferido a este grupo. (BRASIL, STF. MC na ADPF 527/DF. Relator: MIN. ROBERTO BARROSO 2019. pág. 15).

Após a análise das decisões e em especial, duas ações envolvendo os direitos das pessoas transgêneros, submetidas ao crivo jurisdicional do STF, a ADI 4275 e ADPF 527/DF, temos que o ordenamento jurídico normativo prevê a produção dos efeitos jurídicos concretos.

Dessa forma, como exemplo, em razão do julgamento da ADI 4275, a retificação do prenome e do sexo no registro civil, independentemente da cirurgia de transgenitalização, e de acordo com as regras, quanto aos efeitos das decisões em sede de controle abstrato, as pessoas transgêneros de todo o Brasil têm direito fundamental subjetivo à alteração de seu prenome e de sua classificação de gênero no registro civil, não se exigindo, para tanto, nada além da manifestação de vontade do indivíduo, o qual poderá exercer tal faculdade tanto pela via judicial como diretamente pela via administrativa. Trata-se de consequências jurídicas e esperadas da judicialização junto ao STF. (CARDINALI 2018, pág. 181).

A judicialização dos direitos LGBTI, em especial os direitos transgêneros, junto ao STF tem um alcance limitado, em inserir temas específicos junto à agenda pública de forma ampla, apesar da maioria das questões relativas a direitos LGBTI em geral sejam razoavelmente e polêmicas, as questões referentes aos direitos Transgêneros são mais polêmicas ainda. Desse modo o risco de desinteresse da mídia seja mitigado resultando na falta de cobertura do julgamento e ignorância do público, destarte que esta cobertura tem alcance limitado. (CARDINALI 2018 pag. 175).

O *Backlash* é encarado a partir de um ponto de vista muito negativo, como um risco a autoridade judicial e a independência do direito ou mesmo a segurança jurídica e a estabilidade social. A reação de outros poderes e instituições e do público de maneira geral a uma determinada decisão judicial representaria uma disputa em torno da interpretação e dos sentidos da Constituição. (CARDINALI 2018, pág. 181/182)

Nesse sentido, o *Backlash* a uma decisão poderia promover o debate público em torno do significado do texto constitucional, proporcionando envolvimento e interesse político e democrático. Destarte que o judiciário não detém capacidade ilimitada para impor sua leitura interpretativa constitucional e nem é o intérprete exclusivo do texto constitucional. (KOZICKI 2015).

É importante ter em mente que os direitos e conquistas se submetem continuamente a questionamentos, não podendo haver desmobilização em torno da sua defesa. Parte da mobilização deve garantir a manutenção da viabilidade do acesso ao STF como instância de contraponto a um Legislativo pouco esperançoso.

O movimento transgênero deve ir além de estratégias que visem questionar os limites no acesso ao órgão e influenciar nos seus julgamentos por meio da construção do debate público, enfrentando as propostas legislativas que pretendem mitigar sua capacidade de atuação contra majoritária. (CARDINALI 2018).

MULHERES TRANSGENEROS E A REALIDADE CRUA DO SISTEMA PENITENCIARIO DE GOIÁS

A punição de caráter disciplinar no cárcere funciona de acordo com uma polarização entre valores considerados de bem ou de mal, objetivando a concretização de processos de normalização, controle e poder. (SOUZA apud LIMA; NASCIMENTO 2021. pág. 80).

O Sistema Prisional Brasileiro é precário no que se refere aos direitos intrínsecos do recluso, ainda que existam fatores que guiam as ações do Estado, ações estas que derivam de documentos acordados em âmbito da ONU, bem como regras que geram obrigações internacionais ao país conforme seu cumprimento. (SOUZA 2021, pág. 81).

Infelizmente, é notório que persiste no Sistema Prisional Brasileiro, a falência, com violações sistemáticas de direitos humanos. O crescente número de presos no sistema só agrava a situação, aliado à falta de dados consistentes e individualizados sobre as pessoas privadas de liberdade no Brasil se constitui, ainda, como fonte de violação de direitos. Não sendo possível obter segurança e confiabilidade quanto ao número total de pessoas presas no país, certamente não teremos capacidade de identificar as especificidades da execução penal de cada caso. (MANSO 2020).

Para a população carcerária LGBTI em geral, mas em especial a população transgêneros, as consequências produzidas pela baixa qualidade dos dados relativos ao sistema prisional aliado a ausência de dados específicos dessas populações, aumenta as dificuldades de consolidação de banco de dados confiáveis e verificáveis. (SOUZA 2021, p. 85).

Mesmo reconhecendo os avanços conquistados nas últimas décadas em relação aos direitos humanos da população LGBTI, é necessário também reconhecer que a violação de direitos ainda é consideravelmente presente e latente em nossa sociedade.

Vive-se um momento paradigmático em relação aos direitos humanos LGBTI. Ao mesmo tempo em que o Estado e as políticas públicas avançam no reconhecimento de direitos, há um aumento de notícias e denúncias sobre violências discriminatórias sofridas por essa população.

Embora as denúncias relacionadas ao sistema prisional sejam raras, percebe-se uma acentuada subnotificação pelo não conhecimento do serviço ou não acesso aos sistemas de proteção de direitos humanos da população prisional. Com o intuito de respeitar os direitos humanos de pessoas LGBT no sistema prisional, os parâmetros de acolhimento foram estabelecidos. (BRASIL, MDH, CNPCP, CNCD/LGBT. Relatório LGBT nas prisões do Brasil. 2020. pág. 10).

Ocorre que a prisão, enquanto instituição tradicional, existe e é formulada de acordo com o binarismo sexual, já que é fruto da sociedade brasileira ocidental e, portanto, assume as mesmas configurações de toda a conjuntura social de onde se originou, o que acaba por colidir necessariamente com o valor de justiça e os princípios constitucionais que devem balizar a execução da pena.

O sistema penal se erige partindo de uma lógica binária de separação por gênero, posta à prova por aquelas pessoas que não se enquadram nas setorizações que lhes são impostas:

> Nesse desiderato, o sistema, em suas práticas de neutralização, vitimiza as individualidades em prol de uma padronização. Em tal contexto, as mulheres trans sofrem violações de ordem profunda, constituindo-se num grupo de alta vulnerabilidade que tem seus direitos cerceados de diversas formas, numa amplitude que supera a das violências convencionais no interior do cárcere, as quais se somam ao preconceito transfóbico e à transmisoginia. (SOUZA 2021, pág. 88/89).

Analisar gênero, transgeneridade e cárcere implica analisarmos a lógica binária de separação por gênero na sociedade e no sistema penal. A desconstrução do gênero no sistema prisional passa pela possibilidade de produção de medidas protetivas que objetivem coibir qualquer forma de violação e de violências tradicionais, o que depende do conhecimento sobre a população prisional transgênero no cárcere e suas peculiaridades. (MITRE 2020).

Para a análise especifica da população de Mulheres Transgêneros no Cárcere no Estado de Goiás, utilizou se os dados apresentados pela Diretoria-Geral da Administração Penitenciária - DGAP, em resposta às solicitações de informações fundamentada na Lei de Acesso à Informação[2], e as informações apresentadas nos relatórios e documentos.

Em Goiás não é diferente, o sistema prisional goiano não está preparado para os avanços alcançados pela população transgênero. Mulheres transgêneros continuam sendo duplamente penalizadas, das mais diversas formas, como podemos inferir das informações apresentadas pelos mais diversos órgãos e instituições que compuseram a presente pesquisa.

A cela destinada a essas mulheres tinha nome, “Caverna do Dragão”, seria uma alusão ao desenho infantil, em que os participantes nunca

[2] LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm

conseguem sair? ou somente uma metáfora heteronormativa do sistema patriarcal que considera mulheres transgêneros como dragão?

É necessário analisar a última resposta da DGAP com relação ao número de mulheres transgêneros, em que informa não haver mulheres transexuais e que não sabia qual o quantitativo exato de mulheres travestis. Revelando o total descaso com a população transgênero e sua visão heteronormativa, sexista e preconceituosa. (GOIÁS, DGAP, DESPACHO Nº 2384/2020 - 1ª DIREG- 16599. 2020).

Atualmente, os dados da população carcerária no Estado de Goiás com recorte para a população de mulheres transexuais/transgênero em regime de cumprimento de pena de acordo com o levantamento realizado para compor a Nota Técnica 10/2020/DIAMGE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, são os dados que mais refletem a realidade, como podemos ver no depoimento da presidente da ASTRAL Beth Fernandes. (FERNANDES 2020):

> O sistema prisional não consegue fazer isso e ainda segrega a população LGBTI. De nada adianta falar para o futuro destes profissionais da justiça se não se falar de direitos humanos, se não se pensar em uma convivência humana mais justa e igualitária ao usuário dos serviços sobre privação de liberdade se sentir respeitado, independentemente do que ele é. (FERNANDES 2020, pág. 247).

Beth Fernandes (2020) também revela que a cela destinada à população LGBTI é utilizada por outros grupos de excluídos do sistema prisional, como violência contra a mulher, doentes e excluídos das facções, como revelado no Relatório LGBT nas prisões do Brasil, a “Caverna do Dragão”, cela localizada na Ala 3B.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema prisional brasileiro não foi feito para mulheres, muito menos para mulheres transgêneros. Souza (2021) revela que em Goiás não é diferente, o sistema prisional goiano não está preparado para os avanços

alcançados pela população transgênero. Mulheres transgêneros continuam sendo duplamente penalizadas, das mais diversas formas.

Todo o avanço alcançado com as decisões judiciais deve resultar em uma garantia mínima de direitos humanos, entretanto é necessário garantir efetividade a essas conquistas, fazer com que alcance a vida das pessoas transgêneros que estão lá nas suas comunidades, dos interiores às grandes cidades brasileiras.

Em 18/03/2021, o Ministro Roberto Barroso reiterou sua decisão outorgando às mulheres transexuais e mulheres travestis com identidade de gênero feminina o direito de optar por cumprir pena: em estabelecimento prisional feminino; ou em estabelecimento prisional masculino, porém em cela separada, que garanta a sua integridade física e dignidade humana. (BRASIL, STF, ADPF 527/DF. 2021).

Assim como na sociedade, dentro dos presídios, impera a lei da rejeição, onde o preconceito deriva tanto de outros detentos como de representantes do Estado, ficou claro que o tratamento dado as mulheres transgêneros e a população LGBTI em geral é individualizar e segregar os indivíduos não com base na identidade de gênero, mas em razão do sexo biológico, do seu órgão genital, fortalecendo uma hipótese dicotômica e binária de uma sociedade machista, patriarcal, cis sexista e heteronormativa.

A realidade das mulheres transgêneros e a garantia de seus direitos humanos ainda é de forma mediada, e não há nenhuma efetividade de direitos para a população transgênero que não está no padrão heteronormativo branco, cissexista. O que é produzido legalmente não atinge, no Brasil, todos os cidadãos da mesma maneira, há aqueles desprivilegiados como as mulheres transgêneros.

REFERENCIAS

ANTRA, **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020** / Bruna G. Benevides, Sayonara Naider

Bonfim Nogueira (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em 11 nov. 2021.

BENEVIDES, Bruna G., NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019** / Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020 80p. ISBN: 978857743385-8 Disponível em:<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 out. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade ADI nº 4275/DF**. Relator: Ministro Marco Aurélio, Acórdão, 01 março 2018. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749297200>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental ADPF nº 527/DF – Distrito Federal**. Relator: Ministro Roberto Barroso, Medida Cautelar, 26 junho 2019, DJe 7 março 2019. Disponível em: < http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF527_liminar_26jun2019.pdf >. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental ADPF nº 527/DF – Distrito Federal**. Relator: Ministro Roberto Barroso, Medida Cautelar, 18 março 2021. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF527decisao19mar.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. **Resolução Conjunta CNPCP/CNCD nº 1 de 15 de abril de 2014**, Brasília, DF, DOU 17/4/2014. Disponível em: http://justica.gov.br/seus-direitos/politicapenal/politicas-2/diversidades/normativos-2/resolucao-conjunta-no-1-cnpc-e-cncd_lgbt-15-de-abril-de-2014.pdf. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **LGBT nas prisões do Brasil: Diagnostico dos procedimentos institucionais e experiências de encarceramento.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/fevereiro/TratamentopenaldepessoasLGBT.pdf >. Acesso em 05 set. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. – 16ª edição - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARDINALI, Daniel Carvalho. **A Judicialização dos Direitos LGBT no STF: limites, possibilidades e consequências**. 1ª ed. Belo Horizonte: Arraes. 228 p. 2018.

CARDINALI, Daniel. Daniel Carvalho. (**Im)possibilidades de acesso à jurisdição do STF por movimentos sociais: alguns fatores de limitação.** Revista Publicum Rio de Janeiro, v.4, n.1, 2018. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/publicum>. Acesso em 08 set. 2021.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica. 6. ed**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FERNANDES, Beth. **A relação das travestis e das transexuais com o tráfico de pessoas: onde termina a migração começa o tráfico de pessoas**. In: GUERALDI, Michelle (Org.). Cadernos temáticos sobre tráfico de pessoas – volume 2: Migração e Tráfico de Pessoas. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, Coordenação de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, 2014. p. 11-29.

FERNANDES, Beth. Beth. **No fundo é positivo**/Organizadora Beth Fernandes. – 1. ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 260 p.; E-book. Inclui referências bibliográficas ISBN: 978-65-00-12238-1. Disponível em: <http://fundopositivo.org.br/saudepositiva/wp-content/uploads/2021/03/No-Fundo-%C3%A9-Positivo_Ebook-1.pdf>. Acesso em 08 out. 2021.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário. IN: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOIÁS, **Despacho nº 2384/2020** – 1ª DIREG- 16599. Diretoria-Geral da Administração Penitenciária. Documento digital http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador000013203376 e o código CRC BAD0843B. Referência: Processo nº 2020000160012016 SEI 000013203376.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: la identidad deteriorada**. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Trans-formações: poder e gênero nos novos tempos**. Anais do 18º Congresso Brasileiro de Psicodrama. Brasília: Federação Brasileira de Psicodrama, 2012.

KOZICKI, Katya. **Backlash: as "reações contrárias" à decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF no 153**. In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de et al. (Org.). O Direito Achado na Rua: introdução crítica à justiça de transição na América Latina. Brasília: UnB, 2015. v. 7. p. 192-194. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anexos/15-12-15-direito-achado-na-rua-vol-7_web-versao-10mb-1.pdf>. Acesso em 09 nov. 2021.

LIMA, Heloisa Bezerra; NASCIMENTO, Raul Victor Rodrigues do. **Transgeneridade e cárcere: diálogos sobre uma criminologia transfeminista.** Revista Transgressões. Ciências criminais em debate, v. 1, n.2, p.75 -89, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/transgressoes/article/view/6444. Acesso em 01 out. 2021.

MANSO, Bruno Paes. **Em um ano, percentual de presos provisórios cai no Brasil e superlotação diminui.** *In*. Monitor da Violência, G1, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/02/19/em-um-ano-percentual-de-presos-provisorios-cai-no-brasil-e-superlotacao-diminui.ghtml>. Acesso em 04 out. 2021.

MITRE, Jaquelina Leite da Silva. **Mulheres transexuais e a indiferença de gênero no sistema carcerário.** In: Blog MIGALHAS. 9 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/318114/mulheres-transexuais-e-a-indiferenca-de-genero-no-sistema-carcerario>. Acesso em 07 out. 2021.

SOUZA, Leticia Garces de. **Caverna do dragão: análise da efetividade de direitos de mulheres transgêneros e o Sistema Penitenciário de Goiás**. 2021. 137 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Goiás, Cidade de Goiás, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19770>. Acesso em 15 out. 2021.

SISTEMATIZAÇÃO DA TRANSFOBIA: A DESLEGITIMAÇÃO DO DIREITO AO NOME SOCIAL PERANTE A DESVIRTUALIZAÇÃO DO PRINCÍPIO DA LAICIDADE NO ÂMBITO POLÍTICO-EDUCACIONAL

Luana Emanuelle Santos Rezende

INTRODUÇÃO

Embora haja, de forma majoritária, na contemporaneidade, normas supralegais e infraconstitucionais que regulem determinadas questões a partir de um viés democrático, é notória a exclusão de grupos sociais minoritários na historicidade global quanto à formulação da juridicidade, a qual, quando não negligencia, legitima certas hostilidades.

Tem-se como referência de tal fato os entraves referentes à modificação do nome civil por parte dos transexuais, visto que há uma preponderância da corrente ideológica fundamentalista cristã, a qual não reconhece a dissociação entre identidade de gênero e sexo anatômico. Nesta senda, imperioso trazer à baila a divergência entre esses dois tópicos:

> vivemos em uma sociedade em que grande parte das pessoas ainda define o gênero de um indivíduo de forma binária: homem ou mulher; baseando-se, sobretudo, no órgão genital que estas possuem. Ou seja, a partir do sexo biológico que os acompanha desde o nascimento. Contudo, a identidade de gênero que permite ao ser humano se definir como homem ou mulher não é um fato biológico, mas sim social, uma vez que o sexo "de nascença" de uma pessoa não é capaz de, sozinho, definir a identidade de gênero de um indivíduo. Destarte, o Decreto n. 8.727/2016, em seu art. 1º, inciso II, conceituou o termo, ressalvando que tal identidade não guarda, necessariamente, relação com o sexo biológico, a citar: identidade de gênero - dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz

> em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento. (POSSIDONIO, 2018)

No entanto, mesmo havendo a instauração dos Princípios de Yogyakarta acerca da Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero, sendo reconhecidos e congregados ao Decreto nº 8.727/2016, ainda é frequentemente observado, em decorrência da vigência de prerrogativas religiosas, o equívoco sobre a identidade de gênero tanto no âmbito social, quanto no âmbito político-jurisdicional, deslegitimando o princípio da laicidade, adquirida por meio da implementação do Estado Democrático de Direito, havendo, sobretudo, a sistematização da transfobia.

Recentemente, o ex-ministro da educação do governo de Jair Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez, discordou da discussão de gênero em sala de aula por considerar que "quem define o gênero é a natureza" (PAVANELI, 2018).

Evidencia-se essa concepção associativa entre identidade de gênero e sexo anatômico na Resolução n° 1.652/02 do Conselho Federal de Medicina, que

> além de conceituar a transexualidade como desvio psicológico e de inserir o desejo de eliminação das genitais como um dos elementos indispensáveis para a sua identificação, [...] ainda sugere que esta condição configura um transtorno mental ao exigir, como requisito para a cirurgia de transgenitalismo a ausência de "outros transtornos mentais". (BAHIA E CANCELIER, 2017, p.112)

Portanto, por um longo período, houveram inúmeras complicações para a consecução da retificação do registro civil pelos transexuais, visto que a burocratização judicial se pautava nas exigências de comprovações médicas e psicológicas quanto àquele "estado anômalo" em que se encontrava o indivíduo, sendo imprescindível, com base no critério de "correção

psicológica", a realização de procedimentos cirúrgicos para a modificação do nome civil.

Contudo, atualmente, assim como exposto pelos doutores acadêmicos Carolina Medeiros Bahia e Mikhail Vieira de Lorenzi Cancelier, para que haja o reconhecimento da identidade de gênero do sujeito, torna-se descartável a submissão a procedimentos médicos (cirurgia de transgenitalização e processo transsexualizador), pois os direitos da personalidade estariam gravemente ofendidos caso houvesse a implementação desse pensamento, além de desprestigiar os princípios da dignidade da pessoa humana (BAHIA E CANCELIER, 2017).

Devido à inexistência de uma comprovação científica que associe a transexualidade a um transtorno psíquico, ocorrera uma manutenção na Classificação Internacional de Doenças e no Manual Diagnóstico Estatístico de Transtorno Mental, além da revogação, por parte do Conselho Federal de Medicina, da Resolução nº 1.955/10 pela Resolução nº 2.265/19, havendo, com essas comutações, a despatologização da transexualidade. Ademais, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo proferiu, no dia 26 de maio de 2011, que

> as sexualidades, os gêneros e os corpos que não se encaixam no binarismo convencional (masculino/feminino, macho/fêmea) não podem servir de base para uma classificação psicopatológica e que a 'doença' trans é social: é a ausência de reconhecimento destas pessoas como cidadãs, é a ausência de reconhecimento de seu direito de existir, de amar, de desejar e de ser feliz. (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2011).

Tendo em vista o Conselho Federal de Medicina, vale salientar que, apesar de a Resolução n° 1.652/02 ter sido revogada pela Resolução nº 1.955/10, houvera a permanência do entendimento patológico acerca da transexualidade, classificando-a, em seu art. 3º, como um distúrbio "contínuo e consistente por, no mínimo, dois anos" (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2010).

Desse modo, até pouco tempo atrás, um indivíduo não-cisgênero era vítima de um moroso e constrangedor processo judicial para executar a retificação do prenome e do marcador de gênero no registro civil, passando por inúmeros exames psiquiátricos, psicológicos, ginecológicos / urológicos, os quais eram solicitados pelo magistrado, que, nem sempre, devido ao âmago conservador da sociedade brasileira, autorizava o procedimento.

Diante desses óbices, acontecera, no dia 28 de abril de 2016, uma significativa conquista para os não-cisgêneros que habitam o Estado brasileiro: o reconhecimento do uso do nome social de acordo com a identidade de gênero de travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional, diminuindo a burocratização judicial "por meio de preenchimento de formulários padronizados perante órgão oficial, que não realiza diligências ou exige minuciosas explicações por parte do requerente." (CERQUEIRA, 2015).

Essa determinação foi expedida pela Presidenta da República Dilma Roussef por meio do Decreto nº 8.727/16, o qual define, no art.6º, que

> a pessoa travesti ou transexual poderá requerer, a qualquer tempo, a inclusão de seu nome social em documentos oficiais e nos registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. (BRASIL, 2016)

Em termos explicativos, torna-se necessário explanar a acepção do nome social: designação nominal do indivíduo conforme a sua identidade de gênero com o intuito de evitar qualquer tipo de constrangimento ao ser tratado por um nome que não condiz com a sua condição humana e que não o representa, objetivando, desse modo, a efetivação da dignificação humana a partir do reconhecimento da sua individualização.

Além disso, é de suma importância acentuar a dissociação entre nome social, apelido e pseudônimo, visto que nenhum desses termos se interferem

diretamente ou indiretamente, mantendo, cada um, suas particularidades, aplicando-se seletivamente os termos conforme as circunstâncias do caso concreto:

> nome social não é pseudônimo e, tão pouco, apelido. Assim, fazendo uso dos conceitos de Anderson Schreiber (2013, p.199; 202) por pseudônimo qualquer modalidade de nome fictício desenvolvida com finalidade lícita". Já o apelido é, de maneira geral, "produto de iniciativa alheia, que ganha força no meio social, independentemente e às vezes até contra a vontade do apelidado". Nome social não é fantasia. É uma maneira, mesmo que rudimentar, de reconhecimento da identidade da pessoa, de promoção de sua dignidade, é um nome de fato, ainda não reconhecido pelo direito. (BAHIA E CANCELIAR, 2014, p.117)

Porém, vale ressaltar que, embora os decretos se refiram, especificamente, aos órgãos da Administração Direta e Indireta, empresas e demais órgãos da iniciativa privada encontram-se obrigados a proibir qualquer tipo de discriminação contra as pessoas não-cisgêneras, sendo responsabilizados administrativamente e civilmente em caso de descumprimento de tal prerrogativa.

Assim como expresso pelos advogados Pamela Michelena De Marchi Gherini, Giovanna Valentim, Bruna Benevides e Felipe Brandão Daier, alguns Estados realizam esse feito por meio de leis administrativas, além das disposições presentes no art.186 e no art.927 do Código Civil brasileiro, que prevê o direito à indenização por danos morais e materiais causados por atos discriminatórios, desde que comprovados os danos (GHERINI; VALENTIM; BENEVIDES; DAIER, 2019, p. 10).

Ademais, é de fundamental significância salientar que, embora a facilitação da retificação do registro civil tenha sido um grande marco para a dignificação dos transexuais no Estado brasileiro, o nome social permanece imprescindível para a instituição da integridade humana, não sendo, assim como elucidado por alguns entendimentos, um mero paliativo, mas sim uma medida sólida de inclusão integralizada.

Assim como elucidado pelos advogados Pamela Michelena De Marchi Gherini, Giovanna Valentim, Bruna Benevides e Felipe Brandão Daier, por mais que haja a possibilidade de modificar o prenome e o gênero no registro civil de maneira menos burocrática, por meio de procedimento direito em cartório ou através da Defensoria Pública ou advogado na forma de uma ação judicial, o acesso à justiça permanece extremamente seletivo, pois a mudança de registro não é gratuita (GHERINI; VALENTIM; BENEVIDES; DAIER, 2019, p. 10)..

Portanto, torna-se indispensável o reconhecimento do gênero pelo qual a pessoa se identifica independentemente da retificação do registro civil, visto que é comum, não só no Brasil, como em todos os lugares do mundo, encontrar pessoas não-cisgêneras em estado de vulnerabilidade em decorrência da exclusão estrutural a qual é vítima.

Outro tópico que ressalta a magnitude do nome social é a possibilidade de uso por parte dos absolutamente incapazes (menores de 18 anos) por meio da assistência dos representantes legais, posto que a retificação do registro civil não se estende para esse grupo, limitando, de certa maneira, a efetivação da dignidade da pessoa humana.

Tendo em vista o Decreto nº 8.727/16, por mais que o nome social se instaure no âmbito da Administração Pública - além dos demais órgãos da iniciativa privada, os quais, assim como exposto previamente, embora não esteja expresso no documento anteriormente mencionado, são proibidos legalmente de práticar qualquer ato discriminatório contra as pessoas não-cisgêneras -, não existe nenhum tratamento judicial específico aos menores de idade no âmbito da Administração Direta e Indireta, havendo, apenas, portarias e outros atos normativos para regulamentar o caso.

A título de exemplificação, vale mencionar a resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, homologada por despacho do ex-ministro da Educação Mendonça Filho e publicada no dia 22 de janeiro de 2018 no Diário

Oficial da União (DOU), a qual permite a utilização do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares de educação básica.

Com a devida documentação, os travestis e os transexuais maiores de 18 anos poderão solicitar o uso do nome social no ato da matrícula. Já os menores de 18 anos, portando a devida documentação, poderá solicitar, através dos seus representantes legais, o uso do nome social na instituição de ensino. Antes da resolução supracitada, o Ministério da Educação (MEC), reconhecera essas prerrogativas, no ano de 2014, quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No entanto, por mais que tenha ocorrido, nos últimos tempos, um alargamento judicial voltado para a inclusão dos transexuais no âmbito político-social, ainda persistem determinadas correntes ideológicas de cunho religioso que deslegitimam e despojam os direitos conquistados por esse grupo social.

Assim como explanado, em 2013, no XI Congresso Nacional de Educação, os brasileiros continuam presos ao fundamentalismo judaico-cristão, o qual leva-os para um panorama totalmente dissociado da construção socio-histórica do feminino e do masculino, determinando o sujeito a partir de seus órgãos genitais, acreditando, acima de tudo, que tais dogmas devem ser postos como a base legislativa do país.

> "Deus acima de tudo" era parte do slogan repetido efusivamente pelo então candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro, durante as eleições de 2018 no Brasil. Ao comemorar a vitória, ainda em outubro, o agora presidente repetia o lema. Janeiro não poderia começar diferente: religião é um dos temas que ocupam a agenda pública desde a posse, no dia 1º. (KATSURAYAMA, 2019)

Além disso, atendo-se à esfera educacional, a obrigatoriedade do ensino religioso é reconhecida legalmente no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental, sendo facultativo, apenas, o ato da matrícula na matéria. Porém, a doutora em educação Maria Beatriz Luce afirma que, muitas vezes, o ensino

religioso é integralmente obrigatório, excluindo a faculdade dos alunos quanto à participação na matéria (LUCE apud KATSURAYAMA, 2019).

Em contrapartida, a confecção do material "Escola sem Homofobia", planejado durante o governo da ex-presidenta Dilma Roussef, foi alvo de intensa repressão social em decorrência dos mandamentos religiosos, gerando, posteriormente, o veto de uma medida que buscava explanar, por meio da instrução educacional dos alunos acerca dos temas "gênero, sexo biológico e orientação sexual", os direitos elencados pelo corpo constitucional do país quanto ao combate ao preconceito e a qualquer outro tipo de violência, estando, dessa maneira, em consonância com o Estado Democrático de Direito, diferentemente da obrigatoriedade do ensino religioso, diligência essa que se contrapõe à laicidade positivada na Constituição Federal de 1988.

À vista disso, é incontestável a hostilidade estrutural e sistematizada contra os transexuais no Brasil, sendo o sistema educativo um dos principais meios de naturalização e reprodução das asperezas contra esse grupo. Assim como expresso pela cientista social Leona Wolf,

> o assédio vem da comunidade educacional e parte tanto dos educadores quanto dos que trabalham na parte administrativa das instituições. A produção acadêmica da população trans sempre é colocada em cheque. Se as pessoas que são referência dentro desse espaço não ofertam o mínimo de respeito, o restante dos estudantes também não, e a violência transfóbica se intensifica" (GARCIA apud WOLF, 2019)

Esses atos vis manifestam-se, por exemplo, por meio da não aceitação do nome social, da negação do uso do banheiro correspondente à identidade de gênero e da invalidação do conhecimento acadêmico. Geralmente, muitos professores relutam para utilizar o nome social na chamada feita em sala de aula, referindo-se aos alunos trans por meio do número da matrícula, reduzindo-os ao estado mais desumano e desprezível, assemelhando-se, inclusive, à marcação das vítimas dos campos de concentração nazistas por

meio de algarismos, prática que marcou o período mais brutal da história da humanidade.

Ademais, assim como posto anteriormente, a problematização quanto ao uso do banheiro correspondente à identidade de gênero do indivíduo está, profundamente, associada à ideia de identificação do ser humano a partir dos órgãos genitais que possuem. A ex-presidenta do Conselho Municipal de Educação de Aquidabã, Adriana Lohanna, expôs uma vivência individual referente a essas hostilidades que se encontram, expressivamente, no âmbito escolar:

> sou convidada pela militância LGBT pela dor, pela dor de ter ouvido de um "representante jurídico", [...] que eu era, que nós éramos, meras matrículas, e 2067019532, que era minha matrícula na época, se chamava Adriano dos Santos e que por isso eu deveria usar o banheiro masculino. Eu ouvi isso de quem tinha status de representante jurídico da instituição naquela época. A gente vê o quanto ainda temos essa transfobia institucional em diversos espaços. (LOHANNA, 2020)

De acordo com os dados estatísticos da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABLGBT) divulgados em dezembro de 2016, 73% dos estudantes que não se declaram heterossexuais já foram agredidos verbalmente, um a cada quatro alunos foram agredidos fisicamente, e, dos 1016 jovens que fizeram parte da pesquisa, 55% relata ter ouvido, no ano anterior, comentários negativos quanto à presença das pessoas trans no ambiente escolar, e 45% sentem-se inseguros por causa da sua identidade de gênero (CUNHA e HANNA, 2018).

Tais ocorrências são responsáveis por impulsionar a evasão escolar por parte dos transexuais, gerando, desse modo, um ciclo de vulnerabilidade social, tendo em vista que a não formação acadêmica acarreta, somado a todo o preconceito estrutural prevalecente, em uma certa dificuldade na obtenção de um emprego formal, precisando, majoritariamente, submeter-se à prostituição. Com base no estudo realizado pela Ordem dos Advogados do

Brasil (OAB), a evasão escolar acomete 82% da população trans, além de que, conforme a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), 90% dos transexuais obtém a sua renda para a subsistência por meio da prostituição (CUNHA e HANNA, 2018).

Posto isto, torna-se clara e evidente a emersão de um sistema sociopolítico estritamente despiciendo em razão da depreciação dos postulados democráticos, o qual deve ser combatido piamente.

METODOLOGIA

Esse estudo é alicerçado sob a égide do método indutivo, tratando do tema por intermédio da análise de pesquisas bibliográficas, levantamento de leis e dados estatísticos. Dessa forma, torna-se possível confirmar a hipótese levantada.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode-se inferir que, apesar de terem ocorrido, com o passar dos anos, diversas modificações ideológicas e comportamentais que impulsionaram significativas mutações no sistema normativo em prol dos transexuais, ainda perduram múltiplos obstáculos associados às prerrogativas estruturais e sistêmicas do Estado brasileiro.

Assim como explanado na obra literária “Ensaio sobre a Cegueira”, do escritor português José Saramago, torna-se perceptível a problematização acerca da dignificação da pessoa humana em decorrência dos pretextos oriundos do acometimento pandêmico de uma cegueira branca, sendo o desprovimento do nome um indicativo expressivo quanto à redução da integridade humanística em decurso da ausência da individualização, submetendo todos os sujeitos a um estado animalesco:

> não tarda que comecemos a não saber quem somos, [...] para que iriam servir-nos os nomes, [...] nós aqui somos como uma outra raça

> de cães, conhecemo-nos pelo ladrar, pelo falar, o resto, feições, cor dos olhos, da pele, do cabelo, não conta, é como se não existisse. (SARAMAGO, 1995, p.64)

Neste ínterim, embora a Constituição Federal de 1988 institua como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, a partir do art.3°, inciso IV, a promoção do "bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988), torna-se perceptível a marginalização direcionada aos transexuais por meio do descumprimento não só dessa norma, como, principalmente, do art.205 da Carta Magna, que estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988).

Atendo-se às questões já suscitadas no presente trabalho, é imprescindível elencar medidas capazes de contribuir para uma vida em sociedade mais digna e segura para os homens e as mulheres trans, contemplando, conjuntamente, o setor político-educacional, para que, desse modo, os direitos fundamentais e sociais da comunidade trans sejam, deveras, aplicados.

Diante desses pressupostos, para que não haja uma desestruturação do Estado Civil e, consequentemente, a restituição do Estado de Natureza, torna-se indispensável a positivação de preceitos referentes ao nome como prerrogativa para a consumação da dignidade da pessoa humana, uma vez que

> negar o direito de alguém ter o nome que condiz com o gênero sexual é sonegar o direito de ser feliz. Buscar meios de adequação dos transexuais na sociedade, baseado no princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da Constituição Federal), é um objetivo a ser traçado por toda a população brasileira, seja com a alteração do prenome e gênero, seja com o combate aos preconceitos enraizados

> na sociedade (VIEGAS, Cláudia; RABELO, Cesar; POLI, Leonardo, 2013)

Assim como afirma o jurista português José Gomes Canotilho, “sem o reconhecimento constitucional, estes direitos seriam meramente aspirações ou ideais, seriam apenas direitos do homem na qualidade de normas de ação moralmente justificadas” (CANOTILHO, 1998, p.369 apud VIEGAS; RABELO; POLI, 2013).

Dessa maneira, para que haja a efetivação das normas jurídicas que versam sobre a retificação do registro civil e a manifestação do nome social dos indivíduos não-cisgêneros, o Estado deverá instituir soluções jurídicas para que haja a confluência entre Direito, ética e moral, visto que a problemática mencionado alhures fere a máxima do Estado Democrático de Direito não só por se contrariar à garantia do bem-estar social relacionado à proteção do direito à dignidade da pessoa humana, como também por se utilizar de meios antiéticos com o objetivo de consumar ideologias nocivas para a nação.

Nesse diapasão, vale destacar a importância que a educação possui no incentivo à concretização do direito à igualdade e à vida digna dos transexuais. A promoção de debates e diálogos acerca da diversidade de gênero e da sexualidade nos variados níveis educacionais manifesta-se como um posicionamento propulsor para a compreensão acerca da pluralidade social, dirimindo, consequentemente, a homofobia, a transfobia e as demais violências associadas à identidade de gênero e orientação sexual.

Outrossim, vale frisar que a apresentação de uma educação de base inclusiva contribui, significativamente, para o reconhecimento e aceitação das múltiplas questões que abarcam o gênero e a sexualidade, havendo, como consequência, uma diminuição considerável dos transtornos psicológicos ocasionados pela falta de diálogo.

Portanto, torna-se basilar o empreendimento de esforços e políticas públicas de todos os setores para que as garantias jurídicas reflitam na vida

de cada transexual que busca a plenitude dos seus direitos fundamentais e personalíssimos.

PALAVRAS-CHAVE: Nome social; Laicidade; Política; Educação; Transfobia.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Carolina Medeiros; CANCELIER, Mikhail Vieira de Lorenzi. **NOME SOCIAL: Direito da personalidade de um grupo vulnerável ou arremedo de cidadania?**. Revista Húmus, Bahia, vol. 7, num. 19, p. 102 -123, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Vol. 1. ed. 53. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. **Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm>. Acesso em: 5 jan. 2022, às 16:15.

BRASIL. Provimento nº 76 do Conselho Nacional de Justiça, de 28 de junho de 2018. **Dispõe sobre a averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa transgênero no Registro Civil das Pessoas Naturais (RCPN).** Disponível em: <https://www.anoreg.org.br/site/2018/06/29/provimento-no-73-do-cnj-regulamenta-aalteracao-de-nome-e-sexo-no-registro-civil-2/>. Acesso em: 6 jan. 2022, às 20:14.

BRASIL. Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018. **Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.** Disponível em:

<https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/2016049/do1-2018-01-22-resolucao-n-1-de-19-de-janeiro-de-2018-2016045>. Acesso em: 6 jan. 2022, às 19:42.

BRASIL. Resolução CFM n° 1.955/10, de 3 de setembro de 2010. **Dispõe sobre a cirurgia de transgenitalismo e revoga a Resolução CFM nº 1.652/02.** Dispoível em: <https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2010/1955_2010.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022, às 14:44.

BRASIL. Resolução CFM nº 2.265/19, de 9 de janeiro de 2020. **Dispõe sobre o cuidado específico à pessoa com incongruência de gênero ou transgênero e revoga a Resolução CFM nº 1.955/2010.** Disponível em: < https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2.265-de-20-de-setembro-de-2019-237203294>. Acesso em: 5 jan. 2022, às 14:48.

BRASIL. Resolução CFP n° 01/99, de 22 de março de 1999**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual.**
Disponível em: < https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022, às 14:56.

CERQUEIRA, Rodrigo Mendes. Nome social: propósito, definição, evolução histórica, problemas e particularidades. **Jus.com.br**, 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/45219/nome-social-proposito-definicao-evolucao-historica-problemas-e-particularidades >. Acesso em: 4 jan. 2022, às 23:57.

CUNHA, Thaís; HANNA, Wellington. Discriminação rouba de transexuais direito ao estudo. **Correio Braziliense**, 2018. Disponível em:

<http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-e-discriminacao-roubam-de-transexuais-o-direito-ao-estudo>. Acesso em: 7 jan. 2022, às 13:08.

GARCIA, Cecília. O acesso à educação para população trans e a importância de políticas de permanência. **Portal Aprendiz**, 2019 Disponível em: < https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/07/26/o-acesso-educacao-para-populacao-trans/>. Acesso em: 7 jan. 2022, às 13:20.

GHERINI Pamela Michelena De Marchi; VALENTIM, Giovanna; BENEVIDES, Bruna; DAIER, Felipe Brandão. Guia para retificação do registro civil de pessoas não-cisgêneras. **Baptistaluz.com.br**, 2019. Disponível em: <https://baptistaluz.com.br/guia-para-retificacao-do-registro-civil-de-pessoas-nao-cisgeneras/ >. Acesso em: 4 jan. 2022, às 16:01.

KATSURAYAMA, Lucas. Governo Bolsonaro atualiza discussão sobre educação e religião no Brasil. **Humanista**, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/01/10/governo-bolsonaro-atualiza-discussao-sobre-educacao-e-religiao/>. Acesso em: 7 jan. 2022, às 13: 15.

PORTO, Mônica. Família. In: **Conferência Estadual de Direitos LGBTQI+**, 2020, Aracaju.

PAVANELI, Aline. 'Quem define gênero é a natureza', diz futuro ministro da educação. **G1**, 2018. Disponível em: < https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2018/11/26/quem-define-genero-e-a-natureza-diz-futuro-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 7 jan. 2022, às 14:08.

POSSIDONIO, Carine Teresa Lopes de Sousa. Identidade de gênero e utilização do nome social: propósitos e desafios. **Consultor Jurídico**, 2018.

Disponível em:
<https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/52247/identidade-de-genero-e-utilizacao-do-nome-social-propositos-e-desafios>. Acesso em: 4 jan. 2022, às 20:09.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIEGAS, C. M. de A. R.; RABELO, C. L. de A.; POLI, L. M. Os Direitos Humanos e de personalidade do transexual: prenome, gênero, e a autodeterminação. **Âmbito Jurídico**, 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-110/os-direitos-humanos-e-de-personalidade-do-transexual-prenome-genero-e-a-autodeterminacao/#:~:text=%C3%82mbito%20Jur%C3%ADdicoPesquisa%E2%80%A6-,Os%20Direitos%20Humanos%20e%20de%20personalidade%20do,prenome%2C%20g%C3%AAnero%20e%20a%20autodetermina%C3%A7%C3%A3o&text=Resumo%3A%20O%20presente%20trata%20da,efetiva%C3%A7%C3%A3o%20do%20direito%20da%20personalidade.>. Acesso em: 6 jan. 2022, às 18:50.

LEI MARIA DA PENHA E SUA POSSIBILIDADE DE APLICABILIDADE NOS CASOS ENVOLVENDO TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

Maíla Mendes Pinheiro[1]
Kalline Flávia S. Lira[2]

RESUMO

O presente trabalho busca analisar a possibilidade de aplicabilidade da lei Maria da Penha nos casos envolvendo travestis e transexuais, utilizando como base as mudanças ideológicas e sociais que aconteceram, devido aos debates sobre a identidade de gênero, e com isso analisando se é possível, e até que ponto, a lei n°11.340 pode salvaguardar o direito desses indivíduos. Além disso, buscou-se averiguar se a mesma ainda mantém sua eficácia diante dessa nova ótica, indagando de uma forma mais humana essa nova hipótese do uso da norma, explanando os motivos de muitas vítimas não realizarem a denúncia, sua relação com os direitos humanos e a forma como o homem é tratado na lei. A pesquisa tem uma natureza bibliográfica e qualitativa ao utilizar artigos, jurisprudências, casos concretos e outras fontes acadêmicas para embasar essa avaliação, permitindo chegar à conclusão de que mesmo com certas dificuldades como, por exemplo, o preconceito em relação a essas mulheres, sendo esse um dos motivos que impede a vítima de realizar a denúncia. Pode-se aplicar a lei nesses referidos casos, tendo embasamento jurídico para tal interpretação e uso normativo, uma vez que o viés sobre a definição de mulher torna isso possível não tendo influência sobre a eficácia

[1] Bacharela em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA).
[2] Doutora em Psicologia Social. Mestra em Direitos Humanos. Docente da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA) e da Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Petrolina.

da Lei Maria da Penha, pois a utilização dessa norma nos casos envolvendo travestis e transexuais só revalida seu papel social em proteger todas as mulheres que sofrem violência doméstica e familiar se interligando, assim, com os direitos humanos ao proteger o bem mais valioso de todos que a vida dessas pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Identidade de Gênero. Lei Maria da Penha. Transexuais. Travestis.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a possibilidade de aplicabilidade da Lei Maria da Penha nos casos envolvendo travestis e transexuais com as mudanças ideológicas e sociais que aconteceram devido aos debates sobre a identidade de gênero, assim como a falta de representatividade da vítima, buscando saber se a referida lei ainda cumpre com seu papel social de forma eficaz ou não, diante dessas situações, fato que foi avaliado por meio de casos concretos, jurisprudências, pesquisas e todas as fontes acadêmicas necessárias para embasar essa avaliação.

De forma que este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, buscando analisar de forma legislativa, mas também com um olhar mais humano a utilização da referida lei, sendo focada na aplicabilidade em casos que envolvam as mulheres transexuais e travestis, se pode ser aplicada ou não, e a forma de aplicação, além de ver se possui aspectos positivos ou somente negativos para os homens, explanando os motivos de muitas vítimas não realizarem a denúncia, averiguando se a lei na prática realmente cumpre com sua função social e diversos aspectos a serem abordados neste trabalho.

Uma vez que a referida lei foi criada com o intuito de proteger as mulheres em situação de violência doméstica, surgindo do caso da Maria da Penha, que devido à falta de uma lei e de um procedimento judiciário mais

eficaz, seu processo foi parar na justiça internacional que elaborou uma reprimenda ao Brasil sobre o fato ocorrido e assim, finalmente Maria da Penha conseguiu salvaguardar o seu direito mais precioso que é a vida, de forma que, esse caso especifico, por conta da visibilidade e da condenação do País, resultou na elaboração da Lei Maria da Penha.

Analisando essa lei a partir desse contexto inicial de sua elaboração e refletindo com os novos conceitos e debates sendo feitos nos dias atuais sobre identidade de gênero averiguou-se as novas formas de interpretação da mesma sobre essa nova ótica mostrando sua possibilidade de uso para travestis e transexuais e até que ponto a lei pode proteger os interesses desses indivíduos de forma justa para no final concluir se ela ainda mantém sua eficácia e sua função social.

1. HISTÓRICO DA LEI MARIA DA PENHA

A lei 11.340/2006, também conhecida popularmente como “Lei Maria da Penha” foi sancionada em 7 de agosto de 2006 com o objetivo de proteger a mulher contra a violência doméstica e familiar. A referida lei foi batizada dessa forma em homenagem à farmacêutica Maria da Penha que lutou bravamente para ver seu agressor preso.

De acordo com Penha (2014), sua decisão em denunciar as agressões que sofria ocorreu em 1983, após ter sofrido duas tentativas de homicídio por parte de seu marido Marco Antônio Heredia Viveiros, de forma que a primeira tentativa foi um tiro nas costas enquanto dormia deixando-a paraplégica e a segunda foi pouco tempo depois que recebeu alta do Hospital onde ele tentou eletrocuta-la durante o banho.

Após finalmente denunciar seu agressor, Maria da Penha ao invés de encontrar a justiça e refúgio que esperava se deparou com uma situação de indignação em relação à justiça brasileira, de maneira que o réu passou por dois julgamentos onde em ambos recorreu em liberdade.

Maria da Penha em sua obra “Sobrevivi, posso contar”, relata que devido à morosidade da justiça brasileira resolveu acionar o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). Assim, os órgãos decidiram encaminhar seu caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1998.

Sendo o caso encerrado em 2002 com a condenação efetiva do réu devido à forte pressão dos tribunais internacionais e condenação do Estado Brasileiro por omissão e negligência pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, no qual proferiu o seguinte: “Relatório 54/2001 – A ineficácia judicial, a impunidade e a impossibilidade de a vítima obter uma reparação mostra a falta de cumprimento do compromisso assumido pelo Brasil de reagir adequadamente ante a violência doméstica” (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS/ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 2001).

Tendo assim, o Brasil que se comprometer em reformular suas leis e políticas em relação à violência doméstica surgindo assim a Lei 11.340/2006 conhecida como Lei Maria da Penha.

1.1 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEUS TIPOS

Nos dias atuais ainda tem pessoas que consideram somente a violência física para definir violência doméstica e familiar, porém o artigo 5° da lei 11.340/2006 traz a definição da mesma como sendo uma ação ou omissão que tem por base o gênero causando morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial à mulher no âmbito da unidade doméstica, da família ou em qualquer relação íntima de afeto a que ela esteja ligada, sendo a mulher em questão interpretada de forma mais abrangente com a identidade de gênero, de forma que o conceito do artigo 5° se interliga

com o artigo 7° da mesma lei, que aborda as possíveis formas de ocorrência deste tipo de violência e nesse sentido Porto (2014, p. 34) afirma que:

> A configuração da violência doméstica e familiar contra a mulher, todavia, não prescinde da presença simultânea e cumulativa de qualquer dos requisitos do art. 7° em combinação com alguns dos pressupostos do art. 5° da mencionada lei. Assim, somente será violência doméstica e familiar contra a mulher aquela que constitua alguma das formas dos incisos do art. 7°, cometida em qualquer das situações do art. 5°.

Apesar de termos no artigo 7° outras formas de violência além da física o rol do referido artigo não é taxativo, pois o legislador se utiliza do termo: entre outras, dando espaço para o reconhecimento de outras ações que configurem violência doméstica e familiar além daquelas expostas no artigo, concluindo que a violência doméstica e familiar pode ser, porém não somente, as de teor físico, sexual, psicológico, patrimonial e moral.

1.1.1 Violência física

Para os fins da Lei Maria da Penha, como estabelecido no artigo 7° em seu inciso I, considera-se violência física qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher, podendo ser uma ação ou omissão que visa ferir a condição saudável do corpo.

Porto (2014, p. 34-35), já dizia que violência física é a "ofensa à vida, saúde e integridade física". Ou seja, é a violência em si. Dessa forma muitas pessoas pensam que só é classificado como violência física quando dela ocorre marcas, como hematomas, porém Dias (2019) afirma que apesar da agressão física que deixa clara a violência sofrida seja mais fácil de provar, as agressões que não deixam a presença de machucados, ainda se constitui a conduta mencionada no artigo 7°.

1.1.2 Violência Psicológica

O inciso II do artigo 7° da Lei 11.340/2006 define violência psicológica da seguinte forma:

> II - A violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; […].

Sendo mais difícil identificar este tipo de violência, pois as sequelas deixadas são psicológicas, ou seja, dentro da mente das pessoas não deixando sinais aparentes e, portanto, acaba sendo, por muitas vezes, negligenciada, mesmo ela sendo a categoria que proporciona problemas tanto físicos como emocionais na vida de suas vítimas, de maneira que é bastante comum as vítimas dessa violência sequer se darem conta de que o que acontece com elas se enquadra como uma agressão (SILVA; COELHO; CAPONI, 2007).

Nesses casos, o agente tem o objetivo de controlar os comportamentos e decisões de sua vítima, por meio de manipulações, intimidações, isolamento ou outras atitudes que restrinjam a sua liberdade e prejudiquem a sua saúde mental. Utilizando-se de recursos como insultos, ameaças, humilhações e proibições, isolando-a e tirando qualquer sensação de segurança que a mesma possa ter em sua vida.

1.1.3 Violência Sexual

O artigo 7° da Lei Maria da Penha aborda a violência sexual, de acordo com Porto (2014, p. 35), violência sexual se define como "constrangimento com o propósito de limitar a autodeterminação sexual da vítima, tanto pode ocorrer mediante violência física como através de grave ameaça (violência psicológica)".

Dentro desse conceito podemos analisar a forma como muitos objetificam suas vítimas, que de acordo com Dias (2019, p. 95-98), há uma tendência a se "identificar o exercício da sexualidade como um dos deveres do casamento". De forma que a mulher teria o dever de se submeter ao desejo sexual de seu parceiro. Essa forma de pensar acabou levando ao não reconhecimento da prática de estupro dentro do casamento ou dos relacionamentos amorosos, sob o argumento de se tratar de exercício regular do direito. Abuso sexual dentro do seio familiar sempre foi difícil de denunciar devido à pressão familiar em negar o acontecido ou muitas vezes pela proximidade existente entre abusador e vítima. Sobre isso, discorre Think Olga (2014, p. 9):

> Estimulados por filmes, livros e programas de TV, fantasiamos que a violência contra a mulher aconteça quase como um assalto: cometida num beco suspeito por um monstro desconhecido e encapuzado que some na noite escura. Casos com tais características acontecem, é claro. Mas esse cenário é apenas um recorte de uma realidade. O risco que corremos ao nos ater a ele é reproduzir um imaginário de que a violência só pode ser práticada por alguma espécie de pessoa sem humanidade, sem habilidades sociais, distante, portanto, do nosso círculo de convivência. Mas a verdade é que essa pessoa, na maioria das vezes, está mais perto do que imaginamos. Pode ser o chefe que todos admiram, o namorado devoto e até aquele "paizão" afetuoso.

1.1.4 Violência patrimonial

O artigo 7° da Lei 11.340/2006 estabelece o seguinte entendimento sobre o que seria violência patrimonial:

> IV – A violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; […].

Isso quer dizer que o patrimônio que pode sofrer agressão, não compreende apenas os bens de relevância econômica e financeira, mas também os de importância pessoal, que podem ser de valor sentimental ou mesmo objetos de uso pessoal, incluindo até aqueles objetos de uso profissional.

Dias (2019) entende que a agressão patrimonial se baseia nas condutas de subtrair, destruir e reter. De acordo com o autor, a violência em questão irá ocorrer quando uma dessas ações for realizada com o intuito de causar dor ou descontentamento à vítima, independentemente do valor do objeto.

1.1.5 Violência moral

De acordo com a Lei n° 11.340, a violência moral é aquela que se refere aos delitos contra a honra descritos, sendo eles: a calúnia, difamação e injúria. Onde a calúnia ocorre quando o agente imputa à vítima um fato definido como crime. Na difamação, confere à vítima um fato prejudicial à sua reputação. Ambos os delitos atingem a honra objetiva. Já na injuria, o que se atribui não é um fato, e sim, uma qualidade ofensiva. Assim, a injúria atinge a honra subjetiva.

2 LEI MARIA DA PENHA E DIREITOS HUMANOS

As mulheres sempre foram vistas como inferior ao homem, de forma que muitos se utilizam das questões biológicas para justificar tal inferioridade, onde ela somente tinha função de cuidar da casa, do marido e filhos não tendo o direito de se expressar, de votar ou trabalhar fora do ambiente familiar.

Porém, como muito bem afirmam Siqueira e Samparo (2017), durante a Revolução industrial as mulheres passavam a ter mais oportunidade de exercer o labor nas fábricas sendo agora seu serviço, uma vez que antes as mulheres que trabalhavam não tinham seu trabalho reconhecido como, por exemplo, na escrita era comum utilizar termos como: autoria anônima ou fantasma, porém as funções eram aquelas similares as que exerciam em casa envolvendo limpeza, servir comida e outros, enfrentando uma dura exploração, onde os ideais sobre direito de liberdade e igualdade começaram a ter mais força, juntamente com a revolução feminina já existente.

É inegável que durante esse período de revoluções e até mesmo nos momentos posteriores às Guerras mundiais houve diversas conquistas no que diz respeito ao direito da mulher, porém não pode ser considerado como direitos humanos das mulheres, uma vez que esses direitos não foram conquistados em todos os países. De acordo com Espínola (2018) a base para discussão dos direitos da mulher como direitos humanos surgiu com a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana e com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, as discussões de direitos humanos aumentaram e como consequência os das mulheres também.

Os tratados internacionais têm um papel muito importante no tocante aos direitos humanos da mulher, uma vez que as legislações internas dos Estados não eram suficientes para garantir a dignidade humana e especialmente da mulher enquanto ser humanos sob o viés da igualdade, uma vez que alguns países ainda seguiam permeando a inferioridade da mulher por meio de justificativas históricas, culturais, religiosas e até biológica.

Dentro desse cenário, com os tratados internacionais, a criação dos tribunais internacionais e a validação de mecanismos para assegurar o cumprimento dos direitos humanos passaram a ter uma pressão para que os países criassem mais ferramentas para que se pudesse vivenciar o princípio da dignidade da pessoa humana, além de parâmetros jurídicos para estabelecer a igualdade jurídica entre os homens e mulheres que passou a surgir com base no impulso das mudanças das constituições dos países devido ao direito internacional dos direitos humanos com o reconhecimento da discriminação histórica sofrida e que elas ainda sofrem na sociedade.

Demostrando que o princípio da dignidade da pessoa humana e o da igualdade se sobrepõem às legislações internas dos países que tiveram que adaptar suas normas devido a esses princípios serem reconhecidos internacionalmente, mas para que o direito das mulheres fosse considerado direitos humanos foram necessários vários marcos importantes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 que enfatizou a igualdade entre os direitos dos homens e das mulheres estabelecendo direitos iguais a todos os indivíduos independentemente de cor, gênero, etnia, religião ou qualquer outra característica.

Além desse, tivemos diversos outros marcos como a proclamação da Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher durante a Assembleia Geral das Nações Unidas em 1967, que alertou sobre a considerável discriminação que ainda existia contra a mulher mesmo com os avanços conquistados, contando com outros inúmeros marcos que auxiliaram a mulher a conquistar o espaço que possui hoje na sociedade.

Mesmo com esses avanços e em pleno século XXI ainda existe essa luta pela igualdade entre homem e mulher, além da desmistificação de diversos conceitos sociais atribuídos às mulheres como forma de inferiorizar e objetifica-la, porém com o passar do tempo, as mudanças vão acontecendo, as gerações vão mudando até que finalmente chegue uma época em que se possa afirmar com convicção que o direito à igualdade entre homens e

mulheres existe em todas as áreas sociais, pois os direitos das mulheres e das minorias também são direitos humanos e devem ser respeitados em sua plenitude.

3 POSSIBILIDADE DE APLICABILIDADE DA LEI MARIA DA PENHA PARA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

Como se sabe a Lei Maria da Penha surgiu para proteger a mulher contra a violência doméstica e familiar, porém houve diversas mudanças sociais e ideológicas que começaram a afetar a forma de interpretação dessa lei, uma delas é o debate sobre a identidade de gênero que sai daquela noção de definição de mulher somente pela visão biológica, passando a ser discutido algo mais abrangente e assim surgiram os debates sobre a aplicabilidade da Lei Maria da Penha nos casos de casais homossexuais, respaldando as travestis e transgêneros, uma vez que se passou a analisar e interpretar que se referem àquelas pessoas que exercem o papel social de mulher. Mas antes de adentrarmos nesse assunto é necessário antes sabermos o que é identidade de gênero e a população LGBTQIA+.

3.1 IDENTIDADE DE GÊNERO E A POPULAÇÃO LGBTQIA+

De acordo com Simone de Beauvoir (1970), ninguém nasce mulher, torna-se mulher, de forma que essa ideia entra em consonância com Jaqueline de Jesus onde ela afirma que:

> Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente (JESUS, 2012, p. 8).

Dessa forma podemos entender que como o gênero é social, o que irá definir se um indivíduo é mulher ou não é a forma de se expressar, de se comportar socialmente, ou seja, o papel social que a pessoa tem, dessa forma começa-se a ter questionamentos sobre a proteção legal para alguns membros da comunidade LGBTQIA+, que de acordo com Bortoletto (2019) é um grupo que tem por objetivo lutar pela inclusão e representatividade de todas as sexualidades de forma coletiva, porém também a faz individual por meio da representação específica de cada uma de suas siglas servindo como um porto seguro para as pessoas que não possuem identidades binárias como homem e mulher, macho e fêmea, onde podem se expressar e buscar apoio e coragem para serem quem realmente são.

Dentro desse grupo podemos citar as travestis que como explica Silva (2017) são pessoas que se identificam com a imagem feminina e tentam se adequar a essa estética por meio da utilização de hormônios, aplicação de silicone industrial, podendo até passar por uma cirurgia de implementação de prótese para exercer seu papel social como mulher. Partindo dessa direção podemos dizer também que o não reconhecimento dessas pessoas como sendo do gênero feminino é uma violação do direito de dignidade desses indivíduos.

Nesse contexto, temos também Junior (2011) afirmando que à medida que as travestis e as transexuais quebram o binarismo de gênero imposto, estão mais propensas a sofrer violência. Tendo por base o Princípio da Isonomia e o princípio da Dignidade da Pessoa Humana, a manifestação da escolha do gênero faz parte dos Direitos Fundamentais dos indivíduos devendo então ser respeitada e protegida.

Diante do exposto temos um grande questionamento trazido por Ferreira (2010, p. 33) que é um dos responsáveis pela dificuldade da aplicabilidade da Lei 11.340/2006, sendo ele o seguinte: “Considerando então que o gênero é uma categoria socialmente produzida, poderia a travesti e a transexual ser protegida por uma Lei direcionada à mulher?”.

A princípio a resposta para essa pergunta pode ser algo simples, porém em sua prática se torna mais complexa já que não existia um consenso a respeito do tema, havendo assim uma insegurança jurídica, pois havia uma inconsistência quanto à interpretação do termo “mulher” utilizado na lei, uma vez que de acordo com Justi (2021) tem três vieses ara definição de mulher, sendo eles: o biológico, psicológico e o jurídico.

O viés biológico leva em consideração o sexo originário, o psicológico observa como a pessoa se apresenta independentemente do sexo com que nasceu; já o jurídico analisa o registro civil. Podendo assim dizer que dos três vieses mencionados, o psicológico abrange as travestis e transexuais em sua totalidade, enquanto que o jurídico só abarca aquelas que conseguiram o direito de mudar seu sexo e prenome no registro civil.

Outro quesito que gerava muitas confusões é quanto ao termo orientação sexual existente em alguns artigos da lei 11.340/2006, porém já existem entendimentos nos Tribunais a favor da aplicabilidade da lei Maria da Penha abarcando o direito da mulher travesti e transgênero, de forma que essa utilização se tornou possível pela ótica do princípio da dignidade da pessoa humana como mostra Menegasso (2020, p.45) ao abordar a seguinte decisão do desembargador Flávio Batista Leite, do Tribunal de Justiça de Minas Gerais:

> [...] O Direito precisa valorizar tais relações sociais e não pode ficar estático à espera da lei, de modo que deve ser respeitada a orientação sexual como condição inerente ao ser humano e como direito fundamental de cada um.
> [...] o legislador, ao editar a Lei Maria da Penha, teve em conta a mulher numa perspectiva de gênero e em condições de hipossuficiência ou inferioridade física e econômica em relações patriarcais. [...]
> Entendo que a pretensão da vítima, de opção transexual, não pode ser inviabilizada pela adoção de um simples raciocínio de critério biológico, que conclui que, como pessoa do sexo masculino, não sofre violência de gênero.
> [...] Por isso, em atenção ao princípio da dignidade da pessoa humana, é imprescindível que a livre escolha do indivíduo, baseada em sua

> identidade de gênero, seja respeitada e amparada juridicamente a fim de se garantir o pleno desenvolvimento da personalidade humana.
> Feitas essas considerações, entendo que é possível o deferimento de medidas protetivas da Lei 11.343/2006 a pessoa transexual que, a despeito de ser do gênero biológico masculino, se inclui no gênero social feminino.

Seguindo essa lógica, a autora também faz referência ao Desembargador João Ziraldo Maia, onde ele defende que a Lei Maria da Penha deve ser interpretada de forma mais abrangente devido à vedação do retrocesso e à dignidade da pessoa transexual:

> Não pode o Judiciário, pelo menos por ora, enquanto zelosa instituição Republicana, deixar de promover o bem social de forma isonômica e lançar a pecha discriminatória sobre aquela pessoa, detentora de inegável dignidade, embora nascida com sexo biológico masculino, socialmente vivencia a inadequação no papel social do gênero de nascença, e de forma ativa a identificação ostensiva correlata ao gênero oposto ao de nascimento. A vedação ao retrocesso impõe, por ora, uma interpretação extensiva da lei para alcançar esse segmento social que genericamente se identifica pelo gênero feminino, como forma de promover, no mínimo, a elisão de qualquer medida de caráter socialmente excludente, valendo frisar que a integridade física, psíquica, sexual, patrimonial e moral do nacional é o que se pretende, no final das contas, proteger, quando se atravessa um requerimento de tutela de urgência na forma da lei 11.340/2006. É o que dispõe· o artigo 7° do referido diploma.(MENEGASSO, 2021, p.46)

Aos poucos vão surgindo avanços na área jurídica com o objetivo de acabar com essas inconsistências e dar uma seguridade normativa às transexuais e travestis, um exemplo disso é o projeto de lei n° 191 de 2017 que tem por objetivo incluir o termo identidade de gênero no artigo 2° da lei Maria da Penha que foi aprovado em 22 de maio de 2019 pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), aguardando sua inclusão na ordem do dia para deliberação no Plenário do Senado Federal.

3.2 APLICAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA EM CASOS CONCRETOS ENVOLVENDO TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

Tendo isso em mente, começou-se a ter novos casos e discussões sobre a lei 11.340/2006, pois grande parte das pessoas pensa que se aplica somente ao gênero biológico feminino, mas com essa nova visão sobre a mulher na interpretação da lei, novos precedentes começaram a surgir.

Um exemplo disso foi o casso ocorrido em 2016, exposto por Sérgio Rodas (2017), onde a Vara de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de São Gonçalo (RJ) aceitou pedido da Defensoria Pública do Rio de Janeiro e estabeleceu medidas para proteger uma mulher transgênero de sua mãe que internou a vítima em um hospital psiquiátrico contra sua vontade por não aceitar a identidade de gênero da filha e pensar ser um transtorno mental que a vítima adquiriu devido à má influência. Diante do caso, o juiz André Luiz Nicolitt, apontou que a internação e o corte de cabelo forçado violaram a dignidade humana da mulher trans.

Na visão de Nicolitt, todas as medidas protetivas da Lei Maria da Penha podem ser aplicadas àquelas do gênero feminino, independentemente do sexo. Ou seja: são cabíveis também para travestis, transgêneros e transexuais, além de mulheres. Dessa maneira, o juiz aceitou parcialmente o pedido da Defensoria e ordenou que a mãe não chegasse menos de 500 metros da filha e que não entrasse em contato com ela por nenhum meio de comunicação determinando também a busca e apreensão dos objetos pessoais da mulher trans que estavam na casa de sua mãe.

Com base nesse caso podemos notar a nova possibilidade de aplicabilidade da Lei Maria da Penha ao passo que no caso concreto vemos a mulher como parte agressora da ação e não apenas vítima, mudando um pouco as noções sociais que muitos possuem de que a vítima somente pode

ser mulher e que somente o homem pode ser agressor para poder se utilizar a lei Maria da Penha.

Outro exemplo se encontra no Recurso em Sentido Estrito abordado por Justi (2021) que teve como relator o Desembargador George Lopes, publicado no DJE em 20/04/2018, de forma que o caso em questão foi proposto pelo Ministério Público, contra decisão proferida pelo Juizado de Violência Doméstica, que deferiu medidas protetivas de urgência, mas decidiu que a competência seria da Vara Criminal Comum, por se tratar de uma agressão de transexual feminina que não tinha realizado a cirurgia de redesignação sexual e com um caso pendente na vara cível para retificação de prenome no registro público, não reconhecendo assim a vítima como beneficiária da Lei Maria da Penha.

A vítima sofreu agressão de seu parceiro Rafael que no tempo do ocorrido mantinham relação intima de afeto por cerca de três anos, de forma que o mesmo reconhecia a vítima como sendo mulher tal que a chamava de Raquel, nesse contexto podemos ver o enquadramento em um dos contextos de violência previstos na Lei Maria da Penha.

Porém, de acordo com Justi (2021) o juiz de primeiro grau decidiu pelo afastamento da referida lei devido a considerar a mudança do registro civil como um requisito essencial para a utilização da lei ao caso, porém o Acordão 108905 que traz a solução do caso expõe os motivos que refutam o fundamento usado para decisão do juiz de primeiro grau.

O primeiro deles se encontra no argumento de que transexuais já tinham sofrimento emocional diário por conta da sociedade em que vivemos, pois a Lei Maria da Penha busca olhar a mulher sob a égide de gênero, e não de sexo biológico. Uma vez que, a vítima já vivia em um relacionamento abusivo, que é o sentido da referida lei, negar a aplicação seria aumentar a fragilidade jurídica a cerca desse tema.

O segundo foi refutando a obrigatoriedade da mudança no registro civil para a aplicabilidade da lei Maria da Penha sendo citada no acordão a

Resolução nº 1955/2010 do Conselho Federal de Medicina, julgado pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) que admite a alteração de registro civil sem a necessidade de cirurgia de redesignação sexual, assim como a existência de entendimentos do Supremo Tribunal Federal (STF) e o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) na ADI 4275, que também permite o registro civil independente de alteração sexual. Concluindo que a alteração do registro civil somente possui efeitos declaratórios, não constitutivos, não sendo então condicionantes da lei 11.340/2006.

Por fim, a decisão foi pelo provimento do recurso, modificando a decisão inicial emitido pelo juiz de primeiro grau e definindo a competência do Juizado de Violência Doméstica com integral aplicação da Lei Maria da Penha ao caso.

Com os crescentes debates sobre a identidade de gênero, diversas mudanças sociais começaram a acontecer e como consequência as visões jurídicas também, resultando em diversas novas formas de pensar o direito como vemos no caso acima, pois quando a sociedade muda o direito se modifica para poder atender as novas necessidades que vão surgindo.

3.3 DIFICULDADES DAS VÍTIMAS APRESENTAREM O CASO ÀS AUTORIDADES

É notório que as vítimas de violência doméstica e familiar possuem receio quanto a fazer a apresentação do caso às autoridades, uma vez que quando se encontram nessa situação muitas vezes são ameaçadas por seus parceiros, além de certo constrangimento.

Mas, além disso, ainda se tem que analisar os tipos de abusos sofridos, uma vez que o psicológico é o que mais afeta o indivíduo agredido deixando marcas muitas vezes irreparáveis, pois a ferida física cicatriza, mas a marca que é deixada na mente e no emocional da pessoa permanece.

Sem mencionar o medo do recomeço, do julgamento, do preconceito e dos processos que irá passar, de maneira que a própria forma de investigação que é realizada desde a fase do depoimento até os exames de corpo de delito nos casos físicos, além de alguns serem invasivos, há certas medidas que não são cumpridas como deveria ser principalmente em cidades pequenas que muitas vezes nem possuem a delegacia da mulher ou qualquer outro aparato protetivo que a lei lhe assegura para fazer a denúncia.

Quando o caso envolve mulher transgênero, o medo e preconceito são maiores devido a LGBTfobia, que de acordo com Silveira (2018) se confunde e assemelha a homofobia, sendo assim, em resumo, aversão as pessoas que possuem outras formas de sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual.

O sistema jurídico não possui aparatos, na prática para garantir a segurança eficaz da mulher em Stricto Sensu, sendo ainda maiores dificuldades para o recebimento do caso e seguridade da vítima "trans" gerando essa desmotivação por achar que não terá seus direitos resguardados.

3.4 TRATAMENTO DO HOMEM NA LEI MARIA DA PENHA

Mesmo nos dias de hoje muitas pessoas usam o fato da criação da lei Maria da Penha como forma de justificar a opinião de que estão tentando subjugar ou dominar o homem, mas isso não poderia estar mais longe da verdade, pois como afirma Lima (2011, p. 269):

> Ambos os argumentos são falhos, mas não apenas por desconsiderar as questões histórico-culturais que justificam uma norma específica para lidar com a discriminação de gênero – com atenção especial à sua vítima predileta (a mulher) –, ou por desprezar a teoria das ações afirmativas (discriminações positivas) que há mais de quatro décadas orienta o Estado a tratar "desigualmente os desiguais na medida da

> sua desigualdade", sob pena de não tornar realidade a igualdade formal preconizada nas Constituições modernas. As críticas pecam na base principalmente porque a LMP não criou um sistema para punir homens e nem os desprotegeu quando acossados pela violência familiar.

Podendo assim comprovar que a lei Maria da Penha não suprimiu nenhum direito do homem ou criou outro tipo penal incriminatório, somente criou um sistema de proteção às mulheres já que elas são as figuras mais afetas nas violências doméstica e familiar, de forma que a mulher também se submete a respectiva lei se agredir outra mulher no âmbito doméstico. Demonstrando que a lei é mais voltada em proteger a vítima e punir o agressor independente do gênero de quem comete a agressão.

Uma vez que é pacificado o entendimento na Lei Maria da Penha de que o sujeito ativo da ação pode ser tanto homens quanto mulheres, dessa forma Bruno (2016) afirma que a Lei pode ser aplicada para as relações homoafetivas femininas. Porém, a lei fazendo a exclusão do homem somente quanto a sua configuração no polo passivo, trazendo a previsão de serem somente mulheres, o que de acordo com a autora exclui seu uso nos casos dos homossexuais.

Apesar do homem não poder realmente se utilizar da lei em sua totalidade, ela ainda traz alguns benefícios para aqueles que se encontram em situação de violência doméstica, uma vez que aumenta a pena prevista para o crime de lesão corporal para até três nos de detenção encontrada no artigo 129, parágrafo 9° do Código Penal, sem fazer qualquer distinção de gênero. Deixando assim o crime de lesão corporal de ser de menor potencial ofensivo, porém não há como se utilizar das medidas despenalizadoras mesmo que a agressão tenha sido feita em fase de pessoa do gênero masculino e quanto a isso Lima diz que:

> Além disso, a Lei Maria da Penha não excluiu o homem do sistema de proteção dos direitos humanos, nem retirou sua dignidade humana. O

> homem continua protegido na esfera penal. A lei não criou crimes para tutelar unicamente a mulher como sujeito passivo, nem estabeleceu penas maiores para os crimes cometidos contra as mulheres. Os tipos penais que protegem a mulher são os mesmos que protegem o homem; a pena prevista para os crimes práticados contra elas é igual à prevista quando a vítima for um homem (LIMA, 2011, p. 269).

Determinando dessa forma que não existe essa subjugação do homem ou favorecimento da mulher em relação ao gênero masculino, uma vez que os tipos penais e as penas previstas são os mesmos que protegem o homem e a mulher, não excluindo a dignidade humana dessas pessoas e sim trazendo um benefício para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar todos os argumentos que serviram de base bibliográfica para a realização deste projeto como dos autores Beauvoir (1970), Lima (2011), Espínola (2018), Dias (2019) e os demais autores com suas respectivas análises, pode-se ver que o homem não é subjugado pela lei n°11.340, e sim que a mesma traz benefícios para ele nos casos de lesão corporal.

Além disso, conseguiu-se ver que há a possibilidade da utilização da Lei Maria da Penha nos casos envolvendo travestis e transexuais podendo usufruir desse aparato legal em sua totalidade, porém ainda não é algo comum mesmo com as jurisprudências utilizadas, uma vez que ainda existe o preconceito quanto a essa nova análise, pois a LGBTfobia está enraizada na sociedade, e como foi exposto é uma das principais causas, juntamente com a insegurança jurídica, em não realizar a denúncia.

A consequência principal que essas dificuldades ocasionam se encontra justamente na fragilidade jurídica, gerando uma maior desconfiança e receio na vítima de que será realmente protegida caso venha a denunciar o fato ocorrido, uma vez que ela não se sentirá segura e confiante no sistema

que supostamente deveria lhe dar o apoio necessário, assim como as ferramentas para que consiga salvaguardar seu direito mais precioso que é a vida, de forma que o mesmo é a base defendida nos Direitos humanos da nossa constituição em seu artigo 5°.

Ferindo também o princípio da dignidade da pessoa humana uma vez que se torna difícil os casos para a vítima “trans” ou travesti, justamente pela resistência na aceitação da aplicabilidade da lei Maria da penha para elas, perdendo a confiança no sistema jurídico, desobedecendo dessa forma o objetivo principal que seria garantir o direito e justiça para todos e todas.

Assim, a utilização da lei Maria da Penha para travestis e transexuais não possui influência sobre a eficácia da mesma, pois sua aplicação nesses casos só revalida seu papel social em proteger todas as mulheres que sofrem violência doméstica e familiar se interligando, assim, com os direitos humanos ao proteger o bem mais valioso de todos, que é a vida dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. V. 1.

BORTOLETTO**,** Guilherme Engelman. **LGBTQIA+:** Identidade e Alteridade na Comunidade. 2019. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-graduação em Gestão de Produção Cultural. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRUNO, Cecilia Roxo. **Lei Maria da Penha:** um estudo sobre os mecanismos de proteção à mulher em situação de violência**.** 2016. 57f. Monografia. Curso de Direito. Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2016.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS/ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Relatório n. 54/01, Caso 12.051, Maria da Penha Maia Fernandes, 4 abr. 2001, Brasil. Disponível em: http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/299_Relat%20n.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

DIAS, Maria Berenice. **Lei Maria da Penha na Justiça**. Salvador: JusPodivm, 2019.

ESPÍNOLA, Caroline. **Dos Direitos Humanos das Mulheres à Efetividade da Lei Maria da Penha.** Curitiba: Appris. 2018.

FERREIRA. Guilherme Gomes. **A outra mulher e a Lei Maria da Penha:** um estudo sobre gênero e proteção legal às travestis e transexuais. Porto Alegre: Corag, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. 2. ed. Brasília, dez. 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO__CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649. Acessado em 02. Mai. 2021.

JUNIOR, Enézio de Deus Silva. **Assassinatos de homossexuais e Travestis:** estado, sociedade e família em face da violência homo (fóbica)

2011. 219f. Dissertação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea. Universidade Pontifícia do Salvador, Salvador, 2011.

JUSTI, Maria Eduarda Pierozan. **Aplicabilidade da Lei Maria da Penha à Mulheres Transexuais:** Uma Análise sob a égide de Gênero. 2021. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Direito. Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/15284/1/Maria%20Justi%2021650920.pdf. Acessado em 30. Set. 2021.

LIMA, Fausto Rodrigues: Dos procedimentos – artigos 13 a 17. In: CAMPOS, Carmen Hein. (Org.). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 265-288.

MENEGASSO, Giovanna Vendramini. **Transexualidade:** Análise de alguns aspectos jurídicos concernentes à mudança de gênero, especialmente em relação à lei Maria da Penha. 2020. 60f. Monografia. Curso de Direito. Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo. São Paulo, 2020.

THINK OLGA. **Meu corpo não é seu:** Desvendando a violência contra a mulher. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

PENHA, Maria da. **Sobrevivi... posso contar**. 2. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2014.

PORTO, Pedro Rui da Fontoura. **Violência doméstica e familiar contra a mulher:** análise crítica e sistêmica. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

RODAS, Sérgio. **Lei Maria da Penha protege também mulher transgênero ou transexual e homem gay.** Consultor Jurídico, 2017. Disponível em:

https://www.conjur.com.br/2017-jun-10/lei-maria-penha-protege-tambem-mulher-transgenero-homem-gay#:~:text=Lei%20Maria%20da%20Penha%20protege%20tamb%C3%A9m%20mulher%20transg%C3%AAnero%20ou%20transexual%20e%20homem%20gay&text=As%20prote%C3%A7%C3%B5es%20da%20Lei%20Maria,transg%C3%AAnero%2C%20transexual%20ou%20homem%20homossexual. Acessado em 03 mai. de 2021.

SILVA, Luciane Lemos da; COELHO, Elza Berger Salema; CAPONI, Sandra Noemi
Cucurullo de. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. **Interface**, Botucatu , v. 11, n. 21, p. 93-103, abr. 2007. Disponível em: https://issuu.com/revista.interface/docs/21-1__1_. Acesso em: 30. Set. 2021.

SILVA, Maiara Sousa da. **Aplicação da lei Maria da Penha para as travestis.** 2017. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Direito. Centro Universitário de Maringá, Maringá-PR, 2017.

SILVEIRA, Miguel Soares. **Criminalização da LGBTfobia à luz do princípio da dignidade da pessoa humana.** 2018. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Direito. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; SAMPARO, Ana Julia Fernandes. Os direitos da mulher no mercado de trabalho: da discriminação de gênero à luta pela igualdade. **Revista Direito em Debate**, v. 26, n. 48, p. 287–325, 2017. Disponível em: https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/7233. Acesso em: 30 nov. 2021.

EMPREENDEDORISMO FEMININO: NECESSIDADE OU REALIZAÇÃO PESSOAL EM TEMPOS DE PANDEMIA?

Márcia Silva de Souza[212]
Danielle Fernandes Rodrigues[213]
Joaquim Monteiro Reis Pacheco[214]

RESUMO

O empreendedorismo feminino é um movimento crescente, que impacta a economia de maneira positiva. A pandemia do Covid-19 ampliou esse cenário, visto que muitas mulheres perderam seus empregos e se viram obrigadas a empreender para garantia do sustento familiar, ou até mesmo, por autonomia profissional. Esse artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, partindo de leituras sobre empreendedorismo feminino em tempos de pandemia, o perfil da mulher empreendedora e a desigualdade do gênero, dando ênfase na mulher como empreendedora em tempos de pandemia. Através do levantamento teórico e questionário aplicado, buscou-se saber se o empreendedorismo feminino em tempos de pandemia se deu por necessidade ou realização pessoal.

Palavras-chave: Empreendedorismo Feminino, Pandemia, Economia, Realização pessoal.

[212] Márcia Silva de Souza – Graduada em Administração (Universidade do Futuro – UNIFUTURO). Empreendedora. E-mail: Priscyllafl@hotmail.com.
[213] Danielle Fernandes Rodrigues – Professora Mestra em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Especialista em Gestão Empresarial e Educação Global. Professora Universitária. E-mail: danielle.contato10@gmail.com.
[214] Joaquim Monteiro Reis Pacheco - Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Servidor Público. E-mail: joaquim_pacheco@outlook.com.

1 INTRODUÇÃO

O mundo foi surpreendido e hoje vivencia uma situação difícil, permeada por um misto de medos e incertezas decorrentes da pandemia da Covid-19, causada pelo vírus Sars-Cov-2, também conhecido coloquialmente como coronavírus. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o vírus surgiu em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e se alastrou por todo o mundo, chegando no Brasil no final de fevereiro de 2020 (OMS, 2020).

Além das milhares de mortes em todo o mundo, a pandemia provocou um impacto financeiro nas famílias vulneráveis, e seus efeitos são sentidos de forma diferente entre homens e mulheres. Em contrapartida, com a vulnerabilidade financeira causada pela pandemia do Covid-19, o gênero feminino vem protagonizando uma crescente mudança no meio empreendedor, com o aumento significativo do número de mulheres que deixam de ser apenas donas de casa e optam pela independência financeira profissional através do empreendedorismo.

De acordo com Dolabela (1999), o indivíduo dotado das condições necessárias para empreender saberá aprender o que for necessário, para criar, desenvolver e realizar sua própria visão empreendedora. O empreendedorismo feminino desperta o interesse das profissionais que buscam manter sua renda através da abertura de seu próprio empreendimento, e o cenário da pandemia ampliou essa busca, considerando que muitas mulheres perderam seus empregos. Essas mulheres se viram obrigadas a empreender para continuar garantindo o sustento da família, ou até mesmo para antecipar seus projetos. As empreendedoras mais preparadas conseguiram ver, nesse momento de crise, novas oportunidades para investir.

Ao ingressar no empreendedorismo, as mulheres também estão mais suscetíveis aos riscos (Silva et al., 2020). Inicialmente, elas enfrentam barreiras à atuação no mercado, tendo que buscar formas de superá-las com

capital humano, capital social e práticas gerenciais diferenciadas (BERTOLAMI et al., 2018). Conforme o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), a projeção do empreendedorismo feminino se mostra maior a cada ano e a pandemia impulsionou esse aumento, muito em função das mulheres serem as principais vítimas das demissões (SEBRAE, 2019). Outro fator que vem impulsionando o empreendedorismo feminino é o aumento na quantidade de mulheres microempreendedoras individuais (MEI), produzindo renda, vagas de trabalho, poder de compra, dentre outros pontos pertinentes, contribuindo assim para a economia de todo o país.

O presente artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa-quantitativa de caráter exploratório, realizada em materiais bibliográficos como livros, artigos, revistas cientificas e alguns sites renomados, bem como com a aplicação de questionários, buscando investigar se o empreendedorismo feminino em tempos de pandemia ocorreu por necessidade ou realização pessoal, na ótica das empreendedoras do município de Santa Rita, no Estado da Paraíba. Os objetivos específicos desse artigo são: (1) analisar a atuação e evolução das mulheres empreendedoras; (2) indicar os principais motivos que levaram as mulheres a optar pelo empreendedorismo durante a pandemia; (3) identificar inovações e comportamentos das empreendedoras nas adversidades e crises.

O estudo desenvolvido teve como direção o empreendedorismo feminino em tempos de pandemia. Seu foco baseou-se na peleja da mulher empreendedora em ter que alinhar sua rotina de trabalho com a de mãe e dona de casa. Este relato está dividido em duas partes, a primeira traz alguns marcos históricos sobre o empreendedorismo feminino, tendo a intenção de criar um cenário que permita compreender o processo de construção e ressignificação do papel da mulher empreendedora.

Na segunda parte, foram evidenciados os principais motivos que levaram algumas mulheres a empreender em pleno cenário de pandemia,

bem como as principais dificuldades encontradas durante esse processo empreendedor. Nesse sentido, faz-se relevante refletir sobre o marco histórico das conquistas femininas e a sua ressignificação em tempos de pandemia.

A escolha desse estudo justifica-se pelo fato de o empreendedorismo feminino ter aumentado mediante o cenário de pandemia, gerando certa curiosidade quanto às razoes e as dificuldades encontradas para empreender.

2 A EVOLUÇÃO DO EMPREENDEDORISMO FEMININO

Existem diversas motivações para que o empreendedorismo seja considerado como uma alternativa de mudança de vida. Os índices de desemprego ocasionados por crises econômicas elevam a falta de postos de empregos formais, assim como as desigualdades sociais e de gênero. Durante o decorrer da história verificou-se que, quando ocorrem mudanças impactantes na sociedade, a mulher passa a assumir tarefas que diferem do ambiente familiar e doméstico, costumeiros dos períodos em questão. Entretanto, a sociedade usou, por muito tempo, o argumento da diferença biológica para justificar a desigualdade entre homens e mulheres. Em detrimento dessas questões, foi observado por Oliveira (1997, p.11) que "O funcionamento do cérebro desvendado agora não indica, em nenhum momento, que as características masculinas são melhores que as femininas. Eles têm habilidades diversas".

Relacionando todo esse contexto aos marcos históricos, foi a partir das duas grandes Guerras Mundiais que a mão de obra feminina passou a ser olhada com mais atenção. Enquanto os homens iam para as batalhas, suas esposas ficavam em casa. Em contrapartida, a sociedade precisava se manter e essa necessidade foi dando forças para o desenvolvimento feminino, quanto ao mercado de trabalho. No Século XVIII, os movimentos empreendedores

femininos foram fortalecidos, e isso aconteceu graças ao Iluminismo e à Revolução Francesa. A partir desse marco, nos deparamos com mulheres em constante desenvolvimento empreendedor, garantidas pela Constituição Federal em 1988, ano em que as mulheres receberam a atribuição de possuir a mesma capacidade que os homens, para trabalhar, empreender e crescer com suas ideias e objetivos.

Quando uma mulher empreende, ela gera emprego e renda, além de encorajar a participação de outras nos negócios. Conforme o SEBRAE (2019), o Brasil se posiciona na sétima posição mundial com a maior proporção de mulheres entre os "empreendedores iniciais", e o trabalho desenvolvido por elas vem moldando a forma de gerenciar os negócios em todo o mundo. Pensando nisso, o Sebrae tem criado vários programas de incentivo ao empreendedorismo feminino, a exemplo do SEBRAE DELAS que, desde o ano de 1972, trabalha para estimular o empreendedorismo, fomentando profissionais por meio de práticas empresariais e políticas públicas, buscando valorizar as competências, comportamentos e habilidades das mulheres empreendedoras.

Em 1990 foi criada a Comissão Parlamentar para a Política da Mulher, para monitorar a situação das mulheres no país e apresentar propostas de melhoria. Em 2002 foi criada a Lei de igualdade e oportunidades entre Homens e Mulheres, em que o governo e os Ministérios são obrigados a levar em consideração a igualdade de gênero ao planejar, projetar e implementar medidas políticas. Em 2005 foi criado o primeiro programa nacional sobre igualdade de gênero. A partir daí, as questões de gênero foram reconhecidas como estratégia horizontal para todas as políticas públicas (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020).

Embora no Brasil os homens ainda sejam a maioria no cenário empreendedor, as mulheres apresentam taxas de empreendedorismo inicial (TEA) muito próximas às dos homens. Destaca-se também que quase metade dos microempreendedores individuais (44%) são mulheres, atuando

principalmente em atividades de beleza, moda e alimentação. Quanto ao local de funcionamento do negócio, 55,4% das MEI usam seu lar como sede para o seu negócio (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2020).

É crescente a viabilidade para a inserção feminina no espaço público de trabalho, como também o interesse das mulheres pela transição entre o papel doméstico e o empreendedorismo por meio da abertura de negócios próprios, quer seja por necessidade, para superar o desemprego, ou para complementar a renda familiar. Segundo Vette (2011), a abertura de negócios por mulheres está relacionada mais à independência e à flexibilidade do que propriamente ao dinheiro. Em meio à pandemia, o Brasil ampliou seus programas de combate às desigualdades de renda, de qualificações e de gênero, porém a crise decorrente ameaça conquistas anteriores no que diz respeito à busca dessa igualdade.

O termo empreendedorismo feminino vem sendo estudado no decorrer dos anos, sendo este avaliado anualmente por meio do programa de pesquisa Global Entrepreneurship Monitor (GEM), considerado atualmente como o maior estudo contínuo sobre a dinâmica empreendedora mundial. No Brasil, esse levantamento de dados para o relatório do GEM é realizado pelo Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP), e conta com o apoio técnico e financeiro do Sebrae. Estimular o empreendedorismo feminino é de fundamental importância para que as mulheres possam aumentar seus rendimentos, gerar empregos, ter sustentabilidade no mercado e, sobretudo, ser independentes e protagonistas de suas vidas, pois esse está conectado estreitamente com o poder do gênero de mostrar a sua capacidade e a sua força perante os desafios da carreira.

2.1 O perfil da mulher empreendedora em tempos de pandemia

Enquanto empresas de todos os segmentos e portes fecham as portas em decorrência das complicações financeiras geradas pela pandemia, outras

nascem da necessidade de se ter uma nova fonte de renda ou simplesmente da vontade de tirar uma velha ideia do papel. Apesar das tendências negativas e impactantes, as mulheres têm levado em consideração a ideia de que crises geram oportunidades e, como consequência, um novo perfil empreendedor surge em tempos de pandemia. Esse perfil destaca-se por uma jornada de autoconhecimento, baseada numa perspectiva que vai muito além da necessidade ou capacidade de criar o próprio negócio.

São mulheres em grande maioria casadas, que já têm filhos e optaram por empreender em função do desemprego causado pela pandemia, o que acaba impulsionando essas mulheres por razões como a necessidade familiar, a inspiração para abrir o próprio negócio e o desejo por independência financeira como opção para escapar da crise. (SEBRAE, 2020).

Segundo um levantamento feito pela Faculdade Senac do Estado de Pernambuco em novembro de 2020, quando uma mulher empreende, ela conecta o seu objetivo pessoal a um propósito maior de servir ao outro, trazendo impacto e significado para a vida dela e de outras pessoas. Essas mulheres são agentes de desenvolvimento, dotadas da habilidade de estabelecer e manter relacionamentos de valor, além da capacidade de gerar resultado em multitarefas, o que faz delas fortes concorrentes no âmbito empreendedor, gerando conflito cm as profundas estruturas da cultura machista.

3 PRINCIPAIS DIFICULDADES DO EMPREENDEDORISMO FEMININO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Em tempos de Covid-19, quem deseja empreender precisa estar atento à comunicação e ao relacionamento com o cliente. Diante de um novo negócio e de público desconhecido, é preciso estabelecer uma relação de

confiança e fidelidade para manter um empreendimento consistente em condições adversas e saudável o bastante para continuar no longo prazo. As mulheres geralmente empreendem em estética, beleza, moda e alimentação, e foram esses os segmentos mais afetados pela pandemia, fazendo com que, os negócios liderados por mulheres se tornassem vítimas fáceis para a crise econômica resultante da pandemia. Segundo o IBGE (2020), no Brasil, as mulheres representam um percentual de 52% da população e 44% da força de trabalho, porém apenas 34% são donas do seu próprio negócio. Na população como um todo, elas ganham 23% a menos e sua taxa de desemprego é 40% maior que as dos homens.

Outra questão importante é que as mulheres têm menos acesso a crédito que os homens no mercado (MARTINS et al, 2010), então seus negócios acabam sendo mais afetados e, como se trata de negócios que surgiram há pouco tempo, precisam passar pela transformação digital, que não é uma linguagem fácil. As empreendedoras precisam se adaptar a esse novo contexto e utilizar novos recursos disponíveis como, a exemplo, as redes sociais para propagar o seu negócio e alcançar mais clientes, além de estabelecer a administração do tempo que dedica a seu negócio.

No entanto, nos últimos meses, os impactos econômicos decorrentes da pandemia aumentaram a dificuldade de acesso dessas empreendedoras à linha de crédito para investir em seu negócio. Outro fator não menos importante é que o isolamento social trouxe um aumento nas tarefas domésticas, visto que as escolas adotaram o sistema remoto de ensino. Na maioria dos lares, recai sobre a mulher o papel de cuidar da educação dos filhos e, em alguns casos, o crescimento da violência doméstica com o aumento do convívio entre os conjugues ergueram barreiras ainda mais desafiadoras para que essas mulheres possam continuar empreendendo.

O avanço da tecnologia e o maior acesso aos novos meios de comunicação coloca em destaque o papel das redes sociais para o sucesso

de um negócio. No contexto de interações online, é preciso ser uma empreendedora inteligente, afinal, com um vasto campo de incidência, as redes sociais podem proporcionar resultados ainda mais rápidos e satisfatórios. O uso das redes sociais virtuais por parte das empreendedoras se tornou indispensável para alcançar uma vantagem competitiva no mercado, demonstrando ser uma ferramenta eficaz de captação de clientes, além de facilitar a forma de comercializar produtos e serviços, promovendo o progresso do empreendimento (SANTOS et al., 2019). Nas redes sociais, os usuários já incorporaram o hábito e, de certa forma, se comprometem de tempos em tempos a indicar um microempreendedor nas suas redes. Marcam amigos e pedem para indicar outros empreendedores, e isso se torna uma espécie de corrente.

Mesmo diante da intensificação do uso das redes sociais, algumas empreendedoras que não estavam habituadas à tecnologia ainda encontram dificuldades em utilizá-la. A falta de conhecimento especializado afeta muitos negócios e, apesar de algumas empreendedoras terem muito conhecimento técnico em sua área, não ter familiaridade com a linguagem digital tem prejudicado seus negócios. Para promover auxílio, alguns projetos públicos em parcerias com instituições promovem oportunidades para que essas mulheres possam ter acesso à capacitação de qualidade e de forma totalmente gratuita, muito delas com certificado.

Um desses exemplos, é a iniciativa da Prefeitura Municipal de João Pessoa, na Paraíba, em parceria com a diretoria técnica do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae/PB), que oferece oficinas de capacitação e formação que visam garantir oportunidades de estruturação de negócios, com apoio técnico e gerencial aos participantes na condição de autônomos ou desempregados, subsidiando-as na identificação de alternativas, adoção de estratégias eficientes de comercialização e ampliação da renda familiar. O projeto tem como foco principal as mulheres de baixa renda e em situação de violação de seus direitos, trabalhadoras em

economia informal de Comunidades e Associações de Bairros da Grande João Pessoa.

4 BENEFÍCIOS DE EMPREENDER DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Embora seja arriscado falar de benefício em meio a uma crise sanitária e econômica, a empatia gerada pela crise formou consumidores ativistas e mais preocupados com o próximo. Forçados a passar menos tempo fora de casa e a evitar aglomerações, os consumidores viram na pandemia um forte apelo à responsabilidade e ao senso de comunidade e começaram a consumir para fortalecer negócios e produtos que estão sofrendo com a crise (FERREIRA, 2016).

Muitas campanhas e iniciativas têm como principal argumento a importância de manter os negócios de bairro, responsáveis por mais da metade das rendas informais durante a pandemia. Esses fatores têm contribuído para o sustento dos empreendimentos femininos abertos durante a pandemia, visto que em grande maioria eles estão instalados em suas próprias residências. O desejo de apoiar o microempreendedor tem crescido, e durante a pandemia criou-se, no consumidor, a consciência de que gastar dinheiro em uma empresa local garante que mais da metade do valor circule na comunidade e que sejam convertidos em salários, impostos e suprimentos comprados (BATISTA, 2014). A ideia de apoiar os pequenos empreendimentos de bairro já é algo tão presente que grandes marcas também têm se engajado nesse propósito. A exemplo da campanha #ApoieMarcasLocais, da Rappi no Brasil, que surgiu por conta da compreensão de que o momento atual exige espírito de união e colaboração (SÁ, 2020).

5 O QUE MOTIVOU AS MULHERES A EMPREENDER DURANTE A PANDEMIA?

Com a pandemia e com o número de pessoas que perderam seus empregos, o empreendimento se tornou a única alternativa para muitas mulheres. Só no último ano, o empreendedorismo feminino cresceu em 40%, segundo dados do SEBRAE (SEBRAE, 2020). Porém, esse crescimento durante a pandemia possui um lado negativo por ser, em grande parte, um empreendedorismo por necessidade e não oportunidade, pois esse aumento é resultado das demissões em massa, já que as mulheres foram as primeiras a serem atingidas pela crise de desemprego do Covid-19.

A taxa de desemprego entre as mulheres brasileiras foi de 16,4% no quarto trimestre de 2020, 37,8% superior à taxa de desocupação de 11,9% dos homens. Na média global, a taxa de desemprego foi de 13,9% no quarto trimestre. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Em contrapartida a esse empreendedorismo por necessidade, observa-se que muitas mulheres, também empreenderam por oportunidade em tempos de pandemia, pois o desemprego as levou a perceber a oportunidade de realização de sonhos que se mantinham estagnados e que, com a crise do desemprego, foram impulsionados para a prática, gerando uma mudança de vida para essas mulheres e as levando a sair do esquema tradicional de trabalho para serem mais independentes. Outro fator está relacionado ao fato de que algumas dessas empreendedoras sofrem influência familiar e entram no mundo empreendedor para dar continuidade a um negócio da família, ou para aumentar seu poder de renda investindo em um empreendimento já existente de um familiar ou conhecido.

Dentre os principais motivos que levaram essas mulheres a empreender, destacam-se: a garantia de trabalhar com o que gostam, tendo maior flexibilidade de horário e um complemento na renda familiar, para ganhar a vida pelo fato de os empregos serem escassos, para fazer diferença no

mundo, para constituir uma grande riqueza ou uma renda muito alta e para continuar uma tradição familiar (GEM, 2020).

Além de contribuir para o crescimento da economia e para a criação de empregos, o empreendedorismo feminino transforma também as relações sociais. Quando mulheres alcançam a autonomia financeira, não precisam mais se submeter a relacionamentos abusivos e violentos, pois não dependem mais de terceiros para se sustentar.

6 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2010), esta pesquisa se classificou quantos aos fins: qualitativa-quantitativa de caráter exploratório. Foi utilizado um questionário, cuja análise foi apresentada por meio da descrição dos dados e gráficos como o resultado de uma investigação que segue uma metodologia, baseada na realidade de fatos e fenômenos capaz de analisar, descobrir e compreender novos e antigos problemas (FACHIN, 2003).

O processo exploratório fundamentou-se sobre uma pesquisa bibliográfica em materiais físico e digital. A pesquisa bibliográfica é uma categoria de produção científica, realizada com base em textos, livros, artigos científicos, resenhas, resumos e conteúdo de sites renomados. Caracteriza-se como um método que propicia a síntese do conhecimento, incorporando as evidências na prática, reunindo e sintetizando resultados de pesquisas sobre um determinado tema. O objetivo desta categoria de estudo é agrupar conhecimentos sobre um assunto, de maneira a fundamentar um estudo relevante (SOUSA, 2010).

Após a escolha do tema a ser abordado (Empreendedorismo feminino), foi elaborado um plano de trabalho para a sua escrita, por meio do qual foram definidos quais assuntos seriam abordados, qual o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como as delimitações, para ser possível concentrar a pesquisa no recorte selecionado.

Posteriormente, foi realizada a busca por material bibliográfico. Após a procura pelo material que serviria de apoio e embasamento teórico, foi feita a leitura crítica e reflexiva, com o intuito de selecionar o que melhor se identificasse com os objetivos do artigo. Na sequência, foi feita a aplicação de um questionário contendo 11 (onze) questões a um grupo de mulheres empreendedoras do Município de Santa Rita, no Estado da Paraíba, com uma faixa etária a partir dos 18 (dezoito) anos.

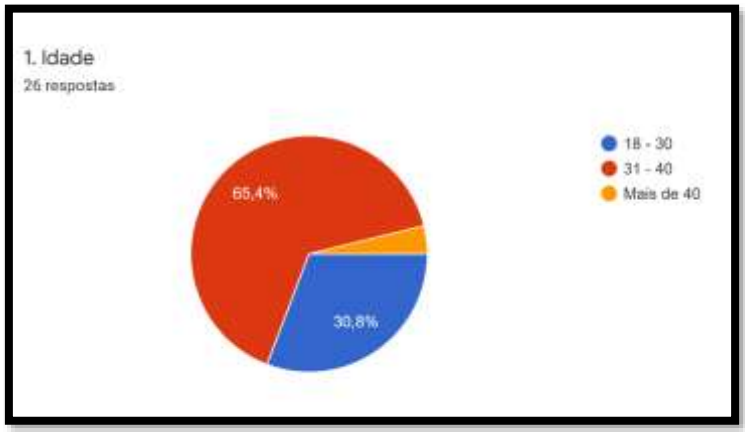
Todas as participantes foram comunicadas com antecedência sobre o envio do questionário, direcionado para as empreendedoras via link por mensagem de WhatsApp e Instagram. A ferramenta utilizada para a aplicação do questionário foi o *Google Forms*. O questionário foi criado no início do mês de abril de 2021 e todas as respostas foram compiladas até o início de dezembro do mesmo ano. Com a obtenção das respostas, os dados foram tabulados gerando um caráter de pesquisa quali-quantitativa para a construção da análise de resultados.

7 ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta seção têm por finalidade atingir os objetivos propostos pelo questionário de 11 (onze) questões encaminhadas para uma amostra de 27 (vinte e sete) mulheres empreendedoras do município de Santa Rita, no estado da Paraíba, entre abril de 2021 e dezembro do mesmo ano. Procurou-se identificar se o empreendedorismo feminino em tempos de pandemia se deu por necessidade ou realização pessoal no âmbito dessas empreendedoras. Num primeiro momento, buscou-se saber a faixa etária dessas empreendedoras e os resultados evidenciaram que a maioria delas, isto significa, 65,4% estão entre 31 e 40 anos, 30,8% se encontram entre 18 e 30 anos e somente 3,8% tem idade superior a 40 anos.

Gráfico 1

Faixa etária

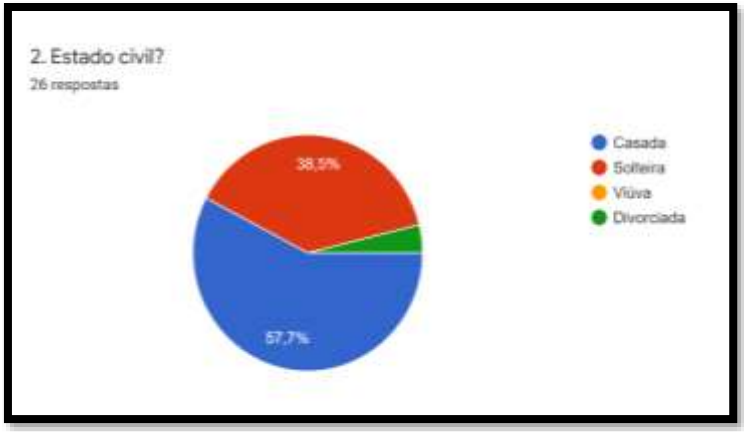


Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Foi perguntado às respondentes quanto ao seu estado civil. Destas, 57,7% são casadas, 38,5% solteiras e 3,8% divorciadas.

Gráfico 2

Estado civil das entrevistadas.

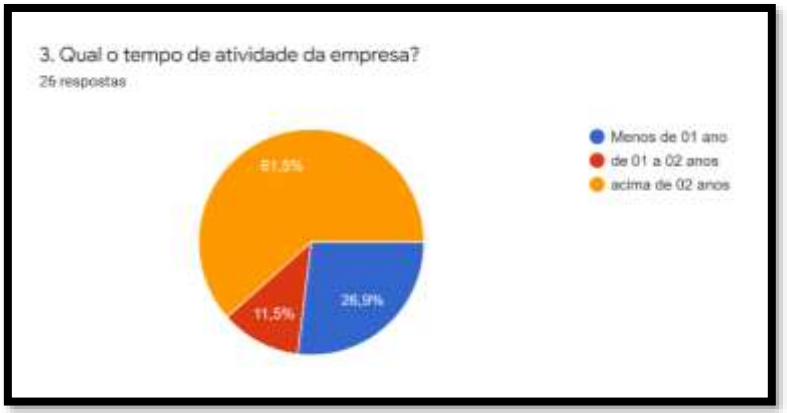


Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Sobre o tempo de atividade de suas empresas, 26,9% responderam que mantinham esses empreendimentos há menos de 1 (um) ano, 11,5% entre um e dois anos e 61,5% das participantes estão com o empreendimento há mais de dois anos.

Gráfico 3

Tempo de atividade da empresa

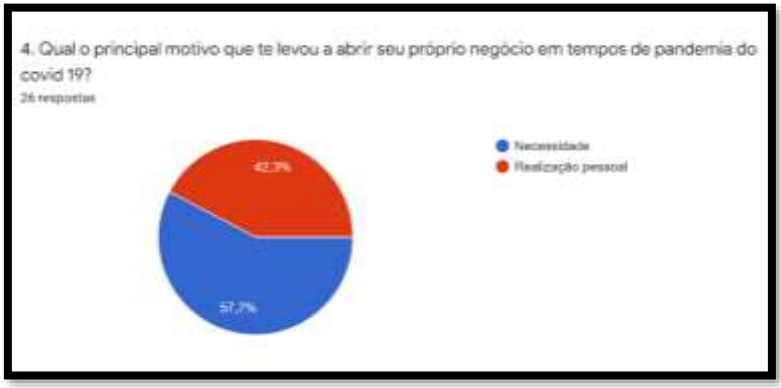


Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Quando perguntado sobre o que motivou o empreendedorismo em suas vidas em plena pandemia, 57,7% responderam que foi por necessidade, em comparação a 42,3% que responderam ter sido por realização pessoal.

Gráfico 4

Qual o principal motivo para empreender

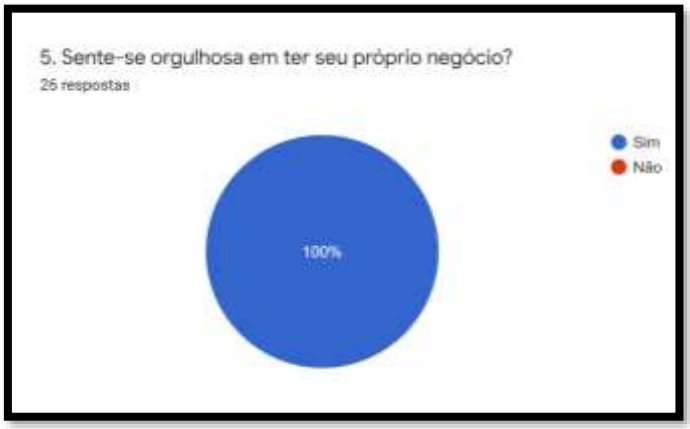


Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Foi observado um profundo envolvimento das respondentes com o seu negócio, tanto na participação acionária do seu empreendimento como na satisfação com o desenvolver do mesmo, onde 100% das participantes da pesquisa responderam que se sente orgulhosa em ter seu próprio negócio.

Gráfico 5

Sente-se orgulhosa do próprio negócio

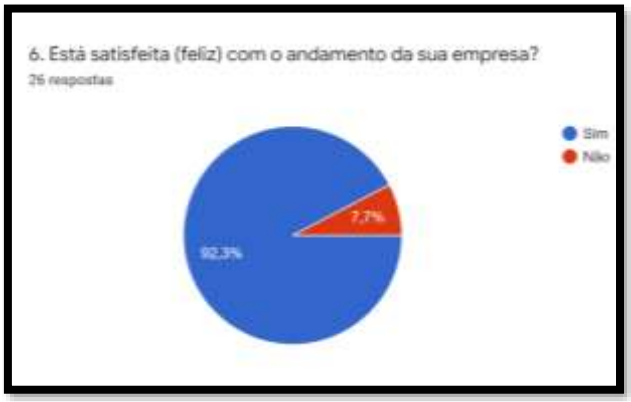


Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Quando perguntadas se estavam felizes com andamento da sua empresa, 92,3% dessas empreendedoras afirmaram estar satisfeitas, contra 7,7% que responderam que não estavam satisfeitas.

Gráfico 6

Sobre o desenvolvimento da empresa

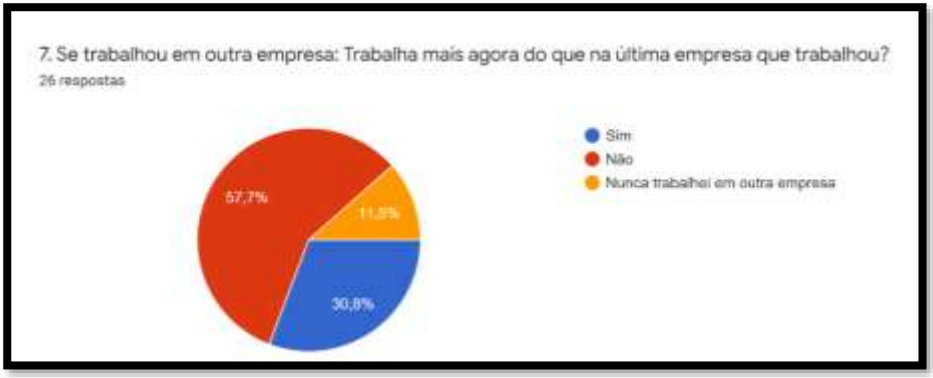


Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Também foi perguntado às empreendedoras se a carga horaria da última empresa em que trabalharam era maior ou menor do que a desenvolvida hoje no seu empreendimento. 30,8% das mulheres responderam que sim, e 57,7% responderam que não, enquanto 11,5% afirmaram nunca ter trabalhado para outra empresa.

Gráfico 7

Carga horária

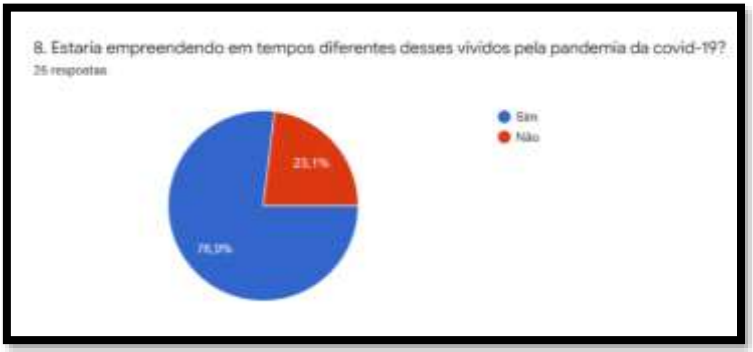


Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Foi perguntado às participantes se elas teriam optado pelo empreendedorismo se a pandemia não estivesse ocorrendo. Para essa questão, 76,9% responderam que sim e 23,1% responderam que não.

Gráfico 8

Empreender fora da pandemia

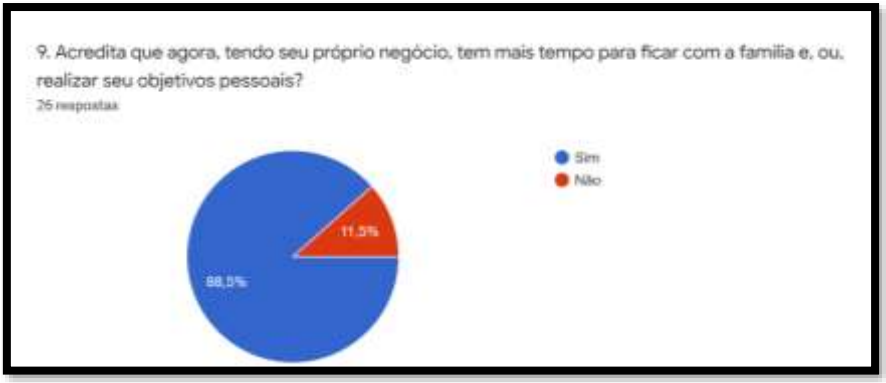


Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Embora a resposta da pergunta anterior evidencie um aumento nas atividades diárias dessas mulheres em relação a carga horária de trabalho, quando perguntadas se agora, com o próprio negócio, tinham mais tempo para sua vida pessoal e familiar, 88,5% responderam que sim e 11,5% responderam que não.

Gráfico 9

Tempo para a família

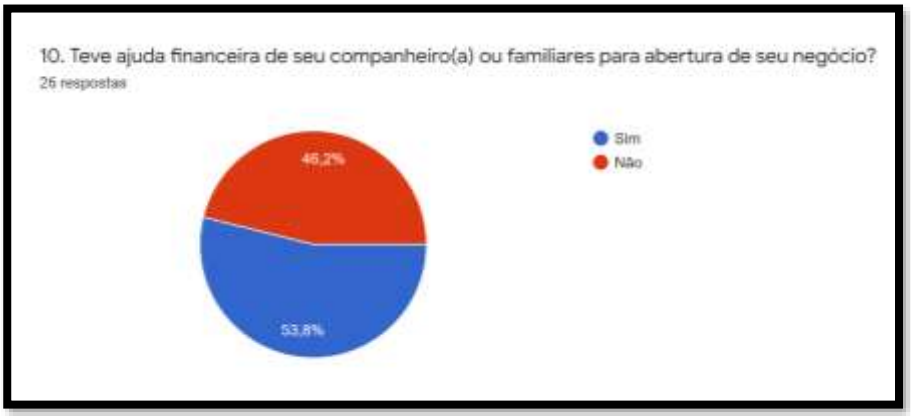


Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Foi observado também que, 46,2% iniciaram sozinhas seu empreendimento, sem a contribuição financeira do companheiro(a) ou familiares, e 53,8% obtiveram essa ajuda.

Gráfico 10

Houve o apoio da família

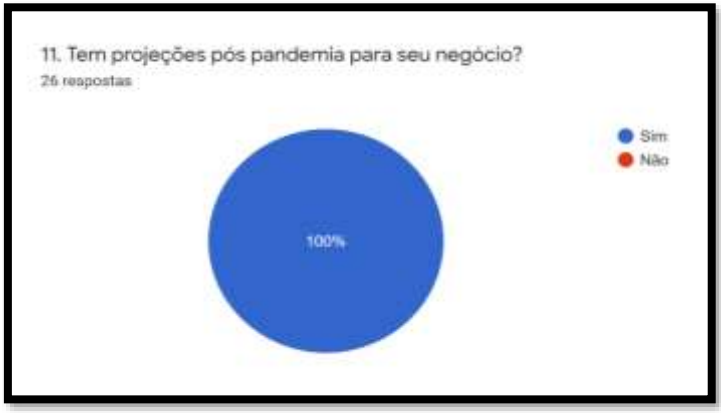


Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Os resultados mostraram, ainda, que 100% das empreendedoras têm projeção pós pandemia para seu negócio.

Gráfico 11

Projeções futuras para a empresa



Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Tomando em conjunto os dados do resultado da pesquisa, foi possível afirmar que, para a maior parte das respondentes, o empreendedorismo surgiu em suas vidas devido à necessidade, embora algumas afirmassem que já tinham esse desejo de empreender, mas apenas mediante o desemprego causado pela pandemia do Covid-19 conseguiram colocá-lo em prática.

Após definidos e encontrados os resultados, foi possível fazer os comparativos entre suas características, levando esses resultados às compreensões e conclusões necessárias, a fim de responder o problema proposto nesse artigo.

No âmbito das respondentes e de acordo com as características das respostas, percebe-se que, em grande maioria, essas já traziam consigo o desejo de serem donas do próprio negócio, mas foi a necessidade, frente à crise crescente do desemprego, que fez com que essas mulheres optassem

pelo empreendedorismo como uma forma de gerar renda. É possível observar que essas mulheres estão frente a jornadas de trabalhos mais extensas do que quando trabalham para outras empresas, um dos motivos é a jornada dupla entre o trabalho doméstico e o de empreender que diante da sociedade arcaica na qual vivemos ainda recai sobre a mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas, o exercício do empreendedorismo feminino proporciona o confronto de inúmeros conflitos e as empreendedoras vêm desenvolvendo várias alternativas de enfrentamento a esses confrontos na tentativa de encontrar um equilíbrio entre essas diversas demandas. O objetivo do presente artigo foi desenvolver uma pesquisa que proporcionasse ao leitor um entendimento claro e relevante sobre o tema abordado. Em base dos resultados obtidos, ressalvo que este artigo tem grande relevância para a sociedade no sentido que essa pesquisa mostra a importância do papel da mulher empreendedora para a geração de emprego e renda, e até mesmo podemos citar, como exemplo na vida de outras mulheres, visto que o empreendedorismo feminino é um importante marco nessa luta das mulheres pela igualdade dos direitos do gênero. Outro fator importante que o artigo evidencia é que a necessidade financeira impulsionou o empreendedorismo feminino em meio a um cenário de pandemia, sendo esse também, o principal motivo que levou essas mulheres a empreender de acordo com os resultados da pesquisa. O artigo traz um contexto de informações objetivas e atuais de como e porque as mulheres então empreendendo durante a pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Patrícia Bock; AMORIM, Marcos Vinicius; OLIVEIRA, Manoela Ziebell de. **Empreendedorismo feminino: estudo comparativo entre homens e mulheres sobre motivações para empreender**. Revista

Psicologia Organizações e Trabalho, v. 20, n. 3, p. 1105-1113, 2020. SÁ, Vitória Alves de. Comunicação, pequenos negócios e empreendedorismo: reflexões sob a ótica dos micros e pequenos empresários do bairro Mary Dota–Bauru/SP. 2020.

BATISTA, Ricardo dos Santos. **Mulheres livres**: uma história sobre prostituição, sífilis, convenções de gênero e sexualidade. EDUFBA, 2014.

BERTOLAMI, Mariana et al. **Sobrevivência de Empresas Nascentes**: Influência do Capital Humano, Social, Práticas Gerenciais e Gênero. Revista de Administração Contemporânea, v. 22, n. 3, p. 311-335, 2018.
DA SILVA CORDEIRO, Alexandra Inês et al. **Mulher empreendedora**: desafios e oportunidades. 2020.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

FERREIRA, Lilian Zanvettor et al. **Fomos, somos e seremos comunistas**: a educação dos trabalhadores do Partido Comunista do Brasil de 1920 a 1950. 2016.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FONTANA, Darah. **Contribuições do uso de Redes Sociais Virtuais para o Empreendedorismo Feminino**. Revista Ciências Administrativas, v. 27, n.1, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 2017.

GEM - Global Entrepreneurship Monitor (2019). **Empreendedorismo no Brasil**: relatório nacional 2019. Disponível em: < https://ibqp.org.br/wpcontent/uploads/2021/02/Empreendedorismo-no-Brasil-GEM-2019.pdf >

GEM - Global Entrepreneurship Monitor (2020). **Impacto da Covid-19 nas mulheres:** relatório nacional 2020. Disponível em: < https://datasebrae.com.br/wpcontent/uploads/2020/08/Boletim-GLOBAL-21-05-08.pdf>

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/–12. Reimpressão. –São Paulo:

HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo**-9. AMGH editora, 2014.

MARTINS, Cibele Barsalini et al. Empreendedorismo feminino: características e perfil de gestão em pequenas e médias empresas. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 3, n. 2, p. 288-302, 2010.

MARTINS, Jean Gleyson Farias et al. **Análise dos Benefícios x Desempenho do programa microempreendedor individual no Nordeste do Brasil**. Revista Ciências Administrativas, v. 26, 2020.

MARTINS, Michelle Ariany da Silva Pereira. **Podcast empreendedoras na pandemia**: um podcast jornalístico sobre as mulheres empreendedoras em

comunicação no Rio Grande do Norte. 2021. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Jornalismo) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

OLIVEIRA, Malu. **Homem E Mulher A Caminho Do Século XXI**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

OMS. **Organização Mundial da Saúde**. (2020, 5 de janeiro).

SEBRAE – **Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas**, (2021). Atividade empreendedora. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/empreendedorismofeminino/> Acesso em: 20 de maio de 2021.

SOUZA, Carinne; STRICKLAND, Fernanda. **Procura para abertura de MEI disparou em meio à pandemia**. Correio Braziliense, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2020/10/4880178-procura-paraaberturado-mei-disparou-em-meio-a-pandemia.html> Acesso em: 11 de maio de 2021.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa**: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010.

DA EXPECTATIVA AO TRAUMA: UMA ABORDAGEM ACERCA DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DAS MULHERES GESTANTES NO BRASIL EM TEMPOS DE COVID-19

Maria Yallane Barbosa[1]
Paloma Raquel de Almeida[2]
Juliana Gouveia Alves da Silva[3]

RESUMO

O presente estudo propôs-se a realizar uma abordagem acerca da violência obstétrica no país, de modo a refletir a historicidade que permeia a violação dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, desde a imposição do matrimônio e da maternidade, até o ciclo gravídico-puerperal e suas respectivas nuances. Para isso, foram utilizadas pesquisas documentais, bibliográficas e qualitativas, voltadas para a análise do fenômeno à luz do princípio da dignidade humana, do pensamento de teóricos/as e feministas (a exemplo Heleieth Saffioti) e das legislações a respeito do tema existentes no Brasil e no mundo (PASSOS, 2020). Nesse diapasão, foram levantados dados trazidos pela Fundação Perseu Abramo e pelo Ministério de Saúde, em

[1] Acadêmica do curso de Direito da ASCES-UNITA. E-mail: mariayallane@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3251001732136237.

[2] Mestra em Educação Contemporânea (UFPE/CAA). Professora Universitária do Curso de Direito da Uninassau Caruaru. Gerente de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres da Secretaria de Políticas para Mulheres da Prefeitura Municipal de Caruaru. E-mail: paloma.ufpe@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5500258335729794.

[3] Mestra em DireitosHumanos (UFPE/CAC). Professora Universitária do Curso de Psicologia da Uninassau Caruaru. Secretária de Políticas para Mulheres da Prefeitura Municipal de Caruaru. E-mail: julianagouveia24@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4172341540522275

parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais, relativos à institucionalização do parto, às intervenções médicas realizadas sem o consentimento das gestantes e à dificuldade por elas encontrada em definir e compreender toda a violência sofrida durante essa fase inevitavelmente composta por inúmeras expectativas e incertezas. Por conseguinte, observou-se como resultado a necessidade de democratização do acesso à informação, especialmente diante do distanciamento social imposto pela Covid-19, a fim de assegurar às gestantes e parturientes uma assistência médica humanizada que salvaguarde sua dignidade e a preserve de futuros traumas.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Obstétrica; Ciclo Gravídico-Puerperal; Poder Legislativo; Princípio da Dignidade da Pessoa Humana; Covid-19.

INTRODUÇÃO

Definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como o uso intencional "da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (OMS, 2002, p. 27), a violência manifesta-se, na conjuntura contemporânea vivida, por meio das mais diversas categorias que a circundam, dentre as quais, encontra-se a violência obstétrica, marcada por estigmas e preconceitos de gênero historicamente legitimados na sociedade patriarcal.

Conforme preleciona Assis (2017, p. 01), a violência obstétrica manifesta-se como uma das faces da violência de gênero "por ter as mulheres em período gravídico puerperal como alvo privilegiado", e, por basear-se, fundamentalmente, conforme apontam os ensinamentos de Santos:

> [...] no tratamento estereotipado dispensado à mulher, fruto de uma construção histórica e social extremamente machista e patriarcal, enxergando-a como objeto das ações de outrem, em uma postura ideal sempre passiva e submissa, sem a possibilidade efetiva de manifestar livremente suas vontades e preferências (SANTOS, 2016, s/p).

Nesse sentido, faz-se válido salientar que, não apenas o fato de a vítima ser mulher (e, por via de consequência, única figura sobre a qual recai a possibilidade de engravidar) caracteriza a violência de gênero em questão, mas, também, a própria relação imposta pelo patriarcado entre a violação da autonomia sobre seu corpo e a institucionalização de seu parto, vez que este deixa de ser algo íntimo e fisiológico, e transforma-se em um evento cujas regras são ditadas pelos profissionais e instituições de saúde do país, quando não pelos seus próprios parceiros (SILVA, 2017).

E é exatamente nesse prisma que desenvolve-se a presente pesquisa, a qual pretende refletir acerca da necessidade de assistência humanizada à gestante brasileira, de forma a salvaguardar sua dignidade e evitar que a gravidez, tida, historicamente, como um marco na vida psicossexual da mulher, torne-se uma espécie de gatilho para sentimentos de medo, dor e traumas decorrentes da violência sofrida ao longo de todo o ciclo gravídico-puerperal, especialmente quando vivido durante o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

OBJETIVOS

O presente estudo apresenta, como Objetivo Geral, discutir a violência obstétrica no Brasil em face do misto de sentimentos, expectativas e emoções maternas naturalmente criadas ao longo desse lapso temporal; e tem, por conseguinte, como Objetivos Específicos: 1. Analisar o fenômeno descrito à luz do princípio da dignidade da pessoa humana; 2. Expor a lacuna legislativa federal que permeia toda a divergência acerca da (não)utilização do termo "violência obstétrica", em comparação aos avanços nos âmbitos estadual,

municipal e internacional; 3. Relacionar a falta de informação à problemática citada, de modo a averiguar a eficácia dos protocolos de proteção à saúde e à dignidade da gestante e da parturiente em tempos de Covid-19.

METODOLOGIA

Como metodologia, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental, com vistas a analisar o fenômeno descrito, respectivamente, a partir de livros, revistas, dossiês, revisões de literaturas e artigos científicos produzidos, dentre outras, por referenciais teóricos feministas, a exemplo de Heleieth Saffioti, bem como de matérias legislativas publicadas nas esferas estadual, municipal e internacional, de modo a elucidar a institucionalização do parto e toda a problemática existente em torno da aceitação do uso do termo "violência obstétrica" pelo Ministério da Saúde do Brasil.

Outrossim, constitui-se de cunho exploratório, haja vista que busca averiguar o acesso à informação acerca dos direitos sexuais e reprodutivos femininos, assim como da percepção acerca da violência obstétrica eventualmente sofrida, especialmente diante da necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Por fim, caracteriza-se ainda por sua natureza qualitativa, vez que objetiva analisar, por meio de dados trazidos pela Fundação Perseu Abramo e pelo Ministério de Saúde, em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais, as intervenções realizadas durante o chamado "parto laborioso", os quais renegam o direito da gestante à uma assistência obstétrica humanizada que salvaguarde sua dignidade e a preserve de futuros traumas.

DO PLANEJAMENTO DO QUARTO ÀS ROUPINHAS LEVADAS AO HOSPITAL: AS EXPECTATIVAS QUE ENVOLVEM A ESPERA PELO BEBÊ

Tido como um período de inúmeras transformações pessoais, biológicas, físicas e sociais, o período gestacional traz consigo um misto de emoções a serem, inevitavelmente, sentidas pela parturiente, ultrapassando todas as expectativas que regem o planejamento do quarto, das roupinhas do bebê e das demais escolhas decorrentes dessa espera.

Como se já não bastasse toda a ansiedade decorrente do fato desta não possuir nenhum controle sobre tal acontecimento, historicamente, é atribuída à mulher uma série de imposições, a exemplo do dever de cuidado, do matrimônio e da maternidade, as quais fazem parte de uma espécie de "contrato" patriarcal constituído, via de regra, pela figura masculina dominante e por uma mulher a esse sistema subordinada. Tal pensamento pode ser corroborado através dos estudos de gênero de Saffioti, a qual preleciona, em sua obra "Gênero, patriarcado, violência", que:

> Firmado o contrato, estabelece-se uma nova relação na qual cada parte se posiciona em face da outra. A parte que oferece proteção é autorizada a determinar a forma como a outra cumprirá sua função no contrato. A paternidade impõe a maternidade. O direito sexual ou conjugal estabelece-se antes do direito de paternidade. O poder político do homem assenta-se no direito sexual ou conjugal. Assim, a autoridade política do homem já está garantida bem antes de ele se transformar em pai (SAFFIOTI, 2004, p. 141).

Desse modo, o cônjuge passa a exercer, ainda que inconscientemente, um domínio sobre suas vontades, quando não o faz de forma exaustivamente evidente, controlando o exercício voluntário de sua sexualidade, seu acesso aos métodos contraceptivos ou que favoreçam a reprodução e, consequentemente, todo o planejamento familiar que lhe é inerente (MURTA; LORDELLO, SOUZA, 2021). Assim, a sua vida, antes

dividida em etapas, sonhos e metas a serem executadas, principalmente no âmbito profissional, passa a se resumir ao cuidado exclusivo do lar e do bebê que está por vir.

Nesse diapasão, é comum que as suas expectativas sejam gradativamente substituídas pela ansiedade, vez que essa deixa de planejar quais objetos devem ser postos na mala que a acompanhará ao hospital e passa a desenvolver preocupações muito mais profundas acerca do trabalho de parto, haja vista que passa a temer não apenas pela vida do nascituro, mas também por sua saúde, pela dor a ser sofrida e até mesmo por sua própria vida (COSTA, 2019).

E é exatamente nesse contexto de imposições e violações de seus direitos sexuais e reprodutivos que a violência obstétrica se materializa no país para muitas mulheres, não em razão da dor proveniente das contrações uterinas, mas da naturalização dos abusos, maus tratos e humilhações práticadas por grande parcela de seus profissionais de saúde, quer seja antes, durante ou após o parto sofrido pela vítima (AZEVEDO, 2021).

O OUTRO LADO DA ESPERA: ANALISANDO A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO PAÍS À LUZ DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Segundo o estudo realizado pela Fundação Perseu Abramo, em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), denominado “Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado”, 01 em cada 04 mulheres foram vítimas de violência obstétrica no país ao longo do ano de 2010 (VENTURI; RECAMÁN; OLIVEIRA, 2010). Esta, por sua vez, caracteriza-se:

> [...] como sendo aquela que é cometida contra mulher grávida em serviços de saúde durante a assistência ao pré-natal, parto e pós-parto, cesárea e abortamento. Pode ser verbal, física, psicológica ou mesmo sexual e se expressa de diversas maneiras, ora explícitas outras veladas. Assim como outras formas de violência contra a

> mulher, a violência obstétrica é fortemente permeada por preconceitos de gênero (VASCONCELOS; FORMIGA, 2016, p.06).

Sob esse ínterim, foi registrado, ao longo do ano de 2015, o percentual equivalente a 56,9% dos partos na modalidade cesárea no país (BRASIL, 2015), os quais evidenciam a hipermedicalização da assistência ao parto, muitas vezes relacionada ao uso de ocitocina e de intervenções como a episiotomia, as quais violam a dignidade da parturiente e associam-se aos "efeitos iatrogênicos e ao aumento da morbidade materna e infantil, como a prematuridade iatrogênica, a internação de bebês em UTI, a hemorragia e infecção maternas" (LANSKY et. al, 2019, p. 2812).

De modo semelhante, constituem-se os dados obtidos a partir do perfil traçado pelos integrantes da pesquisa intitulada "Sentidos do Nascer: Efeitos de uma exposição interativa na transformação da percepção sobre o parto e o nascimento", os quais apontam para o registro de 70 casos de violência obstétrica no país entre os anos de 2015 a 2017, número este que, apesar de extremamente subnotificado, representa um percentual equivalente a 12,6% dentre as 530 mulheres entrevistadas, variando de acordo com o estado civil, a renda, a ausência ou presença de companheiros e/ou acompanhantes no momento do parto, bem como dos relatos associados "a realização da manobra de Kristeller e a separação precoce do bebê após o parto" (LANSKY et al., 2019, p. 2811).

Ainda em relação à pesquisa acima, identificou-se, dentre as entrevistadas, a evidente percepção acerca do desconhecimento acerca da violência obstétrica e de suas especificidades, haja vista que 76% delas não compreendem o significado da expressão "Manobra de Kristeller", a qual consiste na pressão realizada no abdômen da parturiente, quer seja pelo médico, quer seja pelos/as enfermeiros/as ali presentes, de modo a comprimir a região citada, "mais precisamente na parte superior do útero, durante o estágio expulsivo do trabalho de parto, utilizando-se de braços, antebraços, cotovelos, joelhos ou mesmo de todo opeso do corpo, com o objetivo de forçar a saída do bebê de forma mais rápida" (COSTA, 2019, p. 11).

Outrossim, faz-se válido destacar também que 68,2% das entrevistadas não possuem nenhum conhecimento acerca da episiotomia, a qual corresponde a uma intervenção cirúrgica sobre a qual recai "um corte na vulva e na vagina feito com uma tesoura ou bisturi" (KONDO et al., 2014, p. 02), muitas vezes sem o devido aviso e explicitação da necessidade no caso concreto, dando-se muitas vezes sem o consentimento da vítima.

Ainda, 51,6% das entrevistadas sequer tinha ouvido falar na expressão "Violência Obstétrica" antes da visita realizada à "Exposição Sentidos do Nascer", apesar de, frisa-se, DOZE VÍRGULA SEIS POR CENTO dessas mulheres já terem sido vítima de uma ou mais manifestações dessa violência durante seu ciclo gravídico-puerperal (LANSKY et al., 2019), a exemplo das seguintes:

> [...] exame de toque doloroso; negativa para alívio da dor; não explicação para procedimentos adotados; gritos de profissionais ao ser atendida; negativa de atendimento e xingamentos ou humilhações. Ainda cerca de uma em cada quatro (23%) ouviu de algum profissional algo como: "não chora que ano que vem você está aqui de novo"; "na hora de fazer não chorou, não chamou a mamãe"; "se gritar eu paro e não vou te atender"; e "se ficar gritando vai fazer mal pro neném, ele vai nascer surdo" (VENTURI; RECLAMÁN; OLIVEIRA, 2010, p. 173-180).

Tais exemplos fazem parte da coleta de dados obtida a partir da pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, outrora citada, e refletem, de forma evidente, os traumas causados por boa parte das instituições e dos profissionais de saúde do país, os quais, conforme demonstrado em tópicos anteriores, ao invés de prestar a assistência esperada, por muitas vezes, tratam suas pacientes com desrespeito, humilhação, violência e intervenções cirúrgicas indesejadas e não consentidas (SENADO FEDERAL, 2012).

Observa-se, a partir do exposto, a veemente violação não apenas dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher, em razão das práticas indesejadas e não consentidas às quais é submetida, mas também uma evidente violação

ao próprio princípio da dignidade da pessoa humana, constitucionalmente previsto em nosso ordenamento jurídico (art. 1º, III, CF/88) e contrário a quaisquer espécies de abusos, maus tratos, mitigação de autonomia ou ofensa à integridade física e psíquica feminina.

ENTRE CONVENÇÕES, LEIS E "OUTRAS PREOCUPAÇÕES" INSTITUCIONAIS: UM RETRATO DA LACUNA QUE PERMEIA O LEGISLATIVO FEDERAL BRASILEIRO

No âmbito internacional, diversos foram os dispositivos criados na tentativa de entender e explicar a chamada "Violência Obstétrica": conceito que reúne a cultura de patologização e intervencionismo que circunda a assistência ao parto e os processos fisiológicos que regem o ciclo gravídico-puerperal. Foi o caso da Venezuela, do México e da Argentina, países marcados pelo pioneirismo legislativo na América Latina, em termos de utilização da expressão "violência obstétrica" (PASSOS, 2020), a qual, segundo o *Fondo de Población de las Naciones Unidas* (UNFPA), consiste na:

> *Apropiación del cuerpo y procesos reproductivos de las mujeres por personal de salud, que se expresa en un trato deshumanizador, en un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, trayendo consigo pérdida de autonomía y capacidad de decidir libremente sobre sus cuerpos y sexualidad, impactando negativamente enlacalidad de vida de las mujeres* (VENEZUELA, 2007, p.30).

No Brasil, os primeiros vestígios de discussão acerca da necessidade de enfrentamento e combate à violência contra as mulheres surgiram a partir da realização da Convenção de Belém do Pará, a qual, embora não fizesse qualquer referência ao termo "violência obstétrica", previa a possibilidade de responsabilização das instituições brasileiras e de seus agentes diante da prática de atos violadores à integridade física e psicológica feminina, com

vistas a preservar sua dignidade. Nesse sentido, estabelece a referida Convenção:

> Para os efeitos desta Convenção, entender-se-á por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada. [...] Entende-se que a violência contra a mulher abrange a violência física, sexual e psicológica: a. ocorrida no âmbito da família ou unidade doméstica ou em qualquer relação interpessoal, quer o agressor compartilhe, tenha compartilhado ou não a sua residência, incluindo-se, entre outras formas, o estupro, maus-tratos e abuso sexual; b. ocorrida na comunidade e cometida por qualquer pessoa, incluindo, entre outras formas, o estupro, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, sequestro e assédio sexual no local de trabalho, bem como em instituições educacionais, serviços de saúde ou qualquer outro local; e c. perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra (BRASIL, 1996, s/p).

Passados quase 26 anos desde a promulgação do dispositivo em tela, porém, permanece a inércia do Legislativo Federal brasileiro quanto ao tratamento específico da temática, quer seja no formato de um protocolo geral, quer seja no de uma regulamentação propriamente dita de atendimento à gestante "durante seu período na instituição hospitalar" (PASSOS, 2020, p. 07), ao passo que o Executivo Federal (aqui representado pelo Ministério da Saúde) posiciona-se pela criação de estratégias de abolição ao uso do termo "Violência Obstétrica", e que o Ministério Público Federal as tenta impedir.

Trata-se de despacho exarado pelo Ministério da Saúde, em 03 de maio de 2019, o qual posicionou-se no sentido de que o referido termo "tem conotação inadequada, não agrega valor e prejudica a busca do cuidado humanizado no *continuum* gestação-parto-puerpério" (BRASIL, 2019, s/p), levando, diante de tantas manifestações contrárias a essa interpretação, à Recomendação nº 29/2019, exposta pelo Ministério Público Federal (MPF). Nessa ocasião, o MPF recomendou ao Ministério da Saúde, dentre outras medidas, que o referido órgão, por meio de sua respectiva Secretaria, se

abstivesse de realizar quaisquer ações destinadas a abolir o termo “violência obstétrica” e que ao invés disso, passasse a se empenhar no combate às suas práticas, utilizando-se, para isso, de responsabilidade objetiva e não mais da averiguação acerca da possível intenção de seus profissionais quando da prática de condutas danosas ao bem estar da parturiente, bem como daquelas que ferissem sua dignidade ao longo do ciclo gravídico-puerperal (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2019).

Outrossim, o MPF manifestou-se ainda pela necessidade de elaboração de uma nota que esclarecesse que, independentemente de eventuais preferências terminológicas, o termo “violência obstétrica” é “expressão já consagrada em documentos científicos, legais e usualmente empregada pela sociedade civil” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2019, p. 09), nada obstando, todavia, que o Ministério da Saúde, ao desenvolver ações específicas para inibição de tal violência, utilize o termo que melhor julgar pertinente.

Diante dos entraves, a violência em tela tem sido tratada com maior atenção nas esferas estaduais e municipais. A título de exemplos, cita-se a Lei nº 20.127/2020, de origem paranaense, e a Lei n° 5.951, de 02 de outubro de 2017, sancionada no Município de Caruaru-PE , as quais, respectivamente: “altera a Lei nº 19.701, de 20 de novembro de 2018, que dispõe sobre a violência obstétrica, sobre os direitos da gestante e parturiente e revoga a Lei n° 19.207, de 1º de novembro de 2017” (PALÁCIO DO GOVERNO, 2020); e “apresenta desde as Diretrizes e dos princípios inerentes aos direitos da mulher durante a gestação, pré-parto, parto e puerpério, até à Erradicação da Violência Obstétrica e o Controle dos índices de cesarianas e das boas práticas obstétricas” (ALVES, FERREIRA, SILVA, 2020, p. 20).

De todo modo, urge a necessidade de se assegurar à mulher gestante/parturiente condições dignas e respeitosas de vivência de seu ciclo gravídico-puerperal, razão pela qual torna-se imprescindível não apenas a capacitação dos profissionais de saúde, a adoção de práticas inibidoras ou,

tampouco, a ampla divulgação das recomendações externadas pelo Ministério Público Federal (restritamente) “às Unidades de Saúde de todo o país” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2019, p.10), vez que tal medida, embora necessária, por si só, mostra-se ainda insuficiente em termos de redução da violência obstétrica no país. Nesse sentido, faz-se válido ressaltar a importância do acesso democrático à informação a respeito dessa temática, em específico, às mulheres gestantes e parturientes, a fim de que, cientes de seus direitos sexuais e reprodutivos, tais medidas alcancem maior eficácia no campo prático, conforme se discutirá no tópico a seguir.

A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA E A COVID-19: A INFORMAÇÃO COMO MECANISMO DE EFICÁCIA DOS PROTOCOLOS CRIADOS PELAS INSTITUIÇÕES DE SAÚDE EM PROL DOS DIREITOS DAS GESTANTES E DAS PARTURIENTES

Alertada ao término do mês de dezembro do ano de 2019 acerca da ocorrência de uma possível “pneumonia” na cidade de Wuhan (China), a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a não medir esforços em prol da descoberta da origem da nova cepa que, em poucos meses, estaria por se desenvolver em escala global. Após muitos estudos, pensados na tentativa de “aprender mais sobre o vírus, como ele afeta as pessoas que estão doentes, como podem ser tratadas e o que os países podem fazer para responder” (PAHO, 2021, s/p), chegou-se a compreensão de que, apesar de marcada pela síndrome respiratória, a então “pneumonia” tratava-se, na verdade, de uma doença infecciosa ocasionada pelo agente do novo coronavírus (SARS-CoV-2), popularmente conhecida, posteriormente, pela expressão “Covid-19” (PAHO, 2020, s/p).

Diante de sua rápida difusão, dos poucos estudos científicos a respeito, bem como da inexistência de vacinas ou métodos capazes de impedir uma maior contaminação pelo referido vírus, o qual, em 11 de março de 2020 já havia alcançado o status de "pandemia", as únicas medidas passíveis de adoção, à época, foram o uso de máscaras, o distanciamento e o isolamento social, especialmente para os chamados "grupos de risco", representados, dentre outros, por idosos, hipertensos, diabéticos e gestantes (CARVALHO, 2020). E é justamente em razão das últimas, e de toda a violência a que estiveram sujeitas ao longo do período pandêmico, que se desenvolve o presente tópico, o qual, ainda que resumidamente, visa demonstrar a importância da informação na garantia de um ciclo gravídico puerperal digno.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (PAHO), até o mês de setembro de 2020 haviam sido notificados, nas Américas, mais de 60 mil casos confirmados de gestantes contaminadas pelo novo coronavírus, resultando em cerca de 458 mortes dentre as infectadas (PAHO, 2020). De modo específico, porém, tem-se o Brasil como segundo país com o maior número de óbitos por Covid-19 entre gestantes e puérperas: foram registradas, nesse ínterim, 135 mortes no país entre os 2.256 casos de gestantes e puérperas infectadas pela Covid-19, representando dados inferiores apenas aos do México, o qual registrou cerca de "140 mortes entre 5.574 casos entre gestantes e puérperas" (PAHO, 2020, s/p).

Levando-se em consideração a expressividade dos dados acima, bem como da supracitada ausência de medidas concretas e eficazes, em termos de contaminação pelo novo coronavírus, muitas maternidades e instituições de saúde do país passaram a proibir a entrada de acompanhantes não apenas durante, mas também após o trabalho de parto (UFMG, 2021). Ocorre, porém, que embora se fizesse necessária a adoção de medidas de isolamento e distanciamento social, tal proibição representou uma afronta direta à Lei nº 11.108/2005, a qual "Altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para garantir às parturientes o direito à presença de acompanhante durante o

trabalho de parto, parto e pós-parto imediato, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS", em nada sendo, portanto, justificável (BRASIL, 2005).

Nesse diapasão, faz-se necessário ressaltar ainda que tal medida não encontra respaldo nem mesmo no "Manual de Recomendações para a Assistência à Gestante e Puérpera frente à Pandemia de Covid-19", elaborado pela Secretaria de Atenção Primária à Saúde e pelo Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas do Ministério da Saúde, vez que estes, ao disporem acerca da possibilidade de acompanhantes e visitas hospitalares, estabeleceram apenas a suspensão das visitas, de modo que o direito ao acompanhante foi mantido, desde que ele não fizesse parte do chamado "grupo de risco", não apresentasse sintomas da doença e se submetesse à triagem clínica quando da internação da gestante (BRASIL, 2020). De igual modo, restou estabelecido ainda que, na eventualidade de a gestante ou puérpera assintomática que não houvesse testado positivo para o vírus em tela, seria aceita a presença do acompanhante sem quaisquer restrições (BRASIL, 2020).

É justamente nesse panorama de violações cometidas pelas próprias instituições de saúde do país e de seus profissionais que a democratização do acesso à informação torna-se tão importante, especialmente no intuito de assegurar que a parturiente sinta-se à vontade para relatar para seu médico quais os seus principais anseios e preocupações a respeito do parto, e de que este (em obediência ao Código de Ética próprio de sua profissão, bem como das boas práticas de atenção ao parto e ao nascimento, estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde – OMS), possa esclarecer todas as suas dúvidas, garantir-lhe liberdade para expressar sua dor e, por via de consequência, assegurar um parto humanizado e de qualidade (NEVES; OLIVEIRA; ABREU, 2020).

CONCLUSÃO

Planejada ou não, a gravidez constitui-se, sem sombra de dúvidas, como um dos momentos mais marcantes da vida de uma mulher. Infelizmente, porém, observou-se, ao longo da presente pesquisa, que, para muitas dessas mulheres, a expectativa criada ao longo dos meses de gestação resume-se, após o parto, em uma série de traumas físicos e psicológicos, ocasionados em razão de toda a violência obstétrica contra elas práticada.

Diante dessa breve síntese, bem como de todo o exposto ao longo desse estudo, conclui-se pela necessidade de democratização do acesso à informação acerca dos direitos sexuais e reprodutivos femininos, das boas práticas obstétricas, dos protocolos adotados pelo Ministério da Saúde em proteção à gestante e de sua aplicação em termos práticos, bem como de se discutir a criação e a ampliação de políticas públicas efetivas em prol de um ciclo gravídico-puerperal mais digno e humanizado.

Para isso, portanto, torna-se imprescindível não apenas uma maior capacitação dos profissionais de saúde do país (especialmente, em termos de descaracterização do chamado "parto laborioso"), mas também uma própria interação entre seus membros, com vistas a adequar os jargões médicos ao cotidiano popular, a fim de, com a maior brevidade possível, desmistificar todo o tecnicismo que permeia os estudos acerca da violência obstétrica no Brasil e, a longo prazo, coibir sua reprodução.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luana Lima; FERREIRA, Mikaella Alessandra; SILVA, Thâmara Limeira da. **Violência Obstétrica na ótica social, jurídica e das relações médico/paciente.** 2020, 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES – UNITA), Caruaru, 2020. Disponível em: http://repositorio.asces.edu.br/bitstream/123456789/2848/1/VIOL%C3%8ANC

IA%20OBST%C3%89TRICA%20NA%20%C3%93TICA%20SOCIAL%2C%20JUR%C3%8DDICA%20E%20DAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20M%C3%89DICO%20PACIENTE.pdf. Acesso em: 31/12/2021.

ASSIS, Jussara Francisca de. Violência obstétrica enquanto violência de gênero e os impactos sobre as mulheres negras a partir de uma revisão integrativa. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. **Anais.** Salvador: UNEB, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/30782. Acesso em 30/12/2021.

AZEVEDO, Thaís. Violência Obstétrica: de um sonho ao pesadelo. **PATOLOGIA & SAÚDE**, 2021. Disponível em: https://patologiaesaude.com.br/2021/05/14/violencia-obstetrica-de-um-sonho-ao-pesadelo/. Acesso em: 30/12/2021.

BRASIL. Decreto n. 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher. Belém – PA, 9 de junho de 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 31/12/2021.

_____. **Lei nº 11. 108, de 07 de abril de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11108.htm. Acesso em: 04/01/2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Despacho**, de 03 de maio de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: https://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_confe

rir&codigo_verificador=9087621&codigo_crc=1A6F34C4&hash_download=c4c55cd95ede706d0b729845a5d6481d07e735f33d87d40984dd1b39a32d870fe89dcf1014bc76a32d2a28d8f0a2c5ab928ff165c67d8219e35beb1a0adb3258&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0. Acesso em 01/01/2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Manual de Recomendações para a Assistência à Gestante e Puérpera frente à Pandemia de Covid-19 [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Sentidos do nascer:** percepções sobre o parto e nascimento. 2015. Disponível em: http://www. sentidosdonascer.org/blog/2016/03/catalogo-da-exposicao . Acesso em: 31/12/2021.

_____. Senado Federal. Dossiê elaborado pela Rede Parto do Princípio para a CPMI da Violência Contra as Mulheres. Violência Obstétrica “Parirás com dor”. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VCM%20367.pdf. Acesso em: 31/12/2021.

CARVALHO, R.T.DE. **Entenda a importância do distanciamento social.** Disponível em: https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social. Acesso em: 04/01/2022.

COSTA, Ana Dulce Fernandes. Violência obstétrica: do sonho ao pesadelo. **Ciências Sociais Aplicadas**, Salvador, p. 01-27, jan. 2019. Disponível em: http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/373/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Costa%2C+Ana+Dulce+Fernandes . Acesso em: 29/12/2021.

KONDO, Cristiane Yukiko et al. Episiotomia “é só um cortezinho”: violência obstétrica é violência contra a mulher: mulheres em luta pela abolição da violência obstétrica. 1 ed. São Paulo: Parto do Princípio; Espírito Santo: Fórum de Mulheres do Espírito Santo, 2014.

LANSKY, Sônia et al. **Violência obstétrica:** influência da Exposição Sentidos do Nascer na vivência das gestantes. ***Ciência & Saúde Coletiva***, Rio de Janeiro, v. 24, n. 8, p. 2811-2824, ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/66HQ4XT7qFN36JqPKNCPrjj/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 29/12/2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Recomendação nº 29/2019.** Disponível em: http://www.mpf.mp.br/sp/sala-de-imprensa/docs/recomendacao_ms_violencia_obstetrica.pdf/ Acesso em 02/01/2022.

MURTA, S. G.; LORDELLO, S. R.; SOUZA, W. G. G. de. Direitos Sexuais e reprodutivos e a política pública de socioeducação: possibilidades para a prevenção da violência em relacionamento íntimo. **REVISTA DEBATES INSUBMISSOS**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 4, v.4, nº 14, Edição Especial. 2021. ISSN: 2595-2803 Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/ . Acesso em: 30/12/2021.

NEVES, Josélia Gomes; OLIVEIRA, Gisele de.; ABREU, Cláudia Regina. “Na hora de fazer foi bom, né? Então agora aguenta” – Violência obstétrica, Educação Crítica e Narrativas de pele”. **Revista Instituto Política por •de •para Mulheres**, v. 1, n.1, jan./abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde. Genebra, 2002. Disponível em:

https://www.opas.org.br/relatoriomundial-sobre-violencia-e-saude/ . Acesso em 29/12/2021.

PAHO. **Doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19**) – OPAS/OMS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19. Acesso em: 04/01/2022.

PAHO. **Folha informativa COVID-19 – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil** – OPAS/OMS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em: 04/01/2022.

PAHO**. OPAS notifica mais de 60 mil casos confirmados de COVID-19 entre gestantes nas Américas, com 458 mortes – OPAS/OMS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE**, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/22-9-2020-opas-notifica-mais-60-mil-casos-confirmados-covid-19-entre-gestantes-nas. Acesso em: 04/01/2022.

PALÁCIO DO GOVERNO. **Lei n° 20.127, de 15 de janeiro de 2020.** Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-20127-2020-pr_388956.html. Acesso em: 31/12/2021.

PASSOS, Geycielle Batista Dias dos. **Violência Obstétrica:** comparativo entre os países da América do Sul com o Brasil. 2020, 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Direito) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14230/1/Geycielle%20Batista%2021503693.pdf. Acesso em: 02/01/2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Anna Marcella Mendes dos. Violência obstétrica: relações entre gênero e poder. 2016. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=16211. Acesso em: 02/01/2022.

SILVA, Sílvia Elaine da. **Violência obstétrica**: uma violação aos direitos humanos da mulher. 2017, 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Direito) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

UFMG. FACULDADE DE MEDICINA DA UFMG. **Desinformação e maior fragilidade na pandemia podem aumentar violência obstétrica.** Publicado em 25 de março de 2021. Disponível em: https://www.medicina.ufmg.br/desinformacao-e-maior-fragilidade-na-pandemia-podem-aumentar-violencia-obstetrica/.Acesso em: 04/01/2022.

VASCONCELOS, Desirée Cristina Rodrigues; FORMIGA, Fernanda Fernandes de Oliveira. Rompendo o silêncio sobre violência obstétrica a partir do caso Alyne Pimentel. **IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB 2016.** VENEZUELA. **Ley 38.668, de 23 de abril de 2007.**LeyOrgánica sobre elDerecho de lasMujeres a una Vida Libre de Violência. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6604.pdf. Acesso em 30/12/2021.

VENTURI, G., RECAMÁN, M., & OLIVEIRA, S. (Orgs.). Pesquisa “Mulheres brasileiras nos espaços público e privado”. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. (p. 173-180).

MARCAS DO ENSINO SUPERIOR NA ATUAÇÃO DE MULHERES ATIVISTAS NO COLETIVO LUTAS E CORES E NA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES EM CARUARU-PE

Perycles Macedo[1]
Allene Carvalho Lage[2]

RESUMO

Este artigo objetiva compreender que que modo, o ensino superior contribuiu para atuação mais qualificada das ativistas no Coletivo LGBT Lutas e Cores e na Marcha Mundial das Mulheres em Caruaru-PE. No marco teórico procuramos discutir as principais características do ensino superior no Brasil, assim como definir em termos conceituais as categorias movimentos sociais e ativismo. O estudo de campo se deu a partir de uma abordagem qualitativa e usou a entrevista semi-estruturada para levantamento dos dados empíricos, que foram trabalhados através da Análise do Conteúdo. Os resultados da pesquisa mostram que o ensino superior contribuiu na trajetória dessas ativistas oferecendo-lhes uma formação que tornou possível uma leitura crítica da realidade e possibilitando a construção de um contradiscurso cientificamente autorizado, o qual difunde-se por diversos espaços.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; movimentos sociais; ativismo.

[1] Perycles Macêdo – Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea PPGEDUC na UFPE-CAA. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFPE-CAA. Integrante do grupo de estudos Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina da UFPE-CAA. E-mail: perycles.macedo@gmail.com ORCID: 0000-0001-9807-712.

[2] Allene Carvalho Lage - Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE-PPGEDUC-CAA) e Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina. E-mail: allenelage@yahoo.com.br ORCID: 0000-0002-9936-3033.

INTRODUÇÃO

A história da educação é testemunha das desigualdades de gênero que mantiveram a parcela feminina da população afastada dos processos educativos formais e alheias à grande parte das produções intelectuais nas diversas áreas do conhecimento (LOURO, 1994). Atualmente, as mulheres são componentes significativos nos diferentes níveis da educação formal. Esse fenômeno deve-se, em grande medida, à insistente teorização e ativismo social das feministas brasileiras, desde a segunda metade do século XIX até o momento presente. Na década de 1950, as mulheres representavam apenas 26% do total de matrículas de ensino superior (BARRETO, 2014). Em 1971, esse número chega perto de 40% do total das matrículas, mas somente na segunda metade do século XX, precisamente na década de 1980, é que o hiato de gênero na educação (*gender gap*) finalmente foi superado (ALVES, BEELTRÃO, 2009).

Em seus termos prescritivos (LDB 9394/96,) a educação superior distingue-se da educação básica não somente por ser um tipo de formação que oferece a possibilidade de inserção diplomada no mercado de trabalho, mas por constituir-se como um nível da educação formal que se orienta a incitar o espírito científico e o pensamento reflexivo. A reflexão sobre os problemas do mundo, a elaboração de estratégias de superação destes problemas e a efetivação de tais estratégias, só podem se concretizar mediante a prática social coletiva, portanto, podemos dizer que o ensino superior e os movimentos sociais têm entre seus objetivos, uma intencionalidade compartilhada – já que ambos ambicionam promover uma experiência humana mais significativa em termos de cidadania.

A partir das políticas afirmativas iniciadas nos anos de 1990 e significativamente ampliadas a partir de 2005 (CORDEIRO, 2013), com as reformas estruturais da educação superior[3], postas em curso durante os

[3] Sobretudo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), mas também o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2005) e o Programa de Expansão das Ifes (2006).

primeiros anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o Ensino Superior testemunhou outra importante mudança em sua constituição: de uma educação reservada à poucos, centralizada em interesses da minoria detentora de poder econômico, como o foi desde seus nascedouro nos anos de 1920 (GISI, 2006), passa agora a atender de forma mais descentralizada as classes populares e cumprir, de modo mais expressivo, sua função social de promotor do progresso em termos sociais e econômicos, não somente nos grandes centros urbanos, mas também nos interiores do Brasil. Em termos concretos, no período que vai de 2001 a 2010, o crescimento no número de matrículas no ensino superior foi de 110%. No ano de 2001, o total de matrículas em cursos de educação superior era de 3.036.113. Em 2010, esse número sobe para 6.379.299. (BARROS, 2015). Em termos de significado, talvez não seja possível mensurar o quanto trajetórias individuas e coletivas foram transformadas através de seus encontros com o ensino superior. Portanto, a interiorização das universidades federais desatualizou a conhecida narrativa de que, às famílias residentes no interior, seria necessário enviar suas filhas e filhos para a capital a fim de que pudessem estudar.

Outra mudança significativa observada após os Programas de Expansão e Interiorização do Ensino Superior, diz respeito aos movimentos sociais. É possível perceber que, durante a década de 2000, a falta de renovação nas lideranças de movimentos sociais, em algumas regiões do Brasil, era preocupante. Após o período de ampliação do atendimento das universidades federais, esse cenário parece ter se modificado consideravelmente. Notamos que no presente, lideranças jovens têm ingressado nos diversos movimentos com formação superior em andamento ou concluída (GOHN, 2011; LAGE, 2018). De modo que é possível inferir que haja uma relação entre a renovação no quadro de ativistas e as experiências formativas em movimentos sociais, vivenciadas sobretudo nos cursos de ciências humanas. Desse modo, nos questionamos sobre os desdobramentos do ensino superior e dos movimentos

sociais na trajetória de sujeitos atravessados simultaneamente por esses dois agentes formativos.

Nesse sentido, a pergunta que norteia nossa pesquisa é a seguinte:

De que modo, o ensino superior contribuiu na trajetória das ativistas do Coletivo Lutas e Cores (LC) e da Marcha Mundial de Mulheres (MMM) em Caruaru-PE?

Portanto, o nosso objetivo geral é compreender de que modo, o ensino superior contribuiu na trajetória das ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE. Para atender esse objetivo geral, lançaremos mão dos seguintes objetivos específicos: destacar as principais concepções de movimentos sociais compartilhados pelas ativistas do Coletivo CL e da MMM em Caruaru-PE; e descrever como ocorreram as principais mudanças na visão de mundo das ativistas do CL e da MMM em Caruaru-PE após seu encontro com o ensino superior e com os movimentos sociais.

Movimentos Sociais e Ativismo

Os movimentos sociais são uma modalidade da prática social coletiva (GHON, 2011). Danilo Streck (2006) afirma que o conceito de movimentos sociais começa a figurar na literatura especializada por volta da década de 1840, quando explode a complexa trama de relações e embates sociais da Modernidade Industriosa. Esses grupos populares revelam-se ao longo da história como espaços educativos privilegiados – já que se comprometem com a superação das realidades sociais injustas e com a proposição de novos modos de interpretar as possibilidades do exercício da cidadania. Nesse sentido, faz-se necessário delimitar o que, em tal prática, distingue os movimentos sociais das demais modalidades da prática social. Para Alain Touraine, sociólogo francês que se debruçou sobre esse campo de estudos, um movimento social

> [...] é a combinação de um conflito com um adversário social organizado e da referência comum dos dois adversários a um mecanismo cultural

> sem o qual os adversários não se enfrentariam, pois poderiam se situar em campos de batalha ou em domínios de discussão completamente separados – o que impediria, por definição, tanto o conflito e o enfrentamento quanto o compromisso ou a resolução de conflito (TOURAINE, 2006, p.19).

Um movimento social, nos termos de Touraine, assinala as diferentes intencionalidades que cercam um projeto civilizacional, aponta para as disputas de narrativas entre atores sociais cujos valores são antagônicos, e revela o enfrentamento que se estabelece entre sujeitos que visam determinar os rumos da história. Nesse sentido, rememoramos que, a história dos movimentos sociais mostra o quanto essa modalidade da prática social tem sido expressão da inconformidade dos subalternizados/as frente às tentativas das classes dominantes na manutenção de seus próprios ideários, poderes e prestígio, em detrimento da ideia de justiça social. Portanto, uma vez que pleiteiam a reelaboração da sociedade, podem ser descritos como movimentos eminentemente educativos. Isso porque

> [...] a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal [...] há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar [...] quando há negociações, diálogos ou confrontos. Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes [...] (GOHN, 2011, p.333).

Para Gohn (2011) a articulação entre os movimentos sociais e a educação ocorre, sobretudo, de duas formas: na interação dos movimentos com as instituições educacionais e no interior do próprio movimento, através do caráter educativo de suas ações. De modo semelhante, Streck afirma que os movimentos sociais são duas vezes educativos: "[...] uma vez pelo tipo de práticas pedagógicas que promovem em seu interior e, outra, pelo que representam como fator pedagógico para a sociedade em que se realizam [...]" (STRECK, 2006, p.103). Com efeito, se nos apoiarmos na autora e no autor,

poderemos dizer que os movimentos sociais são educativos (1) pela sua interação com as instituições educativas, (2) pelas práticas educativas que se realizam em seu interior e (3) pelo que representam de educativo na sociedade em que se realizam.

É, pois, nesse sentido, que os movimentos sociais se caracterizam como promotores de um conhecimento e de um programa de reforma da sociedade, cuja referência adotada é o próprio sujeito, e não as agências que os pretendem limitar (STRECK, 2006). É por sua capacidade de impulsionar a sociedade em direção ao progresso – constituindo-se, portanto, como força contrária a valores reacionários, que eles têm sido, sobretudo na última década, alvo de tantos ataques e desmontes. É, por conseguinte, importante que sejamos capazes de identificar a quem interessa os projetos elaborados no contradiscurso dos movimentos sociais, bem como, se faz necessário que desenvolvamos a capacidade de ler, criticamente, os discursos que, por seus opositores, são sobre eles elaborados.

Conforme apontamos, o cenário dos movimentos sociais brasileiros, após a ampliação do sistema de universidades federais, passou a vivenciar uma efervescência tanto no que diz respeito a um maior alcance e difusão, quanto no que concerne à renovação em seu quadro de ativistas (GOHN, 2011; LAGE, 2018). Com efeito, a produção teórica desses sujeitos, assim como as que sobre eles se debruçam, cresceu consideravelmente desde o final da década de 1990. Contudo, apesar das diversas formas de ativismo – ou militância[4] – terem ganhado destaque no cenário teórico e acadêmico, a categoria ativismo/ativista, nas elaborações em que se faz presente, aparece quase sempre como algo

[4] O termo militância (do latim, *militare*, ou, "ser soldado"), apesar de ter uma origem etimológica diferente do termo ativismo (do latim *activus*, ou "que age"), guarda com esse último similaridades do ponto de vista da semântica. Neste texto, preferimos adotar o termo ativista para evitar ecoar a referência a uma possível belicosidade exacerbada por parte desses atores sociais, sobretudo tendo em vista que essa é uma das mais frequentes acusações de que eles têm sido alvo. Contudo, não intencionamos negar que esses dois termos possam, de certa forma, equiparar-se.

dado, que não carece de elaboração conceitual. Sabemos que o ativismo é o exercício da/do ativista, mas quem é esse sujeito? Por onde começar a definilo?

Para responder essa pergunta, procuraremos delimitar a categoria, ainda que de maneira suscinta. Para tanto, partiremos das considerações de Alain Touraine (1994) sobre a tríplice gradação da consciência e do engajamento humano no exercício da cidadania e, à essa elaboração, agregaremos o que diz Florestan Fernandes (2019) a respeito do desejo apresentado por alguns sujeitos de antecipar o progresso social. Primeiramente, cabe sinalizar que, para Touraine (1994), indivíduo, sujeito e ator, não significam a mesma coisa. Essas três dimensões, representam diferentes gradações da consciência e do engajamento político na malha social. A noção de indivíduo aponta para a singularidade que caracteriza qualquer ser humano – sua vida, suas experiências, seu pensamento, etc. Não há, contudo, no indivíduo, o compromisso, ou mesmo a necessidade de agir em uma esfera que não seja a de sua própria singularidade. Já a noção de sujeito, aponta para as intencionalidades compartilhadas socialmente, para as identidades constituídas coletivamente. Essa dimensão diz respeito à confirmação do si mesmo e do outro através do agenciamento das reciprocidades, da empatia e da afirmação da necessidade das organizações conjuntas, já que "[...] é pela relação ao outro como sujeito que o indivíduo deixa de ser um elemento de funcionamento do sistema social e se torna criador de si mesmo e produtor da sociedade [...]" (TOURAINE, 1994, p. 240). À essas duas categorias, articula-se a noção de ator – que assinala a concreta ação coletiva de um determinado sujeito social em direção a um projeto de civilização. A esse respeito, Silva, em estudo sobre a obra do autor, argumenta que:

> [...] o indivíduo, na sua dimensão de sujeito, agindo como ator, não se conforma ao lugar que ocupa na organização social, herdado pela tradição ou dado pela produção, por exemplo, mas age no sentido de modificar tanto o ambiente material, quanto o social e o cultural [...] é

> preciso compreender que o indivíduo efetua sua passagem para sujeito quando se põe como ator e criador de sua vida, como capaz de interferir e transformar seu meio e de combinar razão instrumental e imaginação criadora, rompendo com a sobreposição de uma e outra [...] (SILVA, 2008, pg.25-26).

Se nos debruçamos brevemente sobre a história dos movimentos sociais admitiremos que, o que chamamos de ativismo é o exercício de um grupo de pessoas que, efetivamente, assumiu compromissos que extrapolam as fronteiras imediatas de seus interesses individuais e abraçou a tarefa de agir sobre o mundo de maneira organizada. Dito de outra forma, ativista é alguém que, superando sua dimensão de indivíduo, através de sua passagem para sujeito, age como ator. Sendo assim, resta-nos interrogar sobre suas intencionalidades. A que se destina essa ação coletiva dos atores sociais? O que intencionam as/os ativistas? Para desenvolver essa questão, retomaremos a reflexão de Florestan Fernandes (2019) sobre o papel político da formação docente e sobre a necessidade de uma formação que leve em conta tal aspecto.

Em alguma medida, a falácia da neutralidade político ideológica na produção do conhecimento e nas áreas de atuação profissional que lidam diretamente com essas produções, como é o caso da carreira docente, foi e ainda é bastante sinalizada como uma meta desejável. Okumora e Novaes (2019) mostram que somente a partir da década de 1930, muito em virtude das ideias veiculadas pelo "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", esse paradigma é posto em xeque, diante da afirmação de que a carreira docente é e precisa ser, decididamente, política. Essa falácia da neutralidade do conhecimento foi apregoada de tal maneira que, muito tardiamente, entre as décadas de 1980 e 1990 – ainda na última década de sua atuação intelectual, Florestan Fernandes (2019) sustentava a necessidade de uma formação política para profissionais docentes.

Para o sociólogo brasileiro os/as profissionais docentes devem ser antes de tudo cidadãos. Ele compreende esse profissional como "professor-cidadão" e "um ser humano rebelde" (p.38). Isso significa dizer que, no seu entender, por

um lado, tais profissionais devem estar imersos na sociedade com todas as suas incongruências e contradições, e por outro, não podem se conformar diante do que está posto. Espera-se que sejam profissionais marcados/as pela insurgência. Se é assim, é preciso que sejam capazes de pensar politicamente, "[...] não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudança [...]" (FERNANDES, 2019, p.77). A argumentação do autor segue defendendo uma formação política para profissionais docentes, no intuito de que possam atuar, dentro e fora da escola, como reformistas – isto é, atores que sejam capazes de antecipar as mudanças sociais necessárias, não apenas esperar por elas. É nesse sentido que ele afirma:

> [...] o reformista não é reformista se não for capaz de definir programas de mudança – mudanças que, aí, passam a ser essenciais, porque para o reformista não se trata de preservar uma ordem, trata-se de ir ao fundo das potencialidades de transformação dessa ordem [...] (FERNANDES, 20019, p.75).

Com efeito, Fernandes (2019, p.71/75/83) chama de "professor-cidadão", de "reformista" e "militante" o ator que age no sentido de fomentar o progresso social e não esperar por ele. Se deslocarmos essa reflexão sobre a docência aos demais sujeitos comprometidos com o progresso e a transformação social e a ela articularmos a compreensão de tríplice gradação da consciência e do engajamento humano no exercício da cidadania de Touraine (1994), poderemos definir a categoria em questão da seguinte maneira: ativistas são aquelas e aqueles que, superando sua dimensão de indivíduo, através de sua passagem para sujeito, agem como atores no sentido de antecipar as mudanças sociais que julgam necessárias[5].

[5] Nossa elaboração delineou ativistas de alinhamento progressista. Obviamente existem ativistas de outros espectros políticos. Compreendemos que a elaboração apresentada acima, ainda que sucinta, pode descrever também ativistas de outros espectros políticos. Mesmo o/a

METODOLOGIA

Em nossa pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa (MINAYO, 2008, p.21).O estudo que realizamos se deu por meio de uma pesquisa exploratória (GIL, 2002), já que as possíveis articulações entre o ensino superior e os movimentos sociais na trajetória das ativistas em questão, ainda não foram estudadas em Caruru-PE. Adotamos ainda o Método do Caso Alargado (SANTOS, 1993) – que nasce na antropologia social e procura perceber o que, em um caso, é mais particular e próprio, para em seguida, ampliar seus contornos de modo que, a partir daí, possa-se então, compreender outras realidades.

Nossa pesquisa reflete sobre a trajetória das mulheres organizadas na MMM – Núcleo Agreste de Pernambuco e no Coletivo LGBT Lutas e Cores com formação em curso superior. Na coleta de dados contamos com a colaboração das seguintes participantes:

- Cinco mulheres organizadas na MMM – Núcleo Agreste de Pernambuco. A estas nos referiremos por Ativista MMM 1; 2; 3; 4 e 5.
- Quatro mulheres organizadas no CLC. A essas nos referiremos por Ativista LC 1, 2, 3 e 4.

Em nosso estudo optamos pela entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados (GATTI, 2010). Essas entrevistas foram realizadas entre setembro de 2019 e dezembro de 2020. Para a sistematização dos dados, optamos pela Análise do Conteúdo desenvolvida por Lawrence Bardin (2016.

ativista reacionário – se age coletivamente, constitui-se como ator e deseja propor mudanças nos rumos da sociedade, ainda que essas sejam em direção ao passado.

Concepções de movimentos sociais e ativismo na trajetória das mulheres organizadas na MMM e no coletivo LC em Caruaru-PE

Veremos a partir daqui quais são as representações de movimentos sociais e de ativismo compartilhadas pelas arrivistas da MMM e do Coletivo Lutas e Cores em Caruaru-PE.

No extrato apresentado abaixo, destacam-se os seguintes núcleos: construção coletiva; protagonismo e visão de mundo. Destacamos cada um desses núcleos pois eles nos parecem, de certa forma, encadeados e cheios de significado. A ativista em questão afirma que após seu ingresso nos movimentos sociais alcançou o protagonismo de sua história. Tal mudança transformou sua visão de mundo. Por fim, alega que tal efeito não poderia ser alcançado de maneira individualizada, mas exclusivamente através de uma ação coletiva.

> [...] mudou minha visão de mundo quando eu comecei a entender que eu poderia ser protagonista da minha própria história [...] isso a gente só consegue se a gente construir coletivamente de forma contínua, juntos. Se a gente não estiver fortalecida, a gente não consegue. Então, a partir do momento que eu consegui compreender isso, eu tive uma mudança muito significativa na forma de enxergar o mundo mesmo [...] (ATIVISTA LC 2, Entrevista: 09/06/2020).

Em sentido semelhante, a Ativista MMM 3 nos oferece um relato onde os movimentos sociais mostram-se como agentes propositores de responsabilidade mútua entre pares. No excerto, a ativista diz que antes de seu ingresso nos movimentos sociais já tinha acesso a uma formação política progressista veiculada pela sua própria família. Contudo, mesmo acessando tais discussões desde a infância, ela conta que, em determinado momento, viu-se imersa em relações afetivas abusivas que a desestabilizavam. Foi somente a partir do contato com mulheres feministas, através de uma rede de afeto, ainda

antes de seu ingresso na MMM, que conseguiu identificar tais relações e superá-las. Ela conta:

> [...] Então eu encontrei muito afeto entre essas amigas feministas, mesmo não estando dentro do movimento, então entendi que poderia fazer isso por outras mulheres e que essas outras mulheres também precisavam acessar esse abrir de olhos e de sentido e de entender o mal que o machismo provoca na nossa saúde mental, física, social, patrimonial. Então nós temos uma responsabilidade com as outras mulheres e eu só posso fazer isso dentro de um movimento social [...] (ATIVISTA MMM 3, Entrevista: 16/05/2020).

Ao refletirmos sobre a interiorização das universidades federais, destacamos o quanto esse processo e as políticas afirmativas reverberaram nos movimentos sociais de modo a ocasionar uma significativa representação jovem no quadro de ativistas. Com isso, sinalizamos que o ensino superior, sobretudo nas formações em ciências humanas, pode mostrar aos sujeitos a importância das organizações sociais coletivas na disputa de narrativas do embate público, mas nossa imersão mostra-nos também a existência de um outro trajeto: movimentos sociais que, por compreenderem a importância desse tipo de formação para a própria organização, apontam aos sujeitos a importância de uma formação no Ensino Superior, como se vê abaixo

> [...] na minha formação eu não estudei nenhuma mulher feminista. [...] Então, eu li, mas fora da universidade, dentro dos movimentos sociais mesmo [...]. Todas as leituras que eu fiz, tanto antes do meu curso, quanto durante, foram por influência dos movimentos mesmo [...]. Eu acho que parte mais dos movimentos para a formação do que da formação para os movimentos, porque quem conhece os movimentos é que sente vontade [de estudar], que percebem muitas coisas que as vezes passam despercebidas aos demais [...] (ATIVISTA LC 03, Entrevista: 23/06/2020).

As ativistas MMM 2 e 5, assim como as ativistas LC 2 e 4 afirmam que foi no espaço do ensino superior que descobriram a necessidade de organização

coletiva em um movimento social. Já as ativistas MMM 1, 3 e 4, bem como as ativistas LC 1 e 3, afirmam que foi justamente a partir dos movimentos sociais, que sentiram a necessidade de empreender uma formação no ensino superior. Nesse sentido, o extrato acima pode ilustrar como os movimentos sociais podem também insuflar nos sujeitos o desejo de ingressar no Ensino Superior e que demonstra que o estudar sempre foi um pilar dos movimentos sociais.

Destacaremos a partir de agora, como o ativismo tem sido vivenciado por essas mulheres e as principais concepções de ativismo/ativistas por elas compartilhadas. As ativistas MMM 1, 2 e 5 relatam que, ao contrário de um exercício cronometrado, especificado, com horário determinado para começar a terminar, com espaço físico reservado, o ativismo, muitas vezes se faz no próprio exercício da vida e do fazer profissional, onde quer que estes estejam acontecendo. Duas dessas mulheres são formadas em Licenciatura em Pedagogia e uma delas, formada em matemática, lecionava no magistério superior durante o período das entrevistas. Segundo afirmam, seu fazer ativista, sua vida social e seu fazer docente encontram-se plenamente amalgamados em um só movimento.

Elas apresentam em comum a compreensão de que não é possível separar o ativismo do fazer profissional ou dos demais âmbitos da vida social, já que ele se difunde em todas as relações sociais e profissionais que empreendem. Analisemos três excertos que deixam claro esse aspecto:

> [...] Assim que me formei eu trabalhava numa Escola da Terra, programa vinculado à Universidade Federal, à União e ao Estado e, que envolve as questões quilombolas e do campo. Então esse processo estava ligado à militância. Já na escola privada a militância se faz na prática pedagógica mesmo. Como eu sou professora de matemática pode-se pensar "impossível associar política dentro da sala de aula de matemática". Não. É possível, me posicionando diante de falas racistas, misóginas, LGBTfóbicas, diante de piadinhas. Então eu era ativista [...]. (ATIVISTA MMM 1, Entrevista: 17/09/2019).

> [...] ou eu sou revolucionária todo o tempo ou eu não sou revolucionária. Não é possível eu ser uma coisa agora e uma coisa depois, só se eu

> tivesse máscaras pra colocar na minha cara, ou uma roupa "agora eu vou vestir a professor, agora eu vou vestir a militante", isso não existe. Eu vou construindo no meu próprio fazer profissional o meu faz militante [...] (ATIVISTA MMM 2, Entrevista: 17/09/2019).
>
> [...] quando a gente trabalha, a gente entende que o ativismo está conosco todos os momentos. Se eu estou na sala de aula eu estou fazendo uma militância por que eu estou debatendo temas que são importantes, tanto pra mim quanto pra todo mundo que está ali. Então eu estou militando [...] (ATIVISTA MMM 5, Entrevista: 04/12/2020).

Nas três falas apresentadas, mas também nas demais de forma menos evidente, é possível delinear aquilo que, inspirados na elaboração de Pinto (2003), chamaremos de ativismo difuso[6] – isto é, um ativismo que se faz voluntariamente em todas as esferas da vida pessoal e profissional, já que não é possível ser ativista em um momento e em outro não sê-lo, visto que não se cogita pensar uma prática docente desvinculada dos valores assumidos, uma vez que ou se é revolucionária antecipadora de mudanças o tempo todo, ou não se é.

Em sentido semelhante, porém fora dos espaços educativos formais, as ativistas da MMM 3 e 4 nos apresentam um ativismo que se faz através de outras práticas pedagógicas que não as práticas pedagógicas docentes – ativismo que se faz, nestes casos, através da arte e a assistência social. A Ativista MMM 3, que durante as entrevistas trabalhava como música, afirma que, além de atuar nas ações oficiais da MMM, também faz de seu fazer artístico seu fazer ativista ou, como prefere chamar, seu fazer *artivista*[7]. Segundo afirma, sendo a música sua força de trabalho, de onde tiram o sustento ela e sua equipe, não seria possível rejeitar um contrato profissional. Nessa direção, a solução para não ter de abrir mão de um, ou de outro exercício, foi associar sua arte à suas

[6] Ver feminismo Difuso.
[7] Neologismo que trata do ativismo social veiculado pela arte.

reivindicações políticas[8]. Já a Ativista MMM 4, revela que fez de sua carreira acadêmica uma carreira ativista, assim como fez de seu fazer profissional um trabalho ativista. Questionadas sobre os desafios em conciliar a vida profissional e o ativismo, as duas mulheres respondem da seguinte maneira:

> [...] Eu misturo tudo [...]. Na maioria das vezes eu consigo contribuir de forma remota nessas situações, as vezes contribuo cantando, em ações externas [...], as vezes acontece de ser chamada como cantora, mas para falar como artivista, então é misturado [...]. (ATIVISTA MMM 3, Entrevista: 16/05/2020).

> [...] Eu concilio trabalhando para a militância. É assim que eu concilio [...]. Eu fiz mestrado, que foi um mestrado para a militância [...]. Então meus trabalhos sempre tem a ver com o ensino superior ou com a militância [...]. Desde o meu doutorado eu pesquiso feminismo, então é assim que eu concilio, eu fiz da militância o meu trabalho [...]. (ATIVISTA MMM 4, Entrevista: 03/12/2020).

Portanto, diante do desafio, ou mesmo da exigência imperativa de manter o exercício profissional sem negligenciar o ativismo social, essas mulheres perceberam que teriam de encontrar maneiras de articular essas atividades distintas em um mesmo movimento, de modo a torna-las um só fazer, sob a pena de que, sem tal movimento, uma dessas atividades distintas teria de ser sacrificada. Assim, é possível falar em ativismo simbiótico[9] – já que ele se associa e se integra a um exercício profissional remunerado se essa for a condição de continuar em exercício.

[8] Escolhemos os dois casos que apresentamos porque neles aparece mais claramente o fenômeno que desejamos pôr em destaque, mas todas as nove entrevistadas relatam que, para conseguirem dar conta de suas atividades profissionais e suas atividades nos movimentos sociais, precisaram, em muitos momentos, associar essas duas práticas em um só exercício.

[9] A simbiose ocorre quando duas espécies diferentes associam-se para que tenham maiores chances de sobrevivência. A palavra aqui foi adotada em sentido figurado.

Análise

Objetivando ampliar a compreensão teórica através de nossa imersão no campo empírico, buscaremos a partir de agora, articular essas duas dimensões no intuito de propor uma síntese que expresse como os fenômenos estudados se revelam na realidade concreta. Descrevemos teoricamente os movimentos sociais como modalidade da prática social coletiva que figura a disputa entre dois sujeitos socialmente referenciados cujos valores são antagônicos. Movimentos eminentemente educativos, pois elaboram e representam um contradiscurso que objetiva a reestruturação da sociedade. Em nossa pesquisa de campo empírico, tal categoria apresentou-se como modalidade da prática social que, mediante o acento dado às construções sociais coletivas, propõe uma transformação nas visões de mundo, que abrange desde o compromisso de responsabilidade mútua entre pares, até a conquista do protagonismo dos sujeitos no que concerne ao direcionamento de suas próprias trajetórias. É possível dizer ainda que os movimentos sociais tem apontado para seus membros a importância do ensino superior, estimulando-os a ocupar este espaço formativo.

A justaposição entre o campo teórico e o empírico nos permite propor a seguinte síntese: os movimentos sociais são uma modalidade educativa da prática social, que expressa o conflito entre sujeitos cujos valores se opõe no embate público pela direção dos rumos da sociedade. Esses movimentos engendram e representam um contradiscurso que almeja reelaborar a sociedade tomando como referência o sujeito. Devido o acento dado as organizações coletivas, podem propor toda uma transformação na visão de mundo de seus membros, persuadindo-os a estabelecerem vínculos de responsabilidade mútua e estimulando-os a conquistar o protagonismo de suas próprias trajetórias. São movimentos que estabelecem diálogo com as diversas modalidades e níveis de ensino, inclusive como ensino superior, já que têm apontado para seus membros a necessidade de ocupar esse espaço formativo como campo de disputa.

A segunda categoria – ativista – foi descrita teoricamente nos seguintes termos: ativista é aquele ou aquela que, superando sua dimensão de indivíduo, através de sua passagem para sujeito, age como ator, objetivando antecipar as mudanças sociais que julga necessárias. Na nossa imersão em campo empírico, além dos significados já assinalados, percebemos que esse ativismo não é um exercício localizado, que se faz em determinados espaços e em outros não, mas é, antes disso, um movimento que se difunde voluntariamente por diversas camadas da vida pessoal e profissional dos sujeitos, podendo ser descrito, portanto, como difuso. Além disso, descobrimos que, em muitos casos, como condição imperativa para continuar seu exercício, o ativismo pode integrar-se a um labor profissional remunerado, seja um este técnico, acadêmico, social ou artístico, de modo que passem, ambos, a constituir um só movimento – ao que chamamos de ativismo simbiótico.

Assim, a síntese entre esses dois campos que melhor define a categoria, nos parece ser a seguinte: ativista é alguém que, ultrapassando sua dimensão individual, mediante seu processo de constituição enquanto sujeito, age de maneira ativa, no sentido de antecipar as mudanças sociais que julga necessárias. O ativismo não é um exercício localizado, mas difuso, já que se espalha voluntariamente sobre os diversos âmbitos da vida dos sujeitos. Em muitos casos, como condição imperativa para o prosseguimento de seu exercício social, as/os ativistas precisam associar seus projetos políticos a um fazer profissional remunerado, de modo que as duas laborações, passam a compor, simbioticamente, um mesmo movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perseguindo nosso primeiro objetivo – destacar as principais concepções de movimentos sociais compartilhados pelas ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE – percebemos que, além daqueles significados destacados teoricamente, para essas mulheres eles também são representantes de uma profunda transformação pessoal – seja porquê propõem e representam

uma responsabilidade/solidariedade mútua entre pessoas que compartilham de histórias de vida semelhantes; seja porquê assinalam os valores coletivos e, com isso, acabam por contribuir com a construção do sentimento de pertença; seja porquê afirmam para os sujeitos que eles e elas podem ser protagonistas de suas próprias trajetórias.

É importante destacar que, na experiência das mulheres que entrevistamos, a prática social vivenciada no âmbito dos movimentos não é uma prática diletante – que é feita em alguns lugares e em outros não, de valores flexíveis, passíveis de negociação, que se faz de maneira lúdica. Ao contrário, em nossa imersão, tal prática mostrou-se decididamente comprometida com o mundo concreto, de valores firmes e difusa – isto é, que se espalha voluntariamente pelos diversos âmbitos da vida das ativistas, sejam suas famílias, seus grupos de amizade, suas redes sociais, seus fazeres artísticos, seus ambientes de trabalho, suas salas de aula. A seriedade com que algumas delas encaram essa prática social pode ser percebido por exemplo, quando, para que possam se dedicar de maneira mais imersiva ao ativismo, associam-no ao seu trabalho – ou, como em outros casos – assumem-no como seu trabalho principal.

Ao nos debruçarmos sobre o segundo objetivo – descrever como ocorreram as principais mudanças na visão de mundo das ativistas do CL e da MMM em Caruaru-PE após seu encontro com o ensino superior e com os movimentos sociais – podemos dizer que o encontro com esses dois agentes pôs em curso uma série de transformações pessoais na forma com que estas mulheres se relacionam com seus pares, consigo mesmas e com a sociedade. Analisando as entrevistas, especificamente o excerto que destacamos da Ativista LC 2 sobre os movimentos sociais, percebemos estar diante de um encadeamento de movimentos que pode nos oferecer uma leitura possível de como ocorreu tal processo de transformação. Esse encadeamento de movimentos pode ser descrito a partir do seguinte esquema: problematização da realidade > ingresso nos movimentos sociais > compreensão da necessidade

das organizações coletivas > reivindicação do protagonismo de sujeito > mudança na visão de mundo.

Dito de outra forma: mobilizadas pelas contradições que experimentaram na própria pele, ou, que perceberam mediante o exercício da própria sensibilidade, essas mulheres ingressaram nos movimentos sociais. Uma vez em contato com essas práticas educativas, compreenderam a importância das organizações coletivas e passaram a reivindicar seu protagonismo de sujeito. Nesse processo, ocorre a mudança de uma visão de mundo pautada nos valores individuais, que enxerga as contradições de maneira disforme, para uma visão macro da sociedade e de suas incongruências.

Com o ensino superior, sobretudo nos cursos de ciências humanas, o processo de desenvolvimento da consciência política ocorreu pela via do conhecimento elaborado, uma vez que permitiu que essas mulheres desenvolvessem leituras acuradas da realidade histórica e de suas contradições, auxiliando-as nos processos de localizar os adversários sociais de maneira frontal. Nesse caso, uma vez que tornou possível a atuação diplomada dessas ativistas em diversos espaços, a formação no ensino superior potencializou o ativismo difuso através da constituição de um contradiscurso cientificamente autorizado e, por outro lado, representou para algumas delas a possibilidade de um ativismo simbiótico através da produção de conhecimento na própria academia.

Portanto, retomando a pergunta que dá origem à nossa pesquisa – de que modo, o ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada das ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE – temos a dizer o seguinte: O ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada dessas ativistas oferecendo-lhes uma formação que desse conta de possibilitar uma leitura crítica da realidade. A esse movimento, soma-se a construção de um contradiscurso cientificamente autorizado, que não se limita dentro dos muros da universidade nem ao chão dos movimentos sociais – mas difunde-se pelos diversos âmbitos da vida dessas ativistas e pelos espaços que elas ocupam.

Apoiados no Método do Caso Alargado (SANTOS, 1993) perguntamo-nos se em outros espaços esses fenômenos se desenvolvem de maneira semelhante. Pois, se as observações que fizemos a respeito do ensino superior e dos movimentos sociais em Caruaru-PE, podem ser estendidas a outras regiões do Brasil, isso explica em parte a crescente onda de depreciação e de desmontes de que ambos tem sido alvo. Os movimentos sociais, pelo motivo mesmo de sua existência, e o ensino superior, em seus termos prescritivos, compartilham da intencionalidade de superar os problemas do mundo presente – nesse sentido, são, ambos, agentes antecipadores de mudanças – ativistas. Portanto, longe de indiciar que esses dois entes sejam isentos de contradição, o que pretendemos demonstrar ao longo desse texto é que, se desejamos democratizar ainda mais essa experiência educativa profundamente transformadora que é o ensino superior, esse projeto passa, indubitavelmente pelos movimentos sociais e, se almejamos a construção de uma sociedade mais próxima de um ideal de equidade e de progresso – que seja expressão de justiça social, não podemos esquecer que o conhecimento produzido pela universidade é um forte aliado nesse intento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Josué. E. D; BELTRÃO, Kaizô. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa***,* São Paulo-SP, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e possibilidades. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases** n.º 9.394/96. Brasília: MEC,1996.

BRASIL, INEP. Censo da educação superior 2019. Brasília-DF, 2020. Disponível em http//: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 10/11/2021.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro. nº 6. p. 1-52, jul./dez. 2014.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação.** Santa Maria, nº 01, p. 115-132, 2006. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1532>

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**. nº 30, jan./jun. 2013.

COSTA, Ana Alice. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política **Revista Gênero**, Niterói: nº 2. 2005.

CUNHA, Luís Fernando. A educação superior no octênio de FHC. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/abstract/?lang=pt>

FERNANDES, Florestan **A formação política e o trabalho do professor**. 1ª ed. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter desigual do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, nº 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ. nº 47, p.333-513, maio-ago. 2011.

HAHNER, June. E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil.** *1850-1940*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: UDINESC, 2003.

LAGE, Allene. **Desdobramentos da educação superior da mulher dentro dos movimentos feminista e LGBT.** Percursos políticos e pedagógicos de ativistas da Marcha Mundial das Mulheres e do Lutas e Cores em Caruaru – PE**:** 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/viewProjetoPesquisa.xhtml?popup=true&idProjeto=560158> Acesso em: 10/11/2021.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Proj. História**, São Paulo, nº 11, nove. 1994.

LUTAS E CORES. **Carta de Princípios do Lutas e Cores.** Caruaru, 2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OKUMARA, Júlio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Democracia, educação e revolução: o pensamento pedagógico de Florestan Fernandes nas décadas

de 1980-90. In: **A formação política e o trabalho do professor**. FERNANDES, Florestan. 1ª ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. (SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). **A Educação Superior no Brasil. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC** – Unesco – Caracas, 2002). Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf Acesso em: 10/11/2021.

PINTO, Céli Regina Jardin. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo – SP; Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas na perspectiva dos Direitos Humanos. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conflitos urbanos no Recife: o caso "Skylad"**. Revista Críticanº11, maio, Coimbra, 9-59, 1983.

SILVA, Maria Salete da. Democracia e sujeito: uma relação indissociável na obra de Alain Touraine. ***Emancipação,*** Ponta Grossa. nº 2. p. 21-34, 2008. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/121. Acesso em 16 mar. 2020.

SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, 2002.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA (SOF). **Feminismo em Movimento: Caderno de apresentação da Marcha Mundial da Mulheres.** São Paulo: abril de 2019.

STRECK, Danilo. Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. in **Periódico do Mestrado em Educação** UCDB, nº 22, jul/dez 2006, Série Estudos, Campo Grande, p. 99- 111.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TOURAINE, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, nº1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

EMPREENDEDORISMO FEMININO NA CIDADE DE JOÃO PESSOA –PB: DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PERÍODO DO COVID-19

Priscilla Ferreira de Lucena[215]
Danielle Fernandes Rodrigues[216]
Joaquim Monteiro Reis Pacheco[217]

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar as dificuldades enfrentadas por mulheres empreendedoras, durante a pandemia da COVID-19. O empreendedorismo feminino tem evoluído e, como consequência, vêm ocorrendo um aumento gradativo de empreendimentos organizados por mulheres. Sendo assim, torna-se, cada vez mais, importante conhecer a sua relevância no cenário econômico e, primordialmente, as razões que as mulheres têm para empreender e, ainda, revelar uma parcela das particularidades do empreendedorismo feminino, destacando a trajetória da mulher no mercado de trabalho, setores de empreendimento, gestão feminina e consequências para a sociedade, segmentando por necessidade e/ou oportunidade. Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, cujo instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário aplicado junto a empreendedoras paraibanas de segmentos distintos. Como resultados obtidos, destacam-se que a maioria das mulheres empreendeu por necessidade, principalmente por

[215] Priscilla Ferreira De Lucena – Graduada em Ciências Contábeis pelo UNIESP. E-mail: Priscyllafl@hotmail.com.
[216] Danielle Fernandes Rodrigues – Mestra em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Especialista em Gestão Empresarial e Educação Global. Professora Universitária. E-mail: danielle.contato10@gmail.com.
[217] Joaquim Monteiro Reis Pacheco – Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Servidor Público. E-mail: joaquim_pacheco@outlook.com.

falta de emprego. Além disso, enfatizaram que a maior motivação da busca por empreender foi a de ajudar na renda familiar. Muitas das empreendedoras não têm experiência na área administrativa e não possuem contador. Um ponto positivo, enfatizado pelas respondentes da pesquisa, foi que a carreira empreendedora, afetou o seu meio familiar para melhor, e que apesar dos desafios enfrentados nesse período de pandemia, conseguiram conciliar a família e o trabalho. Com esse estudo, foi possível perceber que a mulher empreendedora está capacitada para desenvolver atividades em uma empresa, assim como realiza na sua vida pessoal, sendo capaz de atender as expectativas que o mercado precisa, sabendo lidar com as dificuldades.

Palavras-Chave: Empreendedorismo Feminino; Dificuldades; Covid 19.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil no mês de março de 2020 recebia uma notícia que modificou a vida da sociedade. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o mundo estava enfrentando a pandemia covid-19, com impactos na saúde mundial, nos aspectos políticos, econômicos e sociais, com uma queda no mercado de trabalho, gerando desemprego. Diante disso, muitas pessoas tiveram que criar sua própria renda, abrindo empresas informais e formais.

No tocante ao mercado de trabalho para as mulheres, tem-se que o público feminino vem se destacando e o empreendedorismo feminino vem ganhando força na sociedade. Dessa forma, as modificações na família e no mercado de trabalho fizeram com que o empreendedorismo se desenvolvesse, propiciando um avanço de 1339.399 mulheres, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Esses números são relativos ao terceiro trimestre de 2020 que apontou também, que o estado da Paraíba se destacou em o 16º lugar do *ranking* nacional de empreendedoras.

O empreendedorismo tem uma função muito importante para a sociedade, pois supre as necessidades das pessoas, que diariamente se

deparam com riscos na economia e com o grande crescimento de mercado, tanto feminino como masculino. Sendo assim, para Chiavenato (2007, p.18) os empreendedores "não são simplesmente provedores de mercadorias ou de serviços, mas fontes de energia que assumem riscos em uma economia em constante transformação e crescimento". Dolabela (2006, p. 30) enaltece que "o empreendedor é o responsável pelo crescimento econômico e pelo desenvolvimento social. Por meio da inovação, dinamiza a economia". O que reforça e justifica, a importância de se estudar a temática do empreendedorismo.

De maneira contextualizada, tem-se que a pandemia acarretou diversas barreiras de mercado e ocasionou muitos desempregos. Para algumas mulheres surgiu a ideia de empreender, seja para si mesmas ou para ajudar na renda familiar, o que enaltece a questão do empreendedorismo por necessidade ou por oportunidade.

A falta de um conhecimento teórico e financeiro, por vezes, em razão de tempo, quando as empreendedoras exercem vários papeis, a exemplo de mães e donas de casa, podem gerar um ponto negativo para aperfeiçoar as inovações do seu próprio negócio.

Posto isso, este artigo visa buscar informações de mulheres que, durante as dificuldades enfrentadas no seu dia a dia e durante a pandemia, tiveram a iniciativa de adquirir seu próprio negócio. Desta forma, questiona-se: Quais as dificuldades enfrentadas por mulheres empreendedoras da cidade de João Pessoa – PB, durante a pandemia da covid-19?

A importância desta pesquisa é a de mostrar os motivos que levaram as mulheres a empreender e investigar seus múltiplos papeis, relatando as possíveis barreiras que lhes foram postas durante a pandemia, e conhecer a gestão feminina, traçando seu perfil e seus conhecimentos teóricos e administrativos.

Quanto aos objetivos deste artigo, de uma forma geral tem-se: analisar as dificuldades enfrentadas por mulheres empreendedoras durante a

pandemia da COVID-19. E de forma mais específica a) contextualizar o empreendedorismo feminino e b) descrever o impacto que a pandemia ocasionou no empreendedorismo feminino. A presente pesquisa trata-se de um estudo do tipo qualitativo, de natureza básica e exploratória, que objetiva uma maior familiaridade com o problema de estudo, incluindo levantamentos bibliográficos e aplicação de questionário com mulheres empreendedoras, que passaram por este ciclo da COVID-19 e tiveram experiências práticas com o problema deste artigo. A estrutura desse artigo está detalhada em introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados, discussão e, por fim, considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente fundamentação teórica apresenta a definição sobre o empreendedorismo e empreendedorismo feminino, conhecimento sobre empreendedoras por necessidade e por oportunidade, os desafios enfrentados pelas mulheres empreendedoras, e por fim, o empreendedorismo feminino e a covid-19.

2.1 Empreendedorismo

O empreendedorismo, visto por alguns apenas como uma saída para o desemprego que assola as economias, ainda carece de maior compreensão na sociedade. Nesta perspectiva, Dolabela (1999) evidencia a importância do empreendedorismo no contexto de inovação e desenvolvimento dentro da sociedade. O autor ressalta que, o aumento da capacidade empreendedora de uma sociedade não se dá em função da retração no nível de emprego, mas como decorrência direta dos novos padrões de relações sociais e políticas. Drucker (1986) já evidenciava que o empreendedorismo poderia ser um importante ponto na história das relações entre o indivíduo e a comunidade. Sendo assim, como defensor de uma sociedade empreendedora, Drucker (1986) destaca a importância do entendimento de que a inovação e o espírito

empreendedor são necessários, tanto na sociedade quanto na economia, nos âmbitos público e privado. Embora exista uma grande variedade de conceitos, Davidsson (2016) argumenta que as múltiplas formas de compreensão do empreendedorismo tendem, a se acomodar em duas definições.

O Empreendedorismo é, portanto, a criação de uma nova atividade econômica e é qualquer coisa que concerne àqueles que criam e dirigem seus próprios negócios. Nesta perspectiva, para a realização de novos estudos, Davidsson (2016) recomenda que se utilize o primeiro dos dois entendimentos, por corresponder ao entendimento que se impõe como tendência no campo. Neste contexto, para o autor, cada vez mais os pesquisadores focalizam na compreensão do empreendedorismo como um esforço de criação de uma nova atividade econômica capaz de proporcionar geração de renda (DAVIDSSON, 2016; WIKLUND *et al*., 2011) e aumento do capital e o lucro para os empreendedores (FROTA *et al*., 2014).

2.2 Empreendedorismo feminino

Empreendedorismo, segundo Schumpeter (1988), é um processo de ‘‘destruição criativa’’, cujos produtos ou métodos de produção existentes são destruídos e substituídos por novos. Já para Dolabela (2010) corresponde a um processo de transformar sonhos em realidade e riqueza.

Até 1970 apenas os homens eram alvo de pesquisas sobre a temática do empreendedorismo (AHL, 2006), sendo um dos primeiros trabalhos sobre “empreendedorismo feminino” elaborado por Schwartz (1976). Schwartz (1976) abordou aspectos relacionados à motivação, características de personalidade e dificuldades enfrentadas pelas empreendedoras e concluiu, na ocasião, que os motivos que as levavam a montar seu próprio negócio eram semelhantes aos dos homens. Ambos tinham “qualidades empreendedoras” semelhantes, porém as mulheres enfrentavam mais barreiras que impediam o sucesso de suas organizações, principalmente em função das dificuldades de obtenção de crédito.

O empreendedorismo feminino tem apresentado crescimento, com isso, houve o aumento da participação feminina na economia do país, demonstrando habilidade de gerir seu próprio negócio, movimentando a economia local, gerando emprego e renda para seus colaboradores (FRANCO, 2014). Nesta perspectiva, com o desenvolvimento do empreendedorismo feminino, muitas mulheres aproveitaram as oportunidades para gerir seu próprio negócio, com ênfase no atendimento do público-alvo de seus empreendimentos. Dolabela (2008 p. 24-25), evidencia:

> O crescimento econômico sustentável é consequência do grau de empreendedorismo de uma comunidade. As condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento precisam de empreendedores que as aproveitem e que, através de sua liderança, capacidade e de seu perfil, disparem e coordenem o processo de desenvolvimento, cujas raízes estão, sobretudo em valores culturais, na forma de ver o mundo.

Infelizmente, muitas mulheres enfrentam barreiras sociais, além da desigualdade de renda e ocupação no mercado de trabalho. Como empresárias, assumem o papel de protagonistas, para aumentar a receita familiar ou mesmo como principal fonte de renda, buscando conciliar com as outras atividades que já desempenha.

2.2.1 Empreendedorismo por necessidade e por oportunidade

Ao longo do tempo, alguns estudos vêm partindo do pressuposto de que as motivações para empreender poderiam ser por necessidade ou oportunidade. Para Kirzner (1979), o empreendedor precisa estar sempre em estado de alerta, para descobrir e explorar novas oportunidades. Na visão de Kirzner (1979), a capacidade de estar alerta refletiria motivações pessoais, aspirações e sonhos do empreendedor.

Para McClelland (1972), são os valores, as motivações humanas e a necessidade de autorrealização, que movem indivíduos na busca de atividades empreendedoras. Entre os principais motivos que levam a ação, situam-se as

conquistas e realizações. Ou seja, “um desejo de realizar as coisas da melhor maneira, não exatamente pelo reconhecimento social ou prestígio, mas, sim, pelo sentimento íntimo de necessidade de realização pessoal” (MCCLELLAND, 1972, p. 110). Indivíduos com elevado nível de necessidade de realização e conquista, apresentam maior propensão a perseguir desafios, de maneira relativamente autônoma.

Segundo estudos relativos ao tema, com destaque para o programa de pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), de abrangência mundial, correspondente a uma avaliação anual do nível nacional da atividade empreendedora, os empreendimentos são caracterizados por iniciativa relacionados à necessidade. Essa questão pode se tornar preocupante, pois muitos indivíduos entram no mercado empreendedor sem o conhecimento necessário para gerir uma empresa. Os empreendedores de oportunidade buscam informações relevantes no mercado desejado e planejam suas ações, já os de necessidade agem de forma não-planejada, por isso muitas das vezes, eles não obtêm sucesso.

Além disso, no ano de 2020, a taxa de empreendedorismo total no Brasil atingiu um percentual menor, pois caiu para 31,6%, representando queda de 18,33% quando comparada com a taxa de 2019, de 38,7%. Neste contexto, o Brasil caiu do 4º lugar para o 7º no que tocante a taxa de empreendedorismo (GEM, 2020).

As atitudes empreendedoras são um passo fundamental nas motivações para empreender. A atitude age em função da gestão e persistência – planejamento, predisposição para iniciativas, tomar decisões, cumprir metas, atingir objetivos, obter informações e buscar oportunidades – e inovação como poder, redes sociais, autoconfiança, considerando como predisposição para agir de forma criativa e construir diferenciais competitivos (LUCAS; SOUZA, 2007). Assim, as atitudes empreendedoras podem ser entendidas como toda e qualquer ação, estratégia ou práticas de decisões, que os empreendedores tomam e aplicam em seus negócios.

2.3 Desafios enfrentados pelas mulheres empreendedoras de maneira geral e durante a covid-19

A atividade da mulher na sociedade tem sofrido grandes transformações, desde meados da década de 70. Obteve transformações culturais e de valores com relação ao papel da mulher na sociedade, cujos dados de elevação do nível de escolaridade feminino, aumento no número de famílias chefiadas por mulheres e maior participação feminina no mercado de trabalho (GEM, 2020).

Mesmo com esse número elevado da classe feminina no mercado, as empreendedoras ainda enfrentam preconceitos dentro da sociedade. A própria sociedade tem a concepção de que é obrigação do homem o sustento da casa e dever da mulher cuidar de seus trabalhos domésticos e filhos. Assim, a mulher empreendedora precisa associar o lado profissional aos filhos e a vida afetiva. Com isso, surgem os grandes desafios da mulher no fato de ser a empreendedora que contribui para o mercado econômico, sem deixar a sua obrigação familiar. Mcgowana *et al.* (2012), obtiveram em suas pesquisas, que para muitas mulheres empreendedoras, o prazer experimentado no gerenciamento de suas respectivas empresas, é fruto de uma maior liberdade e flexibilidade, porém é um processo marcado por descontentamento, em função das demandas de tempo entre as necessidades de equilibrar seu negócio e os interesses dos filhos e outros dependentes, a exemplo de esposo. Por longos anos, a desigualdade entre homens e mulheres foi justificada por acreditar-se que o homem era superior à mulher em muitos aspectos, dentre eles: capacidade cognitiva, força física, habilidades e competências, mas elas vêm conquistando espaço e provando o contrário. Empreender é para todos, independente da classe social ou gênero (AMORIM; BATISTA, 2011). Dessa maneira, a mulher se encontra em desvantagem na administração desses conflitos em relação ao homem por conta dos papéis impostos pela sociedade. A necessidade de conciliar suas diversas tarefas somadas à dificuldade de

ascensão na carreira vem servindo como motivação para que se desenvolvam enquanto empreendedoras (GOMES; GUERRA; VIEIRA, 2011).

Porto (2002) acredita que a família influencia na decisão da mulher ao empreender, e em muitos casos sofrem pressão tanto do marido quanto dos filhos, ao se culparem por buscar a realização profissional e deixar seus filhos sob cuidados de outros. Outra dificuldade, é a questão da falta de recurso financeiro, onde muitas buscam ajudar seus maridos nessa situação. Em concordância, Martins *et al.* (2010), cita que mulheres empreendedoras têm pouco acesso a recursos financeiros de terceiros devido a restrições ao crédito.

Segundo Strobino e Teixeira (2014) são poucas as empreendedoras que possuem a fronteira entre trabalho e vida pessoal, ou a vida em família, bem definida, e consequentemente, geram o conflito trabalho-família. Assim, vez inseridas no mercado de trabalho, necessitam aprender a conciliar a dupla jornada de vida que será desenvolvida no seu dia a dia.

Em um período em que a economia mundial está passando por grandes transformações impulsionadas pela pandemia da COVID- 19, a humanidade enfrenta um dos piores momentos de sua história. Neste contexto, para administrar adequadamente uma crise é necessária uma preparação prévia por parte das empresas e somente poucas estarão preparadas para uma crise da magnitude da pandemia COVID-19 (KUCKERTZ *et al.*, 2020). Sendo assim, muitos empreendedores precisaram inovar para se manter no mercado.

Conforme o *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), o número de empreendedoras no Brasil cresceu durante a pandemia, alcançando a marca de trinta milhões, no ano de 2020. Assim, um dos assuntos que ganhou força no ano de 2020, e que já estava a ser discutido nas literaturas internacionais e nacionais, são as investigações sobre atividades empreendedoras (Machado *et al*., 2020). Nassif *et al.* (2020), chamam a atenção para estudos que enfatizem os fatores que permitem que empreendedores tenham condições de

atuação em tempos de incerteza e ambientes de restrições. Estes autores destacam que, proposições desta natureza poderiam contribuir para fundamentar os comportamentos de empreendedores e empreendedoras no desenvolvimento socioeconômico do país.

3 METODOLOGIA

Este artigo é classificado como uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, analisando e obtendo uma compreensão mais profunda de determinado grupo social (mulheres empreendedoras). Tem-se, portanto, que a pesquisa qualitativa tem como finalidade compreender o pensamento dos sujeitos da pesquisa acerca do fenômeno em estudo (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Com relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o assunto, para maior conhecimento ou para construir hipóteses (SOUZA *et al.*, 2013).

A pesquisa foi realizada na região metropolitana de João Pessoa/PB com mulheres empreendedoras de diversos setores. O instrumento de coleta de dados foi um questionário, dividido em questões constando de dados pessoais e socioeconômicos; empreendedorismo e dificuldades enfrentadas no período da Covid-19, aplicado mediante entrevistas individuais presenciais. O critério para seleção foi escolher mulheres que são conhecidas na cidade pelos seus respectivos trabalhos. Essas entrevistas foram realizadas no período de novembro de 2021. Local, dia e horários foram pré-definidos com antecedência por ambas as partes e todas as entrevistas foram realizadas nas respectivas empresas das entrevistadas. Sobre a quantidade de entrevistadas foi utilizada a amostragem por acessibilidade, que não permite a realização de análises estatísticas ou generalizações, o que efetivamente não foi realizado, por se tratar de uma pesquisa por meio de análise qualitativa.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Além disso, antes de serem iniciadas, as participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), totalizando nove empreendedoras. Primando pelo sigilo da identidade das participantes, elas são tratadas nessa pesquisa como empreendedoras A, B, C, D, E, F, G, H e I.

Para o tratamento dos dados foi utilizada análise de conteúdo, que segundo Silva e Fossá (2015, p. 2) "é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador."

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme informado na metodologia foi utilizada análise de conteúdo. Após as entrevistas, existiu um processo de separação das falas das mulheres em tópicos, assim como os objetivos específicos deste estudo, para que pudesse ser concluída a análise de cada entrevista feita, com intuito não só de compreender, mas também de identificar outros significados ou sentido no que foi falado (SILVA; FOSSÁ, 2015).

A maioria das participantes possui de 30 a 50 anos e é casada ou mantém uma união estável, em conformidade com pesquisa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (2018), a faixa etária das empreendedoras brasileiras são de 35 a 45 anos e 70% são casadas. Além disso, das 9 empreendedoras, 3 possuem curso superior completo, sendo a busca pelo aprendizado corresponde a uma importante característica das empreendedoras, incluindo situações de empreender por necessidade ou oportunidade (LEAL; MACHADO, 2012).

Quadro 1

Perfil das mulheres empreendedoras

Empreendedoras	Idade	Escolaridade	Segmento do Negócio
A	21 a 30	Médio completo	Vestuário
B	31 a 40	Superior completo	Atacado Varejista
C	31 a 40	Superior completo	Artesanato
D	41 a 50	Médio completo	Peças de Motos
E	31 a 40	Superior completo	Escritório contábil
F	31 a 40	Médio completo	Manicure
G	41 a 50	Médio completo	Pet shop
H	41 a 50	Médio completo	Aviamento
I	31 a 40	Médio completo	Cabelereira

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021

O questionário também abordou o período em que essas mulheres são empreendedoras. A maioria delas empreende entre 2 e 5 anos e apenas uma é empreendedora há 17 anos. Trata-se de uma amostra experiente no empreendedorismo que passou pelo primeiro ano decisivo e também pelo período de 5 anos no qual, de acordo com o IBGE (2019), 60% dos empreendedores encerram suas atividades. Apesar da crise no país, as pessoas buscaram se inserir em determinado ramo. Conforme quadro 1, algumas respondentes buscaram os segmentos que lhes deram oportunidade e outras o que gostam de realizar. Segundo Fairlie (2013), as condições de mercado se tornam algo determinante para o empreendedorismo. A alta taxa de desemprego apresenta oportunidades empreendedoras, mas, uma questão importante deve ser levada em consideração se essas pessoas estão realmente preparadas para alcançar novos desafios, e se estão capacitadas para que o negócio venha manter-se ativo gerando bons resultados.

Inicialmente, foi perguntado o que as motivou a empreender (Gráfico 1), 11,11% relataram que foi por interesse próprio, que gostariam de criar algo novo, fazer a diferença. Já 22,22% enfatizaram que foi pela afinidade, pela área na qual já detinham algum conhecimento e que tiveram oportunidade de atuar em área fins. Por sua vez, 33,33% alegaram que decidiram empreender em razão do desemprego, e 33,33% informaram empreender preocupadas com suas famílias, já que careciam de uma renda, para auxiliar nas despesas do lar.

Gráfico 1

Motivação



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

A motivação empreendedora é o desejo de correr o risco de realizar uma ação de empreender juntamente a uma recompensa, diante da percepção de sucesso do empreendedor. O empreendedorismo começa a atuar quando a pessoa pensa em como será sua vida a partir da perspectiva de poder decidir os caminhos do seu negócio. Os empreendedores por estilo de vida são motivados por questões de realização pessoal, mais do que por motivações puramente lucrativas (ALLARDYCE, 2015).

As entrevistadas elencaram pessoas conhecidas localmente e nacionalmente, ressaltando boas características que as fazem inspiradoras. A instrumentalização das narrativas para “inspirar” constitui um mercado de ideias (ANGENOT, 2010).

Das participantes da pesquisa 50% fizeram plano de negócios e 50% não, em razão da falta de experiência. Para Delgado (2016), quando se fala em empreendedorismo estamos falando, naturalmente, de plano de negócios. Sabemos que o plano é parte fundamental do processo empreendedor. O autor afirma que negócios criados sem planejamento são conhecidos como “estilo de vida”, nas quais os empreendedores que têm visão clara de crescimento.
Ser empreendedora envolve saber lidar com o lado positivo e negativo. Sobre o lado positivo informaram ser sua própria chefe, fazer seu próprio horário, fazer o que gosta, retorno financeiro, flexibilidade de horário com os filhos, realização pessoal, criar metas e sonhos. Como lado negativo destacam se doarem demais ao trabalho, a concorrência, depender de clientes, lidar com pessoas diferentes e retorno financeiro apenas de longo prazo.

A instabilidade financeira é um grande ponto negativo e a carga tributária no Brasil é muito elevada, mas as empreendedoras estão superando essa dificuldade. Já como ponto positivo, as empreendedoras possuem liberdade de criar suas próprias alternativas. O quadro 2 sintetiza os dados obtidos.

Quadro 2

Pontos Positivos e Negativos de Empreender

Empreendedoras	Positivos	Negativos
A	Flexibilidade de horário, tempo para os filhos	Se doar mais ao trabalho, depender de cliente.
B	Tempo para a família	Trabalhar mais
C	Fazer o que gosta, realização pessoal	Problemas empresariais
D	Ser a própria chefe, retorno financeiro	Lidar com pessoas diferentes
E	Ser a própria chefe, flexibilidade	A concorrência
F	Flexibilidade de horário, fazer o que gosta.	Retorno financeiro a longo prazo
G	Flexibilidade de horário	A concorrência
H	Criar metas e sonhos, fazer o próprio horário	Depender de clientes
I	Realização pessoal, flexibilidade de horário para a família	Doar muito tempo ao trabalho

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Segundo Dornelas (2016), o papel do empreendedor sempre foi fundamental na sociedade, e com o grande avanço tecnológico, esse papel vem se intensificando. Hoje a economia e a sofisticação de produtos e serviços fazem com que os empreendedores tenham como necessidade a atualização ou formalização do conhecimento empreendedor.

As características das empreendedoras são fundamentais para administrar o seu negócio, sendo assim, as entrevistadas responderam quais são as suas características enquanto empreendedoras e os dados foram relevantes. Três delas são atenciosas com clientes e seus negócios e observamos outras características descritas no quadro 3, abaixo.

Quadro 3

Características Empreendedoras

EMPREENDEDORAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Simpática	X					X			
Atenciosa	X	X		X			X		
Criativa			X						
Prestativa				X					
Inovadora					X		X		
Perseverante								X	
Dedicada								X	
Agradável									X

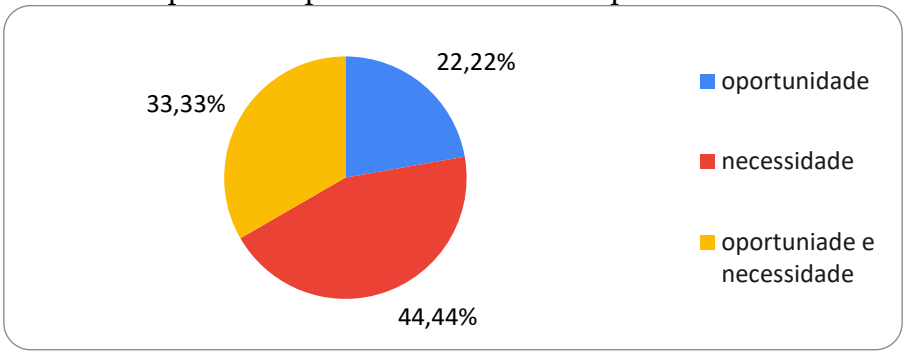
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Segundo Kurrels (2021), a tentativa de tornar claras as características da personalidade que diferenciam os líderes dos não líderes, foram concebidos, no início do século XX. Tal abordagem sugere que líderes detentores de determinados traços de personalidade podem ser mais eficazes. Algumas características do líder, segundo a teoria são autoconfiança, inteligência, sociabilidade, integridade e determinação. Neste contexto, para o SEBRAE (2018), as 10 características empreendedoras são estabelecer metas, buscar oportunidades e ter iniciativa, buscar informações, conquistar parceiros e formar redes de contatos, manter a qualidade de produtos e serviços, planejar e checar se os planos estão sendo realizados, estar comprometido com os projetos, ser persistente, correr riscos calculados e ser independente e autoconfiante.

Segundo dados do gráfico 2, 80% delas empreendiam anteriormente e 20% começaram durante a pandemia, 44,44% empreenderam por necessidade, como forma de manter os custos familiares, já 22,22% a trajetória da vida ofereceu a oportunidade de abrir seu próprio negócio e decidiram enfrentar este desafio e 33,33% foi por necessidade e oportunidade.

Gráfico 2

Empreender por necessidade ou Oportunidade



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

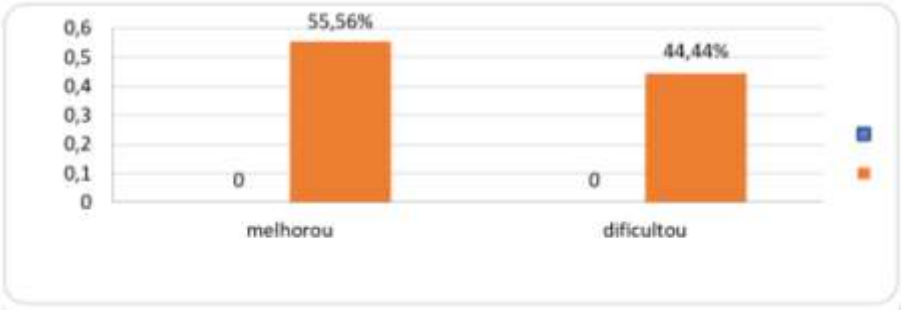
Segundo uma pesquisa do GEM (2016), as mulheres começam a empreender mais por necessidade do que por uma oportunidade. Demostrando o fato delas não acharem uma oportunidade melhor no mercado de trabalho ou necessidade de complementar sua renda.

As mulheres investem no empreendedorismo pela mesma razão que os homens, ou seja, visando o sustento de si mesmas e de suas famílias, além do enriquecimento de suas vidas, por meio de uma carreira e pela independência financeira. É importante observar também, o fato que a participação feminina no empreendedorismo varia de maneira significativa no mundo, porém geralmente é inferior à masculina (GEM, 2020).

Quando questionadas como a carreira empreendedora afetou no seu meio familiar, 55,56% responderam que afetou para melhor, conciliando seu horário para resolver problemas e tempo em família, já 44,44% acharam muito difícil, pois tiveram que estar mais presentes em seu trabalho do que em família.

Gráfico 3

O Empreendedorismo afetou seu meio familiar



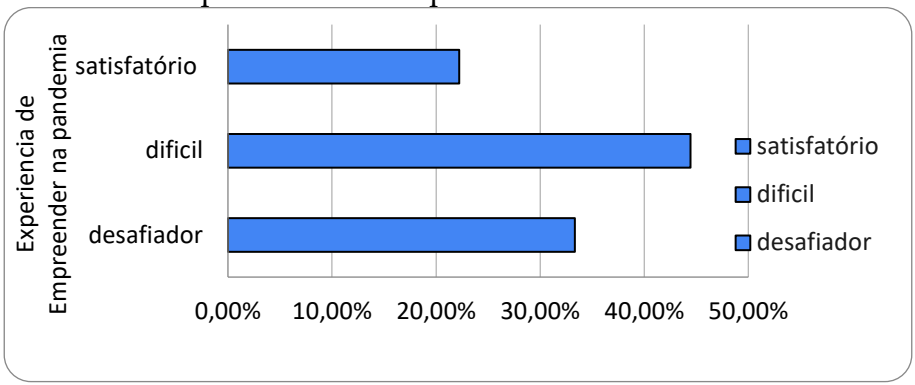
Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

De acordo com Amaral (2013), desde o século XIX, é possível observar a presença da mulher em vários segmentos do mercado de trabalho, nos quais antes não estava inserida. As mulheres deixaram de ocupar a posição apenas de esposas, donas de casa e mães. De forma que a inserção das mulheres no mercado contribuiu para mudança do funcionamento da família brasileira, contribuindo para o sustento e manutenção do lar. Como afirma Costa (2018), hoje em dia, as mulheres lidam com algo que antes era impossível: multitarefas, sendo mães, esposas, viúvas e conciliando casa com o trabalho.

Durante a pandemia, várias empreendedoras foram impactadas com esse novo mundo (gráfico 4), 20% tiveram uma experiência satisfatória e se destacaram nas vendas *online* e *delivery*, porém 40% disseram enfrentar dificuldades, pois com o fechamento do comércio, tiveram perdas de clientes. Por fim, 30% relatam que foi uma experiência muito desafiadora, pois tiveram que inovar para manter seus negócios abertos.

Gráfico 4

Experiência de Empreender na Pandemia



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Alpersted *et al.* (2014), constataram que, para muitas mulheres, o prazer experimentado no gerenciamento de sua própria empresa resultante da maior liberdade e flexibilidade é temperado por descontentamento, em função das demandas de tempo entre as necessidades de equilibrar as exigências do negócio e os interesses dos filhos e outros dependentes. Santos (2014), salienta que empreendedorismo significa fazer algo novo, diferente, mudar a situação atual e buscar, de forma incessante, novas oportunidades de negócio, tendo foco na inovação e criação de valor.

Como barreiras enfrentadas na pandemia, relatam o fechamento do comércio, pois tiveram que inovar para manter seu negócio aberto. O preço dos produtos, também, foi uma grande barreira, pois tiveram que aumentar, conforme Quadro 5.

Sobre o momento mais crítico 99% enfatizaram o início da pandemia, com o isolamento das pessoas e o fechamento do comércio. Já 1% respondeu que foi na segunda onda da pandemia, tendo perdas de clientes e absurdo aumento de preço dos produtos.

Quadro 5

Barreiras enfrentadas na pandemia

EMPREENDEDORAS	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Economia do Brasil	X	X				X			
Segunda onda da pandemia					X				
Aumento de preço dos produtos		X	X					X	
Falta de cliente				X	X				
Perda de cliente							X		X

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Segundo Lima (2021), as organizações tiveram que se adaptar as medidas/recomendações governamentais e sanitárias. Pois, com a ausência de vacinas eficazes que inibissem o contágio, o isolamento social foi pontuado como uma das principais formas de proteção contra o COVID-19. Pesquisadores, em âmbito global, reuniram esforços em estudos voltados para a contenção da pandemia e melhor compreensão dos possíveis impactos do vírus para o homem. Já em âmbito social, as ciências humanas seguem coletando dados e realizando pesquisas que possibilitem compreender como este período de isolamento social tem impactado as instituições, o mercado, as corporações e os trabalhadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordou-se o assunto das dificuldades enfrentadas por mulheres empreendedoras durante a pandemia da COVID-19, período que impactou o mundo, no qual foi preciso viver outra realidade. Realidade essa, marcada por muitos desafios, inclusive para as empreendedoras.

Com esse estudo, foi possível perceber que a mulher empreendedora está capacitada para desenvolver atividades em uma empresa, assim como

desenvolve em sua vida pessoal. Sendo assim, a mulher que empreende possui capacidade de atender as expectativas e, até mesmo, de se manter à frente do que o mercado precisa, sabendo lidar com as dificuldades que possam surgir, de modo que suas tomadas de decisões sejam rápidas e eficazes.

O trabalho feminino fora de casa é uma conquista relativamente recente. Não foi simples para as mulheres conseguirem ganhar seu próprio dinheiro, obter independência e ainda ter sua competência reconhecida. Sendo assim, além de empreender, as mulheres mantêm as tarefas tradicionais: de mãe, esposa e dona de casa, tendo então uma jornada dupla ou mesmo tripla. Mulheres motivadas para empreender, em função dos cuidados necessários a família, muitas vezes empreendem em sua própria residência, pois assim conciliam os dois afazeres.

Nessa pesquisa foram obtidos os relatos de nove empreendedoras da cidade de João Pessoa - Paraíba, cuja maioria empreendeu por necessidade em detrimento da oportunidade. Nesta perspectiva, devido ao desemprego, elas tiveram que inovar, para conseguir uma nova renda para suas respectivas famílias. As características enquanto empreendedoras foram diferentes, uma das outras, mesmo assim, conseguiram lidar com as variadas personalidades de seus clientes, onde suas experiências de empreender em tempos de pandemia foram desafiadoras, mas conseguiram se superar, enquanto pessoas e empreendedoras. As grandes barreiras enfrentadas pelas entrevistadas, foram o fechamento do comércio, aumento de preço dos produtos, perda de clientes e a economia do Brasil.

O empreendedorismo feminino caminha em direções favoráveis a sociedade de forma geral, no qual o modelo de gestão feminino trata as pessoas levando em consideração, por exemplo, suas culturas e necessidades individuais diferenciadas. Quanto a isso, pode-se dizer que a necessidade obriga a criação e a insatisfação conduz à inovação. Essa é a ligação da razão e motivação ao empreendedorismo feminino. Seja qual for sua razão,

motivação ou necessidade, o empreendedorismo tem dado, à sociedade e à mulher, caminhos de sucesso.

Tem-se, por fim, que o mercado nacional é carente de iniciativas capazes de produzir riquezas, gerando fontes de trabalho, valorizando a sociedade e a si próprio enquanto cidadão. Como contribuição à sociedade, o empreendedorismo feminino atua na geração de empregos, expandindo a economia, proporcionando a realização de um trabalho que sustente seu crescimento pessoal, profissional e financeiro

REFERÊNCIAS

ALLARDYCE, S. (2015). **A Continnum approach to lifestyle entrepreneurship.** Disponível em: <http:// openair.rgu.ac.uk.>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

ALPERSTEDT, G, D et al **EMPREENDEDORISMO FEMININO: DIFICULDADES RELATADAS EM HISTÓRIAS DE VIDA.** Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2735/273532832015.pdf>. Acesso em 27 de novembro de 2021.

AMARAL, Graziele Alves. OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO**. Itinerarius Reflectionis**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 1-20, 1 fev. 2013.

AMORIM, R. O. et al **EMPREENDEDORISMO FEMININO: RAZÃO DO EMPREENDIMENTO** Disponível em:<http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115149.pdf>.acesso em: 26 de agosto de 2021.

ANGENOT, M. El **discurso social: Los limites históricos de lo pensable y lo decible.Buenos Aires: Siglo XXI, 2010**.< https://e-

compos.emnuvens.com.br/e-compos/article/view/1355/936> .Acesso em 26 de novembro de 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

CASTRO, C.D.C. **IMPACTO DO COVID-19 NA ATIVIDADE EMPREENDEDORA EM PORTUGAL.** Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18435/1/Carmen_Castro_MEI_2021.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor.** 2ª ed. rev. E atualizada - São Paulo: Saraiva, 2007.

COSTA, F. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. Pretextos - **Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas.** v. 3, n. 6, jul. /dez. 2018.

DELGADO, Y, L. **PLANO DE NEGÓCIO PARA MICROCERVEJARI ARTESANAL.**
Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148413>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 6 ed., 2016.

FAIRLIE, Robert W. Entrepreneurship, economic conditions, and the great recession. **Journal of Economics & Management Strategy**, v. 22, n. 2, p. 207-231, 2013.

FERNANDES, V. D.C et al **Empreendedorismo Feminino: Um estudo de caso em uma indústria alimentícia na cidade de Uberlândia - MG** Disponível em:<https://anegepe.org.br/wp-content/uploads/2021/09/080.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

FERREIRA, J. M. et al **Mulheres e Suas Histórias: Razão, Sensibilidade e Subjetividade No Empreendedorismo Feminino** Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rac/a/dZJhFMBsrcLmwjq46nP9CBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

FRANCO, M. M. S. et al **Empreendedorismo Feminino: Características Empreendedoras das Mulheres na Gestão das Micro e Pequenas Empresas.** Disponível em:<http://www.egepe.org.br/anais/tema07/333.pdf>.acesso em 13 de agosto de 2021.

FROTA, Gilberto Barros da; DE OLIVEIRA BRASIL, Marcus Vinicius; FONTENELE, Raimundo Eduardo Silveira. Influência das características socioeconômicas, capacidade de gestão e comportamento empreendedor no sucesso dos empreendedores participantes do programa de microcrédito do Banco Palmas. **Revista de empreendedorismo e gestão de pequenas empresas**, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2014.

GOMES, A. F. et al **Empreendedorismo Feminino como Sujeito de Pesquisa** Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbgn/a/b7pGYz8sKCcCFGWd8B4SrSB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17de setembro de 2021.

GONÇALVES, M.D.D.A et al **DESAFIOS DAS MULHERES EMPREENDEDORAS DA CIDADE DE NATIVIDADE-TO** Disponível

em:<https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3015/1/2011_MariadasDoresAraujo Goncalves.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2021.

KURRELS, J, G, C **A Influência da Liderança Empreendedora sobre o Engajamento e a Rotatividade.** Disponível em:< https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/53952/53952.PDF>. Acesso em 27 de novembro de 2021.

LACERDA, M.R.F. **MICROEMPREENDEDORAS INDIVIDUAIS DIANTE DA PANDEMIA DA**
COVID-19: Como lidar com as incertezas? Disponível em:<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19562/1/MRFL2202 2021.pdf>.acesso em 10 de setembro de 2021.

LEAL, L. B., MACHADO, H.V. **Efeitos da participação de empreendedoras em associações de mulheres de negócios no estado do Paraná**. Redes: Santa Cruz do Sul, 2012.

LIMA-FILHO, D. O. et al **Empreendedorismo e Jovens Empreendedores** Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p246/12623>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

LIMA, L,S, **B HOME OFFICE E PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS TRABALHADORES REMOTOS NA BUSCA DO EQUILÍBRIO ENTRE VIDA PROFISSIONAL E PESSOAL**. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/60779/1/2020_tcc_tdsblima.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

LOPES, Alanny Kelly Lima Lopes et al. características e comportamentos do empreendedorismo feminino: um estudo de multicasos em pequenas empresas. **Revista Expressão Católica**, v. 5, n. 1, 2017.

MARTINS, Cibele Barsalini et al. Empreendedorismo feminino: características e perfil de gestão em pequenas e médias empresas. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 3, n. 2, p. 288-302, 2010.

MCGOWANA, P.; REDEKERA, C. L.; COOPERB, S. Y.; GREENANA, K. Female entrepreneurship and the management of business and domestic roles: Motivations, expectations and realities. **Entrepreneurship & Regional Development**, v. 24, n. 1–2, p. 53-72, 2012.

NEUHAUS, Hugo Henrique; DE SOUSA, Ceniro Ferreira. **A INFORMAÇÃO CONTÁBIL EM PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS: OS PRINCIPAIS BENEFÍCIOS DA CONTABILIDADE DENTRO DA EMPRESA**. Disponível em:<https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/6a813-tcc-hugo-henrique-neuhaus.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

RAMOS, D. N. **EMPREENDEDORAS NA PANDEMIA: PODCAST SOBRE OS PRINCIPAIS DESAFIO ENFRENTADOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 EM NEGÓCIOS DE COMUNICAÇÃO** Disponível em:<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/34001/1/Empreendedoras%20na%20pandemia%20-%20podcast%20%28TCC%29.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

ROCHA, G. T. **EMPREENDEDORISMO FEMININO: SIGNIFICADOS, MOTIVAÇÕES E DESAFIOS DAS MULHERES QUE DECIDEM EMPREENDER NO DF** Disponível em:<https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20699/1/2018_GabrielaTeixeiraRocha_tcc.pdf>.acesso em 08 de setembro de 2021.

SANTOS, L, A, N **EMPREENDEDORISMO FEMININO EM PORTUGAL.** Disponível em:

<https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6635/1/DM_LilianaSantos_2014.pdf > . Acesso em 27 de novembro de 2021.

SEBRAE. **Cai participação feminina no empreendedorismo** Disponível em:<https://www.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/cai-participacao-feminina-no-empreendedorismo,eecb1729baf0a710VgnVCM100000d701210aRCRD>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

SEBRAE. **Os desafios da mulher empreendedora. 2018.** Disponível em: <http://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/os-desafios-da-mulherempreendedora,e74ab85844cb5510VgnVCM1000004c00210aRCRD> .Acesso em 27 de novembro de 2021.

SILVA, A.V. D **EMPREENDEDORISMO POR MULHERES: UMA ANÁLISE DO PERFIL E DOS DESAFIOS ENFRENTADOS POR MULHERES EMPREENDEDORAS** Disponível em:<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3273/1/SILVA.pdf>.Acesso em 20 de setembro de 2021.

STROBINO, Márcia Regina de Campos; TEIXEIRA, Rivanda Meira. Empreendedorismo feminino e o conflito trabalho-família: estudo de multicasos no setor de comércio de material de construção da cidade de Curitiba. **Revista de Administração (São Paulo)**, v. 49, p. 59-76, 2014.

TAVARES, Carlos Eduardo; DE MOURA, Gilnei Luiz; SILVA, Andressa. Confrontando atitudes empreendedoras em empreendedores por oportunidade e por necessidade. **Conhecimento Interativo**, v. 7, n. 1, p. 16-29, 2014.

TEIXEIRA, Rivanda Meira; BOMFIM, Lea Cristina Silva. Empreendedorismo feminino e os desafios enfrentados pelas empreendedoras para conciliar os

conflitos trabalho e família: estudo de casos múltiplos em agências de viagens. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 10, p. 44-64, 2016.

VALE, Gláucia Maria Vasconcellos; CORRÊA, Victor Silva; REIS, Renato Francisco dos. Motivações para o empreendedorismo: necessidade versus oportunidade?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, p. 311-327, 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERVENÇÕES EM SAÚDE SOBRE A DIGNIDADE MENSTRUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rodrigo Naranjo de Oliveira[218]
Isabela Silva da Costa[219]
Karen Sales Farias[220]
Fernando Roque de Souza[221]
Andressa Ribeiro Contreira[222]

INTRODUÇÃO

A temática pobreza menstrual vem sendo amplamente discutida, o que decorreu da iniciativa da Deputada Federal Marília Arraes – PT (PL, 4968/19), ao publicar um projeto de lei (PL), na qual se recomenda instituir um programa de fornecimento de absorventes íntimos às escolares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O projeto foi aprovado pela câmara, no entanto, foi vetado pelo presidente da República, no dia 07 de outubro de 2021, por alegar que esta medida contraria o interesse público (AGÊNCIA SENADO, 2021).

[218] - Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Manaus – AM.
[219] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Manaus – AM.
[220] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Manaus – AM.
[221] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Manaus – AM.
[222] Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) Manaus – AM.

A menstruação é um processo natural para o corpo de quem menstrua e a falta de itens básicos de higiene pessoal, principalmente dos absorventes, pode causar dificuldades na integração de meninas e mulheres em espaços públicos e privados, principalmente nas escolas, contexto no qual o presente estudo se encaixa (UNICEF, 2021). Além disso, a ausência de recursos para a aquisição de materiais de higiene faz com que milhares de meninas faltem nas aulas da educação básica de ensino, que pode perdurar por cerca de 45 dias letivos, comprometendo a saúde psíquica e física, assim como a produtividade escolar (ASSAD, 2021).

Associado à falta de absorventes íntimos, o impacto que esta temática aborda volta-se às pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social, que não possuem infraestrutura adequada para se higienizar (ASSAD, 2021). No Brasil, a saúde é um direito de todos e dever do Estado promover políticas públicas capazes de reduzir ou solucionar agravos, decorrentes a desigualdade econômica, social e igualitária, previsto no Artigo 196 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e por isso a discussão e compreensão de temas desta natureza se faz necessária.

Com a pandemia, houve um aumento significativo sobre a escassez de itens básicos de higiene pessoal, já que o custo elevado destes materiais está aliado a fatores culturais e socioeconômicos, ligados à falta de políticas publicadas unificadas que visem contribuir ou subsidiar estes produtos que estão mais obstaculizados pelo mercado (MOTA; ARAÙJO: SILVA, 2021). Diante do exposto, a partir da apropriação e discussão de temáticas relevantes na escola a partir dos Temas Contemporâneos Transversais (SURAYA, 2012), o profissional de Educação Física em seu campo de atuação pode abordar reflexões e discussões sobre a dignidade menstrual, contribuindo para que os discentes compreendam sua real importância, ao considerar que a formação crítica deve permear as relações entre saúde e bem-estar que integram a profissão.

Para além disso, os temas transversais de ensino sobre orientação sexual e saúde orientam os profissionais de educação física à aplicabilidade de temáticas relacionadas em suas práticas pedagógicas. Assim, este estudo teve como objetivo relatar a experiência dos acadêmicos do curso de Educação Física na realização de um projeto de intervenção em saúde com abordagem do tema dignidade menstrual para escolares do Ensino Fundamental II.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A intervenção foi realizada na Escola Estadual Ruy Araújo (Manaus – AM), situada na Zona Sul da cidade e ofertada aos alunos (meninos e meninas) de 13 a 15 anos, matriculados nas três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, totalizando, aproximadamente, 90 alunos.

A proposta de intervenção surgiu após uma série de sugestões de temas entre os autores do projeto, levando em consideração à disciplina de Projetos de Intervenção em Educação Física, que requeria a elaboração de um projeto em âmbito escolar e sua aplicabilidade. Escolhemos para aplicação um tema que possibilitasse ao acadêmico de educação física contemplar outros aspectos para além da ação motora, mas também os aspectos voltados à saúde, conscientização e direitos humanos.

Organizamos a intervenção trazendo à tona algumas informações relevantes para o conhecimento dos alunos sobre a Dignidade Menstrual. A apresentação ocorreu separadamente para cada uma das três turmas, para que tivéssemos uma participação e mais efetiva em relação à contribuição dos discentes, uma vez que propomos dinâmicas que exigiam a familiarização entre os colegas de turma para sua realização. A partir disso, realizamos uma breve introdução do assunto utilizando de slides como recurso audiovisual, questionando aos escolares se já ouviram falar sobre a temática e dando ênfase à empatia, respeito, ética e democratização no diálogo sobre o

absorvente íntimo. Em seguida, apresentamos os projetos de leis que regem, tramitam e a PL 4968/19 que foi vetada pelo Governo Federal. Apresentamos aos escolares algumas entrevistas e reportagens de moradoras de ruas e mulheres privadas de liberdade, que vivenciam a escassez do absorvente íntimo, utilizando-se de jornais, papel higiênico, papelão, sacolas plásticas, miolo de pão para absorver o sangue durante o período menstrual, e o quanto estes métodos precários podem ser prejudiciais à sua saúde. Logo depois desta explanação, procuramos conscientizá-los sobre outras maneiras de absorção para além dos absorventes íntimos descartáveis e que reduzem o impacto sobre o ambiente, como o uso do absorvente ecológico, calcinha absorvente e coletor menstrual.

Perguntamos aos escolares se já imaginaram presenciar uma apresentação sobre esta temática, transmitida por profissionais de educação física e recebemos o não como resposta, por entenderem que a educação física está associada apenas ao esporte, jogos e brincadeiras. Para finalizar a parte teórica, solicitamos um feedback por escrito, em que os discentes pudessem relatar sobre o que aprenderam, descrevendo seus relatos e desejos a partir do conhecimento adquirido sobre a temática abordada.

Além disso, como forma de tornar a participação dos alunos mais dinâmica para a compreensão da temática sugerimos a realização de uma dinâmica teatral em que pudessem representar uma situação de uma jovem afetada pela pobreza menstrual. A proposta ocorreu separadamente para as três turmas e somente em uma turma um grupo composto por 7 alunos aceitou participar. Os estudantes iniciaram a cena com uma jovem sentada e chorando envergonhada por estar menstruada e sem absorventes, logo, vários alunos começam a rir dela passando por tal situação. Na sequência, representaram dois estudantes se aproximando da jovem, esticando a mão e entregando a ela um absorvente, que agradece pelo gesto empático dos amigos. No final desta apresentação, os alunos comentaram sobre a importância de ajudar uma colega, parente ou desconhecida que esteja passando por situação

semelhante, pois a menstruação é um processo natural do corpo feminino e que não deve ser visto como motivo de vergonha ou ironias.

Nesta atividade, premiamos o grupo por se destacar na criatividade ao representar a temática aos colegas, sendo que a premiação consistia em um kit de higiene pessoal (absorvente íntimo, desodorante, escova de dente, lenços umedecidos íntimos, sabonetes, escova de dente e papel higiênico), sendo estes itens diretamente relacionados ao tema abordado. Aos alunos e demais turmas que não se dispuseram a realizar a encenação, solicitamos aos estudantes que se voluntariassem a falar sobre o que aprenderam com o tema apresentado na intervenção, sendo entregue os kits de higiene aos alunos com os melhores discursos.

RESULTADOS

Elaborar uma apresentação que carrega um tema bastante preconizado e no qual a menstruação é vista como um tabu é considerado algo desafiador a ser realizado, ainda mais por termos que aplicar a intervenção em uma instituição de ensino pública. Esta aproximação com a instituição foi facilitada pelo contato acessível dos acadêmicos com a diretora da Escola Estadual Ruy Araújo.

Fomos bem recebidos na escola, ficamos ainda agraciados pelo fato de os discentes tratarem a temática com seriedade, por terem participado das dinâmicas, relatarem seus entendimentos, vivências, desejos e opiniões. Dentre eles, vimos que haviam relatos de alunas que já vivenciaram a falta de absorventes, por isso tiveram que faltar aula, enquanto vários nunca ouviram falar da temática, mas compreenderam a importância do absorvente íntimo para a saúde e dignidade das mulheres.

Observamos a maior atenção dos meninos ao tratar do tema, visto que as meninas compreendem a menstruação como um processo natural do corpo delas, enquanto os meninos não sabem como funciona de fato. Dentre os relatos dos meninos, o que nos deixou emocionados foi a forma com que

descreveram a apresentação, por entenderem que o absorvente é necessário à saúde e bem-estar das mulheres, ajudando a prevenir infecções relacionados ao uso de outros meios não adequadas para a absorção da menstruação.

Pudemos também observar os feedbacks de apoio e incentivos dos alunos, dizendo às mulheres que sofrem com esta problemática para que sejam fortes, pois não estão sozinhas. Isso fez com que alguns estudantes relatassem que o absorvente deveria ser distribuído gratuitamente nas Unidades Básicas de Saúde, no trabalho, na escola e que fossem priorizados pelos governantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho nos levou a refletir que a intervenção com a discussão sobre a dignidade menstrual como tema transversal (orientação sexual e saúde) confere ao profissional de educação física um papel importante na sociedade, por estar associado às questões da saúde integral dos indivíduos. No âmbito escolar, a compreensão destes temas auxilia na elaboração de práticas pedagógicas alinhadas aos assuntos e problemáticas relevantes ao viver em sociedade. Assim, aos acadêmicos de educação física e aos alunos que da intervenção participaram, foi possibilitada a ampliação dos conhecimentos acerca dos temas voltados à dignidade menstrual, como direitos humanos fundamentais à formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

REFERÊNCIAS

ASSAD, B. Políticas públicas acerca da pobreza menstrual e sua contribuição para o combate à desigualdade de gênero. **Revista Antinomias,** v. 2, n. 1, jan./jun., 2021.

Bolsonaro veta distribuição de absorventes a estudantes e pessoas pobres. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/07/bolsonaro-veta-distribuicao-de-absorventes-a-estudantes-e-mulheres-pobres>. Acesso em: 16 de jan. de 2022.

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

MOTA; ARAÚJO; SILVA, Por uma política pública educacional nacional de fornecimento de produtos de higiene menstrual. **Revista Direito e Sexualidade**, Salvador, v.2, n.2, p. 189-212, jul/dez, 2021.

Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdade e violações de direitos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>**.** Acesso em: 08 jan. de 2022.

DARIDO, Suraya Cristina. Temas transversais e a educação física escolar. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 76-89, v. 16.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA: REFLEXÕES SOBRE ISOLAMENTO SOCIAL E PANDEMIA DA COVID-19

Rosilene Feitosa Soares[1]
Kalline Flávia S. Lira[2]

RESUMO:

Este estudo propõe-se a compreender o aumento no número de casos de violência doméstica, durante o isolamento social da pandemia da COVID–19 e as consequências na vida das mulheres, com enfoque nas mulheres negras. Foi utilizado como método de estudo a pesquisa bibliográfica e documental de natureza exploratória, descritiva e quantitativa. A violência contra a mulher consiste em um problema estrutural que permeia a sociedade há bastante tempo, porém em decorrência da pandemia do novo coronavírus e o isolamento social, esse problema ganhou maior visibilidade devido ao aumento nos números de casos de violência. Constatou-se que os índices de violência contra as mulheres negras são maiores do que às mulheres não negras, o que reforça que além da discriminação de gênero ainda são fortes os traços da discriminação racial. Foi constatada a importância da efetivação das políticas públicas e da legislação no combate a violência doméstica contra a mulher, através das legislações específicas e pontuais como a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio e a Lei nº 14.022/2020. São leis como essas que possibilitaram um enfrentamento mais pontual dos números de casos de violência contra a mulher. O Estado não estava preparado para lidar com a

[1] Bacharela em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA). E-mail: Rosilene.feitosa@hotmail.com
[2] Professora da Faculdade Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA). Doutora em Psicologia Social. E-mail: kalline.lira@prof.aeda.edu.br

violência doméstica nesse contexto de pandemia, demonstrando a necessidade de melhorias e a fragilidade das políticas públicas, mas procurou adaptar essa difícil realidade do isolamento social através da denúncia por meios digitais, bem como houve mudanças nos prazos processuais nos casos que envolvam violência doméstica.

Palavras-chave: Violência doméstica, Isolamento social, Mulheres negras, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra a mulher é considerada um problema estrutural visto à sua ocorrência nas diversas classes sociais, constatando que esse tipo de violência está relacionado à questão do gênero feminino, sendo possível perceber que a cultura patriarcal e machista está enraizada na sociedade (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2018).

Desde os tempos remotos, a sociedade possui um modelo familiar padrão, que consiste na figura do homem como chefe da casa e a mulher responsável pelas atividades domésticas (BUARQUE; LIBARDONI 2011). Esse paradigma acabou excluindo, durante muito tempo, as mulheres de ambientes sociais e profissionais, reforçando assim a dependência financeira do parceiro agressor.

No final do século XVIII, com o advento da Revolução Francesa, diversas mulheres foram às ruas exigir justiça, direitos iguais, econômicos e salariais. A partir desse momento, diferentes movimentos sociais e feministas surgiram visando garantir direitos e diminuir as diferenças existentes entre os gêneros. Nesse processo de combate à desigualdade de gêneros, que aconteceu a passos lentos, permitiu que a violência contra as mulheres continuasse.

O movimento sufragista foi um movimento feminista que lutava pelo direito ao voto e pela participação da mulher na vida política, surgido na França

em meio a Revolução Francesa. Essas mulheres foram inspiradas pelos ideais iluministas que deram base à revolução, já que nesse período somente os homens tinham o direito ao voto, havendo a segregação por gênero, raça, classe e escolaridade. O Brasil só reconheceu o direito ao sufrágio feminino em 1932, com a criação do primeiro Código Eleitoral instituído pelo Decreto nº 21.076, que trazia consigo os avanços políticos e sociais ao estabelecer o voto feminino.

Um marco da conquista do combate à violência foi a década da mulher estabelecida pela Organização das Nações Unidades (ONU) no período de 1976 a 1985, que tratava da igualdade de direitos, desenvolvimento e paz. Essa ação deu base para a realização da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) em 1979, que é considerada um divisor de águas na história dos direitos femininos (BRASIL, 2002).

Outra determinação importante foi a aprovação em 1994 da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, que ficou conhecida como Convenção de Belém do Pará, que conceitua o que é violência contra as mulheres, reconhecendo-a como uma violação aos direitos humanos, e estabelecendo deveres aos Estados signatários (BRASIL, 2013).

No ano de 2001, a Organização Dos Estados Americanos (OEA) sentenciou o Brasil exigindo a criação de políticas públicas voltadas à prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher, passando assim a tramitar um projeto de lei que tomou forma em 2006 sendo aprovada a lei nº 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha. Essa lei tem o intuito de proteger as mulheres contra a violência, além de prever punições para os agressores.

Em meio a todo esse contexto de violência, no ano de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia da COVID-19, vírus bastante perigoso que provocou a morte de milhares de pessoas devido ao seu alto contágio.

Visando frear essa propagação, foram adotadas diversas medidas de segurança e de saúde pública, em que se incluiu o isolamento social. Esse isolamento provocou nas pessoas medo e incerteza de perder o seu trabalho e medo também dessa nova doença, fato que ocasionou aflições no convívio familiar, em destaque nas famílias de baixa renda, em que a maioria possui empregos informais e em decorrência do isolamento houve uma queda na renda familiar, provocando preocupações, discussões, incertezas sobre o futuro e, consequentemente, a violência (PERNAMBUCO, 2020).

Essa pesquisa busca esclarecer e informar os meios legais de combate à violência contra a mulher e ampliar o assunto, demonstrando a importância de estabelecer parcerias com instituições, com a população e o governo, a fim de buscar meios de frear a violência, em virtude da sua complexidade e amplitude, necessitando desse trabalho em conjunto.

A metodologia aplicada consistiu em pesquisas exploratórias, descritivas e quantitativas, utilizando-se de pesquisas bibliográficas e documentais através de pesquisas e artigos científicos, como também documentos normativos como a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei 11.340/2006 e outras leis infraconstitucionais. Segundo Gil (2002), as pesquisas bibliográficas e documentais são bem próximas e se distinguem apenas no fato das fontes bibliográficas serem material impresso: livros, artigos científicos e a documental de forma mais diversificada e dispersa, ainda não científicas como pesquisas estatísticas, jornais, cartas, sites.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Quando tratamos da violência doméstica, seu histórico é bastante antigo, visto a formação da sociedade ser marcada por raízes machistas. Porém, sempre houve mulheres que não aceitavam essa condição, para tanto “podemos identificar, em cada época, várias personagens femininas empunhando a bandeira da defesa da igualdade entre os sexos. (...), no final

do século XVIII, que a presença das mulheres no espaço público, em busca de justiça, tomou força e forma organizada" (BUARQUE; LIBARDONI, 2011, p.57). Esse marco levou mulheres às ruas para buscarem também essa igualdade por justiça e direitos, em decorrência das desigualdades salariais e na política entre homens e mulheres.

No ano de 1948 com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, em resposta às atrocidades da Segunda Guerra Mundial, o mundo passou a ver com outros olhos a necessidade de assegurar o direito à dignidade da pessoa humana através dos direitos individuais, sociais e políticos. Promovendo, assim, a nível mundial a garantia de direitos, conforme Declaração Universal do Direito dos Humanos (BRASIL, 2013).

> ARTIGO II. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (BRASIL, 2013, p. 21).

Foi promulgada a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) no ano de 1979, primeiro tratado internacional que dispõe amplamente dos direitos humanos das mulheres. A proposta da convenção é a garantia de direitos iguais às mulheres, como também a repressão de todas as formas de discriminação por causa da condição feminina (BRASIL, 2013).

Um respeitável instrumento internacional de proteção à mulher foi a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir, e Erradicar a Violência Contra Mulher, sendo firmada em 9 de junho de 1994, conhecida como Convenção de Belém do Pará, que conceituou o que é violência contra as mulheres, reconhecendo a violação de direitos humanos e estabelecendo diversos deveres aos países signatários a fim de quebrar o ciclo da violência. A convenção foi ratificada no Brasil através do Decreto nº 1.973/1996, sendo composta por 25 artigos, em que no seu art. 2º traz o conceito de violência

contra a mulher, avanço bastante importante, visto que a violência só era entendida como física deixando à margem os demais tipos de opressões sofridas pelas mulheres.

> Art. 2º. Entende-se que a violência contra a mulher abrange a violência física, sexual e psicológica.
> a) ocorrida no âmbito da família ou unidade doméstica ou em qualquer relação interpessoal, quer o agressor compartilhe, tenha compartilhado ou não a sua residência, incluindo-se, entre outras traumas, o estupro, maus-tratos e abuso sexual;
> b) ocorrida na comunidade e comedida por qualquer pessoa, incluindo, entre outras formas, o estupro, abuso sexual, tortura, tráfico de mulheres, prostituição forçada, sequestro e assédio sexual no local de trabalho, bem como em instituições educacionais, serviços de saúde ou qualquer outro local; e
> c) perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra (BRASIL, 2013, p. 230).

Somente em 07 de agosto de 2006, foi promulgada a lei 11.340, chamada de Lei Maria da Penha. Essa legislação veio como um mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, trouxe a definição do que é violência, as medidas preventivas, assistenciais, protetivas como também o processo de julgamento desses casos (BRASIL, 2006). De acordo com essa lei, a violência contra a mulher vai além das agressões físicas como se pensa, existem outros tipos de violência. Somente com o advento da Lei Maria da Penha, foram incluídas como formas de violência contra a mulher a patrimonial e a violência moral.

> Art. 7º - São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:
> IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
> V **-** a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006, s/p).

A inserção das diferentes formas de violência contra a mulher possibilita uma melhor explanação sobre todos os direitos humanos que estão sendo violados quando uma mulher é agredida, como também as formas de assistência a essas mulheres.

2. CONTEXTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

No final do ano de 2019 o mundo direcionou seus olhares para a cidade chinesa de Wuhan, visto a descoberta de um vírus altamente contagioso que causa doenças respiratórias de agravamento rápido e letal, identificado como Coronavírus (SARS-CoV2, causador da Corona Virus Disease – COVID-19). No Brasil, o registro da COVID-19 ocorreu no início do ano de 2020. Para conter a propagação desses vírus, as autoridades públicas recomendaram o isolamento social, o distanciamento social, o uso de máscara e de álcool em gel para evitar o contágio, por ser uma doença infecciosa que tem como principais sintomas febre, cansaço, tosse seca e perda do paladar (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2021).

Como forma de se proteger do contágio do novo Coronavírus, as famílias brasileiras passaram a adotar medidas de isolamento e distanciamento social (BRASIL, 2020a). Essas medidas foram adotadas considerando como se toda a sociedade fosse homogênea e que todos os contextos sociais se comportariam da mesma forma. Porém, existe uma disparidade muito evidente: o que para alguns representa proteção contra essa doença, para outra parte da população consiste num contato maior com a violência doméstica.

Mesmo antes da pandemia da COVID-19, a violência contra a mulher já existia como uma pandemia invisível, mas que violava de forma clara os direitos de mulheres e meninas. À medida que surgiu a pandemia e a necessidade de isolamento, a tendência foi o aumento no número de casos de

agressões, devido ao aumento de tensões em casa, visto que as mulheres passaram a ter um contato maior com seus agressores (ONU MULHERES, 2020). Essa situação demonstra a fragilidade e o abismo socioeconômico existente entre as pessoas de renda econômica diferentes, de minorias e grupos vulneráveis como: mulheres, negros, população rural, pobres e indígenas.

Em decorrência desse isolamento social houve uma queda na renda das famílias que possuíam empregos informais, visto a necessidade de ficar em casa. Com a diminuição da renda familiar quase de imediato, sem a possibilidade de substituir a renda diária, as mulheres ainda assumiram um aumento no trabalho não remunerado, com os cuidados com as crianças, visto as escolas estarem fechadas, trabalhos domésticos e com as pessoas doentes da família (ONU MULHERES, 2020), sendo ainda alvo de violências física, psicológica, sexuais e até patrimoniais, após suportar toda a pressão das atividades domésticas.

Devido ao isolamento social, alguns estados apresentaram diminuição no número de denúncias, boletins de ocorrência e ligações a Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência (Ligue 180), onde são feitas denúncias, como também as mulheres recebem orientações sobre seus direitos e sobre as redes de apoio que existem (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020). Essa diminuição pode ser decorrente da necessidade das denúncias serem realizadas presencialmente pela mulher, e esse fato pode ter ocasionado a redução no número de casos em comparação com o mesmo período do ano passado.

A Central de Atendimento à Mulher no Ligue 180 constatou que “o número total de denúncias caiu de 8.440 em março de 2019 para 7.714 em março de 2020 – uma redução de 8,6%” (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020). Como essas mulheres estão na companhia constante do agressor, essas denúncias se tornaram mais difíceis, visto também que as redes de apoio que possuíam como escolas, igrejas e centros

sociais, encontravam-se fechadas devido à pandemia, dificultando ainda mais a ajuda a essas mulheres.

Mesmo com esse déficit no número de denúncias, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com outras unidades buscou meios de constatar a realidade das famílias em meio à pandemia. Assim, foi possível identificar a letalidade derivada da violência contra a mulher e o crescimento constante de agressões. Essa análise foi possível devido aos "dados oficiais coletados junto as Secretárias Estaduais de Segurança Pública/ou Defesa Social e Tribunais de Justiça relativos à violência doméstica de seis estados que se dispuseram a fornecer os dados" (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020, p. 3). Outro grande aliado foi o mundo virtual, na busca por filtrar informações sobre o tema nas redes sociais. Nesse viés, foi realizada uma parceria com a empresa de análise de dados das redes sociais Decore, um monitoramento do Twitter, em que a análise possibilitou a constatação de um aumento de 431% de relatos de brigas entre casais e violência doméstica entre fevereiro e abril de 2020 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020).

Segundo o Portal de Notícias do Governo Federal no Brasil, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), lançou plataformas digitais dos canais de atendimento da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), ampliando os serviços do disque 100 e 180 para os meios digitais com o lançamento do aplicativo Direitos Humanos Brasil, através do aplicativo de smartphone passou a ser possível realizar as denúncias sem precisar sair de casa e de forma segura (BRASIL, 2020b).

Além desses dados alarmantes da violência contra a mulher, existe outro fator que intensifica ainda mais as agressões, a discriminação racial. No decorrer da evolução da formação social, as categorias gênero e raça foram utilizadas como indicadores de discriminação e subalternidade que produzem as desigualdades, marcando assim as assimetrias nas relações sociais, reforçando em todos os âmbitos a incidência maior de preconceito à mulher

negra (CARNEIRO, 2017). Buarque e Libardoni (2011, p. 22) trazem uma contribuição no entendimento desse legado de preconceito e discriminação conta a mulher negra.

> No Brasil, as mulheres negras carregam uma pesada herança histórica de violação de direitos, de abuso e violência sexual que tem origem na escravidão. Por muitos anos, não tiveram seus direitos básicos garantidos. Ao considerarmos as variáveis de gênero, raça e classe, podemos identificar que as mulheres negras sofrem maior discriminação. O racismo é uma das formas mais brutais de violência e de violação de direitos das mulheres negras. Dificulta o acesso à cidadania em todas as instâncias da vida social e política, expressando-se das formas mais sutis às mais violentas, desde a desqualificação da estética à desigualdade no acesso ao trabalho, à educação, à saúde, aos espaços de poder e aos demais.

O racismo é uma das piores formas de violação dos direitos humanos, pois traz a concepção de que certos humanos são melhores ou piores que outros em decorrência da cor da pele, e muitas vezes explica a naturalização das desigualdades em todos os âmbitos.

A disparidade racial é tão grande que é possível considerar como se estivesse em vigor o sistema de *apartheid*, já que as pessoas brancas e, principalmente os homens, possuem renda salarial superior em detrimento às mulheres negras, o acesso a cargo políticos são mitigados, os trabalhos de cunho doméstico a maioria são ocupados por pessoas negras em comparação aos cargos de direção e chefia que são ocupados por brancos. Conforme dados disponibilizados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (DIEESE, 2021), “a diferença de rendimentos (...) persistiu, principalmente para as mulheres negras, que em 2020, receberam, em média, R$ 10,95 e o homem negro R$ 11,95. Entre os não negros, o rendimento era R$ 18,15 para as mulheres e R$ 20,79, para os homens”, dados que reafirmam a desigualdade racial e de gênero.

O viés de agressões e homicídios raciais no Brasil não são fatos desconhecidos e nem recentes. Segundo o Atlas da Violência (CERQUEIRA et al., 2021, p.38), “em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras”, esses dados afirmam que as chances de uma mulher negra ser assassinada e violentada em detrimento de uma mulher não negra são bem maiores.

Durante a pandemia da COVID-19, as mídias sociais passaram a reportar casos de violência contra a mulher, a falta de renda das famílias e a escassez de atendimento no âmbito social e na área da saúde como se fosse um fenômeno novo, porém a pandemia serviu para colocar uma lente de aumento nos fatos sociais que já ocorriam cotidianamente e que são ignorados pela sociedade.

A pandemia além de trazer essa crise sanitária, provocou um caos para a economia e para a vida em sociedade, um desses reflexos foi o desemprego, uma parcela significativa das mulheres perdeu sua ocupação. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (DIEESE, 2021) “a taxa de desemprego das mulheres negras e não negras cresceu 3,2 e 2,9 pontos percentuais, respectivamente, sendo que a das mulheres negras atingiu a alarmante taxa de 19,8%”, esses pontos enfatizam a dependência financeira da mulher em relação ao seu companheiro, visto essa não ter como se sustentar e nem sustentar seus filhos.

Os indicadores de mulheres que sofreram violência que estão relacionados à diminuição da renda familiar, desemprego e empregos informais são afirmados pelos dados disponibilizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021, p.11), onde consta que “46,7% das mulheres que sofreram violência também perderam o emprego”.

No Brasil e no mundo assim como o vírus da COVID-19 se espalha de forma invisível, mas deixando rastro de vidas ceifadas, o mesmo ocorre com a violência contra a mulher, que cresce de forma exponencial e silenciosa, contudo deixa o rastro de violência e agressões, deixando várias mulheres e

famílias destruídas. Dentre os dados disponibilizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), os tipos de violências sofridas pelas brasileiras durante a pandemia estão entre agressões físicas, psicológicas e sexuais podendo destacar que de 4,3 milhões de mulheres (6,3%) foram agredidas fisicamente com tapas, socos e chutes; 13 milhões de mulheres (18,6%) sofreram agressões verbalmente com insultos e xingamentos; 5,9 milhões de mulheres (8,5%) foram ameaças de violência física com empurrões e tapas; 3,7 milhões de mulheres (5,4%) sofreram ameaças sexuais ou tentativas forçadas de manter relação; 2,1 milhões de mulheres (3,1%) sofreram ameaças com faca ou arma de fogo; 1,6 milhões de mulheres (2,4%) relatam terem sido espancadas ou sofreram tentativas de estrangulamento. Esses dados refletem a seriedade da violência contra a mulher, principalmente nesse período tão delicado como é a pandemia.

Parte das agressões sofridas pelas mulheres é de ex-namorados, ex-companheiros, ex-maridos que não aceitam o fim do relacionamento. O fim das agressões é marcado pelo alívio do fim da relação doentia, porém também é um momento de muita tensão, visto o inconformismo do “ex”, que pode vir seguido por tentativas de agressões e homicídios em relação à mulher. No levantamento do DataSenado (BRASIL, 2019), como nos anos anteriores, os ex são apontados como os principais responsáveis por agressões, no ano de 2011 o percentual de vítimas era de 13% passando em 2019 para a alarmante taxa de 37%.

Fatores socioeconômicos são indicadores fortes da violência contra a mulher, devido ao preconceito racial que vem arraigado na sociedade e que por muito tempo excluiu as pessoas negras tanto do convívio social como do espaço de trabalho, ainda hoje reflete a realidade das famílias brasileiras, as mulheres em sua maioria trabalham na informalidade, na área doméstica, possuem níveis de escolaridade menores, residem em casas menores, nem todas possuem o saneamento básico e o acesso à saúde de forma adequada.

> Pode-se conferir que a grande desigualdade entre os grupos está relacionada ao pertencimento racial, considerando-se apenas as variáveis em destaque, gênero e raça. A participação dos negros nos estratos inferiores da distribuição (pobre e extremamente pobres) é sempre maior que o dobro da participação da população branca, o que não sofreu alterações significativas na última década analisada. (MARCONDES et al., 2013, p.117)

As mulheres em situações socioeconômicas mais desfavoráveis são mais fáceis de serem identificadas, visto estas procurarem as redes de serviço público; já as mulheres de condições socioeconômicas mais favoráveis procuram as redes particulares, o que torna impossível medir a proporção dessa violência contra as mulheres, pois muitos casos ficam subnotificados (BUARQUE; LIBARDONI, 2011), assim se sobrepõem mais a violência contra as mulheres de classe econômica mais desfavorável em detrimento às classes mais abastadas.

3. O PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NO COMBATE À VIOLÊNCIA

Antes da lei 11.340/2006 entrar em vigor, a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe algumas mudanças no âmbito legislativo, visto que nossa Carta Magna trouxe no seu artigo 5º, inciso I, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, promovendo também a igualdade na relação conjugal, fato que o homem deixa de ser o chefe da sociedade conjugal (BRASIL, 1988).

De acordo com Buarque e Libardoni, (2011, p. 34), "Em 1985, surgiu a primeira delegacia especializada no atendimento às mulheres vítimas de violência em São Paulo e, em 1986, foi a vez de Pernambuco". Esses mecanismos já demonstravam a necessidade da atenção que deve ser voltada à temática da violência contra a mulher.

A Lei Maria da Penha (LMP) é um marco no combate a violência contra a mulher, a sua criação contou com a participação de organizações não

governamentais feministas, operadores do direito, secretarias da mulher e do Congresso Nacional. A sua elaboração foi marcada por uma sanção imposta pela OEA ao Brasil, em decorrência de um descaso por parte do mesmo em relação ao caso emblemático de Maria da Penha Fernandez, vítima da violência doméstica contra a mulher.

> Até à sanção da Lei Maria da Penha (Lei no 11.340/2006), os incidentes de violência doméstica eram julgados segundo a Lei no 9.099/1995, ou seja, como crimes de menor potencial ofensivo, em que nenhuma medida protetiva era oferecida à vítima, ao passo que nos poucos casos em que o perpetrador era condenado, sua pena se reduzia ao pagamento de cestas básicas (CERQUEIRA et al., 2015, p 10).

A nova legislação trouxe mecanismos para coibir e punir a violência contra a mulher, mas principalmente dar um apoio, um suporte assistencial a essa vítima e não apenas punir o agressor. A implementação da lei movimentou os cenários jurídicos, políticos, social e cultural trazendo novos desafios e consequentemente a ruptura do antigo, através da implementação de medidas preventivas, assistência protetiva e a criação de políticas públicas para articularem a punição dos agressores (BUARQUE; LIBARDONI, 2011).

> A LMP modificou o tratamento do Estado em relação aos casos envolvendo violência doméstica, basicamente, por meio de três canais, pois: i) aumentou o custo da pena para o agressor; ii) aumentou o empoderamento e as condições de segurança para que a vítima pudesse denunciar; e iii) aperfeiçoou os mecanismos jurisdicionais, possibilitando que o sistema de justiça criminal atendesse de forma mais efetiva os casos envolvendo violência doméstica.(CERQUEIRA et al., 2015 p. 12).

A lei 11.340/2006 traz medidas de afastamento do lar voltadas para as pessoas que práticam a violência, como também a proibição de se aproximar da vítima, traz também a inclusão da mulher em programas assistenciais promovidos pelo governo (UNFPA, 2021).

As mulheres podem contar também com algumas redes de serviço de apoio que irão ajudar no processo de enfrentamento da violência. Existem centros que dão suporte às mulheres para que essas consigam romper com o ciclo da violência, através da ajuda de pessoas que compõe essa rede de apoio através das Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAMs), Centro de Referência às Mulheres Vítimas de Violência que oferecem acolhimento e serviços social, psicológico, pedagógico e de orientação jurídica, a Casa da Mulher Brasileira, Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, Serviços de Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência Sexual (SAMVVIS), Núcleos de Atendimento às Mulheres Vítimas de Violência (Defensorias Públicas estaduais) e (Ministérios Públicos estaduais), buscando dar suporte e apoio a essas mulheres para que elas consigam se reestabelecer no mercado de trabalho e no convívio social (UNFPA, 2021).

Mas além dessa rede de proteção, é importante salientar a implantação da política de prevenção, medidas como a inserção da temática na política educacional das escolas poderá contribuir de forma significativa na quebra do ciclo da violência, pois é na infância e adolescência que os princípios e valores do ser humano são formados (BUARQUE; LIBARDONI, 2011).

Nesse ínterim, é importante ressaltar que as políticas públicas voltadas para atender as mulheres negras precisam ser mais específicas, pois existe uma diferenciação no trato das mulheres brancas e negras, havendo a necessidade de fazer essas pontuações, pois caso contrário, essas políticas públicas só irão atender parte das mulheres que sofrem violência e discriminação.

> Políticas para as mulheres negras deverão envolver diferentes setores, de modo a enfrentar as diferentes violências físicas e simbólicas, a pobreza, a baixa escolaridade, a desigualdade no mundo do trabalho, entre outros. Priorizando também enfrentar o racismo, o sexismo, a lesbofobia e as múltiplas discriminações que nos atingem na sociedade e nos mecanismos institucionais (WERNECK, 2010, p.15).

Diante da complexidade da discriminação racial contra as mulheres, essas políticas públicas precisam ter a participação das pessoas que vivenciam essa realidade, afim de que sua elaboração consiga enxergar e atender as reais necessidades desse grupo mais afetado pela desigualdade social. Essas medidas precisam ser elaboradas a curto, médio e longo prazo, para atender as diversas nuances das desigualdades sociais.

> Políticas para as mulheres negras deverão, obrigatoriamente, apoiar-se em mecanismos consistentes que busquem garantir sua perpetuação no longo prazo. Tais mecanismos devem incluir, prioritariamente, o fortalecimento das mulheres negras e suas organizações – além de outros setores da sociedade civil comprometidos com os mesmos objetivos – para que busquem garantir a continuidade dos compromissos e iniciativas que apresentem boas perspectivas e resultados, diante das mudanças periódicas ou intempestivas de gestão (WERNECK, 2010, p.16).

A realização dessas políticas públicas mais pontuais irá refletir nos dados de feminicídios no Brasil, em que a maioria das vítimas é mulheres negras. O feminicídio consiste na tipificação criminal que é dada pela Lei 13.104 de 2015, que definiu o crime como o homicídio de mulheres em contexto de violência doméstica e familiar ou em decorrência do menosprezo ou discriminação à condição de mulher (BRASIL, 2015).

De acordo com o Atlas da Violência de 2020 os indicadores de feminicídio, na sua maioria, são contra mulheres negras sendo que “em 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Enquanto entre as mulheres não negras a taxa de mortalidade por homicídios no último ano foi de 2,8 por 100 mil, entre as negras a taxa chegou a 5,2 por 100 mil, práticamente o dobro” (CERQUEIRA et al., 2020, p. 37), dados que reafirmam a necessidade de políticas mais direcionadas no trato da violência doméstica contra a mulher negra.

A lei 14.022/2020 trata de forma mais pontual sobre o enfrentamento a violência doméstica e familiar contra as mulheres, crianças, adolescentes,

idosos e pessoa com deficiência em meio ao estado de calamidade pública da pandemia da COVID – 19. Esta lei traz algumas mudanças nas questões processuais relacionadas a prazo, quando se tratar de violência doméstica nesse período de pandemia, afim da vítima não ter o seu direito prescrito, como também a possibilidade de realização de registros de ocorrências através de meios eletrônicos (BRASIL, 2020c).

Faz-se necessário um engajamento maior pelo poder público, na realização de ações articuladas, juntamente com os órgãos responsáveis na elaboração de políticas públicas setoriais, para desenvolver ações específicas de prevenção e combate à violência contra as mulheres de forma mais incisivas, vale ressaltar que o índice da violência teve um crescimento significativo devido à pandemia da COVID – 19, visto que em todo o mundo as mulheres foram vítimas de agressões de forma mais recorrente nesse período de isolamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou analisar as consequências da pandemia da COVID – 19 e a violência doméstica contra a mulher, principalmente em relação às mulheres negras que ainda são tratadas com maior desigualdade. A pandemia deu maior visibilidade aos problemas sociais e econômicos já existentes no Brasil, visto a violência doméstica ser um problema estrutural, que marca a sociedade há bastante tempo devido à cultura machista e patriarcal.

A pesquisa iníciou trazendo os traços históricos da violência doméstica na formação da sociedade a fim de dar um suporte na compreensão de como a violência ganha espaço e como ela é naturalizada. Um traço marcante nos atos de violência está pautado no fato da sociedade ter dado ao homem o status de superior e a mulher de submissa.

O material pesquisado também nos permitiu perceber que durante a pandemia o fator isolamento social provocou um crescente nos casos de

violência contra a mulher, em decorrência do maior convívio com o agressor, problemas de diminuição de renda e dificuldade para a realização de denúncias. Os dados analisados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública refletem o aumento dos indicadores de violência sofridos pelas mulheres no ano de 2020, tendo maior incidência as agressões verbais, seguidas de ameaça e as agressões físicas.

Foi constatada a importância da efetivação das políticas públicas e da legislação no combate a violência doméstica contra a mulher, através da lei Maria da Penha, Lei do Feminicídio e da Constituição Federal, que dão suporte para a elaboração de medidas protetivas e punição dos agressores, a fim de acabar ou reduzir os índices de violência. Devido à complexidade da violência nesse contexto de pandemia, o governo procurou adaptar essa difícil realidade do isolamento social através da denúncia por meios digitais, bem como houve mudanças nos prazos processuais nos casos que envolvam violência doméstica.

Durante a realização da pesquisa para retratar os indicadores de violência foram encontradas dificuldades no acesso aos dados estatísticos da violência contra a mulher, pois os órgãos públicos, como Delegacias e Hospitais, não tinham disponíveis essas informações de forma organizada, tornando difícil retratar a realidade da violência na região em decorrência dessa defasagem de dados.

Apesar da situação acima apontada, os objetivos traçados foram alcançados, pois foi possível trazer através de outras fontes a realidade da violência, sua evolução histórica, os fatores que reforçam a cultura da violência e da discriminação racial, como também as formas de efetivação das políticas afirmativas no combate a violência contra a mulher.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 21.076 de 24 fevereiro de 1932**. Código Eleitoral. Revogado. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar:** orientações para prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL, **Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Direitos Humanos Atos Internacionais e Normas Correlatas**. Brasília: Senado, 2013 Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508144. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.104 de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher**. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/violencia-contra-a-mulher-agressoes-cometidas-por-2018ex2019-aumentam-quase-3-vezes-em-8-anos-1.. Aceso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Coronavírus: sobe o número de ligações para canal de denúncia de violência doméstica na quarentena**. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/coronavirus-sobe-o-numero-de-ligacoes-para-canal-de-denuncia-de-violencia-domestica-na-quarentena#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20do,de%20viol%C3%AAncia%20contra%20a%20mulher.. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Governo Lança Canais Digitais de Atendimento para Enfrentamento à Violência Doméstica Durante a Pandemia**. Brasília, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/abril/governo-lanca-canais-digitais-de-

atendimento-para-enfrentamento-a-violencia-domestica-durante-a-pandemia. Acesso: 30 out. 2021.

BRASIL. **Lei 14.022 de 7 de Julho de 2020**. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dispõe sobre medidas de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência durante a emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14022.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BUARQUE, Cristina; LIBARDONI, Marlene. Das Lutas a Lei: Uma **Contribuição das Mulheres à Erradicação da Violência**. Recife**:** Companhia Editora de Pernambuco (CEPE**)**, 2011.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Avaliando a Efetividade da Lei Maria da Penha**. Brasília: Ipea, 2015.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: Ipea, 2021. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/08/atlas-violencia-2021-v6.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

CARNEIRO, Suelaine. **Mulheres Negras e Violência Doméstica**: decodificando os números. São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2017.

DIEESE. **Brasil a Inserção das Mulheres no Mercado de Trabalho.** São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficosMulheresBrasilRegioes2021.html. Acesso em: 24 nov. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19.** 2. ed. 2020. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19/. Acesso em 30 out. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível**: A Vitimização de Mulheres no Brasil 3. ed. 2021. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-3ed/. Acesso em: 09 nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar um Projeto de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARCONDES, Mariana. et al. **Dossiê Mulheres Negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, Ipea. 2013.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Quem é Maria da Penha**. Fortaleza, 2018. Disponível em: https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html. Acesso em: 27 set. 2021.

ONU MULHERES. **Mulheres e COVID-19**: cinco coisas que os governos podem fazer agora. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-e-covid-19-cinco-coisas-que-os-governos-podem-fazer-agora/. Acesso em: 27 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha informativa sobre COVID-19**, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso: 29 nov. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco. **Pernambuco e a Proteção das Mulheres Vítimas de Violência no contexto da Covid – 19**, Recife, 2020. Disponível em: http://www.portaisgoverno.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/exibir_noticia?groupId=30863&articleId=11664502&templateId=31823. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNFPA. **Conheça as Leis e os Serviços que Protegem as Mulheres Vítimas de Violência de Gênero.** Brasília, 2021. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/conheca-leis-e-os-servicos-que-protegem-mulheres-vitimas-de-violencia-de-generoAcesso em: 20 nov. 2021.

WERNECK, Jurema. **Políticas Públicas para Mulheres Negras**. Passo a passo, defesa, monitoramento, e avaliação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

O ASSÉDIO SEXUAL DE MULHERES NEGRAS NO ESPAÇO PÚBLICO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA URBANA

Vívian Silva [1]

INTRODUÇÃO

A relevância desta investigação sociológica[2], em andamento, acerca das representações sociais sobre assédio no espaço público está relacionada a ideia de violência contra as mulheres negras no espaço público, os estudos são ainda incipientes. Importa considerar que as pesquisas realizadas sobre essas práticas sociais violentas apontam que o assédio traz consequências traumáticas para a vida cotidiana das mulheres no espaço da rua e no transporte público, explicita a objetificação dos corpos e indicam possibilidades de enfrentamento elaboradas por grupo de mulheres[3], entre outras configurações da importunação sexual.

Por outro lado, muitos estudos são realizados por pesquisadoras na área das Ciências Sociais sobre o fenômeno "violência contra as mulheres" no espaço privado do lar. A literatura sociológica[4] ao investigar a violência de gênero, do ponto de vista do âmbito doméstico, salienta que mulheres e meninas que sofreram essa situação foram, muitas vezes, desacreditas

[1] Doutora em Sociologia pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Atualmente professora da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e pesquisadora do grupo de pesquisa SOCIATOS (Sociabilidades e Conflitos Contemporâneos) /UFCG (Universidade Federal de Campina Grande). E-mail: viviansilva@servidor.uepb.edu.br

[2] Esse artigo é resultado de um estudo em andamento intitulado *As representações sociais da violência urbana: um estudo sobre o assédio as mulheres negras no espaço público em Campina Grande*, vinculado ao grupo de pesquisa SOCIATOS (Sociabilidades e Conflitos Contemporâneos - CNPQ/UFCG).

[3] CÂMARA, et al, 2019; MOUTINHO, 2014; KAWAVISKI, 2020

[4] SAFFIOTI (2014)

socialmente. Esse descrédito pode ser interpretado como uma das facetas mais atenuantes do sexismo que se configura em uma estrutura de poder que se manifesta no espaço da casa e no espaço da rua. Os problemas correlacionados ao assédio sexual às mulheres negras devem ser compreendidos e considerados em um contexto mais amplo, pois a relação entre os agressores e as assediadas não é um ato isolado e, sim, parte de um itinerário composto por uma série de atos diferentes e de relações estruturais que modificam e se redefinem no tempo em que se desenvolve essa relação. O mesmo acontece com as percepções e as representações sociais. Esta observação ressalta a importância de se considerar a construção de conhecimento sobre algum objeto que seja um desafio para a construção do saber em razão da pluralidade de atribuição de sentido empregada por diferentes segmentos sociais. O caráter social permeia a elaboração das representações (sociais), pois qualquer conhecimento depende de contextos específicos[5]. Ou seja, é necessário, articular e dar atenção especial ao assédio às mulheres negras no espaço público, considerando os significados culturais para compreender a realidade das desigualdades de circulação delas no espaço público.

Neste sentido, importa também considerar a conexão entre quais espaços sociais estão disponíveis às mulheres negras para questionar as construções de imagens de controle seus corpos no espaço público e a disseminação da violência, no contexto social como resultado da análise deste fenômeno – amplamente estudado desde o início da década de 1980, principalmente por pesquisadoras negras e feministas da sociologia norte-americana –, que tem uma rica produção teórica e empírica que foi capaz de desnudar suas dimensões de imagens de controle como também simbólicas, que passou a afetar os níveis de violência naquela sociedade, desde meados da década de 1970[6].

[5] GROSSI PORTO, 2018.
[6] COLLINS, 1994.

No Brasil, a partir da década de 1980, autoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, entre outras, realizaram trabalhos empíricos referenciais sobre os mecanismos sociais associados à identidade de mulheres negras que compartilham o estabelecimento de práticas sociais de opressão e a resposta das políticas de segurança pública para desmantelá-lo ou para atenuar a violência correlacionada. A rica e variada produção científica dessa *intelligentsia* do pensamento feminista negro acabou por trazer à tona a interpretação do fenômeno de racismo e sexismo na sociedade brasileira, influenciando as pesquisas em outros centros urbanos. Contudo, nos últimos dez anos cresceu a produção sociológica brasileira voltada fundamentalmente para as realidades locais, especialmente no sul e sudeste do país. A despeito desse nítido avanço, reconhece-se, há muito ainda a ser pesquisado, conhecido e teorizado.

Há muitas lacunas de conhecimento a serem preenchidas ainda no que diz respeito à configuração social do assédio sexual no espaço público, que se marca pela complexidade crescente das relações que lhes são constitutivas, estendendo-se da justificativas de elogio e as modalidades de práticas que lhes são aplicáveis, ao caráter violento que permeia o direito da circulação das mulheres negras no espaço público e à maneira como o Estado enfrenta tais questões.

Considero que as representações sociais se referem à elaboração de conhecimento sobre um fenômeno social que se apresenta como um desafio para a construção do saber em razão da pluralidade de atribuição de sentido que pode ser empregada por diferentes segmentos sociais. Esse é o caso da noção de assédio sexual. A minha intenção permanece sendo a reflexão teórica sobre a categoria violência, enquanto representação social que, teoricamente e metodologicamente, facilita o acesso às dinâmicas sociais da violência, as estruturas, os valores e os sentidos a partir dos quais ela se constitui e nos quais ela se sustenta e, assim como o envolvimento das pessoas que dela participam.

O PROBLEMA SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NEGRAS NO ESPAÇO PÚBLICO BRASILEIRO

No Brasil, as duas primeiras décadas do século XXI têm se caracterizado por uma sensível deterioração da capacidade do poder público em enfrentar a violência contra as mulheres. O diagnóstico da situação aponta para uma nova conformação da violência urbana na sociedade brasileira. Há maior violência associada às múltiplas vulnerabilidades, bem como se identifica a solidificação de práticas violentas, organizadas ou não, e pautadas por uma ausência de políticas segurança que contribuam para a minimização da violência contra as mulheres, sobretudo no espaço da rua. São os casos de insulto, de humilhação ou de xingamento (ofensa verbal), de ameaça de apanhar, de amedrontamento ou perseguição, de empurrão ou chute, de ofensa sexual dentre outras importunações que oprimem as possibilidades de circulação das mulheres no espaço público. O assédio de mulheres negras nas ruas e no transporte público e os problemas sociais, políticos, econômicos e de segurança a ele associados mobilizam uma parcela significativa da sociedade na direção da formulação e da constituição de alternativas que visam à amenização e à solução de tais problemas sociais[7].

O problema social da violência contra as mulheres negras no espaço público brasileiro pode ser ilustrado numericamente através estudos de vitimização. Alguns estudos fornecem uma fotografia dessa realidade social. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)[8] publicou três edições de uma pesquisa intitulada *Visível e invisível: uma pesquisa sobre vitimização de mulheres no Brasil*. Os dados revelam as percepções de homens e mulheres sobre a violência contra elas que ocorre na vida cotidiana. Sobre o quesito

[7] O site Think Olga # precisamos falar de assédio são algumas iniciativas em ambientes virtuais que buscam evidenciar as práticas deste tipo de violência dando voz as mulheres assedias nas ruas de nosso país.

[8] As três edições (2017, 2019, 2021) da pesquisa **Visível e invisível:** sobre vitimização das mulheres no Brasil, estão disponíveis no site do FBSP. Ver https://forumseguranca.org.br/

assédio sexual, apenas respondentes mulheres se manifestaram, os números revelaram contornos dessa realidade social que se manifesta no espaço público contra uma parcela vulnerável da população: as mulheres negras. Segundo dados da PNAD das 92 milhões de brasileiras adultas, 40 milhões trabalham, 8 milhões estudam, 33 milhões foram a bares no último mês e 82 milhões fizeram compras em supermercados[9]. A circulação geográfica nas cidades não é exercida da mesma forma por toda a população. Mulheres trans, jovens e adultas enfrentam uma série de intimidações cotidianamente ao circularem pelas cidades brasileiras. É o que mostram os dados do *Instituto Locomotiva e Instituto Patrícia Galvão (2019)* sobre assédio sexual contra mulheres em transporte público e privado. Foram entrevistadas 1.081 mulheres que usaram transporte público e privado entre o final do ano de 2018 e início do ano de 2019. Elas afirmaram que passaram por alguma situação que configura este tipo de violência. Para 41% delas olhares insistentes assediaram sua circulação pela cidade, para 10 % esses olhares foram invasivos no interior de um transporte particular (carros por aplicativos) e 11 % vivenciaram esta situação agressiva dentro de um táxi. Chama atenção que 33 % das entrevistadas relataram ter sido vítima de cantadas indesejadas no transporte coletivo e 9 % nos transportes por aplicativos e táxis. O estudo revelou também que, para 72% das mulheres o tempo de distância percorrida da casa até o local de trabalho influencia em sua decisão de aceitar ou permanecer no emprego.

Ainda sobre os dados da pesquisa de Vitimização de Mulheres no Brasil produzidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em sua

[9] Ver estudo sobre assédio sexual em meios de transporte (2019). Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/97-das-mulheres-ja-foram-vitimas-de-assedio-em-meios-de-transporte/ Dados da PNAD/IBGE referem-se ao último censo realizados no país. No entanto, a circulação de mulheres, especialmente às trabalhadoras que se dedicam as áreas do cuidado (empregadas domésticas, faxineiras, cuidadoras de idosos, enfermeiras) permaneceu ativa mesmo em momentos de isolamento social mais intenso por conta da pandemia mundial de Coronavírus.

terceira edição, publicada em maio de 2021, revelaram que uma em cada quatro mulheres brasileiras (24,4%) acima dos 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos doze meses, durante a pandemia de COVID 19. A terceira edição desse estudo explicitou que cerca de 17 milhões de mulheres sofreram violência física, psicológica ou sexual no último ano. E 4,3 milhões de mulheres (6,3%) foram agredidas fisicamente com tapas, socos ou chutes. Isso significa dizer que a cada minuto, 8 mulheres apanharam no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. O tipo de violência mais frequentemente relatado foi a ofensa verbal, como insultos e xingamentos. Cerca de 13 milhões de brasileiras (18,6%) experimentaram este tipo de violência. Em relação ao perfil racial, mulheres negras experimentaram níveis mais elevados de violência (28,3%) do que as pardas (24,6%) e as brancas (23,5%)[223]. Se considerarmos, em conjunto, o percentual de mulheres não brancas, os níveis de violência dobraram para esta população que compartilha uma vida cotidiana em uma sociedade que as desprivilegiam[224]. Em 2016, a pesquisa sobre vitimização revelou que 66% da população respondeu afirmativamente ter visto alguma delas, ou seja, 2 em cada 3 brasileiros viu uma mulher sendo vítima de algum tipo de violência. A maior prevalência ocorre para abordagens desrespeitosas de mulheres na rua, evento reportado por 51% da população, por 80% da população jovem e por 85% da população jovem do sexo feminino (16 a 24 anos).

No campo das políticas de segurança pública, por sua vez, tem prevalecido o gerenciamento de crises como racionalidade estruturante. Os executivos estaduais e o governo federal raramente pautam suas intervenções a partir de diagnósticos consistentes da realidade ou mesmo de planejamentos de médio e longo prazos. Sob esse ponto de vista, o conhecimento dos efeitos

223 https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-3ed/

224 bell hooks, 2021.

sociais e psicológicos gerados pela disseminação do assédio às mulheres negras, nas regiões metropolitanas brasileiras, ainda é muito escasso.

O ASSÉDIO SEXUAL DE MULHERES NEGRAS COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO

As Ciências Sociais, especialmente a Sociologia, têm uma produção profícua a respeito do processo das dinâmicas sociais da violência urbana que aponta para um acelerado aumento da violência contra às mulheres no Brasil. A violência urbana, conforme mostram as investigações sociológicas, são desiguais, afetando diferentemente mulheres brancas, não brancas, indígenas, pobres e ricas, pertencentes a população rural e urbana. O assédio sexual contra as mulheres em espaços públicos representa um tipo de violência pouco investigado no âmbito das Ciências Sociais[225].

Com efeito, sob a perspectiva de se produzir conhecimento científico consistente sobre assédio sexual as mulheres negras, bem como sobre fatores que o constituem e o atravessam, de modo a, talvez, subsidiar a proposição de técnicas e métodos que sejam capazes de minimizar seus efeitos deletérios, é que se apresenta uma breve discussão sociológica sobre a violência urbana no que tange ao assédio sexual as mulheres negras. Por outros termos, propõe-se a investigação do seguinte problema científico: quais as possibilidades teóricas para construir uma reflexão sociológica sobre o assédio de mulheres negras no espaço público e as representações sociais da violência urbana?

[225] CÂMARA, 2019.

ASSÉDIO DE MULHERES NEGRAS NO ESPAÇO PÚBLICO E A CULTURA DA VIOLÊNCIA

A violência contra as mulheres é interpretada por bell hooks (2019) como um fenômeno social que se sustenta através da manutenção e reprodução de uma **cultura da violência**. A autora identifica pelo menos três aspectos constitutivos dessa prática cultural contra as mulheres: a) o modo de produção capitalista nas sociedades industrializadas; b) o processo de aprendizagem e socialização e c) as diferentes formas de linguagem. Esses elementos combinados corroboram a ideia de uma naturalização da violência em relações conflituosas e desiguais como: dominantes e dominados, adultos e crianças, proletários e burgueses, homens e mulheres. São situações sociais em que um grupo está desprovido de poder em relação ao outro que o detêm. Conforme a autora no sistema capitalista os homens deixam de ter controle sobre suas vidas que passam a ser manipuladas pelas necessidades econômicas. No entanto, os homens ao detectarem que estão em uma situação em que possuem pouco poder diante de seus superiores nas relações sociais de trabalho, seriam forçados a aceitar a desumanização e a exploração submetidos na sociedade industrializada ou não conseguiriam atender suas necessidades básicas de sobrevivência e, ao mesmo tempo, perceberiam suas ideias de masculinidades serem abalada. No capitalismo, a noção de masculinidade é adquirida no processo de aprendizagem e representa o segundo elemento construtivo da **cultura da violência** na perspectiva feminista de bell hooks (2019). Esse fato pode ser compreendido em analogia ao processo de socialização primária e secundária (Berger; Luckman, 1999) enquanto empreendimento da Sociologia do Conhecimento. É nesse ponto que a autora afirma que a violência não é uma prática exclusiva dos homens. A violência sexista interfere nas relações sociais de homens e mulheres que compartilham o processo de aprendizagem em que a violência, por vezes, emerge como sinônimo de masculinidade. É possível dizer que o terceiro

aspecto que sustenta o argumento da autora é a linguagem representada na literatura, no cinema dentre outros agentes de socialização que sugerem que a noção de violência pode ser compreendida como sinônimo de amor. A teoria feminista de bell hooks (2019) identifica a **cultura da violência** como uma ferramenta analítica importante para a compreensão da violência masculina contra as mulheres e permite avançar para além do caráter da denúncia de práticas de violência contra as mulheres. Esta noção sugere que: "as mulheres tanto como os homens precisam desaprender a educação que naturaliza a manutenção do poder mediante o uso da força"[226]. Importante retomar a ideia de poder que encontramos na sociologia figuracional de Nobert Elias (1970). De acordo com Elias (1970) o poder não é um amuleto que o indivíduo possui ou não. É uma característica estrutural de todas as relações humanas e será considerada nessa pesquisa sobre assédio sexual de mulheres negras no espaço público. Nesses termos, **a cultura da violência** é uma das perspectivas teóricas deste projeto de pesquisa no que tange as possibilidades de compreensão do assédio no espaço público considerando a dominação masculina no sistema capitalista e sexista como pontos importantes para interpretar a realidade social investigada.

Tal discussão suscitada pela autora instiga a pensar sobre as imagens de controle da condição da mulher negra. Segundo Collins (2021), o imaginário sobre as identidades de mulheres negras (rainha da assistência, damas negras, matriarca e *mamy*) pode ser entendido como representações simbólicas que formam uma trama de opressões interseccionais de raça, classe, gênero e sexualidade que possibilitam justificativas de práticas que caracterizam a matriz de dominação nos EUA. Em relação ao assédio sexual no espaço público, é preciso compreender melhor como as mulheres negras constituem um grupo tratado de forma diferente, que mesmo distantes geograficamente compartilham problemas relativos às suas condições sociais

[226] bell hooks, 2019, p. 193

desiguais, inclusive de circulação no espaço público nas ruas ou no transporte coletivo. Compartilhar situações de desiguais sociais não significa dizer que todas as mulheres são assediadas no espaço público de forma semelhante. Importante notar a sugestão da ampliação do olhar sociológico sobre a violência e mulheres negras:

> Não é possível chegar a soluções imaginando as mulheres como uma massa homogênea ou pintando homens como perpetradores, tampouco concentrando-se exclusivamente nos indivíduos ou no poder do Estado como locais de violência. Soluções para a violência contra as mulheres continuarão improváveis se esse problema for tratado através de lentes exclusivas de gênero, raça ou classe. Por exemplo, lentes exclusivas de gênero, pelos quais os agressores são homens e as vítimas são mulheres, ou lentes exclusivas de raça, que priorizam a violência policial contra negros em detrimento da violência doméstica contra mulheres negras, mostram limitações do pensamento não interseccional. [227]

Essa socióloga oferece uma importante chave interpretativa para pensar as possibilidades de autonomia construídas pelos movimentos feministas que buscam minimizar as práticas opressivas as quais as mulheres são alvo. A opressão pode ser entendida como uma barreira visível ou invisível erguida por imposição de um grupo dominante a outro, com menos domínio nas relações sociais e que limita as possibilidades de ação dos sujeitos e sujeitas. A circulação no espaço público tem articulação com a ideia de cidadania, de justiça social e de Direitos Humanos. Nessa perspectiva, o espaço da rua deveria ser um tipo ideal de espaço igualmente ocupado e experenciado por todos e todas. No entanto, a desigualdade em relação a circulação das mulheres no espaço público mobiliza a construção de políticas públicas impulsionadas pelo movimento feminista como o caso do Projeto de

[227] COLLINS:2021, p. 73

Lei (*PL* 417/2017)[228] intitulado *Assédio não é passageiro,* construído pela ex-vereadora Marielle Franco, na cidade do Rio de Janeiro[229]. Sabemos que iniciativas dessa natureza podem ser encontrados em outras cidades brasileiras em razão da presença feminina nos espaços decisórios nos municípios de nosso país. Isto significa dizer que uma das pautas do movimento social das mulheres no que tange à violência urbana ganha visibilidade intramuros das câmaras municipais de nosso país. A proposição dessas normativas apontam em duas direções: primeiro representam uma importante tentativa de combater a violência contra às mulheres durante a circulação delas pelo espaço público que compreende os terminais de ônibus, de metrôs e o interior desses veículos e, em segundo lugar mobilizam a possibilidade de construção de conhecimento sociológico acerca das representações sociais da violência urbana no que tange ao assédio sexual no espaço público.

[228] Em 2018, foi criada a lei de Importunação Sexual (lei n. 13.718/18) para qualificar juridicamente a assédio que ocorre nas ruas e no transporte público.

[229] Em Campina Grande, Art. 1° – Fica instituída, no Município de Campina Grande, a Campanha Permanente contra o Assédio Sexual no Transporte Público, como forma de combater esse ato de violência contra a mulheres nos veículos do sistema municipal de transporte público de passageiros, consistente em ações afirmativas, educativas e preventivas ao assédio sexual e violência que sofrem as mulheres, no interior desses veículos. Parágrafo único – Entende-se o assédio, constranger, molestar, assediar ou manter contato físico com pessoa sem a sua anuência, com fim libidinoso. Art. 2º – Deverão ser fixados pelas empresas de transporte coletivo e pelo poder público, nos terminais de transbordos do transporte coletivo e no interior dos veículos de transportes coletivos do Município de Campina Grande, adesivos contendo orientações acerca das medidas a serem adotadas pelas vítimas da violências e assédio sexual, para identificação do agressor e para efetivação da denúncia perante as autoridades competentes bem como peças publicitárias acerca da temática tratada nesta Lei.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA URBANA E A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Na sociologia[230], é possível identificar que as percepções elaboradas no *senso comum* sobre a realidade social remetem à antiga, mas ainda não esgotada discussão do retorno do sujeito nas Ciências Sociais.

> Se, para Durkheim, a relação entre representações individuais e coletivas tomou a forma de uma oposição radical, para Moscovici, o fato de tratar a representação social como uma "elaboração psicológica e social" (...) conduziu ao questionamento sobre o lugar reservado ao sujeito. Este é tratado mais ou menos explicitamente, nas diferentes abordagens, seja como resposta elementar dos agregados que definem uma estrutura de representação, seja como lugar de expressão de uma posição social, seja como portador de significados circulantes no espaço social ou construídos na interação[231].

Na Sociologia, o pensamento de DURKHEIM (1960) sobre representações coletivas é particularmente mais complexo do que a citação descreve como uma simples *oposição radical* entre *representações individuais e coletivas.* Embora o sociólogo francês estivesse buscando um critério objetivo nas representações coletivas, é possível perceber algum destaque para o papel do sujeito. Um indicativo desta premissa foi sua afirmação *nem todos os indivíduos compartilham dos mesmos sentimentos com a mesma intensidade* [232]. A preocupação primeira, teórica e metodologicamente, desse projeto de pós-doutorado é compreender as subjetividades e as percepções de violência no que tange ao assédio das mulheres no espaço público. Abordarei as representações sociais da violência como uma possibilidade de interpretar as diferentes atribuições de sentido as práticas de assédio como

[230] Conforme argumentou JODELET (2009)
[231] JODELET: 2009, p.680
[232] DURKHEIM: 1999, p.70

uma forma de compreender o papel do sujeito na elaboração dos sentidos do assédio no espaço urbano.

Porto (2010), afirma que a violência não é estéril e se constitui através de dimensões de natureza objetivas e subjetivas. As dinâmicas objetivas podem ser identificadas como um complexo de práticas em que a força é um dos elementos fundamentais que pode ser representado em ações criminosas como homicídios e feminicídios. O argumento da autora aponta que é importante considerar a violência em seu aspecto subjetivo, sobretudo, quando a alteridade for desconsiderada, "esquecida" e "negada". Isto implica considerar efetivamente a dimensão do contexto situacional de vítimas e de agressores. Logo, admite-se a existência de múltiplos significados do assédio sexual a depender de quem o nomeia. Observa-se ainda que a violência em suas dimensões objetivas e simbólicas se incorporou à vida nas grandes cidades, médias e pequenas cidades brasileiras. O fenômeno da violência é um problema social que provoca nas pessoas sentimentos de medo, de preocupação, de desconfiança e, assim todos parecem ter algo a dizer acerca desta temática.

O assédio sexual pode assumir significados distintos conforme o grupo social analisado o que implica em emergência de pluralidade de representações sociais acerca deste problema social. É preciso destacar que essa prática social é efetivada, majoritariamente por homens[233], embora seja possível outras configurações desta ação no espaço público. Por isso, é importante localizar as relações sociais desiguais estabelecidas em uma sociedade patriarcal que reproduz uma cultura da violência[234]. Conforme já foi mencionado Collins (2021) refletiu sobre o imaginário social e historicamente construído sobre as mulheres negras americanas. No Brasil, na década de 1970 Lélia Gonzalez (1984) já fazia esse exercício de buscar compreender as relações sociais que sustentavam o imaginário sobre mulheres negras no

[233] KAWAVISKI, 2020.
[234] bell hooks, 2019.

Brasil. De acordo com a socióloga brasileira as funções sociais desempenhadas pelas mulheres negras eram atravessadas pelas relações familiares permeadas por dois tipos sociais de família: família da casa dos outros (onde trabalhava) e a sua unidade familiar. A primeira reconhecida, socialmente e historicamente, como sujeito de direito e a segunda como um objeto não reconhecida como um sujeito, uma vez que seus filhos, pais, irmãos quase sempre suspeitos preferenciais em abordagens policiais. Essa é outra imagem das desigualdades compartilhadas por mulheres negras em diferentes contextos sociais que podem dar pistas as diferenças na valoração do tratamento as mulheres negras e as mulheres não negras. Gonzales (1984) localiza esse arranjo historicamente identificado na literatura social que buscou explicar a formação social do Brasil, o que reforçaria a ideia de que as mulheres negras como sujeitos que prestam bens e serviços aos brancos estão, quase sempre, nas ocupações do âmbito do cuidado. Pesquisas recentes corroboram a imagem da mulher negra fortemente vinculada ao trabalho doméstico e do cuidado.

> Entre as atividades com maior concentração de mulheres no Brasil, o trabalho doméstico é uma das mais significativas. As mulheres representam 90% dos mais de 6 milhões de indivíduos nessa atividade, sendo que 60% são negras. A ausência de direitos básicos para muitas trabalhadoras informais é uma constante no cotidiano daquelas que dependem do transporte público para chegar às casas e às empresas onde fazem as faxinas e recebem pelo dia de serviço. Muitas vezes consideradas invisíveis, sua falta é sentida quando roupas se acumulam sem lavar ou passar, a comida não está pronta na geladeira, a criança atrapalha uma reunião de trabalho ou a poeira é percebida na estante da sala[235]

Em relação ao assédio, no que tange ao perfil racial, as mulheres pretas experimentaram níveis mais elevados de violência (28,3%) do que as pardas (24,6%) e as brancas (23,5%), conforme demostrou a breve estatística

[235] SILVA, 2020, p. 281

descritiva que inaugurou esse projeto de pesquisa. No entanto, é justamente essa fluidez de sentidos que torna a violência um objeto social privilegiado a ser estudado através das teorias sociológicas que dirigem as suas atenções às representações sociais. A partir da busca da compreensão das subjetividades, autores como Porto (2008) e Machado da Silva (2011) identificam uma relação complexa entre a violência e as experiências prévias, as percepções e as interpretações que os atores sociais elaboram sobre este fenômeno social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as mulheres que circulam no espaço público se tornam vulneráveis às atitudes de assédio, mas nem todas compartilham os reflexos da construção social de uma ideologia racista e sexista que sustenta a imagem de que o corpo das mulheres negras está mais disponível as investidas de agressões verbais, gestos, insinuação ou manipulação de seus corpos[236]. O assédio sexual no espaço público contra as mulheres negras foi bem representado na abordagem literária de Morrison (2019). Em suas palavras:

> Aí elas ficavam velhas. O corpo resmungava, seu cheiro azedava. Agachadas num canavial, curvadas numa plantação de algodão, ajoelhadas na margem de um rio, tinham carregado um mundo na cabeça. Tinham aberto mão da vida dos próprios filhos e cuidado dos netos. Com alívio, amarravam panos na cabeça, envolviam os seios em flanela, acomodavam os pés em feltro. Não tinham mais nada que ver com sensualidade e lactação, estavam para além das lágrimas e do terror. Só elas podiam andar pelas estradas do Mississippi, pelas sendas da Georgia, pelos campos do Alabama sem serem molestadas[237].

O romance *O olho mais azul* descreve uma série vulnerabilidades que as mulheres negras estiveram expostas ao longo da vida como, a submissão

[236] COLLINS, 2021; GONZALEZ, 1984.
[237] MORRISON, 2019, p. 140.

as longas jornadas de trabalhos na zona agrícola, aos cuidados com a família branca que garantiram mínimas condições de sobrevivência para sustentar a prole (caso tivessem) em um contexto permeado por desigualdades sociais e raciais típicas daquela sociedade americana do início do século XX. Diversas situações de violência assolavam aquelas mulheres negras, entre elas, o assédio sexual no espaço público, práticados por homens. As palavras da autora constroem uma narrativa, em que a sensação de liberdade de mulheres negras em circular no espaço público foi adquirida com o processo natural e biológico de envelhecimento dos seus corpos. Isto as tornaria invisíveis no espaço público aos olhos dos agressores. Essa obra literária instiga a reflexão sobre um dispositivo de invisibilidade "naturalmente" adquirido, sem que elas nada fizessem, a passagem dos anos lhes garantiria, finalmente, o direito de andar por ruas, estrada e campos dos Estados Unidos sem ser molestadas por outrem. Assim, elas se afastariam da possibilidade de serem alvos preferenciais de práticas de importunação sexual no espaço público.

Nesse breve artigo apresentei algumas possibilidades teóricas para construir uma reflexão sociológica sobre o assédio de mulheres negras no espaço público e as representações sociais da violência urbana. Em linhas gerais, são atribuídos a alguns grupos sociais como os policiais, os acadêmicos, os legisladores (dentre outros) a supremacia e a legitimidade nos discursos sobre o fenômeno da violência urbana e a outros grupos se impõe silenciamento. Em outras palavras, o imaginário social valoriza determinadas vozes que expressam suas representações sociais sobre violência urbana. Em geral, minimizam-se as falas das mulheres negras acerca da temática do assédio nos espaços públicos.

REFERÊNCIAS

BELL HOOKS. **Teoria feminista:** da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BELL HOOKS. **Ensinado a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BERGER, P.L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: um livro sobre a sociologia do conhecimento. Lisboa: Dinalivro, 2004.

CÂMARA, F. et al; **Mulheres na rua: do *fiu fiu* ao estupro**. Revista Polis e Psique, 2019; 9 (3): 114-132. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/88614 Acesso em:01.01.2021

COLLINS, P.H. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo,2021.

DURKHEIM, E. **Representações Coletivas e representações individuais**. *In*: Sociologia e Filosofia, São Paulo: Forense, 1970.

ELIAS, N. **Introdução a Sociologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1970.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo.** In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais.** In: Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

KAWANISHI, J.Y. **Seu corpo não é passagem:** a limitação do direito à cidade para as mulheres em decorrência dos assédios sofridos no transporta público coletivo no município de Ponta Grossa- PR. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, p.148.2020. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3146?mode=full. Acesso em: 25.10.2021.

MARCONDES, M, M. [et al.] (org). **Dossiê mulheres negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil /.- Brasília : Ipea, 2013. 160 p. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_ content&view=article&id=20978 Acesso em 25.10.21.

MENDONÇA. Y.A. **Meu nome não é *psiu!*:** Assédio nas ruas e luta dos feminismos por reconhecimento jurídico. Dissertação. (Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 109f, 2019. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/36261/36261.PDF Acesso em 01.11.21

MONTINHO, L. **Discursos normativos e desejos eróticos:** A Arena das Paixões e dos Conflitos entre "Negros" e "Brancos". Gênero e Sociedade. Ano XI. nº 20 . maio de 2004 Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/n20.pdf Acesso em 11.10.21

MORRISON, T. **O olho mais azul.** São Paulo: Companhia das Letras,2019.

PORTO, M.S.G. **Sociologia da Violência:** do conceito às representações sociais. Brasília: Francis, 2010.

PORTO, M.S.G. **Mídia, Segurança Pública e Representações sociais.** *In*: Tempo Social, Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 21, n. 2, pp 211 - 233, 2009.

PORTO, M.S.G.**A violência entre a inclusão e a exclusão social.** *In*: Tempo Social, Rev. Sociol. USP, S.Paulo, 12: 187- 200, 2000.

PORTO, M.S.G. **Crenças, valores e representações sociais da violência**. *In*: Sociologias, Porto Alegre, n. 16, pp 250 - 273, 2006.

PORTO, M.S.G. **Da violência e de suas representações como respostas possíveis à impunidade**. In: R. CEJ, Brasília, n.15, p. 35 - 50, set/dez. 2001.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho.** São Paulo: Editora Moderna, 1987

SANTOS, C. M et al**. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero:** Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. In: Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe, da Universidade de Tel Aviv, em 2005. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1408/viol%C3%AAncia_contra_as_mulheres.pdf?sequence=1

SANTOS, M.C. **Corpos em trânsito:** um estudo sobre o assédio sexual nos transportes coletivos de Aracajú. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Aracajú, p. 147, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8649/2/MARIA_CONCEICAO_SANTOS.pdf Acesso em: 08.11.21

SILVA, Luiz Antônio Machado da. **Sociabilidade violenta:** por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano**.** *Soc. estado.* [online]. 2004, vol.19, n.1, pp. 53-84. ISSN 0102-6992. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S01026992200400010004

Visível e **Invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil - 3ª edição – 2021. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-3ed/

POLÍTICAS PÚBLICAS E EMPODERAMENTO FEMININO FRENTE AO FEMINICÍDIO

Wania Alecrim de Lima[1]
Claudia Araújo de Lima[2]

RESUMO

O objetivo deste artigo é apontar os desdobramentos das políticas públicas e empoderamento frente ao feminicídio. Para tanto começarei explanando sobre políticas públicas, feminização da pobreza e a caracterização da Secretaria Especial de Políticas Públicas Para as Mulheres. Em um segundo momento discorrerei sobre o conceito de empoderamento e suas relações com o trabalho, sexualidade e algumas mudanças produzidas. No terceiro momento trarei o conceito de violência contra mulher e feminicídio. Concluirei o presente artigo tecendo considerações sobre políticas públicas e empoderamento frente ao feminicídio.

Palavras-chave: políticas públicas, empoderamento, feminicídio.

INTRODUÇÃO

Enquanto campo de saber sistematizado e com metodologia própria a política pública tem sua origem nos Estados Unidos da América, estudo que

[1] **Pedagoga** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. E-mail: alecrim.cppm@gmail.com

[2] Mestre em Saúde Pública - FIOCRUZ. Doutora em Ciências na Área de Saúde Pública Saúde Pública -FIOCRUZ. Pós-Doutoranda em Direitos Humanos, Direitos Sociais e Direitos Difusos pela Universidade de Salamanca/Espanha. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – E-mail: claudia.araujolima@gmail.br

por sua vez se diferenciou do que acontecia no continente europeu pois neste continente as pesquisas em políticas públicas resultaram de teorizações sobre como ser a atuação do Estado (SOUZA, 2006).

Souza (2006) aponta que o termo "políticas públicas" foi utilizado pela primeira vez em 1936 por Laswell para realizar a interlocução entre saber científico e práticas governamentais, contudo são considerados pioneiros dos estudos em políticas públicas H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton, entretanto com característica de ação governamental só aconteceu com os desdobramentos da Guerra Fria, dentre teóricos, a definição de políticas públicas diverge mas, temos a relação de política pública, Estado e impactos sociais.

Os impactos sociais produzidos pelas políticas públicas e as relações que elas possuem com a economia despertam interesse de diversas áreas de conhecimento como, dentre outras, sociologia e antropologia.

No que diz respeito a tipificação da política pública Lowi in Souza (2006):

> O tipo da política pública Theodor Lowi (1964; 1972) desenvolveu a talvez mais conhecida tipologia sobre política pública, elaborada através de uma máxima: a política pública faz a política. Com essa máxima Lowi quis dizer que cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma

> dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente. (p 22)

A política pública se manifesta concretamente por meio de diversos dispositivos como: projetos, programas políticos e leis. Para tanto necessita de instrumentos governamentais para que sejam realizados esses instrumentos são apontados por Brancaleon *et al* (2015) como:

> [...] a) *Instrumentos privados:* envolvem pouca ou nenhuma atividade (ou participação) direta do governo, com base na crença de que uma solução é/ou será fornecida, de forma mais eficiente e/ou efetiva, por atores privados apenas. b) *Instrumentos públicos*: são apoiados pela soberania do Estado e/ou informações que residem dentro dos governos e são direcionados pelos formuladores de políticas públicas para certos tipos de atividades, ligadas à resolução esperada dos problemas de políticas.

Uma análise das políticas públicas no Brasil nos permite diferenciar as políticas públicas para as mulheres e políticas públicas de gênero: enquanto a primeira centraliza o feminino, a segunda leva em consideração aspectos diversos de socialização presentes para homens e mulheres. Assim a política pública para as mulheres focaliza a mulher nas dimensões culturais e sociais o que não implica empoderamento e autonomia para as mulheres (BRASIL, 2005).

A intersetorialidade[3] e a interjurisdicionalidade tem se colocado, no que tange a sua elaboração, como um ponto a ser superado pelas políticas

[3] Intersetorialidade é uma lógica de gestão que transcende um único setor da política social e estratégia política de articulação entre setores sociais diversos e especializados. Disponível em << http://matriz.sipia.gov.br/conceitos/233-conceito-intersetorialidade>> Acessado em 25/11/2021.

públicas. Para o cumprimento desta temos programas como o Bolsa Família que tem sido implementados e produzido impactos diretos na auto percepção e imagem social sobre as mulheres assistidas pelo Programa. Tais alterações de percepção e imagem social fomentam empoderamento feminino na esfera individual e relacional das atendidas (MOREIRA *et al*, 2012).

Ora o fato de o Programa Bolsa Família atender em grande parte o público feminino se deve ao fenômeno de feminização da pobreza. Tal fenômeno acontece pela forma como a mulher participa do modelo econômico-trabalhista, ou seja, das situações de fragilização do vínculo trabalhista; disparidade entre remunerações; ocupações nos cargos inferiores no trabalho e do consumo predominante na informalidade. O modo como a mulher engendra no sistema econômico tem, constantemente, novos indicadores estabelecidos e isso se deve pela relação das mulheres e suas famílias (NOVELLINO, 2004).

Com características tão particulares, a feminização da pobreza, passa a exigir das políticas públicas tratamento especial para o gênero feminino.

Estudos da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres apontam para esse novo olhar que as políticas públicas precisam desenvolver e para tanto utilizam o termo transversalidade no intuito que diferentes instancias envolvidas na efetivação dos direitos atuem integralmente. Segundo estes mesmos estudos essa transversalidade seria a garantia para uma intervenção plena das políticas públicas voltada ao gênero feminino (BRASIL, 2005).

Pensar na forma como as políticas públicas devem ser materializadas implica uma concepção vertical de efetivação de direitos, contudo a construção, garantia e promoção de políticas públicas passa pela organização civil manifesta, por exemplo, nos movimentos sociais é o que indica Heredia e Cintrão (2006).

> De uma forma geral os movimentos sociais rurais têm tido um papel importante no alavancamento de políticas públicas, como a luta pela terra na efetivação da política de assentamentos, o movimento sindical

> na conquista de direitos como a previdência social rural e um crédito agrícola voltado especificamente para a agricultura familiar, entre outros
> exemplos. Nesse sentido, podemos afirmar que os movimentos sociais rurais, através de suas lutas, influenciaram na redução das desigualdades entre zona rural e urbana, tendo efeito positivos sobre a vida do conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, tendo favorecido o acesso das mulheres a direitos e a políticas públicas. Vamos no concentrar aqui na análise dos movimentos específicos de mulheres rurais, que têm tido um papel importante na sua visibilização e, através de suas reivindicações, acabaram influenciando na construção de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades de gênero na agricultura. De uma forma geral estes movimentos de mulheres estão associados (mais ou menos autonomamente) a outros movimentos mais abrangentes, como, por exemplo, o movimento sindical de trabalhadores rurais (representado a nível nacional pela Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), a CUT – Central Única dos Trabalhadores e o MST – Movimento dos SemTerra. (p. 06)

Heredia e Cintrão (2006) afirmam que, embora movimentos significativos como Movimento dos Sem Terra[4] e a Central Única dos Trabalhadores[5], estes conseguiram avanços ainda tímidos frente as desigualdades sociais que vivenciamos no Brasil. Os mesmos autores indicam que as mudanças conquistadas pelas mulheres trabalhadoras rurais geram para elas melhoria na auto percepção e cultura que estão inseridas.

[4] O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Disponível em <<http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text>> Acessado em 25/11/2021.

[5] A CUT - Central Única dos Trabalhadores – foi fundada em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo, durante o 1º Congresso. A CUT é a maior central sindical brasileira, com 3.438 entidades filiadas, 7.464.846 sócios e 22.034.145 de trabalhadores e trabalhadoras na base. Disponível em <<http://cut.org.br/conteudo/historico/>>. Acessado em 25/11/2021.

O EMPODERAMENTO "EM CENA"

A auto percepção esta intimamente ligada ao empoderamento feminino sendo o termo "empoderamento" cunhado no interior da língua inglesa como "empowerment". Sua utilização espalhou-se pela língua espanhola e portuguesa e no ano de 1998 a Organização Mundial de Saúde - OMS[6] a define como "um processo social, cultural, psicológico ou político através do qual indivíduos e grupos sociais tornam-se capazes de expressar suas necessidades, explicitar suas preocupações, perceber estratégias de envolvimento na tomada de decisões e atuar política, social e culturalmente para satisfazer suas necessidades."

O fato do empoderamento incluir grupos e indivíduos participando politicamente fomenta um ambiente para autogoverno dos envolvidos, ou seja, o poder de decisão esta novamente no indivíduo ou grupo alvo de tais ações. O empoderamento volta-se também para o estado democrático de direito e garantia destes para as mulheres, já que, as fortalece em suas dimensões humanas.

A política pública efetivada via o empoderamento dos cidadãos propicia efetiva alteração do status quo da desigualdade, pois o sujeito começa a escolher, decidir e se responsabilizar por suas ações sociais (DANTAS, 2014).

Uma característica do empoderamento o faz parecer intimidador para os detentores do poder, que é a postura questionadora que este tem acerca da forma e manifestação do poder. Quando realizado por mulheres o empoderamento questiona não apenas aspectos econômicos, mas também culturais de nossa sociedade.

---

[6] [...] a Organização foi fundada em 7 de abril de 1948, quando 26 membros das Nações Unidas ratificaram os seus estatutos. Segundo o artigo 1° da sua constituição, a OMS tem como propósito primordial garantir o nível mais elevado de saúde para todos os seres humanos. Disponível em <http://www.who.int/governance/en/> Acessado em 25/03/2021.

Moreira *et al* (2012) assim apresentam:

> Assim, a noção de empoderamento feminino exprime a ideia de as mulheres poderem decidir sobre sua própria vida nos espaços públicos e privados, bem como exercer poder nos espaços em que são tomadas decisões acerca das políticas públicas e de outros acontecimentos relativos aos rumos da sociedade e que interferem direta ou indiretamente sobre os seus interesses.
> O empoderamento feminino está, então, relacionado ao fortalecimento dos atores sociais, considerando-se que a questão das desigualdades de gênero não se resume a carência ou precariedade de recursos, mas na falta de oportunidades sociais, políticas e econômicas, e exige uma expansão das capacidades humanas e das liberdades reais. Ou seja, o empoderamento das mulheres representa um desafio às relações patriarcais garantindo a elas autonomia para controlar o próprio corpo, a sua sexualidade, o seu direito de ir e vir, bem como um repúdio à violência, ao abandono e às decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família.

Por sua postura questionadora o empoderamento traz em seu bojo processos de conflito, desestabilidade e constante mudança. Moreira *et al* (2012) sugerem que o processo de empoderamento possa acontecer no nível individual, onde a mulher toma consciência de suas potencialidades e passa de sujeito a agente ativo central das transformações; no nível relacional, onde temos aspectos familiares, culturais e sociais presentes na manutenção do modelo patriarcal e no nível contextual temos a busca pelo bem-estar, segurança e status social.

A relação entre gênero feminino, empoderamento e trabalho traz para as mulheres desafios particulares conforme Moreira *et al* (2012) afirma:

> O mundo do trabalho é um duplo desafio para as mulheres. O primeiro é ingressar nele. O segundo é encontrar estruturas coletivas que levem à superação das disparidades de gênero arraigadas ao longo da história na sociedade e que são produzidas e reproduzidas cotidianamente nas relações de trabalho. Assim, outra dimensão para a análise do empoderamento das mulheres refere-se à qualidade do envolvimento econômico das mulheres que extrapola a mera presença

> feminina em sua condição de trabalhadora. Em muitos casos as mulheres encontram relativa facilidade para conseguir emprego, mas esses empregos estão concentrados nas ocupações com menor remuneração e exigência de qualificação que acabam se tornando guetos caracterizados pela ausência de mobilidade e oportunidade pessoal de crescimento. (p. 10)

No que se refere a materialização de políticas para mulheres no Brasil tivemos ações de órgãos governamentais nos níveis federais, estaduais e municipais dentre elas a criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres que tem por objetivo:

> [...] promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente. Desde a sua criação em 2003, pelo então Presidente Lula, a SEPM vem lutando para a construção de um Brasil mais justo, igualitário e democrático, por meio da valorização da mulher e de sua inclusão no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

No âmbito municipal, na cidade de Corumbá - Mato Grosso do Sul, temos a Gerência de Articulação de Políticas Públicas Para a Mulher[7], que integra o órgão executivo municipal e possui como função coordenar, formular, planejar e executar políticas de gênero interna e externamente com vistas à promoção de igualdade entre mulheres e homens.

Percebe-se que há um alinhamento entre os objetivos federais e municipais das políticas para as mulheres. Com a explanação sobre políticas públicas e empoderamento cabe-nos expor e procurar refletir a respeito das vivências, ainda que em menor número, de mulheres ocupando no ambiente de trabalho posições hierárquicas antes dominadas por homens.

[7] Disponível em <<http://www.corumba.ms.gov.br/site/cidadao/3/casa-da-cidadania/56/>> Acessado em 25/03/2021.

É o que aponta Mageste, Melo e Ckagnazaroff (2008):

> O acesso de mulheres a cargos de alta responsabilidade e de topo de organização pode significar que o teto de vidro já tem sido rompido por algumas mulheres. Obviamente há resquícios da cultura patriarcalista em várias instâncias das relações de trabalho, e, portanto, nas relações de gênero. Entretanto, a inserção da mulher no mercado de trabalho apresenta um quadro de mudança. O maior acesso a cargos de chefia e comando é um exemplo dessa mudança social, que faz parte de um processo maior de empoderamento. As mulheres deixam de lado o papel e a postura de vítima nas relações de trabalho e passam a valorizar as diferenças e as características femininas, que anteriormente eram consideradas negativas, como diferenciais competitivos no mercado de trabalho. Dessa forma, a cada dia, as discriminações e preconceitos arraigados culturalmente nas empresas e nos trabalhadores, vão sofrendo abalos e sendo progressivamente desconstruídos. (p. 13)

Outra dimensão do empoderamento esta presente na sexualidade onde a saúde psíquica e física da mulher fica fragilizada quando sofre assédio e violência sexual, produzindo impactos nas diversas formas de empoderamento. Conforme Hawkins, Cornwall e Lewin (2013) afirmam que junto com a discussão da sexualidade temos o prazer, os autores vão além ao apontarem o engessamento que o assunto sofre quando o estereótipo de gênero e o binarismo de vítima e algoz passam a nortear a discussão. Cabe salientar que ter o controle sobre a própria sexualidade e prazer inclui ter controle sobre si mesmo e seu corpo. Uma reflexão detida sobre as relações entre corpo, sexualidade e empoderamento geram ampliação da visão sobre as políticas públicas. Neste sentido Hawkins, Cornwall e Lewin (2013) apontam que:

> Trabalhar com sexualidade deveria ser uma parte fundamental de qualquer estratégia para promover o empoderamento de mulheres. Agências doadoras deveriam investir mais recursos com vistas a melhor conhecer o impacto da sexualidade no empoderamento das mulheres. [...] Políticas e programas que lidam com sexualidade

> deveriam se voltar para aspectos outros que não os negativos, como, doenças, violência e abuso. A sexualidade também é sobre prazer, controle e empoderamento.

COMPREENDER PARA ENFRENTAR: A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER

A origem do feminicídio pode ser encontrada no patriarcado (organização social em que o homem tem prevalência sobre a mulher e jovens são submetidos as vontades dos homens com maior idade) e na sua dominação em relação ao gênero feminino oriundo em uma divisão social do trabalho pelo sexo. A violência de gênero esta para a dominação do masculino sobre o feminino em diferentes dimensões como culturais, psicológicos, morais disto depreendemos que tal violência abrange aspectos culturais, psicológicos, morais e também sexuais, neste cenário os papeis masculino e feminino possuem natureza sociocultural. Esta dominação ocorre também na esfera privada nas relações familiares e são materializadas na divisão das tarefas domésticas (OLIVEIRA; COSTA; SOUZA, 2015).

No Brasil a Lei nº 11.340/06 denominada “Maria da Penha” configurou-se como marco para a proteção dos direitos feministas, que só foi conquistada com o envolvimento de feministas e órgãos internacionais de direitos humanos.

O feminicídio é o desdobramento final das violências práticadas contra mulher, enquanto fenômeno passou a ser estudado no América do Sul nos anos 90 contudo, mesmo com todos estudos e tentativas de garantir os direitos das mulheres, a América ainda é o continente onde mais se mata, na esfera íntima, mulheres (OLIVEIRA; COSTA; SOUSA, 2015).

Ainda sim temos algumas “sutilezas” no tocante ao homicídio de mulheres é o que aponta o trecho de Campos e Santos (2016):

> Por fim, cabe dizer que, apesar de serem utilizados como sinônimos, feminicídio e femicídio possuem significados diferentes. O primeiro significa práticar homicídio contra a mulher por razões de gênero; já femicídio significa práticar homicídio contra a mulher.

> Conforme já dito, a Lei 13.105, sancionada no dia 09 de março de 2015, inaugurou mais um tipo penal que foi o feminicídio, entendido como morte de mulher em razão da condição do sexo feminino, alterando o art.121 do Código Penal. Essa lei é de autoria da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Investigação da situação da violência contra a mulher no Brasil. E, conforme já dito, esta se justifica, pelo fato de que, inúmeras infrações penais são práticadas no interior dos lares, no seio das famílias, desde agressões verbais, ofensivas às honras subjetiva e objetiva das pessoas, passando por ameaças, lesões corporais, crimes contra o patrimônio, violências sexuais, homicidios e tantos outros crimes. (p. 06 – 07)

Nesta dinâmica de compreensão, construção de políticas públicas e garantia de direitos temos ainda relatos de experiências de resistência conforme Meneghel *et al* (2003) apontam:

> As mulheres relataram estratégias de enfrentamento à violência que utilizam no cotidiano. Uma das mais utilizadas é a busca de apoio do grupo familiar, geralmente constituído por outras mulheres – mães, tias, avós e vizinhas. Separação e reconstituição da família é outra forma de resistir, embora em muitas situações o ciclo de violência retorne com o novo companheiro. Abstinência sexual e recusa a conceder favores sexuais também são utilizados. Empoderar as mulheres consistem em uma estratégia capaz de mudar suas vidas e gerar transformações nas estruturas sociais. (p. 960)

Foi em 1993 que pela primeira vez a ONU, classificou as formas de violência contra as mulheres através da "Declaração de Viena para e Eliminação da Violência contra as Mulheres". A tipificação era dada pela: violência práticada por outros membros da família que incluía violências físicas e exploração econômica; a violência ocorrida em comunidades locais como, dentre outros, ambiente de trabalho, ensino, instituições e por fim a violência efetuada pelo Estado que se materializa na negligencia e omissão de atendimentos institucionais (AZAMBUJA; NOGUEIRA, 2008).

Os tratados internacionais para garantia de Direitos Humanos impactaram o campo de saúde pública, quando nos anos de 1990 a

Organização Panamericana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) começaram e deixar claro, através do CID, o aspecto violento de determinados adoecimentos, bem como as proporções endêmicas que a violência assumia (AZAMBUJA; NOGUEIRA, 2008).

Cabe realizar uma interlocução entre o âmbito de saúde pública, geralmente biologizante, e a caracterização de gênero. No sentido desta complexa dinâmica temos Giffin (1994):

> O desenvolvimento do conceito de gênero, no âmbito dos estudos da mulher, opera uma desconstrução das categorias "sexo feminino/sexo masculino", apontando a naturalização de aspectos sociais antes fundidos com os aspectos biológicos nestas duas categorias. No combate às explicações biologicistas, antes hegemônicas, num primeiro momento foi preciso demonstrar que anatomia não era destino e que o corpo feminino não determinava a condição social da mulher. O objeto de estudo destas análises — a construção social dos gêneros — tinha de ser "liberado" de sua submersão em diferenças biológicas cujo significado principal são justamente as diferenças genitais. Anunciando que "o privado é político", as relações sexuais/de gênero são enfocadas como um campo de luta estruturado, fundamentalmente, pelas recorrentes diferenças de poder entre homens e mulheres. (p. 149 – 150)

Outra dimensão da questão de gênero é a discriminação que mulheres negras expostas as mais diversas precarizações de vida estão expostas. O movimento de mulheres negras dentro do feminismo tem ganhado papel de destaque no que se refere ao avanço no mercado de trabalho.

A Secretaria dos Direitos da Mulher mostra-se como ferramenta para a garantia, articulação de Conselhos e promoção para a equidade de gêneros em nossa sociedade (CARNEIRO, 2003).

> Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as

> diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta anti-racista no Brasil. (p. 120)

Outra vertente da proteção das mulheres esta no surgimento das delegacias de defesa para a mulher quando, ao reconhecer o machismo reinante nas delegacias, o governo de Montoro estabeleceu no ano de 1985 a primeira delegacia de defesa para as mulheres (SANTOS, s/d).

Atualmente o assassinato de mulheres por sua condição de gênero é tipificado das seguintes maneiras:

> a) feminicídio íntimo, é o tipo mais frequente, em que o homicida mantinha ou manteve com a vítima relacionamento íntimo ou familiar; b) feminicídio sexual, ocorre nos casos em que a vítima não possui ligação qualquer com o agressor, mas sua morte foi precedida de violência sexual, no caso de estupro seguido de morte; c) feminicídio corporativo, por sua vez, dar-se-á em casos de vingança ou disciplinamento, através do crime organizado, como se verifica no tráfico internacional de seres humanos; e, por fim, d) feminicídio infantil, aquele imputado às crianças e adolescentes do sexo feminino através de maus-tratos dos familiares ou das pessoas que tem o dever legal de protegê-las (p. 22).

Nestas tipificações que ocorrem sob a ótica de diversos campos de saberes vidas de mulheres têm sido ceifadas, ao ponto de o Brasil estar entre os países que mais violam e matam suas mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a leituras e releituras dos diversos autores, das ações desenvolvidas e de reflexão acreditamos que as mulheres podem se

emancipar, através do empoderamento, romper com o ciclo de violência e conseguir obter novas perspectivas.

O município de Corumbá-MS, através da Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres, entende e atua para que toda articulação ocorra de forma integrada vindo a contribuir para o avanço dos direitos humanos contra situações de violência e feminicídio.

O entendimento, através das pesquisas cientificas, indicam o caráter histórico, social e cultural do empoderamento, da construção de práticas públicas e dos progressos conquistados. Estas relações fazem parte do caminho que devemos continuar e acreditamos que ao conhecer, com a profundidade de quem vive e estuda, determinado fenômeno podemos desenvolver um planejamento pontual com resultados que perdurem e que provoquem mudanças nas esferas pessoais, sociais e culturais das mulheres.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, M. P. R. de; NOGUEIRA, C. Introdução à Violência Contra as Mulheres como um Problema de Direitos Humanos e de Saúde Pública Saúde. **Soc. São Paulo**, v.17, n.3, 2008, pp.101-112.

BRANCALEON, B. B.; *et al*. Políticas Públicas. **Universidade de São Paulo**-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações Disciplina de Didática. Abril-2015.

BRASIL, CEPAL - **SPM**. Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas. Brasília, Janeiro, 2005.

CAMPOS, M. L. de, SANTOS, C. P. G. dos. Feminicídio como nova qualificadora do homicídio e seus requisitos típicos. **Diritto.it, Direttori Francesco Brugaletta**. Julho de 2016.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 2003; pp. 117 – 132.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. Gênero, deficiência e sexualidade. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, out.-dez., 2014, pp. 555-568.

GIFFIN, K. Violência de Gênero, Sexualidade e Saúde. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 10 (suplemento 1), 1994, pp. 146-155.

HAWKINS,K; CORNWALL, A; LEWIN, T. **Revista Feminismos**, vol 1, n, 02, maio – agosto 2013.

HEREDIA, B. M. A. de; CINTRÃO, R. P. Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro. **Revista Nera** ; ano 9, n. 8 – janeiro/junho de 2006.

MAGESTE, G. de S; MELO; M. C. de O. L, CKAGNAZAROFF, I. B. Empoderamento de mulheres: uma proposta de análise para as organizações. **ENEO**, V Encontro De Estudos Organizacionais da ANPAD Belo Horizonte – MG; jun. 2008.

MELO, M. C. de O. L.; LOPES, A. L. M. Empoderamento de mulheres gerentes: a construção de um modelo teórico de análise. **Revista Gestão e Planejamento**,

MENEGHEL, S. N. *et al*. Impacto de grupos de mulheres em situação de vulnerabilidade de gênero. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, jul-ago, 2003, pp. 955-963.

MOREIRA, N. C.; *et al*. Empoderamento das mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família na percepção dos agentes dos Centros de Referência de Assistência Social. **Rap** — Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, mar./abr. 2012, pp. 403-23.

NOVELLINO, M. S. F. Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres. **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**, Caxambú-MG, set. 2004.

OLIVEIRA, A. C. G. de A.; COSTA, M. J. S.; SOUSA, E. S. S. Feminicídio e violência de gênero: aspectos sócio jurídicos. Revista **TEMA**. v. 16, n. 24/25, jan./dez. 2015.

SANTOS, C. M.D. Da delegacia da mulher à lei maria da penha: lutas feministas e políticas públicas sobre violência contra mulheres no brasil. OFICINA DO CES. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais, Praça D. Dinis. **Colégio de S. Jerónimo**, Coimbra – Portugal, s/d.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

GT – 6

POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDES

TRABALHO INFANTIL:
Quem São as Crianças e Adolescentes Trabalhadoras do Brasil?

Aldineia Freitas dos Santos Rodrigues[238]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de analisar a problemática do trabalho infantil no Brasil a partir dos dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) referente ao período de 2016 a 2019 em busca de entender qual o perfil das crianças e adolescentes vítimas desta violação de direitos mesmo após várias conquistas em relação às políticas públicas de proteção a infância e adolescência, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente que já completa 30 anos.

O trabalho infantil se refere às

> "atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remunerada ou não, realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesseis) anos ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional"[239]

conforme aponta o III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022). Logo, mesmo atividades que não tenham como intenção a compensação monetária, mas que atrapalham o pleno desenvolvimento da criança ou adolescente se constitui como trabalho infantil.

[238] Assistente Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: aldineia.freitas@ufpe.br

[239] III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022).

A legislação brasileira percorreu um longo caminho até o reconhecimento da chamada Doutrina da Proteção Integral que só ocorreu após o fim da Ditadura Militar e com a redemocratização do Brasil. A Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, as Convenções da Organização Internacional, o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador e as demais normativas legais são instrumentos que garantem à criança e ao adolescente a vivência da proteção integral, entretanto, a efetivação dos direitos garantidas em lei é uma realidade bem distante dos meninos e meninas que sofrem diariamente com a exploração do trabalho infantil.

Apesar de todo avanço no âmbito legal, conquistado a duras penas por lutas da sociedade civil organizada ao longo dos anos, a PNAD Contínua (2016-2019) mostra a dura realidade de crianças e adolescentes por todo país, das 38,3 milhões de pessoas entre os 05 e 17 anos de idade, 1,8 milhão se encontravam em situação de trabalho infantil[240], mas quem são esses indivíduos?

Constatar que quase dois milhões de crianças e adolescentes têm seus direitos violados ao serem vítimas do trabalho infantil no país já é um dado alarmante, mas ao se aprofundar dos dados disponibilizados, é possível identificar que esses indivíduos têm cor e gênero que historicamente são marginalizados.

Ao diferenciar aqueles que realizam atividades sem e com remuneração econômica, há uma diferenciação nas faixas etárias. A pesquisa mostra que entre 5 e 13 anos predominam as atividades chamadas de autoconsumo, ou que não possuem remuneração econômica. São os mais jovens que têm sua mão de obra explorada, sendo mais fáceis de persuadir e dominar. Em relação aos que recebem remuneração, a faixa de 16 e 17 anos é a predominante, seguida da faixa entre 14 e 15 anos.

[240] IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2016-2019. *Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019.*

Em relação a cor ou raça, a pesquisa mostra que 60,8% dos trabalhadores infantil é composta por pretos e pardos, em sua maioria do sexo masculino, 66,4%. [241] Silvio Almeida (2019) já sinalizava que "há anos inúmeras pesquisas têm demonstrado que a raça é determinante da desigualdade econômica"[242], o que também é evidente na questão do trabalho infantil. É importante ressaltar que há dificuldade em identificar dados em relação ao trabalho infantil doméstico, diante da especificidade do local onde o trabalho é realizado, onde historicamente mulheres (e meninas) desempenham o papel de cuidadora do lar e de pessoas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, utilizando-se procedimentos operacionais como o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, documentos oficiais e legislações que tratam dos direitos da infância e juventude e voltadas para a problemática do trabalho infantil e ainda a análise de dados oficiais da PNAD/IBGE.

CONCLUSÕES

A construção desse trabalho traz a reflexão sobre o longo caminho a ser percorrido para que os direitos e garantias de crianças e adolescentes sejam asseguradas de fato e não apenas de direito. Também foi possível observar que é necessário uma análise crítica dos dados disponíveis para entender que o trabalho infantil é um fenômeno intrinsecamente ligado às dimensões de raça e gênero.

---

[241] IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2016-2019. *Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019.*

[242] ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

PALAVRAS-CHAVES: Criança. Adolescente. Trabalho Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador**. 3. ed. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2016-2019. *Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019.* Disponível em: <*https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf*> Acesso em: 15 jan. 2022.

A IMPORTÂNCIA DAS CASAS ABRIGO PARA A GARANTIA DE PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS QUE TIVERAM O ROMPIMENTO DO VÍNCULO FAMILIAR.

Ana Caroline de Lima Costa[243]
Ana Maria de Barros[244]
Elizabete Cristina Rabelo de Araújo[245]

INTRODUÇÃO

No Brasil, a vida das crianças e jovens tem um histórico de violências que segundo Adorno (2002) é como se as crianças fossem propriedades do patriarca da família.Só há poucas décadas se obteve, diante da luta contra essas violências, a implantação de leis que objetivam garantir os cuidados com as crianças e adolescentes. Exemplos destes dispositivos protetivos são a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 /1990). Neste trabalho tratamos da realidade do abrigamento de crianças e adolescentes na cidade de Caruaru. Na legislação brasileira, esta tem sido a alternativa para a retirada desses sujeitos de direitos das situações de violência, maus-tratos e risco eminente de vulnerabilidade social. Crianças e adolescentes abrigados são aqueles que ficarão sob a tutela do estado até completar os 18 anos caso não consigam retornar a sua família de origem, ou não consigam a reintegração a uma família através da adoção, com isso ficam

[243]Graduanda em Pedagogia (UFPE). anacarolinecosta21@hotmail.com.
[244]Doutora em Ciência Política (UFPE), Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). anamaria.ufpe@yahoo.com.br
[245]Mestra em Direitos Humanos – UFPE/PPGDH; Bacharela em Direito – ASCES-UNITA. Servidora na Vara Regional da Infância e Juventude de Caruaru (VRIJ) – 7ª Circunscrição – TJPE; Membro do Grupo de Pesquisa da UFPE|CNPq (GPEISDH -Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos). elicrisrabelo@gmail.com

abrigadas nas casas de acolhimento sob os cuidados da assistência social. As questões norteadoras do trabalho foram: qual a importância das casas abrigo para a garantia de proteção da infância para as crianças que tiveram o rompimento do vínculo familiar? Em que medida, projetos de intervenções, a exemplo da experiência da UFPE no Agreste podem contribuir com o cotidiano desses espaços e na garantia do direito à proteção das crianças e adolescentes nas casas abrigo? Para responder às perguntas, elaboramos os seguintes objetivos: **OBJETIVO GERAL**: Analisar a importância das casas abrigo para a garantia da proteção da infância. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1.** Analisar o abrigamento e seus impactos na proteção da criança e do adolescente; **2.** Verificar no Município de Caruaru a organização das casas abrigos a partir da experiência da UFPE no agreste no desenvolvimento de projetos de intervenção; **3.** Discutir a importância da experiência da UFPE no Agreste para a formação dos seus profissionais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa. Ludke e André (1986) analisam como pesquisa qualitativa a que envolve a obtenção de dados descritivos. Será percorrida, também, a pesquisa bibliográfica que apresentará o aporte teórico e uma pesquisa documental que, de acordo com Richardson (2009) descreve e analisa os documentos como eles são. Tal análise será feita a partir dos relatórios apresentados pelos estudantes e professores da UFPE, no ano de 2019.

RESULTADOS

Os resultados obtidos mostraram que a rede de proteção social dos direitos das crianças e adolescentes possui, em sua composição, a Casa de Passagem e as Casas de Acolhimento I, II e III, além do CAUD II, que funciona através de ações de proteção social direcionadas a jovens usuários de

substâncias químicas, realizadas por meio de atividades assistenciais e educativas. Sobre os trabalhos de intervenção realizados pelos alunos da UFPE nas casas de acolhimento, identificou-se que boa parte das crianças abrigadas apresentaram um pouco de resistência à recepção e nas atividades propostas, devido a diversos traumas sofridos. Segundo Franco e Tinoco (2011) esses traumas geram perdas e inseguranças com o outro. Com base nisto, os grupos usaram o primeiro encontro para se aproximar deles e, segundo Alexandre e Vieira (2004) o afeto é um aspecto importante nessa rede de apoio social. Também identificamos que os trabalhos realizados foram positivos no que diz respeito as experiências adquiridas por reflexo das metodologias escolhidas e aplicadas no cotidiano das crianças e jovens nessas casas de acolhimento, a fim de garanti-los o direito à infância em seu desenvolvimento. As atividades elaboradas pelos grupos geraram momentos ricos, ao quais tiraram as crianças e jovens do cotidiano. Para essa reflexão trazemos Franco e Tinoco (2011) que aborda sobre a difícil passagem pela institucionalização, carregada de mudanças, traumas e perdas. Assim, foram identificadas práticas educativas que para Libâneo(1994)são identificados como meios formativos na sociedade. Os meios metodológicos somaram na escolha das atividades dos grupos, ao qual o principal foi a ludicidade trazendo Piaget (1978) onde ele revela a importância do brincar. Outra metodologia muito importante utilizada nas intervenções foi o incentivo dos grupos em estimular o vínculo e a socialização entre eles, aguçando a importância do afeto. Barros e Jr (2006) trazem essa importância na vida da criança a fim de se obter um desenvolvimento saudável. Percebe-se, em Caruaru, uma atuação muito competente e articulada com as redes de proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a realidade abordada é profundamente invisível para os cursos de formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia. Sobre a análise dos projetos podemos, a partir deles, nos aproximar dessa

realidade e exaltar o papel dos projetos de intervenção, por ser mais um meio nos mostrando o significado das Casas Abrigo na proteção das crianças com vínculo familiar interrompido.

PALAVRAS CHAVE: Abrigamento. Crianças. Proteção. Intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia-PSI,** Abril/Junh, p. 7-8, 2002.
ALEXANDRE, D.T; VIEIRA, M.L; Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia em Estudo**, Maringá. V. 9, n.2, p.207-2012, 2004.

BARROS, R.C; JR, G.A.F; Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnografico.**Ciência e Saúde Coletiva**, 2006.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

FRANCO, M.H.P; TINOCO, V; O luto em instituições de abrigamentos de crianças. **Estudos de Psicologia**. Campinas: 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
LUDKE,M; ANDRÉ M, E. **Pesquisa em Educação:** Abordagem Qualitativa. SP: EPU, 1986.

RICHARDSON, J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** SP: Atlas, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ºed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

A JURISDIÇÃO COMO INSTRUMENTO GARANTIDOR DOS DIREITOS HUMANOS À SAÚDE DAS PESSOAS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE DO INCIDENTE DE ASSUNÇÃO DE COMPETÊNCIA DO AUTISMO EM PERNAMBUCO

Franklin Façanha da Silva

RESUMO

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) está classificado dentro dos transtornos globais de desenvolvimento, o mesmo considerado uma alteração em que a criança, jovem ou adulto desenvolve dificuldades de comunicação, de estabelecer relações sociais e apresentam um comportamento repetitivo, podendo ter a tendência de se isolar. Diante disto, a pesquisa vem mostrar a relevância da garantia dos direitos da pessoa com TEA ao tratamento multidisciplinar, para o seu desenvolvimento pleno e para as garantias básicas dos seus direitos humanos. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar a jurisprudência do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE) que verse sobre tratamento de pessoas com TEA em casos de saúde suplementar. Constatou-se que em Pernambuco, apesar de não haver um precedente vinculante acerca do assunto, existe um Incidente de Assunção de Competência que busca unificar o entendimento se é dever ou não dos planos de saúde o custeio do tratamento multidisciplinar às pessoas com TEA, que a depender do resultado, demonstrará que as decisões judiciais serão garantidoras da efetividade das políticas públicas sobre o assunto, que por sua vez, busca o acesso aos direitos humanos básicos da saúde, educação e cidadania.

PALAVRAS-CHAVES: Autismo. Jurisprudência dominante. Precedente Judicial. Saúde Suplementar Tribunal de Justiça de Pernambuco.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), do ponto de vista formal, se enquadra como uma deficiência, para fins legais de proteção especial. Tal transtorno compromete o desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações sociais e de comunicação e comportamentos repetitivos e interesses restritos. O termo espectro foi utilizado para expressar a heterogeneidade da manifestação e o grau do acometimento (GOMES, 2015). As características mais presentes em pessoas com TEA podem ser observadas já em seu primeiro ano de vida, pois, segundo Schwartzman e Araújo, (2011) é possível observar em crianças com suspeita de TEA uma tríade de características que são: prejuízo da interação social; prejuízo qualitativo na comunicação e na imaginação; e comportamentos repetitivos, interesses restritos e movimentos estereotipados.

O caminho a uma vida mais digna e o exercício pleno da cidadania para uma pessoa com TEA, é o diagnóstico e intervenção precoces. Trata-se inegavelmente de um caminho assertivo a seguir, seria um erro, porém, atribuir somente a um diagnóstico precoce a boa qualidade de vida de uma pessoa autista. Assim, reveste-se de particular importância além de um bom diagnóstico, profissionais bem capacitados para realizar as estimulações e aplicação das técnicas terapêuticas (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Pode-se dizer que o diagnóstico precoce é a chave para uma estimulação bem sucedida, que deve ser feito por um médico especialista, que fará por meio de diagnóstico clínico. Neste contexto, fica claro a importância das terapias para que essas crianças consigam minimamente adquirir as competências necessárias para ter uma vida digna (ALCOFORADO, 2006).

Logo, para que este público tenha os seus direitos humanos básicos a saúde, educação e cidadania garantidos, se faz necessário o tratamento adequado, ininterrupto e precoce, com a utilização das metodologias determinadas no laudo médico, que atestam o TEA e determinam quais as

terapias, em que quantidade e qual método deverá seguir, e que tais metodologias tenham bases terapêuticas sólidas e baseados em evidências científicas.

Para além da visão patológica da saúde, o autismo não deve ser enxergado como uma doença, mas sim como uma condição humana diferenciada, haja vista que as intercorrências inerentes desta condição são de natureza comportamental, e, a princípio, não interfere na parte do desenvolvimento cognitivo (ORRÚ, 2016). Tanto que, a visão legal, entende o autista na categoria de deficiente nos termos da Lei Berenice Piana, lei nº 12.764/2012, como a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13.146/2015, para garantir a proteção social dos mesmos, além de garantirem condições sociais, de saúde, legais e educacionais diferenciadas.

No âmbito local, existem a Lei Estadual 15.487/2015 (PERNAMBUCO, 2015), que dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco, e a Lei Ordinária Municipal 18.002/2014 (RECIFE, 2014), que estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da política municipal de atendimento às pessoas com transtorno invasivo do desenvolvimento - autismo no município de Recife, que veio a ser alterada pela Lei Ordinária Municipal nº 18.388/2017 (RECIFE, 2017), a fim de ampliar o rol de métodos terapêuticos garantidos obrigatoriamente ao público autista.

A construção destes arcabouços legais foram frutos da luta de classe pelas garantias constitucionais fundamentais, que por sua vez estão diretamente ligados aos direitos humanos básicos à pessoa com autismo, entre eles o direito a saúde, a educação e a cidadania. Portanto, o assunto se interliga diretamente aos movimentos sociais e aos sustentáculos das prerrogativas dos Direitos Humanos básicos.

Como se pode notar pelas datas das legislações supramencionadas, a positivação dos direitos e garantias das pessoas com TEA são recentes, o que exigiu das instituições que lidam com autistas, um processo rápido de

adaptação e adequação às exigências legais, o que, não necessariamente, garantiu a qualidade nas técnicas as serem empregadas, nem mesmo a exigência total dos pontos exigidos nas leis e documentos oficiais que tratam do assunto.

Dentre as situações que mais causam prejuízo às pessoas com TEA é a falta de tratamento ou aplicação de técnicas sem comprovação científica ou ineficazes do ponto de vista terapêutico a este público, tanto que as legislações específicas garantem o direito a saúde e a intervenção precoce, como um ponto crucial para neurodesenvolvimento dos autistas.

Ocorre que, no campo das regras a serem obedecidas pelas empresas que atuam em saúde suplementar, sendo elas os planos privados de saúde, diuturnamente não respeitam as determinações contidas nos laudos médicos, oferecendo sessões terapêuticas genéricas e com profissionais sem a qualificação necessário para aplicação das metodologias tidas como eficazes pela ciência. Isto ocorre, pois, os planos de saúde são proibidos a negar o acesso aos autistas, simplesmente pela sua condição, bem como, o custo do tratamento adequado ser elevado, além de não ofertar todos os tratamentos solicitados no laudo médico.

Em vista disto, as famílias de pessoas com TEA precisam ingressar judicialmente contra os planos de saúde para garantir o tratamento adequado, conforme o laudo médico, que garantirá o direito a saúde, que, por sua vez, com o tratamento adequado, proporcionará meios para que esta pessoa possa conviver de maneira funcional em sociedade, possa se comunicar e interagir com os demais, exercendo plenamente sua cidadania.

Para unificar o entendimento acerca da matéria judicializada, que envolve o custeio do tratamento as pessoas com TEA pelos planos de saúde, em 2019 o Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), iníciou um grande recurso judicial denominado Incidente de Assunção de Competência (IAC), sob o n° 0018952-81.2019.8.17.9000, que unificar o entendimento sobre a matéria, por meio de uma súmula, que determinará se os planos são ou não

responsáveis pelo custeio dos tratamentos multidisciplinares para as pessoas com TEA. Enquanto isto, deste novembro de 2019, todas as demandas judiciais no estado, estão paralisadas aguardando o deslinde deste recurso e atualmente o processo está com o Desembargador relator para marcar o julgamento, ao qual espera-se que ocorra em 2022.

Assim, o presente artigo busca analisar oIAC do autismo, perante o Tribunal de Justiça de Pernambuco, sob a ótica da necessidade de custeio do tratamento multidisciplinar às pessoas com autismo pelos planos de saúde, como forma de efetivar as políticas públicas, garantias fundamentais e direitos humanos das pessoas com autismo em Pernambuco.

Para tanto, buscou demonstrar por meio da discussão teórico-especulativa, própria das ciências humanas, filosóficas e jurídica, que a efetividade das decisões judiciais e o Poder-Dever do Judiciário, são capazes de tornar exequível o acesso a direitos humanos básicos, como saúde e cidadania, às pessoas com TEA que demandam contra planos de saúde, para garantir o tratamento multidisciplinar.

A parte inicial da pesquisa se dará pela busca de bibliografia que trata do TEA e do sistema de precedentes adotados pelo CPC/2015. Esta etapa do trabalho será desenvolvida com base em um levantamento bibliográfico, a partir de estudos dos precedentes judiciais, mediante acervo documental em livros, *sites*, periódicos, artigos científicos com o intuito de fornecer ao leitor dados já produzidos por vários autores, em relação ao assunto em questão. Este objetivo se perfaz por meio de pesquisa exploratória e de caráter descritivo. Já no tocante a abordagem qualitativa, interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

A relevância deste recurso no contexto da efetivação das políticas públicas existentes, das garantias fundamentais do texto constitucional e dos direitos humanos à saúde, educação e cidadania, estão diretamente atreladas ao julgamento do mesmo, pois, a efetivação das políticas públicas existentes

em relação ao TEA, o acesso ao tratamento multidisciplinar adequado e baseado em evidências científicas, que proporcionará ao autista meios para lidar com os problemas de comunicação e interação social, que o garantirá o exercício pleno da cidadania, depende do custeio do tratamento, logo, do resultado prático das políticas públicas criadas, que dependerá da ratificação judicial, por meio do resultado do julgamento do IAC.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi descrita inicialmente por Kanner em 1943, ele acreditava que se tratava de um distúrbio do contato afetivo. Tinha como destaque a falta de contato e desenvolvimento social e apresentava-se desde o início da vida das crianças, pois elas se comportavam de forma estranha e não se adaptavam ao meio em que viviam após estudo com onze crianças que tinham comportamento peculiar (BAPTISTA, 2017).

Tal condição hoje recebe o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que no critério médico de patologia, é considerado como transtorno global do desenvolvimento, em específico um transtorno do neurodesenvolvimento, segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10, 2008). Já de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5), trata-se de um distúrbio do desenvolvimento neurológico, caracterizado por atrasos e desvios sociocomunicativos e manifestação de comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2013).

Atualmente, os desafios que existem no tratamento do TEA são inúmeros. É garantido às pessoas diagnosticadas com autismo um atendimento médico e educacional especializado. Quanto a área da saúde, é necessário o acompanhamento do autista por uma equipe multidisciplinar, composta basicamente por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, assistentes sociais, entre outros, interagindo de

maneira coordenada afim de trabalhar as habilidades cognitivas que são afetadas pelo transtorno (CARNIEL; SALDANHA; FENSTERSEIFER, 2011).

O autismo é um transtorno que não possui barreiras, nem classe social, nem cor ou raça, a qual suas causas ainda são desconhecidas e atingem pessoas no mundo todo.Nos Estados Unidos, as estatísticas sobre o assunto são atualizadas a cada dois anos, e segundo o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), em 2004 havia identificado a prevalência de 1 para cada 166 pessoas nos Estados Unidos haviam autismo, e com os avanços das estatísticas ao longo dos tempos, hoje ficou constatado que tal prevalência é de 1 a cada 44 (CDC, 2021), o que demonstra que a grande quantidade de pessoas com autismo e a falha nas estatísticas do Brasil.

As pessoas diagnosticadas com TEA possuem suas peculiaridades e possuem características em comum, como o fato de preferirem ficar sozinhas, não formam vínculos, evitam contatos nos olhos, não gostam de abraçar, se prendem a objetos familiares, gosta de repetir certos atos continuamente, poderão vir a falar mais tarde que as crianças da sua idade ou mesmo podem repetir as palavras em forma de ecos, risos e gargalhadas inadequadas, ausência de medo de perigos reais, aparente insensibilidade à dor, forma de brincar estranha e intermitente, conduta distante e retraída, indica suas necessidades através de gestos, age como se fosse surdo, crises de choro e extrema angústia por razões não discerníveis, dificuldades em se misturar com outras crianças, resiste a mudanças de rotina, habilidades motoras fina ou grossa desniveladas, hiperatividade física marcante e extrema passividade (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

A intervenção precoce, é uma das tendências atuais em saúde, voltada para o acompanhamento e tratamento do bebê ou criança pequena, compreendida entre 0 a 3 anos, na qual métodos terapêuticos podem ser usados sozinhos ou em conjunto. De acordo com Orrú (2016, p. 52):

> Por conseguinte, o período do reconhecimento do autismo é obscuro e demorado, tanto pela parte dos pais como por muitos médicos,

> devido à complexidade do quadro, pela falta de informações básicas sobre síndromes não identificadas através de exames laboratoriais, impedindo de haver um processo de intervenção mais precoce e claro. Desta forma, tornam-se raros tais diagnósticos antes dos 12 meses de idade, sendo que a maioria tem ultrapassado os 3 anos de idade.

Os objetivos principais da intervenção em uma criança autista visam a melhoria da socialização, da autonomia e da comunicação, permitindo a integração plena na comunidade, e a aquisição de autonomia social, da escolaridade e da profissionalização. Segundo Laurent (2014, p. 18):

> A intervenção se dá por meio de integração em estabelecimento educativo regular com programa de intervenção precoce, tipo TreatmentandEducationofAutisticandRelated Communication-HandicappedChildren (TEACCH), Picture Exchange Communication System (PECS), Applied Behaviour Analysis (ABA) entre outros, ou apoio educativo; terapia da fala, incluindo a comunicação aumentativa; intervenções comportamentais, incluindo as tarefas sociais; favorecimento dos comportamentos convencionais desejados; e, eventual, encaminhamento das alterações comportamentais a psicologia ou psiquiatria infantil.

A criança com autismo é capaz de aprender, como as outras crianças, entretanto, faz-se necessária a utilização de técnicas e intervenções que facilitem esse processo, considerando as características e especificidades do modo de ser e estar no mundo dessa criança. Não se pode diminuir o quanto uma criança pode ou não aprender. O importante é que os professores entendam que existem diferenças individuais entre quaisquer crianças, existem preferências e ritmos de aprendizagem. Crianças com esse transtorno podem ter problemas ao usar e entender a comunicação não-verbal. Isso inclui o uso de gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Esta preocupação estimula em alguns casos o profissional a procurar auxílio juntamente com a família ou com o profissional de Atendimento Educacional Especializado (TEIXEIRA, 2016).

Segundo White (2003), embora o autismo não tenha cura, pode-se melhorar a qualidade de vida do indivíduo, através de controle dos sintomas comportamentais, e para que haja um tratamento efetivo é necessário um diagnóstico precoce e seguro que pode ser realizado antes dos 2 anos. Assim, somente com o tratamento multidisciplinar, integrado com a escola e ambiente familiar, irão proporcionar o desenvolvimento integral desta pessoa com TEA, garantindo exercício pleno da cidadania e garantindo bem-estar a família.

3 EFETIVIDADE DAS NORMAS JURÍDICAS PARA GARANTIR OS DIREITOS HUMANOS A SAÚDE DAS PESSOAS AUTISTAS E O IAC

No meio das razões principais que fundamentam a elaboração do Código De Processo Civil de 2015 (CPC/2015) (BRASIL, 2015), estão a promoção da segurança jurídica indispensável à proteção da igualdade substancial e da dignidade da pessoa humana. Para o cidadão, encontrar segurança jurídica significa ter o direito à tranquilidade e à estabilidade na relação jurídica, as quais não podem ser modificadas sem critérios pré-estabelecidos. Por esse motivo, no âmbito da evolução histórica dos direitos fundamentais, a busca por segurança na aplicação do Direito está centrada na ideia de dignidade, entendida como um valor inerente ao próprio ser humano (LEMOS; LEMOS, 2015). Já para os agentes econômicos, a segurança jurídica e a previsibilidade das decisões judiciais ajudam a minimizar os impactos das incertezas e de externalidades, que possam interferir na tomada de decisões econômicas eficientes ou racionais para o negócio.

No Direito brasileiro, já é antigo o debate sobre a implantação de um sistema de precedentes judiciais vinculantes no ordenamento jurídico. Com a universalização e a democratização do acesso à justiça, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), houve explosão de litigiosidade, com a consequente judicialização maciça dos conflitos. Para assegurar maior

racionalidade e efetividade ao sistema processual, bem como ampliar os níveis de confiança e segurança jurídicas, a adoção de um sistema de precedentes surge como uma alternativa importante (WELSCH, 2015).

Uma das formas de resolução de conflitos pelo Direito é a heterocomposição, cujas controvérsias são pacificadas através da intervenção de um agente exterior à relação conflituosa. A função jurisdicional do Estado se realiza pelos órgãos do Poder Judiciário, através dos juízes e tribunais, por meio de um processo judicial, aplicando o ordenamento jurídico. Considerando que o homem é um ente social, entre as suas necessidades básicas está a do convívio em sociedade. Nessa coexistência social ocorrem conflitos de interesse, tornando necessário o estabelecimento de regras que pautem essa relação, bem como de meios de impô-las coercitivamente (GONÇALVES, 2019).

O poder-dever do Estado de solucionar os litígios sociais, atraindo para si a atribuição de fazer justiça, em substituição aos particulares, é o que denomina de Jurisdição do Estado, exercida de forma definitiva em face das partes em conflito. Essa jurisdição é realizada pelo poder judiciário, representante do poder de império do Estado (MARINONI, 2016). Torna-se oportuno compreender como se deu o ajustamento entre a concepção lógico-formal e o caráter jurisdicional encampado pelo Estado moderno. “O positivismo jurídico nasce do impulso histórico para a legislação, se realiza quando a lei se torna fonte exclusiva – ou, de qualquer modo, absolutamente prevalente – do direito, e seu resultado último é representado pela codificação” (BOBBIO, 2006, p. 119).

Para além da codificação, os julgamentos proferidos pelos magistrados, muitas vezes, trazem uma carga de criatividade, o que é relativo à própria formação do processo decisório. Ainda, como a norma é texto, a sua interpretação não se livra de equívocos, e com a abstração de alguns princípios como o da dignidade da pessoa humana, do direito à vida, a saúde, a educação, a cidadania, por exemplo, abre margem para diversas formações

hermenêuticas (KOEHLER, 2016). Como consequência, deparam-se com decisões sem qualquer preocupação com a coerência do ordenamento jurídico, por vezes, contraditórias, frutos da inexistência de uma jurisprudência estável. Portanto, é necessário combater os julgamentos proferidos destituídos de racionalidade e ilegítimos, como forma de acesso aos direitos humanos básicos.

O argumento da equidade está entre as justificativas mais comuns para a relevância dos precedentes, o qual, por vezes pode ser tratado como um argumento de justiça. A equidade pode ser explicada por meio de uma estrutura simples: tratar casos iguais igualmente. De igual forma, deve lidar com casos semelhantes semelhantemente, e assim não fazendo, torna arbitrário. Alcança-se a equidade por regras decisórias destinadas para assegurar a coerência dentre uma série de decisões. Esclarece Schauer (2016, p. 76), a respeito da ligação entre equidade e precedentes:

> Quando a coerência também está entre os indivíduos simultaneamente, expressamos esta regra decisória como "igualdade". Onde a coerência entre decisões ocorre através do tempo, chamamos nossa regra de decisão de "precedente". Igualdade e precedente são, assim, respectivamente, os ramos espacial e temporal do mesmo e maior princípio normativo da coerência.

Dessa forma, aos argumentos baseados nos valores da confiança, previsibilidade e eficiência decisória, estabilidade, celeridade dão o formato da tão almejada segurança jurídica que pode ser alcançada por meio da criação de uma jurisprudência estável, a qual se consolida com a observância ao uso dos precedentes judiciais vinculantes, o que se relaciona diretamente com a necessidade de previsibilidade para resolução de problemas econômicos da microeconomia da saúde suplementar, garantidor dos direitos humanos básicos a saúde e dignidade das pessoas com TEA.

4 A JURISDIÇÃO COMO UM INSTRUMENTO GARANTIDOR DOS DIRETOS HUMANOS À SAÚDE DAS PESSOAS COM AUTISMO, BENEFICIÁRIAS DE PLANOS DE SAÚDE EM PERNAMBUCO

A CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Berenice Piana no caso específico para os autistas, entre outras legislações infraconstitucionais, demonstram que a saúde é direito de todos, e o Estado deve garantir o exercício pleno da cidadania às pessoas, ocorre que as pessoas com deficiência precisam de proteção especial para acessarem estes direitos humanos básicos.

Não adianta haverem normas ou políticas públicas garantidoras dos direitos das pessoas com autismo, se as mesmas não conseguem acessar os seus direitos humanos básicos, pois, para o desenvolvimento integral desta pessoa, é imprescindível o tratamento adequado, que deve ser ofertado pelo Estado, e quando a pessoa for segurada por plano de saúde, este deve arcar com as despesas deste tratamento, que é clínico, multidisciplinar e integrado com a escola e o ambiente familiar.

Portanto, não havendo cumprimento integral dos preceitos legais e bases principiológicas dos direitos fundamentais e a dignidade da pessoa humana, o judiciário assume o papel de executar os ditames legais, para efetivar estas garantias fundamentais, sem prejuízo ao desenvolvimento das pessoas e as relações contratuais, que, sem sobra de dúvidas, ficam relativizadas pelos princípios da dignidade da pessoa humana, direito a saúde e exercício pleno a cidadania, ao qual o autista só consegue com o tratamento adequado.

Em vista do papel da Jurisdição na resolução de conflitos, por meio do sistema de precedentes esculpido no Código de Processo Civil de 2015 (CPC/2015) e da heterocomposição, em 2019 o TJPE instaurou o IAC do autismo, para avaliar a unificação do entendimento acerca da matéria

recorrentemente judicializada, que envolve o custeio do tratamento as pessoas com TEA pelos planos de saúde, por meio de uma súmula estadual, que determinará se os planos são ou não responsáveis pelo custeio integral dos tratamentos multidisciplinares para as pessoas com TEA.

Ao analisar o IAC, que ainda está em fase de julgamento, sob o prisma da necessidade das decisões judiciais efetivarem as políticas públicas e garantirem o acesso aos direitos humanos básicos da saúde, educação e cidadania, bem como os efeitos das decisões judicias perante a racionalidade econômica dos *players* no microssistema da saúde suplementar, uma vez que, a decisão em forma de súmula garante segurança jurídica, evita incertezas e externalidades que interferem nas decisões dos agentes econômicas que operam na saúde suplementar e no atendimento especializado às pessoas com TEA.

A variação da jurisprudência, em grande medida, se dá em razão da carência de adoção da teoria dos precedentes vinculantes. Como adverte Marinoni (2016, p. 512): "o juiz brasileiro, hoje, tem poder criativo maior do que o juiz do *common law*, uma vez que, ao contrário deste, não presta o adequado respeito aos precedentes".

Em relação aos sistemas jurídicos, o *civil law* é caracterizado por ser um Direito codificado, com a prevalência da lei escrita (razão escrita), ou seja, da norma jurídica, que se sobrepõe às demais fontes do Direito. Neste sistema, a regra é que a jurisprudência não tenha força vinculante, mas meramente persuasiva, sendo necessário, apenas, que a decisão esteja em conformidade com a lei (WELSCH, 2015).

Ainda em consonância com Welsch (2015), o outro sistema jurídico, o common law, é orientado pelo casuísmo (costumes) e tem nos precedentes judiciais a sua mais importante fonte de Direito. Nesse sistema, os juízes realizam meticuloso exame das decisões proferidas em casos anteriores (*cases law*), das quais extraem princípios gerais a serem utilizados em casos futuros análogos a serem postos sob sua apreciação. É desse respeito ao

passado, às coisas decididas (*staredecisis*) que se tira a ideia de precedente judicial.

Tradicionalmente, o ordenamento jurídico no Brasil é associado à escola da *civil law*. Entretanto, há lugar para os precedentes judiciais, apesar de haver predomínio das leis, no sistema jurídico do *civil law*, o que se diferencia é que no referido sistema, em regra, o precedente tem por objetivo nortear a compreensão da lei, mas necessariamente não obriga o julgador a adotar o fundamento idêntico da decisão proferida anteriormente e que tendo por base a situação jurídica semelhante. Entretanto, cada vez mais, o sistema jurídico brasileiro incorpora elementos do sistema jurídico *common law* (KOEHLER, 2016).

Assim, com o atual CPC, essa aproximação ficou ainda mais expressiva, pois ele consolidou no Direito processual pátrio a obrigação de vinculação aos precedentes judiciais, característica determinante do *common law,* ao instituir força vinculante à teoria dos precedentes judiciais, com o objetivo de alcançar maior segurança jurídica e equidade (GONÇALVES, 2019).

Quando a coerência também está entre os indivíduos simultaneamente, expressa-se esta regra decisória como "igualdade". Onde a coerência entre decisões ocorre através do tempo, chamamos nossa regra de decisão de "precedente". Igualdade e precedente são, assim, respectivamente, os ramos espacial e temporal do mesmo e maior princípio normativo da coerência.

Dessa forma, aos argumentos baseados nos valores da confiança, previsibilidade e eficiência decisória, estabilidade, celeridade dão o formato da tão almejada segurança jurídica que pode ser alcançada por meio da criação de uma jurisprudência estável, a qual se consolida com a observância ao uso dos precedentes judiciais vinculantes, o que se relaciona diretamente com a necessidade de previsibilidade para resolução de problemas econômicos da microeconomia da saúde suplementar.

Só haverá a garantia dos direitos fundamentais a pessoa com autismo, sendo eles o direito humano básico a saúde, educação e a cidadania, se for ofertado o tratamento multidisciplinar adequado, a que faz menção as legislações e políticas públicas que tratam do TEA, e que em sede de saúde suplementar, deve ser custeada pelo plano de saúde, que deverá possuir centros de referência que atenda ao público, ou, enquanto não o possuem, que custeiem o tratamento em clínicas não credenciadas, pois, somente com este tratamento, será garantido a dignidade da pessoa com autismo.

Situações semelhantes devem ser julgadas com equidade estabelece um bom argumento para o uso dos precedentes judiciais, que por sua vez, se liga com a necessidade de efetivação das normas jurídicas que visam garantir o acesso aos direitos humanos básicos a saúde e cidadania, como amplamente exposto neste projeto, as pessoas com autismo precisam acessar estes direitos, por meio de ordem judicial.

Esta discussão e este IAC só surgiram, haja vista que, mesmo com todo o arcabouço legal e de políticas públicas que garantam este tratamento, os planos de saúde se negam a ofertar a totalidade das terapias conforme indicado nos laudos médicos, o que gera a necessidade de judicialização, para que as pessoas com TEA acessem aos direitos humanos básicos a saúde, que lhe garantirá o tratamento adequado. Enquanto alguns juízes e desembargadores entendem que o plano deve custear esta totalidade, outros entendem que extrapolam os limites do que foi contratado entre as partes.

Ocorre que a força coercitiva dos contratos entre as partes, são deveras relativizadas, quanto se tratam dos direitos humanos básicos e garantias fundamentais esculpidas na Carta Magna de 1988. Logo, o poder judiciário tem o poder-dever de regulamentar esta situação, dando contornos definitivo a esta contenda, de modo que, independente do resultado deste recurso, haverá uma previsibilidade no comportamento judicial perante as causas que versam sobre o assunto do IAC.

Portanto, o Estado-Juiz exercerá sua função jurisdicional para avaliar a situação, e se o resultado for positivo, demonstrará que as decisões judiciais estão buscando a efetivação das normas jurídicas e políticas públicas que garantem o tratamento multidisciplinar como única forma de desenvolvimento integral das pessoas com autismo, que, por sua vez, trata-se de um direito humano básico e uma garantia fundamental, e que, garantirá que esta pessoa se desenvolva de maneira funcional e independente, podendo exercer plenamente sua cidadania.

Não se trata aqui, da análise da extrapolação dos limites contratuais estabelecidos na contratação do plano de saúde, ressaltando que tal celebração se dá por meio de contrato de adesão e que é uma relação jurídica privada consumerista, e sim da necessidade das operadoras em saúde suplementar adequarem seu comportamento econômico à tipicidade jurídica, para resolver o problema de alocação de recursos limitados de tratamento e as necessidades ilimitadas dos autistas, a fim de atender ao que determina a lei e as políticas públicas existentes, imputando ao poder-dever do judiciário resolver a questão, o que corriqueiramente leva a ordenar que os planos custeiem o tratamento em rede não credenciada, cujos custos financeiros são mais elevados, o que, por óbvio demonstra a irracionalidade econômica no comportamento adotado pelos agentes econômicos deste microssistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente artigo foi possível ampliar a discussão sobre o IAC do autismo que tramita no TJPE, demonstrando que a jurisdição poderá ser o meio adequado para garantir saúde e efetivar as políticas públicas específicas sobre o TEA, como forma de assegurar a esta população os direitos humanos básicos a saúde e a dignidade, além do exercício pleno da cidadania.

Logo, a efetividade das decisões judiciais e o Poder-Dever do Judiciário, aliado ao sistema de precedentes judiciais e o dever de fiscalização do estado nas relações que envolvem saúde suplementar, são capazes de

garantir maior segurança jurídica nas ações em que pessoas com TEA demandem contra planos de saúde, para garantir o tratamento multidisciplinar a que têm direito, a efetividade das normas jurídicas, a previsibilidade nas relações econômicas e eliminação de externalidades, que podem interferir na tomada de decisão por parte dos agentes econômicos do microssistema da saúde suplementar para alocarem seus recursos escassos para atender as necessidades ilimitadas pertinentes ao tratamento multidisciplinar da pessoa com autismo, além de interferir no comportamento dos players no mercado na tomada de decisão para resolução do problema de demanda enfrentado pelos planos de saúde.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, F. **Globalização e Desenvolvimento**.São Paulo:Editora Nobel, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Série Histórica**. IBGE, Brasília, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=series-historicas. Acesso em: 10 nov. 2020.

APA, *American PsychiatricAssociation*: DSM-5**.** Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V – **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.

BAPTISTA, H. Autismo: O que é o tratamento biomédico? **Gazeta do Povo**, Curitiba/PR, 12 jan. 2017. Diário de Autista, p. 3. Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/diario-de-autista/biomedico/. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOBBIO, N. **Positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. Compiladas por Nélio Morra; tradução e notas de Márcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de processo civil. Brasília, DF: Palácio do Planalto Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARNIEL, E. L.; SALDANHA, L. B.; FENSTERSEIFER, L. M. Proposta de um plano de cuidado para crianças autistas. **Revista Pedriatria (USP)**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 4-8, 2011. Disponível em: http://www.pediatriasaopaulo.usp.br. Acesso em: 10 nov. 2020.

CDC - Centers for Disease Control and Prevention. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. **Surveillance Summaries – CDC**, Washington, v. 70, n. 11, p. 1–16, dez., 2021. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm. Acesso em: 23dez. 2021.

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. ed. rev. Ministério da Saúde, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

GONÇALVES, M. V. R. **Novo curso de direito processual civil:** teoria geral e processo de conhecimento. 16. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2019. v. 1.

GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 20. ed. Curitiba: Appris, 2015.

KOEHLER, F. A. L. O sistema de precedentes vinculantes e o incremento da eficiência na prestação jurisdicional: aplicar a *ratiodecidendi* sem rediscuti-la. **Revista dos Tribunais**, Brasília, v. 258, n. 2016, p. 341-356, ago., 2016.

LAURENT, É. **A batalha do autismo:** da clínica à política. São Paulo: Zahar, 2014.

LEMOS, V. S.; LEMOS, W. G. **Precedente Judicial**. São Paulo: Lexia, 2015.

MARINONI, L. G. **Teoria geral do processo**. 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2016. v. 1.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015**. Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Recife, 2015. Disponível em: http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Lei-Ordin%C3%A1ria-15487_2015.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com Autismo**: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. São Paulo: Vozes, 2016.

RECIFE. **Lei Ordinário Municipal nº 18.002 de 11 de outubro de 2017**. Altera o art. 1º DA Lei nº 18.002, de 10 de abril de 2014, que "estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da política municipal de atendimento às pessoas com transtorno invasivo do desenvolvimento - autismo no município do recife, e dá outras providências". Prefeito do Recife, Recife, 2017. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/pe/r/recife/lei-ordinaria/2017/1838/18388/lei-ordinaria-n-18388-2017-altera-o-art-1-da-lei-n-18002-de-10-de-abril-de-2014-que-estabelece-diretrizes-a-serem-observadas-na-formulacao-da-politica-municipal-de-atendimento-as-pessoas-com-transtorno-invasivo-do-desenvolvimento-autismo-no-municipio-do-recife-e-da-outras-providencias?r=p. Acesso em: 10 nov. 2020.

RECIFE. **Lei Ordinário Municipal nº 18.388 de 10 de Abril de 2017**. Estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da política municipal de atendimento às pessoas com transtorno invasivo do desenvolvimento - autismo no município do recife, e dá outras providências. Prefeito do Recife, Recife, 2014. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2014/1800/18002/lei-ordinaria-n-18002-2014-estabelece-diretrizes-a-serem-observadas-na-formulacao-da-politica-municipal-de-atendimento-as-pessoas-com-transtorno-invasivo-do-desenvolvimento-autismo-no-municipio-do-recife-e-da-outras-providencias. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHAUER, F. Precedente. In: LEMOS, V. S., et al. **Precedente judicial**. São Paulo: Lexia, 2016. p. 48 - 86.

SCHWARTZMAN, J. S.; de ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do Autismo-TEA.** São Paulo, Brasil: **Editora** Memnon, 2011.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. 7. ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2016.

WELSCH, G. M. **Legitimação democrática do poder judiciário para a função normativa com eficácia vinculante**: a participação necessária de atores sociais nas ações com potencial repetitivo. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

WHITE, J. F. Intestinal Pathphysiology in Autism. **Experimental Biology and Medicine**, v. 228, n. 6, p. 639-649, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1177/153537020322800601. Acesso em: 10 nov. 2020.

A NEGLIGÊNCIA DO DIREITO À SAÚDE DE CRIANÇAS AUTISTAS

Jardel Gomes da Silva Lemos[246]
Nayara Karina Ferreira Pereira[247]

1. INTRODUÇÃO

A criança com diagnóstico clínico do espectro do autismo pode possuir várias singularidades, como comportamentos de reclusão, alterações de comunicação e interação social, o que pode desencadear prejuízos graves, caso não receba um apoio adequado do seu arranjo sociocultural, tais manifestações podem ser percebidas, nos três primeiros anos de vida, chegando até o quarto ano de idade (AZEVEDO, 2016).

No Brasil a estimativa é de que haja dois milhões de pessoas com autismo, cerca de 1,0% da população, no mundo, a Organização das Nações Unidas (ONU) estima que tenhamos 70 milhões de autistas. Considerando o aumento de crianças com autismo, há uma necessidade de inseri-las no meio social e lhes permitir exercer papéis significativos na sociedade, possibilitando que as crianças autistas usufruam de um atendimento precoce, objetivando a redução de dificuldades e como forma de estÍmulo a capacidade de interação social.

Segundo o Manual de diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, criado pela Associação Americana de Psiquiatria (2014), orienta que o comportamento infantil deve ser observado desde cedo e informa que alguns comportamentos, tais como: déficits na comunicação não-verbal e verbal e na

[246] Graduando em Fisioterapia, pela Faculdade Católica do Rio grande do Norte, Mossoró/RN, Brasil, e-mail: jardelgomeslemos@gmail.com.
[247] Fisioterapeuta, mestre em Ciências da Reabilitação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Santa Cruz/RN, Brasil, e-mail: nayarafisio.ufrn@gmail.com

interação social, incapacidade de desenvolver maturidade social e dificuldade de desenvolver habilidades da fala; padrões estereotipados, repetitivos e restritos dos movimentos ou comportamentos incomuns; inflexibilidade de comportamento, dificuldade de execução de outra atividade que não conheça, devem ser observados com cautela e reportados aos profissionais de saúde o mais precoce possível.

Um dos principais desafios apresentados para se dar o suporte a criança com transtorno do espectro autista e o arranjo familiar é o tratamento, as famílias recorrem ao auxílio de vários profissionais das áreas da saúde e educação, os principais são os psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, neuropediatras e fisioterapeutas, ou seja, uma vasta equipe multidisciplinar (HIARA, 2019).

Além disso, outro desafio é a aceitação do diagnóstico por parte das famílias, uma vez que muitas não sabem lidar com a situação ou simplesmente não aceitam, muitas vezes apresentando sentimento de raiva, tristeza e culpa, pois idealizaram desde o nascimento, uma criança e seus comportamentos durante a vida, e com o diagnóstico essa idealização passa a ser acompanhada de sentimento de tristeza e muitas vezes de culpa.

O Brasil é um dos poucos países no mundo, que oferta ações e serviços de saúde públicos, estruturada pelo sistema único de saúde (SUS), sendo de extrema importância a avaliação e participação popular na construção do mesmo, incluindo a comunidade estudantil. Diante do exposto, o presente artigo objetiva descrever o acesso aos serviços de tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista e suas famílias na saúde pública brasileira, relatados na literatura.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), através dos descritores, transtorno

do espectro autista, direitos da criança e do adolescente, direito à saúde e sistema único de saúde, referidos apenas na língua portuguesa, por dois revisores independentes. Cada estudo identificado foi revisado conforme os seguintes critérios de inclusão: artigos incluídos em periódicos indexados, disponibilização em texto completo e período de publicação nos últimos 10 anos. Foram excluídos livros e capítulos de livros, e foram desconsiderados os artigos que não relacionados com a temática. Após a seleção, foi iniciada a construção do estudo.

3. RESULTADOS e CONCLUSÕES

Inicialmente foram encontrados 50 artigos, destes foram excluídos o total de 43 estudos, pelo fato de não se adequarem a proposta desta pesquisa, perfazendo o total de 7 artigos incluídos neste estudo.

Os resultados demonstraram que durante o percurso da história brasileira, vários movimentos sociais questionaram e exigiram a criação e proteção de direitos da criança e adolescente. Como resultado, a constituição federal de 1988 foi criada e declarou, no artigo 227, os direitos fundamentais da criança, do adolescente e do jovem, dentre eles o direito à vida, além de colocá-los a salvo de todas as formas de negligência e opressão, sendo dever da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 1998).

Outro momento importante foi a criação da Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, onde afirma em seu Art. 3º, o direito ao acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, medicamentos e informações (BRASIL, 2012).

Porém, segundo um levantamento, a população tem vivenciado conflitos dentro do sistema único, dentre eles, a falha na obtenção de diagnóstico, pois vários médicos que trabalham na rede pública, não estão

apresentando aptidão para confirmar os sinais de TEA, além disso, há uma ausência de profissionais para o tratamento em muitas cidades, como médicos psiquiatras e neurologistas, exigindo deslocamentos e custos financeiros arcados pelos pacientes e suas famílias para grandes centros (CARVALHO, 2018).

Atualmente, a criança atendida em ambulatórios que recebe o diagnóstico do autismo tem sido referenciada ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), onde irá receber suporte multiprofissional. Contudo, a estrutura de trabalho apresenta limitações, ao não incluir um dos profissionais indispensável, o psicopedagogo, pois as crianças ainda são submetidas ao ensino tradicional nas escolas, e que muitas das vezes não possuem profissionais qualificados para acompanhamento do seu desenvolvimento (CARVALHO, 2018).

Por fim, salienta-se a importância de se pesquisar sobre o acolhimento e tratamento desses pacientes, observado os documentos jurídicos, apontando para as autoridades competentes os fatores a serem aprimorados, para que estas estruturem um melhor serviço, garantindo os direitos sociais, a saúde.

PALAVRAS-CHAVES: transtorno do espectro autista, direitos da criança e do adolescente, direito à saúde e sistema único de saúde.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A.; GUSMÃO, M. A importância da fisioterapia motora no acompanhamento de crianças autistas. **Revista Eletrônica**, v.3, n.3, p. 76-84, 3 jan. 2016.

PAIVA, J. Casos de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. Revista Autismo, 2013. Disponível em: http://www.revistaautismo.com.br/. Acesso em: 22 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PISIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5**. Porto Alegre, 2014.

LOPES, H. B *et al*. Transtorno do Espectro Autista: ressonâncias emocionais e ressignificação da relação mãe-filho. Revista Cereus, v. 11, n. 2, p. 48-61, 8 ago 2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

CARVALHO, C. M. M. O Direito à saúde para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. Monografia (Bacharel em Direito) - Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:https://carlamanaia.jusbrasil.com.br/artigos/634638134/o-direito-a-saude-para-individuos-comtranstorno-do-espectro-autista. Acesso em: 08 jan. 2020.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA NO CONTEXTO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Daniele Medeiros Pereira[248]

RESUMO

Trata-se de pesquisa bibliográfica que apresenta breves reflexões sobre a Dignidade da Pessoa Humana na perspectiva doutrinária e constitucional de sua conceituação. A partir da análise do art. 227 da Constituição Federal de 1988, que inaugura a Doutrina da Proteção Integral, observa-se que a Dignidade é apresentada expressamente no texto constitucional sob novo aspecto, qual seja: enquanto direito fundamental de crianças e adolescentes. Diante deste fato nos utilizaremos da doutrina do Professor Krystian Complak, a fim de enunciar a possibilidade da Dignidade assumir a feição de conceito jurídico, o que demonstra, no contexto que se propõe, o elevado grau de importância conferido pelo legislador originário à Dignidade de crianças e adolescentes, de forma a preserva-lhes a vida e garantir-lhes um rol mínimo de direitos considerados como indispensáveis e existenciais, justamente por serem pessoas em peculiar estágio de desenvolvimento, necessitando assim, da proteção constitucional ora instrumentalizada no Estatuto da Criança e do Adolescente. O problema de pesquisa está no fato da doutrina brasileira majoritariamente não reconhecer a Dignidade como direito fundamental mas como Princípio. Assim, analisar-se-á todos os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente que tratam da Dignidade, buscando reconhecer interpretativamente qual feição assumida pela Dignidade no texto legal, se

[248] Advogada, Mestranda em Direito pela UNICAP/ASCES-UNITA.

Princípio ou se Direito? Por fim, deseja-se apresentar a Dignidade como direito fundamental de ordem constitucional e infralegal de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Dignidade da Pessoa Humana; Direito Fundamental; Doutrina da Proteção Integral; Estatuto da Criança e do Adolescente.

INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização do Brasil e o protagonismo dos movimentos sociais da época contribuíram efetivamente para que o art. 227 da Constituição Federal (Da criança, do adolescente e do jovem) fosse inserido no texto constitucional, de forma a representar um programa a ser seguido pelo Estado brasileiro. O rol de direitos estabelecidos no referido artigo apresentam um *facere* para a família, sociedade e Estado. Portanto, para que esses direitos fossem materializados no âmbito da criança e do adolescente, necessária seria a aprovação de uma legislação específica alinhada com a nova carta constitucional, o que ocorreu em 13/07/1990 com a sanção da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e que foi fortemente influenciada pela Convenção dos Direitos das Crianças (1989), ratificada pelo Brasil através do Decreto-Lei nº 99.710/90. Logo, tais legislações representam a conjuntura principal existente em nosso país. O Estatuto da Criança e do Adolescente reproduz o texto constitucional do art. 227 em seu art. 4º ao estabelecer a absoluta prioridade na efetivação dos direitos ali consignados. Destarte, dentre os direitos constantes, destaca-se o direito à Dignidade, que será o objeto desta pesquisa e que costuma ser tratado conjuntamente com os demais direitos previstos nos artigos apontados. A proposta é apresentar outra faceta da Dignidade como veremos a seguir.

1. A Dignidade da Pessoa Humana

A busca pela definição e natureza jurídica do que seja a Dignidade da Pessoa Humana é marcada por muitas divergências teóricas impossíveis de serem esgotadas neste trabalho. Portanto, propomos que o leitor saia um pouco da ideia abstrata que se tem, onde tudo e qualquer situação de defesa de direitos se encaixa na retórica da Dignidade da Pessoa Humana. Inicialmente, cumpre destacar nesse debate, as importantes contribuições do doutrinador Ingo Wolfgang Sarlet nesta temática, ao descrever as dimensões da Dignidade da Pessoa Humana, que, em apertada síntese, se apresentam da seguinte forma: a) Dimensão Ontólogica, de base Kantiana, considera a Dignidade um valor intrínseco da pessoa humana, todavia, não se confunde com a ideia de qualidade biológica; b) Dimensão Comunicativa e Relacional, considera a condição humana de cada indivíduo em sua relação com os demais, ou seja, a Dignidade só faz sentido no âmbito da intersubjetividade e pluralidade; c) Dimensão Construtiva - viés Histórico-Cultural - funda-se na ideia de que não há possibilidade de criação de um conceito fixo, uma vez que a sociedade vivencia diversas transformações originadas por relações históricas e culturais; d) Dimensão Negativa e Prestacional, baseada na doutrina de Dworkin, manifesta-se através da autonomia da pessoa humana e na necessidade de sua proteção por parte da comunidade e do Estado, funciona como limite e tarefa dos poderes públicos e comunidade em geral, extraindo-se então, a ideia de dimensão defensiva e prestacional.[249]

Dessa forma, o referido doutrinador a partir das dimensões por ele apresentadas, formula o seu próprio conceito de Dignidade da Pessoa Humana nos seguintes termos:

> Assim sendo, tem-se por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz

[249] SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. *In*:_____ (Org.). Dimensões da dignidade – Ensaios de Filosofia do Direito e Direito Constitucional. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2005.

> merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurarem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.[250]

O conceito ora apresentado caracteriza-se por sua autenticidade, ou seja, diante da sua proposta, consegue delimitar com eficiência o alcance e amplitude do objeto estudado, além de se mostrar compatível com a nossa linha de interpretação da Dignidade da Pessoa Humana, conforme apresentaremos no decorrer deste trabalho.

Sob outra perspectiva, focaremos em uma das ideias mais aceitas pela doutrina, que é o reconhecimento da Dignidade da Pessoa Humana como princípio. De acordo com o significado literal da palavra princípio, cuja definição encontrada no dicionário online da língua portuguesa é que princípio é aquilo que fundamenta ou pode ser usado para embasar algo; razão.[251] Assim, aprofundando mais a investigação, iremos buscar uma definição eminentemente jurídica através do doutrinador Humberto Ávila:

> Os princípios são normas imediatamente finalísticas, primariamente prospectivas e com pretensão de complementariedade e de parcialidade, para cuja aplicação se demanda uma avaliação da correlação entre o estado de coisas a ser promovido e os efeitos decorrentes da conduta havida como necessária a sua promoção. [252]

Portanto, o doutrinador explicita que os princípios se dirigem a um determinado fim, assim, possibilita um diálogo entre o conceito literal, visto que

---

[250] Ibid., p. 37.

[251] DICIO, Dicionário Online de Português. Definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z. Disponível em: https://www.dicio.com.br/principio/ . Acesso em 20/05/2020.

[252]ÁVILA, Humberto. Teoria dos Princípios. 4ªed. Malheiros: São Paulo, 2005. p. 70.

este fim deve ser alcançado pela existência do estado de coisas posto como ideal pela norma, ou seja, o estado de coisas só se realiza através de determinados comportamentos que passam a ser necessários. Alcançados esses comportamentos, o princípio é concretizado. Portanto, quando se considera a Dignidade da Pessoa Humana como princípio observa-se que seu alcance está presente em diversos documentos constitucionais [253] e internacionais [254] que o adotaram como fundamento normativo trazendo consigo uma gama de valores que devem ser materializados para atuarem como concretizadores do referido princípio. Ainda, nesse sentido, Barroso afirma que:

> Princípios são normas jurídicas com certa carga axiológica, que consagram valores ou indicam fins a serem realizados, sem explicitar comportamentos específicos. Sua aplicação poderá se dar por subsunção, mediante extração de uma regra concreta de seu enunciado abstrato, mas também mediante ponderação, em caso de colisão com outras normas de igual hierarquia. [255]

Na perspectiva de princípio, observamos que a Dignidade da Pessoa Humana atua como atrator de valores e esses valores fundamentam diversas normas, que consagram inúmeros direitos, inclusive, validando direitos fundamentais. A nossa Constituição Federal no Título I - Dos Princípios Fundamentais - em seu art. 1º, inciso III, traz a Dignidade como princípio fundamental da República Federativa do Brasil.[256]

---

[253] Constituições do Japão, Itália, Portugal, Espanha, África do Sul, Brasil, Israel, Hungria, Canadá e Suécia, dentre outras.

[254] Carta da ONU (1945), Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Carta de Direitos Fundamentais da União Européia (2000).

[255] BARROSO, Luís Roberto. A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010. p. 10.

[256] Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III - a dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido, Marcelo Labanca leciona que:

> Assim, as normas incluídas dentro desse título, não são, verdadeiramente, normas de direitos fundamentais, mas sim de princípios fundamentais, por expressa determinação constitucional. As normas ali insertas, sobre soberania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e pluralismo político (todas contempladas no artigo 1º) possuem a estrutura de princípios, com toda a sua carência de interpretação que as diferem de meras normas-regra.[257]

No Direito da Criança e do Adolescente, encontramos na ordem internacional como elemento fundante, a Dignidade da Pessoa Humana, na Convenção dos Direitos das Crianças (ONU), no preâmbulo.[258]

A nossa Corte Constitucional também reconhece a Dignidade da Pessoa Humana como princípio. Várias ementas [259] de julgamentos do Supremo Tribunal Federal, apontam que o âmbito de aplicação do princípio da Dignidade da Pessoa Humana tem se mostrado diversificado (grupos vulneráveis, direito penal e etc):

> EMENTA DIREITO CONSTITUCIONAL E CIVIL. REGISTROS PÚBLICOS. REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS. ALTERAÇÃO DO ASSENTO DE NASCIMENTO. RETIFICAÇÃO DO NOME E DO GÊNERO SEXUAL. UTILIZAÇÃO DO TERMO TRANSEXUAL NO REGISTRO CIVIL. O CONTEÚDO JURÍDICO DO DIREITO À AUTODETERMINAÇÃO SEXUAL. **DISCUSSÃO ACERCA**

---

[257] LABANCA, Marcelo. A Construção Jurisdicional da Pauta dos Direitos Fundamentais no Brasil. *In*: _____ Justiça Constitucional e Tutela de Direitos Fundamentais/ Roberto Romboli, Marcelo Labanca Corrêa de Araújo (orgs.). Belo Horizonte: Arraes Editores, 2015. p. 257.

[258] Os Estados Partes da presente Convenção, Considerando que, de acordo com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, a liberdade, a justiça e a paz no mundo se fundamentam no reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana; Tendo em conta que os povos das Nações Unidas reafirmaram na carta sua fé nos direitos fundamentais do homem e na dignidade e no valor da pessoa humana e que decidiram promover o progresso social e a elevação do nível de vida com mais liberdade (...).

[259] Disponível em: http://portal.stf.jus.br/jurisprudencia/.

> **DOS PRINCÍPIOS DA PERSONALIDADE, DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA,** INTIMIDADE, SAÚDE, ENTRE OUTROS, E A SUA CONVIVÊNCIA COM PRINCÍPIOS DA PUBLICIDADE E DA VERACIDADE DOS REGISTROS PÚBLICOS. PRESENÇA DE REPERCUSSÃO GERAL. (RE 670422 RG, Relator(a): DIAS TOFFOLI, Tribunal Pleno, julgado em 11/09/2014, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-229 DIVULG 20-11-2014 PUBLIC 21-11-2014)
>
> EMENTA: CONSTITUCIONAL. PENAL. REVISTA ÍNTIMA PARA INGRESSO EM ESTABELECIMENTO PRISIONAL. PRÁTICAS E REGRAS VEXATÓRIAS. **PRÍNCIPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.** PRINCÍPIO DA INTIMIDADE, DA HONRA E DA IMAGEM DAS PESSOAS. OFENSA. ILICITUDE DA PROVA. QUESTÃO RELEVANTE DO PONTO DE VISTA SOCIAL E JURÍDICO. REPERCUSSÃO GERAL RECONHECIDA. A adoção de práticas e regras vexatórias com a revista íntima para o ingresso em estabelecimento prisional é tema constitucional digno de submissão à sistemática da repercussão geral (ARE 959620 RG, Relator(a): EDSON FACHIN, Tribunal Pleno, julgado em 01/06/2018, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-119 DIVULG 14-06-2018 PUBLIC 15-06-2018)

Para Barroso, a jurisprudência brasileira vem utilizando o princípio da Dignidade da Pessoa Humana como reforço argumentativo e no constitucionalismo brasileiro, o princípio tem incidido em situações de ambiguidade da linguagem [260], lacuna normativa [261] e desacordo moral razoável[262]. O doutrinador também cita vários julgados do STF e STJ em que o princípio da Dignidade da Pessoa Humana foi utilizado.[263]

---

[260] Ou seja, como parâmetro para escolha de uma solução e não de outra, em função da que melhor realize a dignidade. (BARROSO, op. cit., p. 30).

[261] Para integração da ordem jurídica em situações, por exemplo, como a das uniões homoafetivas –, de *colisões de normas constitucionais e direitos fundamentais* – como, por exemplo, entre liberdade de expressão, de um lado, e direito ao reconhecimento e à não-discriminação, de outro. (Ibid., p. 30).

[262] Como elemento argumentativo da construção justa. (Ibid., p. 31).

[263] Ibid., p. 31-37.

Para Marcelo Labanca:

> Tal princípio pode não ter sido classificado como um direito fundamental pelo constituinte brasileiro, mas, como se trata de princípio fundamental, e considerando a teoria dos direitos fundamentais decorrentes, pode o intérprete encontrar diversas situações subjetivas específicas de proteção ao cidadão a partir da densificação da ideia de dignidade.[264]

Em que pese tal afirmação, que apesar de contemplar uma abertura interpretativa mais ampla, afastando-se um pouco de concepções mais fechadas, mesmo assim, afirma que a Dignidade da Pessoa Humana não é Direito Fundamental. Contudo, trataremos a seguir que a Dignidade foi considerada como direito fundamental nos termos do art. 227 da Constituição Federal.

2. Do Direito Fundamental a Dignidade

Ao se fazer uma exegese do art. 227 da Constituição Federal, que dispõe sobre a responsabilidade tripartite (Família, Sociedade e Estado) na garantia de direitos de crianças e adolescentes e que consagra a Doutrina da Proteção Integral, percebe-se que o legislador originário destaca um rol de direitos específicos, todos considerados como fundamentais[265], de elevado grau de importância para essa categoria. Vejamos:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à

[264] LABANCA, op. cit., p. 257.

[265] Com o tratamento conferido originariamente pela Constituição de 1988, crianças (até 12 anos incompletos) e adolescentes (de 12 aos 18 anos) passaram a ser considerados titulares de direitos fundamentais à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade**,** ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (NOVELINO, Marcelo. *Curso de Direito Constitucional*. 13.ed. rev. ampl. e atual. Salvador: Ed. Juspodvim, 2018. p. 903).

> profissionalização, à cultura, **à dignidade,** ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.(Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) [266]

Pela leitura do artigo, extrai-se a interpretação de que o legislador constitucional elencou a Dignidade expressamente como direito. Frise-se que este artigo é o único texto em toda a Constituição Federal que trata da Dignidade como direito fundamental. A Doutrina Constitucional e da Criança e do Adolescente reconhece o art. 227 da Constituição Federal como descritivo dos direitos fundamentais deste público, além de inaugurar a Doutrina da Proteção Integral. [267] Deste modo, a Dignidade figura no rol de direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

Destarte, tomando por base a Teoria dos Direitos Fundamentais, há consenso na doutrina brasileira que os direitos fundamentais objetivam promover e proteger a Dignidade da Pessoa Humana. Diferenciam-se de direitos humanos pelo campo de positivação diverso. Os direitos humanos

---

[266] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 19.05.2020.

[267] AMIN, Andrea Rodrigues. Dos Direitos Fundamentais. *In*: _____ Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos/ Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade Maciel (coord.) - 7ed. rev. e atual – São Paulo: Saraiva:2014. p. 73-74; LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. Direito da Criança e do Adolescente - A necessária efetivação dos direitos fundamentais. (Pensando o Direito no Século XXI; v. 5), Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. p. 147. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99635; PEREIRA, Tânia da Silva; MELO, Carolina de Campos. Infância e Juventude: os Direitos Fundamentais e os Princípios Constitucionais Consolidados na Constituição de 1988. Revista da EMERJ, v. 6, n. 23, 2003. p. 257. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista23/revista23_252.pdf; NOVELINO, Marcelo. Curso de Direito Constitucional. 13.ed. rev. ampl. e atual. Salvador: Ed. Juspodvim, 2018. p.903.

positivados no campo internacional (tratados, convenções) enquanto os direitos fundamentais positivados na Constituição de cada país.[268]

Para Marcelo Novelino, "os direitos fundamentais são definitivamente reconhecidos como autênticas normas constitucionais (princípios/regras) de caráter vinculante para todos os poderes públicos, inclusive o legislador".[269] Assim, observa-se a relevância dos direitos consagrados como fundamentais, os quais possuem características próprias que os diferenciam dos demais, essencialmente por se situarem dentro de uma estrutura normativa que confere maior grau de proteção.

A doutrina brasileira, majoritariamente, afirma, não ser possível a Dignidade ser considerada direito fundamental. Nesse sentido, Barroso, Novelino:

> Três observações finais relevantes. A primeira: a dignidade da pessoa humana é parte do conteúdo dos direitos materialmente fundamentais, mas não se confunde com qualquer deles 66. Nem tampouco é a dignidade um direito fundamental em si, ponderável com os demais 67. Justamente ao contrário, ela é o parâmetro da ponderação, em caso de concorrência entre direitos fundamentais. Em segundo lugar, embora seja qualificada como um valor ou princípio fundamental, a dignidade da pessoa humana não tem caráter absoluto.[270]

> A dignidade, em si, não é um direito, mas uma qualidade intrínseca a todo ser humano, independentemente de sua origem, sexo, idade, condição social ou qualquer outro requisito (...). Existe uma relação de mútua dependência entre a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais, pois, ao mesmo tempo em que estes surgiram como uma exigência da dignidade proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa humana, somente por meio da existência desses direitos a dignidade poderá ser respeitada, protegida e promovida.[271]

---

[268] NOVELINO, op. cit., p. 306.
[269] Ibid., p. 306.
[270] BARROSO, op. cit., p. 14.
[271] NOVELINO, op. cit., p. 290, 292.

Com a devida vênia, percebemos que no contexto específico de crianças e adolescentes, o mesmo legislador que consagrou a Dignidade como princípio fundamental, no art. 1º, III da CF, traz a Dignidade expressamente como direito fundamental, como apontamos. Portanto, através da análise do elemento semântico que abrange a interpretação gramatical ou literal[272] do texto constitucional, não se pode fugir do que expressamente redigiu o legislador, estabelecendo o "direito à dignidade". Ainda, através da busca do elemento histórico, para fins de interpretação constitucional, encontramos que o art. 227 da Constituição Federal foi fruto de enorme mobilização social para que se pudesse dar garantias especiais às crianças e adolescentes do Brasil, a fim de considerá-los como prioridade absoluta. A nítida intenção do legislador foi estabelecer o compromisso da família, sociedade e do Estado na promoção e preservação de tais direitos, levando em consideração a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Ressalte-se que em 2010, o art. 227 sofreu alteração através da EC/65, que incluiu o jovem no contexto protetivo do artigo, ampliando assim, seu alcance.

Assim, extraídas tais interpretações, não nos parece que o fato da Dignidade não estar inserida no rol expresso de direitos fundamentais - Título II da Constituição Federal - ou por ser considerada princípio seja empecilho para o reconhecimento da Dignidade como Direito Fundamental nos termos do artigo 227 da Constituição Federal, inclusive, as normas de direitos fundamentais possuem também caráter principiológico.

Ademais, o leque de direitos fundamentais se encontram espalhados pelo texto constitucional, além de que, nosso ordenamento jurídico recepciona diversos direitos fundamentais que decorrem de princípios e tratados internacionais. Trata-se da cláusula aberta, prevista no art. 5º, §2º da

[272] O elemento semântico (gramatical ou literal) atenta, sobretudo, para o enunciado linguístico da norma, esclarecendo o significado das palavras e o seu valor semântico. A dupla relevância atribuída ao texto, compreendido como ponto de partida e limite para a interpretação, contribui para assegurar a força normativa da constituição. (NOVELINO, op. cit., p. 165).

Constituição Federal que enfatiza: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (…)”. Trata-se da Teoria dos Direitos Fundamentais Decorrentes.[273]

É justamente essa abertura do texto constitucional que possibilita o reconhecimento de vários direitos fundamentais, mesmo que estejam fora da Carta Constitucional. Entretanto, o reconhecimento da Dignidade como direito fundamental está inserido no próprio texto constitucional, notadamente no art. 227 da Constituição Federal.

Ainda sobre a Dignidade da Pessoa Humana, mas dentro de uma concepção inovadora, e com a finalidade de fundamentar nossa interpretação cientificamente, trarei considerações importantes do professor polonês Krystian Complak[274], extraídas de artigo publicado, fruto de palestra realizada no Brasil sob título: Cinco Teses sobre a Dignidade da Pessoa Humana como Conceito Jurídico, consistente na seguinte divisão: I- Definição da Dignidade da Pessoa Humana; II- Dignidade do Ser Humano ou da Pessoa Humana?; III – Dignidade e Liberdade; IV –Dignidade e Direitos Socioeconômicos; V- A Dignidade Humana Segundo a Carta dos Direitos Fundamentais da União Européia, teses que serão abordadas no decorrer deste trabalho.

Inicialmente, o professor tece críticas às definições genéricas da Dignidade da Pessoa Humana baseadas essencialmente na filosofia de E. Kant. Contudo, destaca dois conceitos formulados por Kant que ele considera em sua proposta de conceituação própria da Dignidade. Primeiro conceito: Segundo Kant, aquilo que não tem um preço pode ser substituído por qualquer outra coisa equivalente e relativa, enquanto aquilo que não é um valor relativo é superior a qualquer preço, é um valor interno e não admite substituto equivalente, é o que tem uma dignidade. O elemento central nesse conceito é

[273] LABANCA, op. cit., p. 257.
[274] Dr. Hab. Professor de Direito Constitucional. Universidade de Wroclaw (Polônia).

a ideia de absolutividade. Segundo conceito: Para Kant, o homem racional existe como um fim em si, se revelando como um valor absoluto. Nesse conceito identifica-se o "homem racional". Parafraseando, trata-se do ser humano, como supremo. Portanto, tais conceitos correlacionados, fazem com que o professor Complak defina Dignidade como um conjunto (todo) das únicas qualidades que distingue o homem dos demais seres, justamente por ser o único ser que compreende um valor interno superior a qualquer preço, que não admite substituição equivalente. Trata-se de atributos que o colocam em um lugar singular no universo.[275]

Embora conceituada a Dignidade, o leitor, pode estar se questionando sobre quais qualidades são estas que o autor se refere? Contudo, não ousarei buscá-las ou nominá-las, sob o risco de incidir em grave erro, todavia, apenas, a título de reflexão, trago citação do historiador israelense Yuval Noah Harari:

> O surgimento de novas formas de pensar e se comunicar entre 70 mil anos atrás a 30 mil anos atrás, constitui a Revolução Cognitiva. O que causou? Não sabemos ao certo. A teoria mais aceita afirma que mutações genéticas acidentais mudaram as conexões internas do cérebro dos sapiens, possibilitando que pensassem de uma maneira sem precedentes e se comunicassem usando um tipo de linguagem totalmente novo.[276]

Portanto, a nossa forma de pensar e se comunicar, sem sombra de dúvidas, nos destacam dos demais seres, tanto é que favoreceu o domínio total e sobrevivência do *homo sapiens* até então. Logicamente que para o exercício do "pensar e comunicar" diversas condições naturais, biológicas, físicas, químicas, psíquicas, devem ser asseguradas, o que dialoga em parte com o conceito de cunho mais científico que o professor Complak apresenta,

---

[275] COMPLAK, Krystian. Cinco Teses sobre a dignidade da pessoa humana como conceito jurídico. Revista da ESMESC, v. 15, n 21, 2008. p. 109.

[276] HARARI, Yuval Noah. Uma Breve História da Humanidade - Sapiens. *L&PM Editores, Porto Alegre: 2018. p.* 446.

inclusive, ao apontar que a ela (Dignidade) contribui designadamente para o chamado livre desenvolvimento da personalidade.[277]

O professor ainda discorre sobre o fato de não ser correto se falar em divisões da Dignidade, como: Dignidade da mulher, criança, idoso, pois a Dignidade pertence ao particular enquanto ser individual, que por sua vez na sua individualidade é representante do gênero humano.[278]

Outro ponto que merece destaque, é o fato de que o professor considera ser mais apropriado utilizar o termo Dignidade do ser humano, uma vez que tal termo proporciona uma maior extensão do próprio conceito de homem, diferentemente de pessoa, que é um termo mais restritivo, muito embora se refira também ao gênero humano em si.[279]

Para o professor, "A defesa da dignidade da pessoa tem por alvo a salvaguarda de sua humanidade, isto é, de suas qualidades originais".[280]

O professor cita a Carta de Direitos Fundamentais da União Européia como uma impulsionadora do debate mundial em torno da Dignidade da Pessoa Humana, considerando que a referida carta alça a Dignidade como direito fundamental[281], o que a torna um direito subjetivo exigível perante os tribunais. Pela primeira vez, a Dignidade Humana recebe seu próprio conteúdo normativo. E dentro deste contexto, seu próprio âmbito delimita outros direitos (vida, integridade, proibições da tortura, dos tratamentos ou penas desumanas e degradantes, da escravidão e do trabalho forçado), tidos como "dignitários".[282] É interessante de se pensar como serão os possíveis casos concretos dirigidos aos órgãos jurisdicionais sobre as violações a este direito

[277] COMPLAK, op. cit., p. 119.
[278] Ibid., p. 110.
[279] Ibid., p. 112.
[280] Ibid., p. 114.
[281] CAPÍTULO I – DIGNIDADE. Art. 1º Dignidade do ser humano. A dignidade do ser humano é inviolável. Deve ser respeitada e protegida. (EUROPÉIA, Carta de Direitos Fundamentais da União. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf).
[282] COMPLAK, op. cit., p. 117.

e os possíveis desdobramentos das decisões judiciais na matéria. Acreditamos, através de um juízo hipotético, que boa parte das petições junto aos Tribunais, apresentarão em seu núcleo o registro de violações aos direitos considerados como dignitários.

É importante mencionar que embora a doutrina majoritária[283], bem como a nossa Corte Constitucional afirme que os direitos fundamentais possuem a característica da relatividade/limitabilidade[284] - o que elimina a possibilidade de algum direito ser considerado absoluto pelo fato da existência de colisão entre direitos – é necessário frisar que o professor Complak define bem a relação entre a liberdade do indivíduo, arbítrio, autodeterminação e a Dignidade. Para ele, a Dignidade possui caráter incondicional, daí o seu caráter absoluto, e sempre preponderará em relação a outros direitos, inclusive, ao direito de liberdade. Em ratificação ao observado pelo Tribunal Constitucional Alemão, não é possível casos em que a defesa da Dignidade de um homem possa infringir a Dignidade de outros. A Dignidade é o próprio limitador da livre vontade do homem.[285] Ou seja, mesmo se revestindo do caráter absoluto, é possível considerar sua própria limitação.

Posto isso, considerando a relevante contribuição do professor Complak, não se pode deixar de reconhecer que a Dignidade possui uma carga de interpretação bastante valorativa, portanto, a sua definição não se mostra tão precisa como outros direitos: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, dentre outros. Todavia, é possível observar quando a Dignidade está considerada como direito em si mesmo, ou seja, como conceito jurídico[286].

Portanto, partindo da premissa de que a Dignidade está intrinsecamente associada a família humana, conforme o professor Complak

[283] NOVELINO, op. cit., p. 309.
[284] NOVELINO, op. cit., nota de rodapé. p. 309.
[285] COMPLAK, op. cit., p. 113.
[286] COMPLAK, op. cit.

afirma, citando, inclusive, documentos internacionais[287] que corroboram tal ideia, conclui-se que a Dignidade é atributo exclusivamente humano.

Ademais, o professor Complak nos traz importante diferenciação entre circunstâncias de vida e qualidades da pessoa humana, vejamos:

> Consoante a Carta, a dignidade da pessoa humana não pode ser usada para proteger direitos sociais, econômicos ou culturais. Os esforços de buscar tais possibilidades na sua fraseologia que fala das "condições de trabalho dignas" ou da "existência condigna das pessoas idosas" não se justificam. O adjetivo citado não qualifica as pessoas, mas as circunstancias de vida peculiares. Outrossim, o epíteto utilizado pode ser trocado – sem quebrar o seu sentido – com um outro, p.ex., adequado, apropriado, conveniente, decente, merecedor, etc.[288]

O estabelecimento desta separação entre direitos sociais, culturais, econômicos, se dá como forma de ratificação ao conceito de Dignidade formulado pelo professor, pois evidencia o caráter singular e absoluto da Dignidade que deve ser interpretado deixando de lado as estruturas sociais e as situações na qual ela se manifesta. O professor afirma ainda, que não é possível ao Estado determinar que todos se ajustem a um nível de vida pré-estabelecido ou uma vida uniforme, muito embora possa atuar no sentido de eliminar as diferenças sociais e econômicas.[289]

3. A Dignidade no Estatuto da Criança e do Adolescente

Nesse tópico, nos arriscaremos a identificar no Estatuto da Criança e do Adolescente, tomando como base a linha de análise do professor Complak,

---

[287] Declaração Universal de Direitos do Homem e Pactos Internacionais do Direitos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais).
[288] COMPLAK, op. cit., p. 118.
[289] COMPLAK, op. cit., p. 114-116.

duas facetas distintas da Dignidade (Princípio/Direito) previstas nos artigos 3º, 4º, 7º, 15 e 18, 94, inciso IV, 124, inciso V, 178, Seção V-A[290], abaixo transcritos:

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de **dignidade.** (Dignidade como Princípio)

> Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em **condições dignas** de existência. (Dignidade como Princípio)

Nos artigos acima expostos, percebe-se que a Dignidade está designada como princípio, pois para que haja a compreensão do sentido de "Dignidade" pelo leitor, automaticamente se pensará em uma série de outros direitos, funcionando como uma espécie de "pacote", ou seja, a Dignidade neste contexto aparece como um verdadeiro atrator de direitos, construindo assim, uma teia interligada de direitos. Ademais, no art. 3º, o sentido de Dignidade está voltado a ideia do "desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social"; no art. 7º é enfatizado o termo "condições dignas", incidindo assim, na questão tratada pelo professor Complak, ao referir-se que este tipo de adjetivação não qualifica as pessoas, apenas as circunstâncias de vida.

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos **direitos** referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, **à dignidade,** ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Dignidade como Direito)

---

[290] BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. ***Estatuto da Criança e do Adolescente***. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 01.06.2020.

> Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e **à dignidade** como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (…). (Dignidade como Direito)
>
> Art. 18. É dever de todos velar pela **dignidade** da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (…) (Dignidade como Direito)

Já nos artigos acima, observa-se a Dignidade como direito em si, pois seu sentido está direcionado prioritariamente ao "ser" (criança e adolescente) e não a outras questões. Além disso, o art. 4º e 15 enfatizam que "é dever de todos a efetivação de **direitos** referentes à [...] **dignidade**; a criança e o adolescente têm **direito** à (...) **dignidade** como **pessoas humanas** em processo de desenvolvimento". Portanto, diante da literalidade dos artigos, não é necessário mentalizar qualquer outro direito para que se alcance o sentido de "Dignidade". A Dignidade é compreendida em sua acepção própria, particularizada.

Em relação aos adolescentes privados de liberdade, o art. 94, inciso IV, 124, inciso V e 178 dispõem:

> Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:
> IV - preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e **dignidade** ao adolescente; (Dignidade como Princípio)

Neste artigo, a Dignidade está considerada como princípio, pois a palavra Dignidade refere-se ao "ambiente", uma vez que compete aos programas de internação oferecer em seus ambientes condições de respeito e dignidade, por exemplo, ambientes arejados, com condições de higiene, salubres etc.

> Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

> V - ser tratado com respeito e **dignidade**; (Dignidade como Direito)

A Dignidade aparece como direito específico e particularizado, conforme literalidade do *caput* do art. 124, além de estar ligada ao próprio "ser", ou seja, ao adolescente.

> Art. 178. O adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional não poderá ser conduzido ou transportado em compartimento fechado de veículo policial, em condições atentatórias à sua **dignidade**, ou que impliquem risco à sua integridade física ou mental, sob pena de responsabilidade. (Dignidade como Princípio)

Observa-se a Dignidade enquanto princípio atrator de valores/direitos, já que o termo Dignidade está intimamente ligado a proibição da condução/transporte do adolescente em conflito com lei em compartimento fechado de veículo policial (circunstâncias).

Por fim, a seção V-A, do Estatuto da Criança e do Adolescente trata da preservação da Dignidade sexual de crianças e adolescentes (Dignidade como direito). Nesse sentido, percebe-se a inegável caracterização da Dignidade como direito, por referir-se ao "ser" (criança e adolescente), sendo a Dignidade sexual conteúdo inerente ao próprio conceito de Dignidade enquanto direito subjetivo.

4. A Dignidade e sua Correlação com a Doutrina da Proteção Integral

Desse modo, diante da leitura dos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente ora comentados, cujo embasamento constitucional já discorremos, verifica-se a presença estruturante da Doutrina da Proteção Integral. O art. 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente[291] enuncia

[291] Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

claramente seu objetivo de promover a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes. O conjunto de normas e princípios que compõem o Estatuto da Criança e do Adolescente estão articulados de maneira a realizar tal intento. A Doutrina da Proteção Integral, que representou uma ruptura com o modelo anteriormente utilizado de intervenção – Doutrina da Situação Irregular – vigente durante a égide do Código de Menores (1979), faz uma quebra paradigmática no pensamento sobre crianças e adolescentes, tratando-os como sujeitos de direito destinatários de prioridade absoluta na efetivação dos direitos fundamentais, sendo portanto, titulares de garantias constitucionais e legais.

Nesse sentido:

> A Doutrina da Proteção Integral representa um marco importante na consolidação e efetivação dos direitos da criança e do adolescente, como se viu, pois insere-os na condição de sujeitos de direitos. Esses novos direitos conquistados à população infantojuvenil são reflexos da afirmação histórica dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, contemplados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Portanto, a criança e o adolescente devem ser tratados com respeito e dignidade e, além disso, gozar de absoluta prioridade no atendimento às suas necessidades sociais básicas e no efetivo cumprimento dos seus direitos fundamentais.[292]

De fato, a conquista de tais direitos se coaduna com o modelo de Estado Democrático, visto que comtempla a busca pela realização de condições que favoreçam a igualdade e inclusão social de crianças e adolescentes, muito embora tal conquista padeça de implementação. Outrossim, é estabelecida a responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado, este último atuando através dos seus três entes

---

[292] LIMA, Fernanda da Silva**;** VERONESE, Josiane Rose Petry. *Direito da Criança e do Adolescente - A necessária efetivação dos direitos fundamentais.* (Pensando o Direito no Século XXI; v. 5), Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. p. 106. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99635.

federativos (União, Estados e Municípios), com ênfase na intersetorialidade da política de atendimento, ou seja, todos envolvidos para a consecução destes direitos pautados em tomada de decisões que devem ser centradas nos interesses e na prioridade absoluta de crianças e adolescentes. Assim, quanto mais se abre o leque de atuação e participação de desses atores na rede de garantia de direitos atuando através da implementação dos mecanismos de proteção, a probabilidade de controle e combate às possíveis violações de direitos será maior. A partir do momento em que crianças e adolescentes foram reconhecidamente compreendidas como sujeitos de direitos, a Dignidade do ser humano na sua acepção de Direito passou a ser exigência real para este grupo. As ideia anteriores, presentes nos Código de Menores, tratava-os como meros objetos, ora propriedade do Estado ora propriedade dos pais, em total desprezo às suas individualidades, justamente por não serem considerados adultos, e ser adulto era pressuposto para o gozo de direitos individuais, o que acabava por fragilizar qualquer ideia de Dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificou-se que o art. 227 da Constituição Federal é um marco histórico no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, destinatários de um rol específico de direitos considerados como fundamentais, dentre eles, o direito à Dignidade. Pôde-se analisar algumas das várias dimensões do conceito de Dignidade, inclusive, a Dignidade enquanto conceito jurídico, trazido pelo Professor Krystian Complak ao discorrer sobre a Carta de Direitos Fundamentais da União Européia que abriu o debate mundial sobre a Dignidade como direito subjetivo. Desse modo, foram apresentados todos os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente que tratavam da Dignidade em seu texto, onde buscou-se identificar sob qual faceta da Dignidade o texto estava se referido, se Princípio ou Direito. A relevância de tal investigação se deu justamente pelo fato do legislador originário ter inserido no texto constitucional a Dignidade como direito

fundamental de crianças e adolescentes e o Estatuto, por sua vez, seguindo a mesma configuração considera, em alguns de seus artigos, a Dignidade efetivamente como Direito e não apenas como Princípio.

Em termos práticos, embora se trate de uma discussão eminentemente teórica, conclui-se que considerar a Dignidade como Direito Fundamental requer incialmente o reconhecimento de um grande desafio para sua proteção contra violações e de um compromisso para as políticas infantojuvenis, mas também representa a consagração da Doutrina da Proteção Integral, do Princípio da Prioridade Absoluta e da Condição Peculiar de Pessoas em Desenvolvimento como orientadores das ações voltadas às crianças e adolescentes, de forma a preservar-lhes a Dignidade, com ênfase na integralidade de suas individualidades e singularidades.

REFERÊNCIAS

AMIN, Andrea Rodrigues. *Dos Direitos Fundamentais. In: _____Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos/ Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade Maciel (coord.)* - 7ed. rev. e atual – São Paulo: Saraiva:2014.

ÁVILA, Humberto. *Teoria dos Princípios.* 4ªed. Malheiros: São Paulo, 2005.

BARROSO, Luís Roberto. *A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação.* Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010.

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

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. ***Estatuto da Criança e do Adolescente.*** Brasília, DF, 16 jul. 1990.

COMPLAK, Krystian. *Cinco Teses sobre a dignidade da pessoa humana como conceito jurídico.* Revista da ESMESC, v. 15, n 21, 2008.

DICIO, Dicionário Online de Português*. Definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z.* Disponível em: https://www.dicio.com.br/principio/. EUROPÉIA, *Carta de Direitos Fundamentais da União.* Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

HARARI, Yuval Noah. *Uma Breve História da Humanidade - Sapiens. L&PM Editores, Porto Alegre: 2018.*

LABANCA, Marcelo*. A Construção Jurisdicional da Pauta dos Direitos Fundamentais no Brasil. In:* LABANCA, Marcelo **.***Justiça Constitucional e Tutela de Direitos Fundamentais/ Roberto Romboli, Marcelo Labanca Corrêa de Araújo (orgs.*). Belo Horizonte: Arraes Editores, 2015.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry*. Direito da Criança e do Adolescente - A necessária efetivação dos direitos fundamentais.* (Pensando o Direito no Século XXI; v. 5), Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99635

NOVELINO, Marcelo. *Curso de Direito Constitucional*. 13.ed. rev. ampl. e atual. Salvador: Ed. Juspodvim, 2018.

PEREIRA, Tânia da Silva; MELO, Carolina de Campos. *Infância e Juventude: os Direitos Fundamentais e os Princípios Constitucionais Consolidados na Constituição de 1988*. Revista da EMERJ, v. 6, n. 23, 2003. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista23/revista23_252.pdf

SARLET, Ingo Wolfgang. *As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In:_____ (Org.). Dimensões da dignidade – Ensaios de Filosofia do Direito e Direito Constitucional.* Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2005.

CRIAÇÃO DE VÍDEO INSTITUCIONAL PARA O PROJETO SOCIAL JOVENS APRENDIZES BEIRA DA LINHA:
um relato de experiência

Danielle Fernandes Rodrigues[293]

INTRODUÇÃO

O Projeto Beira da Linha (PBL) trata-se de uma Organização Não-Governamental (ONG), fruto de um programa da Instituição Católica Italiana Pia Sociedade de Padre Nicola Mazza, que veio para a região nordeste do Brasil em 1978, objetivando atuar nas camadas mais carentes da sociedade. Na Paraíba, suas atividades iniciaram em 1989, nas quais aliando o trabalho de religiosos italianos, com jovens universitários brasileiros, desenvolveram dez anos de estudos focados na realidade social local. Desde então, "foram criadas condições para promover uma intervenção orgânica de forte impacto social, trabalhando, sobretudo, no âmbito educativo" (BEIRA DA LINHA, 2021).

Localizado, estrategicamente, no bairro periférico Alto do Mateus, na cidade de João Pessoa, capital paraibana, o projeto adotou o nome da área na qual se estabeleceu, especificamente, na extremidade de maior vulnerabilidade social do bairro, isto é, a margem da linha do trem, gerando, portanto, a denominação de Projeto Beira da Linha.

O PBL possui 3 Centros de atuação: Centro Educativo Miramangue, Centro Esportivo Chievo Brasil e o Centro de Formação Profissionalizante Diácono João Batista, todos localizados no bairro Alto do Mateus. O Centro de Formação Profissionalizante Diácono João Batista, foco do presente relato de

[293] Professora Mestra em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Especialista em Gestão Empresarial e Educação Global. Professora Universitária. E-mail: danielle.contato10@gmail.com

experiência, promove o Projeto Jovens Aprendizes, com importante papel profissional e social para jovens com idade de 15 a 23 anos. Esse programa de aprendizagem, firmado entre o Projeto Beira da Linha e empresas parceiras, promove aulas e ciclos de palestras, com atividades voltadas para orientação vocacional e encaminhamento ao mercado de trabalho, e tem como objetivo principal desenvolver um processo de formação profissional, com adolescentes e jovens do bairro Alto do Mateus, a fim de viabilizar a inserção destes, no mercado de trabalho.

O presente relato de experiência objetiva demonstrar, de maneira sucinta, como foi a intervenção gerada por pesquisadoras universitárias no ano de 2019, por meio da elaboração de um vídeo institucional acerca do Projeto Social Jovens Aprendizes Beira da Linha. Essa iniciativa contou com a participação de duas colaboradoras da instituição, ambas em nível gerencial, tendo cumprido as seguintes etapas: visitas técnicas, entrevistas, filmagens, formatação e, por fim, validação do vídeo institucional da ONG, tendo sido este o produto final, entregue à instituição.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante a disciplina de Marketing Social, inerente ao programa de pós-graduação em Administração, da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), foi proposto o desafio de uma intervenção prática, das teorias abordadas em sala de aula. Ou seja, a realização de uma iniciativa que envolvesse e beneficiasse, de alguma maneira, a sociedade, utilizando o viés do *Marketing*, como ferramenta de instrumentalização e transformação social. Para tanto, sugeri o Projeto Beira da Linha, que anos antes me impactou como professora convidada e cidadã, no qual a convite de uma das colaboradoras do projeto, ministrei uma oficina de profissionalização para os jovens aprendizes.

Ao todo foram realizadas 8 visitas de alinhamento, gravações e direcionamentos das ações que foram realizadas no processo de idealização,

construção e finalização do vídeo institucional, nos meses de março a julho de 2019. As demais atividades e tratativas foram feitas via *e-mail* e *WhatsApp*. Participaram três discentes, sendo duas delas mestrandas e uma doutoranda do programa de pós-graduação em Administração da UFPB.

Uma vez realizada a primeira visita, foi diagnosticada, em conjunto com a coordenadora do Projeto Jovens Aprendizes, a necessidade de desenvolvimento de um instrumento de divulgação que enaltecesse a importância do projeto para parceiros e sociedade em geral. Nesta perspectiva, em observância ao atendimento da finalidade, isto é, do objetivo proposto de elaborar um vídeo institucional que pudesse ser divulgado no *site* e redes sociais da ONG, bem como, para as respectivas empresas parceiras do projeto, informações foram coletadas e gravações foram realizadas.

As atividades desenvolvidas aguçaram a criatividade das pesquisadoras universitárias, pois confeccionamos roteiro para o vídeo, buscamos obter as melhores imagens e filmagens, conduzimos e alinhamos reuniões e tivemos contato direto com um projeto social que promove formações e gera oportunidades.

RESULTADOS

A experiência, em questão, teve resultados nos âmbitos acadêmicos, profissionais e, principalmente, sociais.

No que tange ao **âmbito acadêmico**, esta iniciativa correspondeu a última avaliação da disciplina Marketing Social, disciplina comum ao mestrado e doutorado acadêmicos do programa de pós-graduação em Administração (PPGA/UFPB). E trouxe ganhos de experiência e aprendizados valiosos para nós, enquanto discentes, do referido programa. Tivemos contato direto com a realidade de uma instituição social, por meio de um projeto, que impacta diretamente a vida de jovens e promove ganhos para as empresas que em sua política empresarial promovem a inserção destes indivíduos no mercado de trabalho.

Desde a primeira visita técnica realizada, foi possível aplicar uma das ferramentas mais simples, porém eficazes da ciência da Administração, o *Brainstorming*, ou a popularmente chamada "tempestade de ideias", envolvendo a participação de duas coordenadoras do PBL e três pesquisadoras universitárias.

No que concerne ao **âmbito profissional**, o projeto pôde sintetizar as atividades que desenvolveu no ano de 2019, fornecendo além das informações textuais, presentes nas postagens do *site* e redes sociais, imagens por meio de um vídeo curto e atrativo que mostrasse as "verdadeiras faces" do projeto, por meio das imagens da coordenadora e, principalmente, o chamado "brilho nos olhos" dos jovens aprendizes que voluntariamente se prontificaram a gravar seus respectivos depoimentos.

Além disso, no tocante aos resultados do vídeo desenvolvido, têm-se que obedeceram, ao seguinte roteiro:

- Vídeo iniciado com o **logotipo** (parte escrita, nome da marca em formato estilizado) **e logomarca** (desenho, símbolo ou o ícone que representa a marca graficamente) do Projeto Beira da Linha contendo texto resumido da fundação e atividades desenvolvidas pelo PBL.
- Em seguida, o vídeo enfatizou o **Projeto Jovem Aprendiz**, por meio de imagens do Centro de Formação Profissionalizante Diácono João Batista. As imagens focaram, principalmente, a biblioteca, os laboratórios de informática (inclusive durante as aulas presenciais) e a serigrafia, na qual os alunos aprendem a produzir camisetas, canecas, canetas etc.

- Depoimentos da, então, coordenadora do Jovem Aprendiz do Beira Linha, Jania Gomes, que forneceu informações gerais e detalhes importantes do projeto. A coordenadora geral de todos os Projetos Sociais dos 3 Centros do PBL, Rosenilda Dias, tratada por todos como "Rosinha", esteve ativamente em todas as reuniões de planejamento e alinhamento, mas optou por não participar das gravações do vídeo institucional. Essa opção

justificou-se como forma de direcionar as tratativas desse projeto para sua coordenadora específica, Jania Gomes.

- Imagens da sala de aula com o texto: “Jovens de 15 a 24 anos. Formação profissionalizante com aulas de Leitura e Interpretação de Texto, Informática, Matemática, Formação Humana e Auxiliar Administrativo”. Após as imagens da sala de aula, foram gravados depoimentos de dois aprendizes, um do sexo masculino e outra do sexo feminino, que relataram a importância de aprenderem no Centro e atuarem em empresas parceiras.
- Para finalizar, trouxe o depoimento da coordenadora do projeto, evidenciando a transformação das vidas dos jovens, obtidas por meio do projeto, bem como, as vantagens da aprendizagem mútua, e oportunidades geradas para as empresas, que alocam vagas para jovens aprendizes (Figura 1). Assim como, a imagem do **“Eu apoio o jovem aprendiz”**, seguida do logotipo e logomarca das empresas parceiras, e endereço, contatos telefônicos e redes sociais, conforme Figura 2.

Figura 1

Vídeo Institucional – arquivo final



Fonte: https://mega.nz/file/YppB2ACR#0EkEp40BfJEbAhcqVan_Q99gtZQSQ_ZMEENGwSRmTK8

Figura 2

Imagem com informações de contato do Projeto Beira da Linha



Fonte: Beira da Linha (2019).

Vale destacar que, a prática da escuta ativa foi fundamental para a operacionalização e entrega do produto final nos moldes do que ONG necessitava. Além disso, o entendimento acadêmico do papel do Marketing Social foi preponderante para a formatação do vídeo.

Por fim, no **âmbito social**, esta iniciativa propôs ganhos de promoção de maior visibilidade para fins de conscientização e enaltecimento da importância de se investir em jovens aprendizes, no mercado de trabalho

paraibano, oportunizando que esses indivíduos possam, em muitos dos casos, ter seu primeiro emprego e aplicarem os aprendizados obtidos nas formações e palestras, realizadas no Centro de Formação Profissionalizante Diácono João Batista. Neste contexto, a educação pode demonstrar, de maneira concreta, seu papel de transformação de realidades sociais e construção de cidadania.

No presente ano de 2021, o PBL completou 30 anos de atuação (Figura 3) e a autora do presente relato de experiência, já entrou em contato com a instituição, para a realização de novas iniciativas que, novamente, aliem pesquisas acadêmicas com ganhos institucionais para a ONG, por meio do desenvolvimento, em conjunto, e entregas de novos produtos para a instituição.

Figura 3

Site Institucional do Projeto Beira da Linha



Fonte: Beira da Linha, 2021.

REFERÊNCIAS

PROJETO BEIRA DA LINHA. Disponível em: < https://www.projetobeiradalinha.org.br/>. Acesso em 30/12/2021.

VÍDEO INSTITUCIONAL DO PROJETO BEIRA DA LINHA. Disponível em: < https://mega.nz/#!YppB2ACR!0EkEp40BfJEbAhcqVan_Q99gtZQSQ_ZMEENGwSRmTK8>. Acesso em 30/12/2021.

EDUCAÇÃO, DIGNIDADE E INVISIBILIDADE NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: RETROCESSOS NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DOS ADOLESCENTES EGRESSOS DAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO.

Antônio Tancredo Pinheiro da Silva[294]
Anderson de Alencar Menezes[295]
Simone da Silva Oliveira[296]

RESUMO

A escolha do objeto do estudo proposto surge a partir da reflexão dos adolescentes invisíveis que passaram parte de suas vidas nas unidades de acolhimento institucional aguardando adoção, com o anseio de integrarem uma nova família. Contudo, a idade é um dos pontos que faz desses adolescentes inadotáveis chegando a maioridade amontoados dentro de abrigos. Aos 18 anos, não cabendo mais ao Estado a responsabilidade legal pelos cuidados e guarda dos até então menores, esses são desligados

[294]Bacharel em Direito e Mestre em Educação 2021.1 (PPGE/CEDU/UFAL). Professor bolsista da Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL. Advogado OAB/AL 12.210. Membro do Grupo de Pesquisa TeCER/PPGE/CEDU/UFAL. E-mail: tancredo.juridico@gmail.com

[295]Licenciado em Filosofia. Bacharel em Teologia. Mestre em Filosofia (UFPE) e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas. Desenvolve pesquisas na área da educação: juventudes, reconhecimento e percursos educativos; educação escolar e saberes biográficos; educação escolar e educação socioemocional; juventudes, privação e delinquência. Também desenvolve investigações na área da filosofia: teoria crítica; epistemologias; hermenêutica, bioética. E-mail: anderufal@gmail.com

[296]Administradora de Empresas, Mestre em Gestão Empresarial, professora bolsista do IFAL, Membro do Grupo de Pesquisa TeCER/PPGE/CEDU/UFAL. E-mail simoneoliweira@gmail.com

compulsoriamente do único local que tiveram parte da vida como referência. Nesse passo, é forçoso constatar que tal realidade carece de políticas públicas de preparação a formação educacional regular e profissional que viabilize dentre outras ações, o fomento ao acesso à Universidade e ao mercado de trabalho com o objetivo de garantir direitos humanos basilares como o respeito, o reconhecimento, a dignidade e a autonomia consoante entendimento de Habermas e Honneth. Tal realidade sociocultural brasileira deve ser refletiva por toda a sociedade, em especial pela família e o Estado, evitando-se patologias sociais e futuras gerações doentes e frustradas. Afinal, quando desligados das unidades de acolhimento institucional para onde seguirão esses jovens?. Segundo a Associação Brasileira de Saúde Coletiva/ABRASCO, os homicídios são a causa de metade dos óbitos dos rapazes entre 15 e 19 anos no País, recepcionados pelas ruas, criminalidade, uso de drogas, ingresso no sistema prisional.

Palavras-chave: Adolescentes. Educação. Direitos. Unidades de Acolhimento. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Historicamente, instituições como abrigos, orfanatos, casas-lares, tinham o objetivo de prevenir ou tratar atitudes ou situações de "desvio" individual e social, o que resultava na institucionalização e na quebra dos vínculos familiares e comunitários.

Sob a perspectiva da proteção integral, esses programas e instituições passam a ter um novo foco de ação, diante das condições de vulnerabilidade apresentadas pelas famílias (FURTADO *et al*., 2016).

As instituições de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil são aprazadas pelo desprovimento de práticas efetivas de cuidado para com as famílias visando à proteção e/ou prevenção do abandono desses menores.

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos,

independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros.

O direito à convivência familiar e comunitária é um dos pilares do Estatuto da Criança e do Adolescente [297] (ECA), que visa garantir o desenvolvimento pleno do indivíduo. Entretanto,séculos de culpabilização e criminalização das famílias pobres são desafios a serem superados,assim como, o caráter autossuficiente das instituições de atendimento a crianças e adolescentes.

O ECA surgiu como uma importante ferramenta para orientar o novo paradigma de atendimento às crianças e aos adolescentes, que deve ocorrer com absoluta prioridade e lhesgarante o direito[298]: à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiare comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o direito à profissionalização e à proteção no trabalho (PAIVA *et al*., 2019). Ainda segundo os autores, (p. 1.407):

> [...] coloca o Estado como garantidor desses direitos, uma vez que os pais não podemser responsabilizados caso descumpram algum desses por falta de recursos materiais.Por outro lado, devem ser incluídos em programas oficiais de acompanhamento à família, de modo que a

[297] O estatuto dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente em diversos setores. Trata, por exemplo, do direito à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; e do direito à guarda, à tutela e à adoção. O ECA também aborda sobre os direitos da criança e do adolescente em relação à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e à proteção no trabalho e consolida-se no princípio do resguardo integral à criança e ao adolescente qualifica seus destinatários como sujeitos de direito, contrariamente ao Código de Menores que os considerava como objetos de direito.

[298] O Estatuto é considerado documento de direitos humanos concebidos a partir de debate de ideias e participação de vários segmentos sociais envolvidos com a causa da infância no país. O ECA representa um marco histórico para a infância e adolescência brasileiras, ao substituir a lógica da Situação Irregular, presente nos antigos Códigos de Menores, pela Doutrina da Proteção Integral

> separação das crianças e adolescentes dos seus lares por medida de proteção, em Serviço de Acolhimento, somente ocorra como último recurso e em caráter provisório.

As falhas ocorridas no ambiente familiar e a ausência de políticas sociais geram dificuldades significativas na construção da identidade como ser reconhecido socialmente devido à ausência da garantia do acesso aos direitos fundamentais de acordo com a Doutrina daProteção Integral, podendo levar crianças e adolescentes a práticas em conflitos com a lei.

O estado de desamparo vivenciado pela invisibilidade gera angústia nos adolescentes abrigados em unidades de acolhimento institucional que não têm assegurados seus direitos fundamentais e não são reconhecidas pela sociedade e pelo próprio estado o qual tem o dever de guarda e formação dos mesmos. A Doutrina da Proteção Integral reconhece como direito absoluto desses adolescentes o acesso às políticas sociais básicas, a responsabilização da famíliae Estado para garantir o desenvolvimento saudável do indivíduo durante e após seu desligamento das unidades de acolhimento aos 18 anos de idade.

Portanto, diante desse contexto se impõem uma pergunta crucial: analisando os processos de trabalho e de adoção que ocorre, de fato, em uma unidade de acolhimento, mesmoreconhecendo algumas ações bem-sucedidas de mudança na "estrutura familiar". *Qual o papele responsabilidade do Estado no que tange à situação dos adolescentes em abrigos que não foram adotados e, pois, desligados por atingirem a maioridade não estando mais nos termos da Lei em condição de acolhimento institucional?.*

Diante desse questionamento, o mesmo não pode ser deixado sem resposta. Mesmo que as propostas de mudança desse processo de acolhimento em que se tenha trabalhado tragam a aposta implícita de que é possível (e necessário) que haja o reconhecimento, dignidade e direito dos adolescentes tidos como 'inadotáveis'.

> O cotidiano do Serviço de Acolhimento Institucional se articula com demandas urgentes que são consequências de uma articulação falha com a rede socioassistencial,prejudicando a concretização do trabalho desenvolvido. Segundo Boschetti (2009), aassistência social enquanto política de universalização de direitos só será possível mediante a articulação com as demais políticas sociais, caso contrário ficará focalizada e não propiciará a efetiva inclusão social. Ou seja, o Serviço de Acolhimento não funciona por si só, é necessário um conjunto de políticas atuando conjuntamente, assegurando os direitos das crianças e adolescentes e suas famílias, com uma articulação estratégica que potencialize o atendimento às necessidades desses usuários. Dentre as dificuldades e desafios no processo de preparação para o desligamento obrigatório, o profissional técnico expõe novamente a fragilidade do Serviço e a falta de recursos humanos que interfere diretamente no atendimento que é oferecido às acolhidas. Ainda, pontua que o Acolhimento Institucional não recebe da gestão a importância necessária (GARCIA, 2019, p. 97).

Destarte, a plena invisibilidade social transvestida de unidades de acolhimento frente àhipocrisia de uma sociedade doente e preconceituosa, a qual se limita em adotar, em sua maioria, menores de três anos, brancos e sem doenças diagnosticadas. Percebe-se que é preciso haver eficientes e humanitárias mudanças na lei de adoção, ou seja, que viabilizem a celeridade nos processos de convivência e adoção no país.

1. DA FAMÍLIA NATURAL A UNIDADE DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O grupo familiar é tido como um dos lugares naturais de proteção e inclusão social. Conforme consta no Estatuto, no Art. 4º:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde,à alimentação, à educação, ao esporte, ao

> lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A partir da fala acima, tem-se ainda a retratação da Constituição Federal, no Art. 227, onde afirma que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e aojovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação,ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e expressão.

Com a instituição do Estado Democrático de Direito, que foi influenciado pela Revolução Francesa, a qual fez surgir os Direitos Humanos, que é universal. O Direito foi ganhando espaço no contexto social (HERZOG; FRANCESC, 2017) por conta da necessidadede manter relações não só entre indivíduos, mas também entre Estados de maneira harmoniosa(MIRANDA, 2021).

> Cabe ao Estado na sua incumbência de fazer jus as necessidades do cidadão, atuar na proteção da dignidade humana, valores e princípios que regem a esfera social, de modo a perpetuar a égide dos Direitos e Garantias Fundamentais, inclusive das crianças e adolescentes que na maioria das vezes são alvos de preconceito e sinônimo de incapacidade, principalmente se estas possuírem um baixo poder aquisitivo, como “recentemente a mídia deu destaque ao caso de três jovens que, como tantos outros, passaram dois anos em reclusão por crime que não haviam cometido” (SZAFIR, 2010, p. 73).

Diversas iniciativas e ações vêm sendo construídas e adotadas com o objetivo de promover o enfrentamento de várias coisas, inclusive das violações (HERZOG; FRANCESC, 2017) de direitos sofridas pelas crianças e adolescentes de nosso País desde a promulgação e implantação do ECA em 1990.

> Com o passar dos anos, muito já foi realizado e, certamente, podemos comemorar asconquistas, no entanto, ainda é necessário avançar. A Lei nº 12.010 de 2009 propôs alterações e acréscimos importantes ao ECA ao dispor sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, priorizando a permanência na família de origem (BRASIL, 2016, p. 04).

Este importante dispositivo surgiu a partir de uma ampla e efetiva discussão promovidapelo Poder Público e por diversos segmentos sociais, sendo embasado pela Carta Magna, a Constituição Federal de 1988[299], reconhecendo a necessidade premente de se conferir uma atenção especial à família, à infância e à juventude.

> O ECA existe para a proteção da criança e do adolescente, justamente por estarem em fase de crescimento, tanto físico, quanto psicológico e não possuírem condições para exercer uma vida cercada de responsabilidades. Destarte, as entidades como família, Estado e sociedade, desempenham papel basilar na incumbência de permitir o mínimo necessário das condições adequadas para chegar à vida adulta com qualidade, dignidade e isonomia, como afirma Paulo Freire quando se fala emalfabetização de todos os cidadãos o que se quer é a participação efetiva do povo enquanto sujeito, na reconstrução do país, a serviço de que a alfabetização e após- alfabetização se acham (FREIRE, 1989, p. 52)

Historicamente, instituições como abrigos, orfanatos, casas-lares, tinham o objetivo de prevenir ou tratar atitudes[300] ou situações (HERZOG;

[299] Antes da Constituição Federal (CF) ser promulgada em 1988, o Código Civil era como uma constituição privada, cuidando da vida do ser humano, desde seu nascimento até a morte, por conseguinte, quando a CF entrou em vigor, ocorreu uma mudança nos valores sociais, que estavam presentes no Código Civil, e posteriori se perfaz nela. E, os direitos antes efetivados no Código Civil, se fazem agora na mesma, que normativa os direitos a justiça, liberdade, segurança, igualdade, herança e propriedade.

[300] Honneth esclarece a forma de desrespeito correspondente à forma de reconhecimento do amor, delineia-se também de maneira indireta uma espécie de núcleo *antropo-ontológico* da estrutura das relações de reconhecimento.

FRANCESC, 2017) de ‘desvio’ individual e social, o que resultava na institucionalização e na quebra dos vínculos familiares e comunitários.

> Os homens e mulheres de maioridade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. ... III - A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem o direito à proteção da sociedade e do Estado (ECA, Artigo 16: I).

Honneth (2013), a construção da identidade individual necessita do social seja para se consolidar, seja para se expressar sob a forma de busca. O coletivo mantém seu papel normativo na busca por reconhecimento entre aqueles que vivenciaram o desrespeito social, mas as formas de luta coletiva podem ser múltiplas, aí incluídos os movimentos sociais.

2. DO PANORAMA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O REFLEXO DA VIOLAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS

O cenário de acolhimento institucional no país tem aumentado consideravelmente. No Brasil, os homicídios[301] são a principal causa de mortalidade de jovens, grupo etário de pessoas entre 15 e 29 anos. Esse fato mostra o lado mais perverso do fenômenoda mortalidade violenta no país, na medida em que mais da metade das vítimas são indivíduos com plena capacidade produtiva[302], em período de formação educacional, na perspectiva de iniciar uma trajetória profissional e de construir uma rede familiar própria.

A violência é ainda mais letal contra o sexo masculino, os homicídios são a causa da metade dos óbitos de rapazes de 15 a 19 anos (ABRASCO, 2021). Há controvérsia apresentadaem torno do papel do abrigo que revela

[301] Os homicídios contribuem para quando do desligamento com a maioridade na recepção das ruas aos adolescentes, sem perspectivas, família, residência, formação educacional e profissional.

[302]A ausência de preparação gradativa (conclusão do ensino regular) para o desligamento, e essa preparação é para o acesso à universidade.

dois modos diferenciados de olhar a instituição abrigo:ora se acentuam os fatores sociológicos determinantes da violência contra as crianças e adolescentes (JAUCZURA, 2008), ora se consideram os fatores psicossociais, para mostrar queo abrigo pode ser uma oportunidade de desenvolvimento aos adolescentes.

O Conselho Tutelar[303] é outro mecanismo de extrema importância, usado para proteger os direitos dos adolescentes, e foi criado contíguo ao ECA, o qual pode ser mobilizado todas as vezes que ocorrerem abusos. A ausência desses jovens na escola, que se trata de um direito que deve ser posto em prática obrigatoriamente, e também, violência seja de caráter físico e/ou emocional.

Destarte, a plena invisibilidade social transvestida de unidades de acolhimento frente àhipocrisia de uma sociedade doente e preconceituosa, a qual se limita em adotar, em sua maioria, menores de três anos, brancos e sem doenças diagnosticadas. Percebe-se que é preciso haver eficientes e humanitárias mudanças na lei de adoção, ou seja, que viabilizem a celeridade nos processos de convivência e adoção no país.

Outrossim, é dever do Estado garantir a formação educacional dos jovens e o acesso àuniversidade com amparo à autonomia desses indivíduos, sujeitos de direitos e que integram oEstado Democrático de Direito, pois a educação sempre foi primordial ao exercício de direitose ações no tocante ao progresso e amadurecimento da Humanidade, podendo também interferirna vida futura desses adolescentes, o qual terá que superar vários desafios após seu desligamento.

[303]Cabe ao Conselho Tutelar aplicar medidas que zelem pela proteção dos direitos da criança e do adolescente. Seu comando se faz por mandatos a cada três anos, sendo um órgão que não pode ser extinto. É necessária a existência do Conselho Tutelar em cada cidade, por isso, ela é municipal, além de não depender de nenhum órgão estatal, pois possui autonomia de funções.

O abrigo deve ser utilizado em situações transitórias, como a colocação da criança e doadolescente em família substituta e não como uma 'vitrine' onde os possíveis pais podem escolher seu filho como se fosse um produto colocado à venda e não havendo afinidade devolvê-los. Dessa forma, passam a reviver os sentimentos de abandono familiar e afetivo outrora sentidos quando foram alocados nas instituições de acolhimento, e, por conseguinte, aoatingir a maioridade pelo Estado quando do seu desligamento do único local que dispunham para viver e que deveria lhe ser assegurada a formação e preparação adequada para esse momento, mas, sobretudo de autonomia e educação.

Diante desse cenário, faz-se os seguintes questionamentos: a) por que eles foram depositados nesses abrigos e esquecidos por tanto tempo?; b) agora aos 18 anos, o que fazer?; c) para onde ir?; d) como sobreviver?; e e) o que representam?.

A Ausência de políticas de formação escolar e acesso às universidades, assim como ausência do apoio do estado quando do desligamento aos 18 anos[304] é uma das maioresproblemáticas sociais que norteiam essa realidade gritante em todo o país, em especial em Maceió. Nesse sentido, deve ser observada e acompanhada por todos, evitando-se patologias sociais irreversíveis e a inversão de estatísticas, ora números de adolescente que integram os cadastros nacionais de adoção, ora esses egressos, recepcionados pelas ruas, criminalidade, poisnão foram formados e preparados para o desligamento do abrigo passam a ser integrar cadastros policiais, penitenciários e de óbitos.

Vislumbra-se a necessidade que fora da instituição de acolhimento e desprovido da proteção ofertada pelo ECA, porque o jovem[305] egresso do

[304]A medida protetiva de Acolhimento Institucional é direcionada a indivíduos de 0 a 18 anos de idade, podendo ser estendida, em casos excepcionais, até 21 anos.

[305]De acordo com a Lei nº 12.852/13, o termo "jovem" é utilizado quando refere-se aos indivíduos com mais de 18 anos.

Serviço de Acolhimento Institucionalencontre políticas de atendimento que ofereçam o suporte necessário para sua formaçãocontinuada e de fato num novo contexto, numa nova vida que lhe possibilite visibilidade social e autonomia pessoal, profissional, para viver e ser se reconhecer sujeitos de direito integrantes da sociedade conforme preconiza a legislação pátria, tratados e convenções.

Sendo assim, é necessária a existência de uma rede estruturada que trabalhe também a saúde mental desses adolescentes, uma vez que o atual serviço de acolhimento não tem condições de desempenhar suas atividades nesse aspecto, quando da inexistência ou ineficiência de profissionais integrados à equipe técnica que trabalhem o assistente social, professores e psicológico até o momento do desligamento institucional, o qual é um marco importante e decisivo em suas vidas a partir da sua saída para que possam dar continuidade às suas trajetórias afetivas, formativas e profissional.

As experiências vivenciadas pelos adolescentes como o rompimento dos vínculosfamiliares, não são um problema para a formação da identidade, "pois o que importa é a possibilidade de significá-las ou simbolizá-las, mesmo com o caráter traumático que as acompanha" (GARCIA, 2019, p. 98). Possivelmente, serão recepcionados pelas ruas e a criminalidade e muitos deixarão as estatísticas de 'disponíveis à adoção' para a estatística do 'sistema prisional ou de óbitos'.

3. A INVISIBILIDADE E A REEDIÇÃO DO ABANDONO AFETIVO, SOCIOCULTURAL E DE DIREITOS

A educação como um importante campo de articulação entre as esferas familiares e a sociedade, acentuando a importância de estudos que vinculem a questão da Família como Direito Humano inalienável. É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade,

da cooperação, da tolerância e da paz.

O abrigo se torna essencial quando os responsáveis pelo adolescente não conseguem efetivar o seu direito essencial à formação e ao desenvolvimento, e/ou quando o Estado não atua de maneira eficaz como deve ser mediante políticas públicas e sociais, visando garantia aproteção social familiar.

Entretanto, não como em desirmanar o padrão do convívio no seio familiar das questõesmais amplas de frustração, humilhação, redução dos direitos sociais e privações causadas pelosmais diversos fatores, tais como o desemprego, e a redução do papel do Estado como aquele que garante a sobrevivência dessas famílias por meio da provisão de políticas sociais.

Sob a perspectiva da proteção integral, esses programas e instituições passam a ter um novo foco de ação, diante das condições de vulnerabilidade apresentadas pelas famílias (FURTADO *et al*., 2016).

A Lei atribui à família centralidade no trato e cuidado de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, confirmando o que tem sido preconizado pela Constituição Federal, pelo Estatuto e por leis como Lei Orgânica deAssistência Social e a Política Nacional de Assistência Social. É importante ressaltar que para esses artigos da leiserem efetivados, a rede de proteção deve estar articulada, uma vez que, tratam-se de vínculos fragilizados e/ou perdidos com essas famílias dado o contexto de violação de direitos a que foram submetidos.

Ademais, o panorama de acolhimento institucional no país tem aumentado consideravelmente. No Brasil, os homicídios são a principal causa de mortalidade de jovens,grupo etário de pessoas entre 15 e 29 anos. Esse fato mostra o lado mais perverso do fenômenoda mortalidade violenta no país, na medida em que mais da metade das vítimas são indivíduoscom plena

capacidade produtiva[306], em período de formação educacional, na perspectiva de iniciar uma trajetória profissional e de construir uma rede familiar própria.

A violência é ainda mais letal contra o sexo masculino, os homicídios são a causa da metade dos óbitos de rapazes de 15 a 19 anos (ABRASCO, 2019). Há controvérsia apresentadaem torno do papel do abrigo revela dois modos diferenciados de olhar a instituição abrigo: orase acentuam os fatores sociológicos determinantes da violência contra as crianças e adolescentes (JAUCZURA, 2008), ora se consideram os fatores psicossociais, para mostrar queo abrigo pode ser uma oportunidade de desenvolvimento para as crianças e adolescentes.

> O conceito de reconhecimento é usado para inverter o modelo hobbesiano de luta social segundo o qual o comportamento social e individual pode ser reduzido a imperativos de poder, mediante os quais o homem é concebido como um animal quebusca a autopreservação e autoproteção tendo assim, como imperativo a si próprio, oaumento do poder relativo em desfavor do outro Para o jovem Hegel a esfera social não é definida como o espaço de luta pela integridade física dos sujeitos. Ao contrário, ela é na verdade o espaço da eticidade (RAVAGNANI, 2009, p. 41).

Habermas (1984) enleia o conceito de reconhecimento à ética do discurso, cuja simplesparticipação livre na esfera pública parece ser suficiente para que as pessoas tenham preenchidas assuas expectativas de reconhecimento no meio social. Dessa forma, tem-se o pensamento de Honneth (2001), o qual entende que a expectação de recognação circunda desencadeia uma sucessão de componentes éticos e morais que não estão sendo levados em consideração por Habermas (2003).

---

[306] Os homicídios contribuem para quando do desligamento com a maioridade na recepção das ruas aos adolescentes, sem perspectivas, família, residência, formação educacional e profissional.

[306] A ausência de preparação gradativa (conclusão do ensino regular) para o desligamento, e essa preparação é para o acesso à universidade.

Como lembra Habermas, "uma teoria dos direitos entendida de maneira correta vem exigir exatamente a política do reconhecimento que preserva a integridade do indivíduo, até nos contextos vitais que conformam sua identidade" (HABERMAS, 2002, p. 243). E "uma concepção formal de ética contém as condições qualitativas para a autorrealização e difere da pluralidade de formas específicas de vida ao constituir as pré-condições gerais para a integridade pessoal de sujeitos" (HONNETH, 2001, p. 51)[307].

Aos três eixos do reconhecimento, Honneth (2003) associa, respectivamente, trêsformas de desrespeito:

1) aquelas que afetam a integridade corporal dos sujeitos e, assim, sua *a*utoconfiança básica;
2) a denegação de direitos, que mina a possibilidade de autorrespeito, à medidaque inflige ao sujeito o sentimento de não possuir o *status* de igualdade; e
3) a referência negativa ao valor de certos indivíduos e grupos, que afetaa autoestima dos sujeitos.

Para Honneth (2013), todas essas formas de desrespeito impedem a realização do indivíduo em sua integridade.

Destarte, tem-se a reflexão a partir da Teoria do Reconhecimento (HABERMAS, 2004)como principal origem dos conflitos vividos pelos jovens atendidos pelos abrigos, isso no que diz respeito à inexistência de reconhecimento social nos mais diversos âmbitos (HONNETH, 2013) das esferas da vida desses indivíduos, especialmente, no âmbito familiar.

A adoção é um ato afetivo que pode mudar tanto a vida do adotado como a vida do adotante, mas para que tudo ocorra dentro dos parâmetros da

[307]No que concerne a esse aspecto, Cristopher Zurn (2003, p. 528, 2005) corrobora a posição de Honneth, questionando a possibilidade de uma justiça totalmente despida da ética e destacando que o projeto de Honneth "tenta apresentar uma teoria normativa não-sectária que pode justificar reivindicações normativas que vinculem todas as pessoas".

lei (HONNETH, 2003), passandopor muitas fases ao decorrer dos séculos, sempre tentando se aperfeiçoar um pouco mais, “todavia uma definição antiga de Justiniano perdurou ao longo dos séculos: a adoção deve imitar a filiação natural” (VENOSA, 2014, p. 289), ou seja, é mister que o filho adotivo seja tão amado e protegido como o filho biológico.

A devolução reedita o abandono e intensifica rejeição e afeta o desenvolvimento psicossocial e educacional, são vários os motivos, tais como: germe, piolho, verminoses, choram muito, desobedientes. E assim, não sabem como lidar com essas crianças e/ou adolescentes. Assim como, a ruptura ou mudança de vínculos escolares; e a resistência de ordem sociocultural é diferente da materialização de direitos/emancipação, tendo como consequência na educação de caráter.

De acordo com estudos recentes, a reforma do modelo adotado atualmente no Brasil depende da reforma da justiça e das práticas que são inseridas nos abrigos, e que deveriam (re)orientar todo o contexto na esfera pública para que os abrigos não sejam apenas serviços temporários de “acolhimento” para esses indivíduos. Mas estariam, também, servindo para formar cidadão com capacidade e responsabilidade de serem ‘donos de suas vidas’, caso completem a maioridade e ainda estejam disponíveis para adoção.

Contudo, é de fundamental importância orientar e preparar toda a equipe multidisciplinar e a sociedade como parceiros envolvidos com esses adolescentes, preocupados com os prejuízos morais, sociais e afetivos que sofreram antes e durante sua ‘estadia’ no abrigo, e não apenas em fazer atendimentos e procedimentos administrativos, como também em todas as etapas dos processos desde a entrada até sua saída do abrigo.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de suma importância para todo e qualquer trabalho de cunho científico, porque é o ponto de partida para

arquitetar os caminhos que serão percorridosdurante o processo da pesquisa para o atingimento dos resultados, resolução de problemas, levantamento de hipóteses e/ou questionamentos sobre uma determinada realidade (LINO *et al*., 2008).

O presente estudo adotou uma perspectiva predominantemente exploratório-descritiva quanto ao nível de aprofundamento quanto aos fins. Devido às variáveis do estudo, justifica-se pelas suas particularidades.

Desse modo, esta pesquisa perpassou por dois níveis de aprofundamento: sendo primeiramente uma pesquisa exploratória, seguida por uma descritiva, visando expor as variáveis relacionadas ao resultado dos objetivos propostos.

Utilizou-se referenciais teóricos como dissertações, teses, artigos nas basesde dados da*Scientiic Electronic Library On-line* (SciELO), Bibliotecas das Universidade de todas as regiões do Brasil, e ainda uma análise documental a partir dos dados fornecidos pelos abrigos pesquisados, os quais tenham sido publicados nos últimos 5 (cinco) anos.

O levantamento de dados ocorreu de forma *on-line* nas bases de dados disponíveis utilizando os seguintes descritores: acolhimento, esfera pública, direitos e deveres dos adolescentes inadotáveis e inclusão do outro de modo a subsidiar a análise qualitativa e as considerações finais dos dados obtidos.

Propôs-se uma abordagem conceitual e metodológica que permitiu estudar, explorar e caracterizar as determinantes e as práticas de adoção no Brasil, o qual permitisse analisar como se dá o atendimento sobre os adolescentes inadotáveis em situação de acolhimento institucional no Estado de Alagoas.

Seguindo a perspectiva da pesquisa, considera-se o fato de que as instituições de acolhimento têm um papel fundamental na vida dos jovens egressos e por desempenhar papel de relevante importância no segmento da esfera pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se o pensamento de Honneth, o qual entende que a expectação de recognação circunda desencadeia uma sucessão de componentes éticos e morais que não estão sendo levados em consideração por Habermas, e a partir da Teoria do Reconhecimento como principal origem dos conflitos vividos pelas crianças e jovens atendidos pelos abrigos, isso no que diz respeito à inexistência de reconhecimento social nos mais diversos âmbitos das esferas da vida desses indivíduos, especialmente, no âmbito familiar.

Intrinsecamente, percebe-se que muito mais do que pressupostos essencialmente econômicos, é a ausência de reconhecimento social que está no âmago dos conflitos vividos por essas crianças e/ou jovens em condições análogas à adoção. Por conseguinte, não há políticas públicas de forma efetiva que vislumbre a distribuição de renda desconjuntadas das práticas assistenciais e educativas não contribuem para a redução dos embates conflituosos que os envolvem na esfera urbana.

Percebe-se que o sentimento em detrimento de crianças abandonadas, se somado ao anseio para avolumar a formação familiar faz com que várias pessoas elejam a adoção, sendo este um ato muito grandioso. Entretanto, embora existam várias crianças em abrigos, muitas delas deixam de ser adotadas, uma vez que o processo de adoção exige tempo e muita paciência. Assim, aqueles que desejam a adoção acabam por optar por uma mais fácil, mesmo se tratando de um ato ilegal.

Por fim, a importância da adoção atualmente está no fato de ter como um dos objetivos principais o cumprimento de uma função social de extrema relevância ao bem-estar de muitas famílias. E, consequentemente, tal instituto deve ser compreendido e executado sem preceitos e discriminações, independente da forma que houve o processo adotivo para receber o adotante no novo lar.

As instituições de acolhimento são organizações que estão inseridas na sociedade, a qual tem a missão de 'acolher', bem como promover a proteção integral das crianças e adolescentes, enquanto não haja possibilidade de permanecerem no meio a que pertencem. Trata-se de uma instituição que requer administração eficiente e persuasiva, dada a complexidade dos problemas assistenciais que convivem no seu cotidiano, pois é a sétima medida de proteção prevista no ECA que deve ser aplicada, sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados.

O abrigo se torna essencial quando os responsáveis pela criança ou pelo adolescente não conseguem efetivar o seu direito essencial à formação e ao desenvolvimento, e/ou quando o Estado não atua de maneira eficaz como deve ser mediante políticas públicas e sociais, visando garantia a proteção social familiar. Entretanto, não como em desirmanar o padrão do convívio no seio familiar das questões mais amplas de frustração, humilhação, redução dos direitos sociais e privações causadas pelos mais diversos fatores, tais como o desemprego, e a redução do papel do Estado como aquele que garante a sobrevivência dessas famílias por meio da provisão de políticas sociais.

Percebe-se que é preciso haver eficientes e humanitárias mudanças na lei de adoção, ou seja, que viabilizem a celeridade nos processos de convivência e adoção no país. Contudo, ser unificado e revisto os questionamentos que compõem o roteiro de entrevista que o assistente social aplica aos pretensos pais, pois indagam até a pretensão de cor e tipo de cabelo do possível filho adotivo.

O abrigo deve ser utilizado em situações transitórias, como a colocação da criança e do adolescente em família substituta e não como uma 'vitrine' onde os possíveis pais podem escolher seu filho como se fosse um produto colocado à venda.

Gerir de forma eficiente um abrigo deve passar a significar a existência de uma relação próxima entre os diretores dos menores, da sociedade, dos profissionais que atuam nesses abrigos, os quais são exercidos por

profissionais especializados multidisciplinar, criando uma sinergia natural e agregando ganhos ao crescimento e desenvolvimento não apenas da instituição que está assistindo a esse menor, mas a todos envolvidos nesse processo, visando resultados extraordinários e compensadores.

Consoante a isso, possibilita uma compreensão diferenciada acerca das instituições, que não devem ser concebidas meramente como um lugar para "guardar/abrigar" crianças e adolescentes, mas sim um lugar onde estes possam, de fato, serem acolhidos em suas especificidades, preservando-se a esfera afetiva, aspecto fundamental para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, tais instituições de atendimento, juntamente com seus funcionários, desempenham um papel de grande importância na vida das crianças e adolescentes em situação de risco, desde que haja preparação adequada do pessoal que atende a esse grupo social.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). Sobre a violência contra crianças, adolescentes e jovens brasileiros**.** Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/noticias/posicionamentos-oficiais-abrasco/sobre-a-violencia-contra-criancas-adolescentes-e-jovens-brasileiros/40061/. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério Público de Pernambuco. Acolher: Orientações sobre Acolhimento Institucional e Familiar. Recife: Procuradoria-Geral de Justiça, 2016. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPIJ/docs/32._Cartilha_sobre_Adocao.pdf. Acesso em: 31 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. 23º ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez: 1989.

FURTADO, Antonia Gomes; MORAIS, Klenia Souza Barbosa de ; CANINI, Raffaella. O direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes: construção histórica no Brasil. **SERV. SOC**. REV., LONDRINA, V. 19, N.1, P. 131-154, JUL/DEZ. 2016.

GARCIA, Nicole Lazzari. A**colhimento institucional e o desligamento obrigatório:** trajetórias, significados e perspectivas futuras para as adolescentes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública** – investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução, Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____.***Direito e democracia***: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, v. 2.

_____. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Trad. George Sperber, Paulo Astor Soethe, Milton Camargo Mota. 2ªed. São Paulo: Humanística, 2004.

HERZOG, Benno; HERNÀNDEZ, FRANCESC. Axel Honneth e o renascimento da teoria crítica. **Revista Ideação,** n. 36, Jul./Dez., 2017.

HONNETH, Axel. 2001. Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society. **Theory, Culture & Society**, London, v. 18, n. 2-3, p. 43-55, June, 2001.

_____.El entramado de lajusticia: sobre loslímitesdelprocedimentalismo. In: PEREIRA, Gustavo (Org.). **Perspectivas críticas de justiça social.** Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 11-28.

JAUCZURA, Rosane. Abrigo para crianças e adolescentes como medida de proteção: uma controvérsia. **Revista de Políticas Públicas**, v. 12, n. 1, p. 99-106, jan./jun. 2008.

MIRANDA, Erlene. **Conheça os direitos fundamentais das crianças garantidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente.** Disponível em: https://secom.to.gov.br/noticias/conheca-os-direitos-fundamentais-das-criancas-garantidos-pelo-estatuto-da-crianca-e-adolescente-451380/. Acesso em 30 dez. 2021.

PAIVA, Ilana Lemos de; MOREIRA, Tabita Aija Silva; LIMA, Amanda de Medeiros. Acolhimento Institucional: famílias de origem e a reinstitucionalização. **Revista Direito Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N.02, 2019, p. 1405-1429.

RAVAGNANI, Herbert Barucci. Luta por reconhecimento: a filosofia social do jovem hegel segundo Honneth. **Kínesis**, v. I, n° 01, Março-2009, p.39-57.

SZAFIR, Alexandra Lebelson. **Descasos**: uma advogada às voltas com o direito dos excluídos. 1º ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil: Direito de Família**. 11º edição. São Paulo: Atlas, 2014.

IMPACTOS PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.

Josefa Renata Silva[308]

INTRODUÇÃO

É constituído criança e adolescente, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) Art. 2º, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Portanto, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, e exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2013, p.9)

A pandemia da COVID-19 tem desafiado gestores públicos de todos os países para uma nova reorganização no modo de viver. E para minimizar os impactos do coronavírus, o distanciamento social foi adotado, que inclui, entre outros, o fechamento provisório de escolas e instituições de ensino superior. Assim como relatou Natividade *et al.* (2020), essa medida trouxe desafios ao setor educacional, sobretudo em relação ao aprofundamento das desigualdades, bem como da visibilidade das mesmas, principalmente quanto às diferenças em relação ao acesso às tecnologias interativas, rede de internet, infraestrutura das escolas públicas, além da exposição aos riscos de transmissão.

[308] Biomédica pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida- ASCES/UNITA. Residente em Atenção Básica e Saúde da Família pela ASCES/UNITA. E-mail: renatasilva.bzr@gmail.com

Diante do contexto de um cenário de calamidade pública, as iniquidades podem ser reforçadas. E o público de maior vulnerabilidade, assim como as crianças e adolescentes, sofrem maiores consequências. A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2021) alertou que a pandemia da COVID-19 exacerbou os fatores de risco associados a comportamentos suicidas. Metade de todas as condições de saúde mental começam aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada. Em todo o mundo, a depressão é uma das principais causas de doença e incapacidade entre adolescentes e o suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos.

Nesse sentido busca-se acender essa discussão, as famílias devem ser alertadas sobre o tema, para que se estabeleça um diálogo ativo com o intuito de minimizar o impacto deste momento na vida dessas crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura, realizada nas bases de dados SCIELO, PUBMED, LILACS e BIREME. Os descritores utilizados na pesquisa foram: Estatuto da Criança e do Adolescente, Políticas Públicas e COVID-19. Foram selecionados artigos e políticas com semelhança ao tema deste resumo.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Observou-se que, a pandemia da COVID-19 agravou a situação de vulnerabilidade em crianças e adolescentes. Os impactos, como foi destacado em Brasil (2020), podem ser diretos (que dizem respeito às manifestações clínicas da COVID-19) e indiretos, como: prejuízos no ensino, na socialização, no desenvolvimento, no afastamento do convívio familiar ampliado, com amigos e com toda rede de apoio.

Em decorrência, “Os efeitos indiretos da COVID-19 na criança e no adolescente podem ser maiores que o número de mortes causadas pelo vírus de forma direta” destacou Tedros Adhanom Ghebreyesus —Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020).

Nessas circunstâncias, as crianças e adolescentes sofrem as consequências do enorme impacto socioeconômico nas famílias, com aumento do desemprego e impossibilidade de trabalho para serviços não essenciais. O que afeta a saúde mental e aumenta os níveis de estresse, desencadeando sintomas de ansiedade e depressão, e que fatalmente pode levar ao suicídio. Assim como, o aumento da violência contra a criança e do adolescente.

O cenário requer a atenção redobrada dos pais e seus cuidadores aos sinais de mudança de comportamento e recusa. Estimular a falar sobre os sentimentos de forma espontânea e práticar uma escuta ativa, faz-se necessário para o auxiliá-los neste momento crítico. Reconhecer os problemas apresentados faz parte da construção desse vínculo fundamental, e buscar oferecer soluções e alternativas é papel do adulto responsável- que pode fazer a diferença na resolução por vezes não vista pela criança ou o adolescente.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente, Políticas Públicas e COVID-19.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado pela Lei 8069 em 13 de Julho de 1990.Porto Alegre, 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Ministério da Saúde. COVID-19 e a Saúde da Criança e do Adolescente. 2020. Disponível em: http://www.iff.fiocruz.br/pdf/covid19_saude_crianca_adolescente.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

NATIVIDADE, Marcio Santos da *et al*. Educação e desigualdades na pandemia da COVID-19: realidade e desafios para as políticas públicas brasileiras. realidade e desafios para as políticas públicas brasileiras. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32942/31/vol2_cap27_Educa%c3%a7%c3%a3o%20e%20desigualdades%20na%20pandemia%20de%20COVID-19.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

UNICEF. Impacto da covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a 'ponta do iceberg. 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens. Acesso em: 06 jan. 2022.

TEIXEIRA, Edna Maria. Criança e Adolescente e o sistema de garantia de direitos. 2020. Disponível em: http://tmp.mpce.mp.br/esmp/publicacoes/ed12010/artigos/4CRIANDIREITOS.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE CRECHES EM SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

Moisés Américo da Silva[309]

RESUMO

Uma das metas do atual Plano Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe-PE é a ampliação da oferta de Educação Infantil (meta 1). Ela é definida por dois indicadores: a universalização da pré-escola (1a), e o atendimento em creche a pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos (1b). Esta meta é ousada, porém seu cumprimento é de grande importância, sobretudo, em um município cuja economia tem como força motriz o trabalho da mulher. Assim, o presente trabalho visa analisar o atendimento à criança em creche, no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE, no intuito de caracterizar o quadro atual do atendimento em creches no município, bem como identificar os obstáculos e desafios do município para o cumprimento da Meta 1 do Plano Municipal de Educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram obtidos através de documentos na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Santa Cruz do Capibaribe (SEDUC), bem como do acesso a bases de dados do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). ´Com base nos dados, é possível afirmar que é pouco provável que a meta 1b seja alcançada até 2025, sendo que os principais entraves são a falta de interesse do poder público e a falta de áreas públicas que atendam às exigências do MEC para instalação dos equipamentos de creches.

[309] Professor de Geografia da Rede Pública Municipal de Caruaru - PE e Santa Cruz do Capibaribe - PE, membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos UFPE/CNPq.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Creche. Plano de Educação.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Básica é composta por três blocos de formação: a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). No entanto, essa possibilidade de percorrer todas as etapas, ainda, não é uma prática garantida no país, apesar da Constituição Federal, em seu artigo 205, assegurar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). A universalização deste direito é uma miragem, ainda distante de tornar-se realidade no Brasil. Milhares de crianças pequenas não frequentam a creche, nem a pré-escola; no outro extremo, tem-se o fato de que, em virtude do contexto socioeconômico, a permanência de muitos jovens no ensino médio é inviabilizada.

A EI é a primeira etapa da Educação Básica, caracterizando-se como um direito assegurado às crianças de 0-6 anos, conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). O ensino infantil tem como função a educação da criança e o cuidado com ela de forma indissociável, reconhecendo-a como sujeito social de direitos e consolidando a infância enquanto uma categoria social e histórica. Aliado a esse reconhecimento, o trabalho em creches e pré-escolas passa a ter uma função de complementaridade à ação da família.

Segundo dados do Censo Escolar da Rede Municipal (INEP, 2019), em Santa Cruz do Capibaribe, há 2.033 crianças matriculadas na EI, sendo 29,32% em creches e 70,68% na pré-escola. No entanto, há uma grande defasagem entre a oferta de vagas e a demanda em Educação Infantil, neste município. Isto exige que medidas urgentes sejam adotadas para que o município possa cumprir as metas do PME.

O Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Santa Cruz do Capibaribe, com vigência decenal (2015-2025), a partir da data de sua

publicação em 22 de junho de 2015, apresenta 20 (vinte) metas, com suas respectivas estratégias, alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Uma das metas do PME é o significativo aumento da oferta de vagas para a Educação Infantil. Neste sentido, a meta para Educação Infantil no município de Santa Cruz do Capibaribe, a partir do desdobramento, apresenta os seguintes indicadores:

- Indicador 1A – Percentual de crianças de 4 e 5 anos na escola. Meta para o Brasil: 100%. Meta para o Município de Santa Cruz do Capibaribe: 100%;
- Indicador 1B – Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola. Meta para o Brasil: 50%. Meta para o Município de Santa Cruz do Capibaribe: 50%.

Neste contexto, o presente trabalho analisará como vem se delineando as políticas públicas para EI, no município de Santa Cruz do Capibaribe. Assim, este artigo propõe discutir, mesmo que de maneira preliminar e sem a pretensão de esgotar o tema, quais os entraves para a ampliação da EI, destacando especificamente o acesso às creches, no referido município.

O interesse pelo assunto resulta de observações decorrentes da atuação profissional, enquanto Gestor de Planejamento na Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Cruz do Capibaribe – PE. Desde 2013, a frente do departamento de Planejamento e lidando com dados estatísticos de matrículas e expansão da oferta de vagas na rede pública, bem como tendo participado como coordenador da comissão de elaboração do PME, é inquietante constatar a defasagem e as dificuldades para cumprimento das metas.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de historiar como vem sendo delineado as políticas de atendimento à criança em creches no município de Santa Cruz do Capibaribe, bem como identificar os obstáculos e desafios para o município em relação ao cumprimento da meta 1 do PME e

propor ações necessárias para tornar realidade o preceito preconizado na meta 1b.

Para realização deste trabalho, foram realizadas pesquisa bibliográfica em livros e artigos, bem como pesquisa documental nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Santa Cruz do Capibaribe – PE e nas bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC), Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As pesquisas foram realizadas no período de setembro de 2020 a novembro de 2020.

2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 INFÂNCIA

A definição de infância tem mudado ao longo do tempo. Isso pode ser constatado através da forma de se relacionar com as crianças, o tipo de educação dirigida a elas nesta etapa e as expectativas que são criadas em relação a elas tanto na família, como na sociedade (DEL PRIORE, 1999). Para Pimentel (2007), o conceito de criança é historicamente construído e, consequentemente, tem se alterado ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade ou época. Portanto, o conceito é dinâmico e muda de acordo com a cultura, subculturas e grupos sociais e socioeconômicos.

Ariès (1981, p.50), afirma que

> Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

O referido autor reforça que, na sociedade medieval, não havia diferença de tratamento entre adultos e crianças; os adultos e as crianças compartilhavam os mesmos espaços, jogos e brincadeiras. A percepção desta época é que a criança não passa de um adulto em miniatura. Apenas no século XIII, a infância começa a ser vista como um período distinto da idade adulta, de modo que, no século XVII, fica mais perceptível essa evolução do conceito.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), criança é considerado o indivíduo até 12 anos incompletos, constituindo-se, ainda, como sujeito de direitos. Frota (2007) afirma que a concepção de infância que temos hoje é fruto de um processo histórico dado pelas condições socioculturais da pós-modernidade, de modo que a concepção de infância não é um estado universal e vivido por todos ao mesmo tempo, mas fruto de um processo de transformação até alcançar o status de sujeito de direito pertencente à sociedade.

Há, atualmente, uma produção teórica em evidência, buscando compreender a infância, tanto no Brasil, quanto no exterior. No entanto, no Brasil, esses estudos têm ganho evidência a partir dos anos 2000, como destaca Rosemberg (2010, p.3),

> No Brasil, a despeito de alguns textos percussores na Educação (Cadernos de Pesquisa, 1979), na História (Priore, 1991), na Sociologia (Fernandes, 1979) e na Psicologia (Rosemberg, 1976), essa nova abordagem acadêmica é bem mais recente, datando especialmente desta década, mas já sendo abrigada em diversas associações de pós-graduação e campos acadêmicos: Antropologia (Cohn, 2005), (Delgado e Müller, 2005), História (Freitas, Kuhlmann Jr., 2002), Psicologia (Castro, 2001), Sociologia (Marchi, 2009).

A evolução da compreensão da criança e da infância, junto a outros fatores, fez emergir outra importante temática de reflexão e pesquisa: A Educação Infantil.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da educação mostra que, durante séculos, a responsabilidade da educação das crianças estava a cargo das famílias, era na convivência familiar que os pequenos aprendiam as normas e as regras da sua comunidade. Com as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, sobretudo a partir da Revolução Industrial e consequente ingresso das mulheres no mercado de trabalho, houve uma reorganização na maneira como as famílias cuidavam de seus filhos e os educavam. Neste contexto, a exclusividade da educação e formação se altera, as famílias passam a dividir com as instituições de ensino a responsabilidade da educação das crianças (PASCHOAL, 2009). Assim, a educação infantil surge como uma prática de caráter assistencialista, voltada aos cuidados com crianças enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas.

A Educação Infantil foi implantada no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX. A princípio, foram originadas de movimentos filantrópicos com objetivo de atender às necessidades de crianças filhas de operárias de baixa renda que não tinham onde deixá-las. Com características assistencialistas, as creches tinham, tão somente, o objetivo de alimentar as crianças e ser local de guarda das mesmas. (SAVELI & SAMWAYS, 2012)

Com as mudanças ocorridas na educação infantil durante as décadas, o caráter assistencialista e de cuidados passou a ser entendido como direito de toda criança, opção da família e dever do Estado, conforme está preconizado na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), cabendo ao Estado e ao Poder Público Municipal, oferecer às crianças pequenas oportunidades de acesso às instituições infantis educativas, e assim, proporcionar aos educandos, elementos de sua cultura com programas mais estruturados e beneficiando a sua inserção no meio social, compartilhando com a família a sua educação e socialização.

Atualmente, existe no Brasil um arcabouço jurídico que assegura o direito da criança ao acesso à educação infantil. Assim, prescreve o artigo 208 da CF/1988:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> (...)
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apoiado no estabelecido na Constituição Federal, repete o dispositivo constitucional em seu artigo 54, inciso IV:

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> (...)
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

A LDB (Lei 9394/96), por sua vez, evidencia a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, destacando que as instituições de ensino infantil, em complementação à ação da família, deveriam proporcionar as condições adequadas de desenvolvimento, físico, emocional, cognitivo e social das crianças.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), organizado pelo MEC, as creches e pré-escolas devem educar, cuidar e proporcionar brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade, da linguagem e para a inclusão social da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade.

Deste modo, ficam estabelecidos os dois vieses da função da creche no contexto brasileiro: o viés educacional e o viés assistencial, a partir do momento que permite o tempo livre para os pais estarem no emprego.

3 OS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Conforme o MEC (2014), na cartilha de orientações do PME, o Plano de Educação é um planejamento que deve ser realizado de maneira democrática com a participação do governo e da sociedade civil. É um documento que contém objetivos, metas e ações para a educação, com duração decenal, o que significa que ultrapassa governos. Além disso, tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs), e, também, por força de lei, cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinou que Estados, Distrito Federal e Municípios, deveriam adequar até 25 de junho de 2015, seus respectivos Planos de Educação alinhados ao novo PNE, implicando nos processos de revisão, adequação ou elaboração.

O PNE (BRASIL, 2014) estabelece metas para a educação, e no que se refere à EI, na meta 1, aponta: "Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE".

O PME do município de Santa Cruz do Capibaribe, por sua vez, foi elaborado com a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo os atores das redes pública (municipal e estadual) e privada, bem como de ativistas de movimentos sociais, enfim, com todos os entes envolvidos na educação do município, a partir da constituição do Fórum Municipal para elaboração do PME.

Foram realizadas 4 (quatro) reuniões com os membros do Fórum de Educação; 1(um) Seminário; 4 (quatro) Oficinas das Metas; e, 8 (oito) Audiências Públicas, que proporcionaram debates, discussão e aprovação das

propostas de Metas para a educação do município, finalizando com aprovação do projeto de lei pela Câmara municipal.

De maneira resumida, podemos citar que os principais aspectos contidos no PME são: a universalização e a qualidade do ensino; a formação e valorização dos profissionais; a democratização da gestão; e, o financiamento da educação.

4 IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE CRECHE EM SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE

A história da EI em Santa Cruz do Capibaribe tem início com a primeira creche pública entregue à população em 24 de agosto de 1991, através de uma parceria entre LBA/PRONAV, a Fundação Banco do Brasil e Prefeitura de Santa Cruz do Capibaribe. Nesta data, ocorre a inauguração da Creche Emerson Marques, com capacidade para atender 60 crianças.

Após 11 (onze) anos, o município volta a receber um novo equipamento para atendimento de creche, em 29 de dezembro de 2002, quando foi inaugurada a segunda creche no município na comunidade do Santo Agostinho, a Creche Júlia Oliveira, com capacidade para acolher 135 crianças. É válido ressaltar que estas unidades atendiam crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos completos, portanto atendendo aos públicos de creche e pré-escola.

Apesar do crescimento populacional e, consequentemente, do aumento da demanda por serviços de creches, há um lapso temporal de quase 10 anos, em que nenhuma creche foi entregue à população por parte do poder público municipal. Apenas, em 08 de fevereiro de 2012, o município recebe seu terceiro equipamento de creche, com a inauguração da Creche Terezinha Figueroa, com capacidade instalada de 135 crianças, construída através do Programa Proinfância do Governo Federal. Meses depois, a gestão municipal concluiu e entregou o quarto equipamento no município (e o primeiro na zona

rural, no Distrito de Poço Fundo), com a entrega da Creche José Ramos de Moura, com capacidade de 60 crianças de 0 a 3 anos.

Em 08 de outubro de 2013, a cidade recebeu mais um equipamento de creche, desta vez, na comunidade do Oscarzão, a Creche Severino Amaro, com capacidade para 60 alunos. Desde então, nenhum novo equipamento de creche foi entregue. De modo que, atualmente, há 5 (cinco) unidades existentes no município, beneficiando um público de 596 crianças de 0 a 3 anos, conforme dados do censo escolar 2019 (INEP, 2020).

O número de matrículas em creches duplicou nos últimos nove anos 2010-2019 passando de 245, em 2010, para 596, em 2019. Uma importante medida adotada pela gestão municipal que possibilitou esse aumento foi a criação de unidades de EI exclusivas para a pré-escola (4 a 5 anos), o que permitiu que as vagas nas creches fossem destinadas, exclusivamente, às crianças entre 0 e 3 anos de idade.

Contudo, mesmo com a elevação do acesso a creche, este percentual continua aquém das necessidades sociais e da meta do Plano Municipal de Educação (PME) para esta faixa etária – atingir, em 2025, a cobertura de 50% das crianças em idade de creche. Faltam 3.518 vagas, posto que, segundo dados do IBGE (2010), há 7.631 crianças nesta faixa etária no município. Cabe, ainda, ressaltar que as unidades existentes, hoje, funcionam acima de sua capacidade, o que evidencia a necessidade urgente de que sejam realizados mais investimentos nos serviços de creche.

Em 2007, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, através da Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de prestar assistência financeira aos municípios que realizaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Nesta mobilização em prol de ampliar a oferta de vagas em

creche, os municípios (com projetos aprovados) recebem recursos para construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches.

Nos últimos sete anos, Santa Cruz do Capibaribe foi contemplada com cinco projetos de creches padrão FNDE, através deste programa. As comunidades beneficiadas foram: Acauã, Dona Lica, São José, Malhada e Gavião. No entanto, o município não concluiu as obras em tempo hábil, conforme o cronograma de execução estipulado pelo MEC, em decorrência de problemas com as empresas que ganharam a concorrência pública: desistência da empresa vencedora; solicitação de aditivos; constantes atrasos no cronograma de execução das obras; retrabalho em razão de erros na execução.

Outro fator local que também dificulta a instalação de mais equipamentos de creches é a falta de áreas públicas adequada para edificação dos prédios. Os principais motivos para isto são: a) em muitos bairros e loteamentos, as áreas públicas possuem áreas muito pequenas; b) terrenos destinados como áreas públicas são, em alguns casos, córregos, riachos ou com acentuado declive ou aclive, formações rochosas; e, c) em bairros mais antigos, as áreas públicas foram ocupadas irregularmente.

Todavia, há ainda, seis projetos de creches submetidos na última edição do PAR, em 2018, e que permanecem em análise, conforme figura 1. As comunidades beneficiadas com a aprovação serão: Bela Vista; Nova Santa Cruz; Santa Tereza; Loteamento Nova Morada; Loteamento Portal Santa Cruz; e, Loteamento Leonor.

Figura 1
Projetos de creche submetidos pelo município de Santa Cruz do Capibaribe ao PAR (2018)



Fonte: SIMEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia santacruzense apresenta uma característica peculiar: a mulher tem um papel fundamental na economia local e, desta maneira, participa ativamente da produção, sendo-lhe necessário permanecer longos períodos ausentes de casa. Diante deste quadro, os cuidados essenciais aos infantes são de extrema importância e apoio fundamental à atuação destas mulheres. Além disso, a população da cidade cresce em ritmo acelerado, gerando uma defasagem entre os serviços prestados pelo Poder Público e a demanda da população, sendo que a oferta de vagas em creches é um dos serviços em que há maior defasagem.

É possível compreender que a história da política de atendimento à criança em creches no município de Santa Cruz do Capibaribe ao longo das últimas três décadas foi marcada pela omissão em construir estabelecimentos

de educação infantil. Isto faz transparecer que, apesar na Meta 1 do PME, a ampliação do número de vagas não tem sido uma prioridade para as gestões municipais. Consequentemente, é pouco provável que a meta 1b seja cumprida até 2025.

Apesar do MEC estabelecer convênios para construção dos equipamentos, através do PROINFANCIA, o município dispõe de poucas áreas públicas adequadas para receber o equipamento padrão. Portanto, uma medida importante neste sentido, seria a revisão dos processos de aprovação de loteamentos, garantindo, no ato da aprovação de novos loteamentos, que os espaços destinados a equipamento público respeitem a área mínima de 2.400m² contínuos para construção de creches, já que o MEC estabelece projeto arquitetônico padrão, necessitando de área mínima de 40mx60m.

A partir do que foi exposto, a análise dos desafios, as políticas e as perspectivas para a educação infantil no munícipio de Santa Cruz do Capibaribe tornam-se alvos potenciais de estudos mais aprofundados dado a grande importância e valor para garantia dos direitos assegurados por lei às crianças e suas famílias.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição Federal de 1988, promulgada em 05 de outubro de 1988. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 out. 2020.

BRASIL. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 05 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 out. 2020.

BRASIL . Lei n° 1305, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art. Acesso em 08 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **O plano municipal de educação – caderno de orientações**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf> Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, vol.7, nº.1, p. 0-0, Jun 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 25 nov. 2020.

IBGE – em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico – 2010.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/santa-cruz-do-capibaribe.html> Acesso em: 10 nov. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 15 nov. 2020.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124 Acesso em 30 nov. 2020.

PIMENTEL, A.; ARAÚJO, L. S. Concepção de Criança na Pós-Modernidade. **Psicologia Ciência e Profissão**, 27 (2), 1p.84-193, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n2/v27n2a02.pdf. Acesso em 27 out. 2020.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf. Acesso em 15 out. 2020.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. **Lei Municipal nº 2.434/2015**, de 22 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação 2015 – 2025. Santa Cruz do Capibaribe, 2015. Disponível em: http://www.camarasantacruzdocapibaribe.pe.gov.br/Leis%20Aprovadas/2015/Lei%202.434-2015-anexos.pdf. Acesso em 15 out.2020.

SAVELI, E. L.; SAMWAYS, A. M. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p.51-59, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Imag. Acesso em 05 out. 2020.

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/par3/par3.php?modulo=principal/planoTrabalho/planejamento&acao=A&inuid=1322&aba=cadastro&inpid=47367> Acesso em: 30 nov. 2020.

O SUPERFATURAMENTO ECONÔMICO DA DIVERSÃO DA JUVENTUDE PERNAMBUCANA À LUZ DO DIREITO HUMANO À CULTURA

Witalo Brenno Martins Acioli[310]
Ana Maria de Barros[311]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a aplicação do Programa Cultura Viva no Estado de Pernambuco de modo a averiguar sua atuação no fomento ao acesso à cultura para os jovens. Nesse prisma, frisa-se que, atualmente, a cultura é vista como um produto mercadológico cujo acesso necessita ser cobrado. Assim, embora seja um direito fundamental resguardado pela legislação brasileira, muitos jovens encontram barreiras para o acesso aos meios culturais, principalmente pelo fato de o Brasil ser um país cuja maioria dos habitantes detêm baixa renda, fazendo com que o direito humano a cultura, enquanto base de uma sociedade, seja relegado. Em suma, observou-se que, além do fator econômico, o interesse dos jovens pela cultura tem diminuído consideravelmente em face do afloramento de uma sociedade ancorada em meios de informação e comunicação. Além disso, notou-se que, muito embora, no Estado de Pernambuco, o Programa Cultura Viva tenha, de fato, criado inúmeros pontos de cultura e fomentado o acesso dos jovens a estes meios, alguns pontos culturais não são gratuitos, perpetuando, por conseguinte, a desigualdade no acesso cultural.

[310] Graduando em Direito pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES UNITA) e Pesquisador do Programa de Iniciação Científica (INICIA) pela mesma instituição. E-mail: witaloacioli@gmail.com.
[311] Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Professora Associada da UFPE. Email: ana.mariab@ufpe.br.

Palavras-chave: Acesso à Cultura; Direitos Humanos; Política Pública; Programa Cultura Viva; Pernambuco.

INTRODUÇÃO

O acesso à cultura para os jovens é resguardado como um direito fundamental para a formação destes, sendo amparado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seus Artigos 22 e 27, e, ainda, no Estatuto da Juventude, em seu Artigo 3º, incisos IV e V, o quais, desde logo, já prelecionam ser direito dos jovens e dever do Estado oferecer meios de acesso à cultura.

Em que pese este ser um meio educacional responsável pela exposição dos jovens aos mais diversos saberes, e muito embora o Brasil seja signatário dos regramentos supracitados, permanece indecifrada a seguinte indagação: Na realidade fática, o Estado consegue garantir o direito humano ao acesso à cultura para a juventude?

Fróis (2004) afirma que a cultura é a formadora da identidade do indivíduo e que, no mundo globalizado atual, essa cultura é crucial para edificar os atos das pessoas na vida social. Portanto, o acesso aos meios de diversão, como, por exemplo, cinemas, parques de diversões, museus, teatros, entre outros, são cruciais para o desenvolvimento dos jovens, principalmente sob o prisma de edificar nos indivíduos vivências históricas, seja visualizando artefatos de povos antepassados em museus e aprendendo como as práticas antigas reverberam na atualidade, ou, ainda, se divertindo em um parque com outros jovens (CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES, 2020).

No entanto, o valor para se acessar tais espaços dificilmente são gratuitos ou com baixo valor de custo, havendo, por conseguinte, uma seletividade social acerca de quem poderá acessar esses meios de aprendizado e diversão. Seria, neste arquétipo, um superfaturamento da diversão, no qual os jovens de ínfimo poder aquisitivo sequer conseguem

adentrar para usufruir de meios de lazer inerentes a juventude. Por essa razão, faz-se válido destacar que, embora tal garantia seja consolidada constitucionalmente sob o viés de um direito fundamental, há de se observar a necessidade de debater, na prática, a real possibilidade de aplicação e efetividade da referida regulamentação.

É nesse panorama em que foi criado, em 2004, pelo Governo Federal, o Programa Cultura Viva, com o objetivo de fomentar o acesso aos meios culturais para as pessoas, seja por meio de eventos e, também ações junto com entidades governamentais. Para tanto, ainda que seja de extrema importância a criação deste programa, se faz necessário analisar sua aferição na realidade fática, tomando por base, para presente pesquisa, o Estado de Pernambuco.

Nessa contextura, a presente pesquisa possui como objetivo geral analisar o "*Programa Cultura Viva"* no Estado de Pernambuco e o direito a cultura para a juventude em um lapso temporal de 2015-2021. Ainda nessa esteira, são objetivos específicos: Averiguar como a cultura é fundamental para formação da identidade do indivíduo, em particular da juventude; Discutir o Programa Cultura Viva e sua relação com o direito humano de acesso à cultura; Descrever o contexto pernambucano no que tange ao acesso dos jovens aos meios de lazer, tomando por base os locais fomentados pelo programa supracitado.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS JOVENS A PARTIR DE ASPECTOS CULTURAIS

A identidade do jovem é formanda através do contexto em que este está circunscrito, seja em ensinamentos no contexto familiar, escolar e entre amigos, são inúmeros os espaços em que o jovem internaliza saberes, dentre estes, se enaltece um fundamental espaço não apenas para o aprendizado do jovem, mas para o desenvolvimento social de modo geral: a cultura. Para Miranda (2000), este espaço é o eixo da organização da sociedade, sendo esta

um conjunto de ações ou entendimentos que norteiam os valores sociais, portanto, neste aspecto se extrai a necessidade precípua da formação cultural para os jovens.

Inicialmente, se faz necessário entender as vertentes da identidade cultural. Seguindo a lógica de Miranda (2000) e Hall (2006), é possível delimitar três concepções acerca da identidade cultural, quais sejam: Sujeito do Iluminismo; Sujeito Sociológico e Sujeito Pós-moderno. O primeiro está relacionado a um sujeito que possui plena concepção da razão. Esse tipo de entendimento frisa no ser individualista e, ainda, quase que de forma absoluta, circunscrito a população masculina, haja vista que, por um grande lapso temporal, as mulheres eram adstritas a seus companheiros por serem visualizadas como um sujeito não possuidor da razão.

No que tange ao sujeito sociológico, este enfoca para a formação de sua identidade, a vivência social, principalmente entre as pessoas com as quais considerava mais importantes. Nesse sentido, parte-se da premissa de que, o indivíduo sozinho não é capaz de ser autossuficiente, necessitando para tanto, da interatividade social. Assim, o local onde o indivíduo habita juntamente com os saberes que este internaliza em seus diálogos forma sua identidade cultural. Conforme leciona Hall (2006, p.11): “a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade”. Desse modo, as mudanças que ocorrem no contexto social em que está inserido o indivíduo geram sua fragmentação, e, como coaduna Miranda (2000), este assume várias identidades.

Com relação ao sujeito pós-moderno este é caracterizado por não haver uma identidade permanente e, sim, mutável, pois o indivíduo é estruturado a partir de aspectos históricos, seja través da globalização, meios de comunicação e os processos sociais. Desse modo, cada sujeito poderá possuir em momentos destintos, identidades diferentes, porquanto a vivência que assume mudanças frequentes, e não apenas uma sociedade com entendimento totalitário, imutável ou unificado, pois, para Hall, analisar a

identidade cultural como uma formação circunscrita a saberes intangíveis gera uma realidade fantasiosa, pois o sujeito, no mundo atual que progride gerando mudanças seja na mentalidade ou comportamento, enaltece identidades diferentes com as quais o indivíduo tem a possibilidade de assumir. Assim aduz Miranda (2000, p.82): “as identidades são contraditórias e que as pessoas participam de várias simultaneamente, em combinações às vezes conflitantes, tais como ser mulher, pobre, homossexual e negra ao mesmo tempo”.

Nesse diapasão, atualmente, se trata da identidade como um processo passível de modificação ou agregação. Assim, o sujeito, neste caso, o jovem, a partir dos valores com quais é expostos, tende a gerar uma identidade e uma percepção do mundo. Portanto, torna possível afirmar que a cultura é um direito humano essencial para formação social, pois, sem esta os jovens estão à mercê de entendimentos que, por vezes, são proliferadores de conflitos sociais.

A título de exemplo, pode-se citar uma pessoa que não tem acesso aos museus e não tem contato com ensinamentos que demonstram o quão desastrosas foram as guerras e demais conflitos humanos, de modo que, poderá este formar uma identidade enraizada em um entendimento de que apenas por meio de agressividade e intolerância, se resolve uma problemática.

Vale sobrevaler ainda, que no atual contexto pandêmico, tal acesso à cultura por parte dos jovens está crescentemente sendo relegado. Caso seja tomado por base locais periféricos como, por exemplo, favelas, esse panorama tende a agravar, pois, conforme aduz uma jovem chamada Ludimila Gomes dos Santos, de 16 anos, moradora de uma favela na cidade de São Paulo, em uma fala publicada em 2020 pela Agência de Noticiais de Favelas do Mundo-ANF, afirma: “Tenho um pouco de dificuldade para acessar às aulas, pois não possuo internet de qualidade, só consigo assistir na casa da minha avó” (AGÊNCIA DE NOTICIAIS DA FAVELA, 2020, online). Ou seja, sequer possui acesso à educação, que também se configura como um direito fundamental.

De igual modo, ao visualizar a cultura enquanto um direito fundamental torna possível afirmar que esta afirmativa confronta uma esfera neoliberal que, no contexto social atual, fomenta um superfaturamento econômico da cultura. A ideia de um direito fundamental é garantir a isonomia entre as pessoas, para que estas possuam a proteção à dignidade humana. Todavia, torna-se contraditório tal pressuposto ideológico na realidade fática, pois, como poderia se cobrar para acessar um direito fundamental, principalmente em um país cuja população, em sua maioria, é composta de pessoas de parcos recursos financeiros?

Conforme enaltece Marilena Chaui (2008), a cultura deve ser tratada como um instrumento democrático de disseminação de saberes, mas, se observa uma monetização dos serviços culturais, em que se enaltece uma "compra e venda" da cultura, consequentemente contrariando regramentos jurídicos que buscam a isonomia, pois tal peripécia fomenta apenas o privilégio de classe. Este fato corrobora para instigar a discussão circunscrita à possibilidade de a cultura ser, na sociedade atual, um direito fundamental, inclusive regulado por normas supralegais, e a existência de uma delimitação social acerca de quem poderá acessá-la.

Inclusive, esse fato está ligado diretamente a como os jovens poderão construir suas identidades, pois, em muitos casos, como supracitado na fala da jovem Ludimila, nem mesmo a educação tem sido fornecida pelo Estado de forma eficiente. Por esta razão se faz importante analisar se existem ações estatais que buscam ultrapassar tal panorama, pois, em que pese a legislação impor esse dever para o Estado, na prática social, pouco são observadas, principalmente tomando por base que a criação de uma política pública, é, deveras, de extrema importância, mas, se não houver meios de avaliações de impacto para esta, de modo que possa modificar ou incrementar melhorias para os jovens no que tange ao acesso à cultura, esta não atingirá seu objetivo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como bibliográfica e documental, haja vista que serão utilizados entendimentos teóricos e análise de documentos para verificar os aspectos culturais enquanto formadores da identidade humana e, ainda, sua configuração como um direito humano. Como banco de dados bibliográficos, serão usados os seguintes: *Scientific Electronic Library Online- Scielo*; Site do DHnetDh.

De cunho exploratório, haja vista que busca analisar a aplicação do Programa Cultura Viva no contexto pernambucano e sua possível atuação na garantia do acesso aos meios culturais para os jovens. Assim como prelecionam Piovesan e Temporini (1995), esse tipo de pesquisa é um meio de conhecer variáveis de determinados estudos, e quais são os significados desses estudos em um contexto social, partindo da premissa de que o comportamento só pode ser melhor compreendido ao analisar a teoria com base na realidade fática de um determinado estudo.

Possui natureza qualitativa, pois tem como objetivo realizar uma análise comparativa entre o conteúdo lecionado pelas regulamentações supralegais acerca do direito à cultura para jovens e a atuação governamental, em específico, através do programa Cultura Viva, para garantir a aplicação destas normativas. Como banco de dados será utilizado à plataforma governamental do Programa Cultura Viva, a qual conta com dados em âmbito nacional e estadual, além dos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE e Secretaria de Cultura do Estado de Pernambuco acerca do acesso dos jovens aos meios culturais no Estado.

PROGRAMA CULTURA VIVA E SUAS REPERCUSSÕES NO ESTADO DE PERNAMBUCO

O Programa Cultura Viva possui incidência nacional, e visa à promoção dos direitos culturais e, consequentemente, seu acesso

democrático. Como é sabido, a criação de uma política pública, dentre outros fatores, se justifica frente a uma problemática social, neste caso, ao déficit de acesso cultural no Brasil. Assim, esse programa busca consolidar as diretrizes presentes na Constituição Federal e visa a criação de políticas de desenvolvimento econômico e social.

Assim como este programa criado pelo Ministério da Cultura, existem muitos outros no eixo cultural, dentre os quais: "Engenho das Artes; Monumenta; Brasil – Patrimônio Cultural; Museu, Memória e Cidadania; Livro Aberto; Identidade e diversidade Cultural – Brasil Plural; e Desenvolvimento da Economia da Cultura (PRODEC)" (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2010, online).

Além disso, se faz necessário destacar que o fomenta a cultura sofre danos ainda maiores com o atual governo do Presidente da República Brasileira, Jair Messias Bolsonaro, que em 2019, logo no início de sua posse no cargo, extinguiu o Ministério da Cultura, fazendo com que este mecanismo facilitador da proliferação cultural perdesse sua autonomia e ficasse restrito a uma Secretaria, que é subordinada ao Ministério da Cidadania, isto por força do Decreto 9.674 de 2 de janeiro de 2019.

Inclusive, a própria historicidade brasileira já demonstra essa ínfima valorização da cultura, haja vista que o Ministério da Cultura foi criado em 1985 no Governo de José Sarney e extinguido no Governo Collor, em 1990, sendo apenas reavido seu status ministerial em 1992, no Governo Itamar Franco. Mas, embora haja uma certa longevidade temporal da atuação do Ministério da Cultura, esta fora relegada no contexto atual, conforme destacado outrora, dificultando ainda mais o acesso aos meios de cultura.

Nessa contextura, a problemática do acesso à cultura por parte dos jovens é algo já debatido também em eventos, como, por exemplo, a 3º Conferência Nacional de Juventude, que elencou os seguintes resultados acerca da busca dos jovens pelos meios culturais:

> A frequência a atividades culturais como cinema, shows, teatro e concertos, que normalmente exigem pagamento de ingresso, é bem menor: menos de 1/5 dos jovens foi a essas atividades nos últimos 30 dias (cinema - 19% foram nos últimos 30 dias, 28% nunca foram; shows de música brasileira - 13% foram nos últimos 30 dias, 36% nunca foram); shows de pop, rock ou funk - 9% foram nos últimos 30 dias, 62 % nunca foram; teatro - 13% foram nos últimos 30 dias, 38% nunca foram; concertos de música clássica - 1% foi nos últimos 30 dias, 84% nunca foram). Já a frequência a equipamentos ou atividades de cultura normalmente gratuitas, como bibliotecas e exposições fotográficas, é ainda mais baixa: 8% foram nos últimos 30 dias e 59% nunca foram a bibliotecas; 3% foram nos últimos 30 dias e 71% nunca foram a exposições fotográficas (3ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2015, online).

Conforme relatório da Conferência, existe uma ambiguidade acerca da problemática do acesso a cultura para o Jovem: inicialmente o pouco acesso gratuito dos meios culturais, e, ainda, o parco interesse da população jovem por estes meios. Assim, alavanca-se a questão da desigualdade social e o baixo incentivo desde o nascimento para acessar os meios culturais. Nesse prisma, pouco se observa nas escolas o incentivo e, até mesmo o ensino acerca da importância de museus, teatros, dentre outros meios de acesso à cultura (3ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2015). Já é arraigado no seio social que além de caros, esses meios são ultrapassados. Conforme entende Miranda (2000), principalmente em uma sociedade ancorada nos meios de informação e comunicação, os jovens tendem a socializar menos em meios culturais, pois há uma maior facilidade de diversão por meios tecnológicos.

Desse modo, além do privilégio de classe enaltecido, há essa desvalorização da cultura como meio de aprendizado. É possível observar uma crescente busca dos jovens por redes sociais como *Tik Tok, Instagram*, dentre outras. Esse fator está ligado infimamente a questão do baixo incentivo desde a infância para enaltecer a importância da cultura. Daí se extrai a educação como primordial nesse sentido, mas esta também encontra óbices frente a

problemáticas já citadas, como a dificuldade de acessar a escola para a população pobre.

Com relação ao Estado de Pernambuco, o qual possui uma grande densidade populacional, que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2021), no ano de 2021, havia aproximadamente 9.674.793 habitantes e, até o ano de 2017, uma Receita Orçamentária Realizada de 35.746.028.97. Esses dados, por si só, já demonstram que o Estado possui possibilidade e dever de investir em ações de fomento ao acesso à cultura. Todavia, para um Estado consideravelmente grande se tornou possível visualizar um baixo investimento no setor da cultura, principalmente, uma lenta evolução entre 2019-2020, como mostra a tabela abaixo, que é possível verificar que, na Região do Nordeste, o Estado de Pernambuco se encontra em 4º lugar:

Tabela 1

Investimento do Governo Estadual com a Cultura

Estado	Investimento	%	Investimento	%
	2019		2020	
BAHIA	164.375	6,9	250.501	7,0
CEARÁ	106.258	4,5	180.236	5,0
MARANHÃO	92.087	3,9	132.660	3,7
PERNAMBUCO	83.348	3,5	114.370	3,2
RIO GRANDE DO NORTE	22.285	0,9	51.522	1,4
ALAGOAS	20.589	0,9	50.511	1,4
PIAUÍ	28.300	1,2	44.648	1,2
SERGIPE	9.664	0,4	42.007	1,2
PARAÍBA	14.555	0,6	30.472	0,8

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). Adaptado pelos Autores.

Como se observa, ainda que o Estado de Pernambuco não seja o pior Estado o índice de investimento em aspectos culturais, há ainda, frente a sua densidade populacional e dimensão territorial, pouco investimento, principalmente sob o prisma de que, alguns Estados que estão abaixo apresentam uma população e território menor, o que tacitamente justifica o menor investimento, ainda que, em todos apresente baixos valores.

No que tange a quantidade de pessoas ocupadas em setores culturais no ano de 2018, o Estado de Pernambuco apresenta os menores índices em um total de 1.000 pessoas entrevistadas pelo IBGE na Região Nordeste (7,8), ficando à frente apenas dos seguintes Estados: Maranhão- 7.2 e Ceará- 6.2 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Com relação a incidência do Programa Cultura Viva, são inúmeras áreas de abrangência, dentre as quais, a título de exemplo, é possível citar: Museus, teatros, cultura indígena, cultura LGBT, cultura negra, literatura, artes cênicas e cinema. Ao delimitar o Estado de Pernambuco, foi possível visualizar 18 pontos culturais criados. Embora haja bastante tempo em que o programa foi criado, os referidos pontos foram criados recentemente, tendo o primeiro sido criado no ano de 2015, o que reverbera uma atuação lenta, mas de extrema importância (CULTURA VIVA, 2021). Até então, existem os seguintes pontos culturais:

Tabela 2: Pontos Culturais no Estado de Pernambuco Decorrentes do Programa Cultura Viva.

Quantidade	Pontos Culturais	Data da Criação
1	Agremiação Boi Arcoverde	02/08/2019
2	Maracatu Estrela Brilhante de Igarassu	03/09/2018
3	Associação Urucungo	03/09/2018
4	A Salgadrilha	12/04/2016

5	Teatro Experimental de Arte-TEA	31/12/2015
6	Mãe Terra	20/11/2015
7	Maracatu Estrela Brilhante	10/11/2015
8	iTeia – Rede Colaborativa de Cultura, arte e informação	03/11/2015
9	Centro Cultura Nordestina Letras & Artes	03/11/2015
10	Instituto Delta Zero para o Desenvolvimento da Economia Criativa	03/11/2015
11	Bonecos de Pernambuco	20/10/2015
12	Museu Lajedense Adolfina Pacheco Sá dos Santos	16/10/2015
13	Brigada Hip Hop Pernambuco	13/10/2015
14	Encontro Cultural – Jovem Cidadão	09/10/2015
15	Oficina de Criação / Aprender Fazendo e Formar Informando	08/10/2015
16	Seu Malaquias – O Gigante do Alto	06/10/2015
17	A Saga Audiovisual e Cidadania	05/10/2015
18	Maravilhas de Pernambuco	05/10/2015

Fonte: Cultura Viva, 2021. Adaptado pelos Autores.

Infere-se, assim, que esses pontos são fundamentais para a disseminação cultural, embora neste aspecto seja possível observar alguns déficits para averiguar a eficácia do programa, haja vista que, especificamente quanto aos jovens não há dados específicos acerca da quantidade de acessos aos pontos de cultura, além de haver apenas informações gerais acerca do investimento no âmbito cultural no Estado. Inclusive, houve uma estagnação na criação de pontos culturais a partir de 2019, ano em que apenas se criou 1 ponto cultural. O ápice do Programa ocorreu no ano de 2015, e desde então não apresenta mais evolução.

Ainda assim, resta cristalino que o Programa Cultura Viva nos últimos 06 anos vem atuando fortemente no Estado de Pernambuco, com o incentivo de abertura de inúmeros pontos culturais. Com relação a uma das grandes problemáticas que se observou com a presente pesquisa, neste caso, o incentivo dos jovens de acessar a cultura, no Estado de Pernambuco, há, de fato, investimento neste seguimento, um claro exemplo é o Edital de Microprojetos Cultural, aberto para convocação de projetos durante os anos de 2021/2022, cuja destinação é específica para os jovens de baixa renda que possuam até três salários mínimos contados em seu eixo familiar, entre 18 a 29 anos, e conta com um investimento de R$ 640.000,00, sendo aprovados no máximo dois projetos por região (SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2021).

Embora seja uma quantidade de projetos consideravelmente pequena, se mostra fundamental para fomentar nos jovens a busca pelo desenvolvimento de práticas culturais. Além de projeto que é uma parceria entre Secretaria do Estado de Pernambuco; Fundação de Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco-FUNDARPE e Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura-FUNCULTURA, há, também, outros investimentos como os editais abertos pelo FUNCULTURA para população pernambucana de modo geral, incluindo os jovens, que buscam o incentivo a projetos culturais em diversas vertentes, quais sejam: Dança; Circo; Teatro; Ópera; Fotografia; Literatura; Artes Plásticas, Artes Gráficas e Congêneres; Cultura Popular e Tradicional; Artesanato; Patrimônio; Artes Integradas; Gastronomia e Moda. Sendo neste arquétipo investido um total de R$ 17.640.000,00 no ano de 2017/2018; R$ 15.680.000,00 durante os anos de 2019/2020 e o mesmo valor para os anos de 2021/2022, ainda que se observe uma baixa no investimento ao decorrer dos anos, esse investimento é responsável por incentivar a população de modo geral a acessar meios culturais, haja vista que, conscientizando os indivíduos acerca da importância da cultura, esses saberes influenciam

consequentemente os jovens (SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2021)..

Na conjuntura do investimento total realizado pela Secretaria de Cultura do Estado de Pernambuco no segmento “Difusão Cultural”, torna cristalinos os seguintes valores:

Tabela 3

Valor investido no segmento Difusão Cultura pela Secretaria de Cultura de Pernambuco:

Ano	Valor Total Pago
2015	10.200,00
2016	314.819,77
2017	1.086.357,56
2018	755.236,10
2019	1.226.299,70
2020	46.519.577,96
2021	33.229.330,51

Fonte: Portal da Transparência 2021. Adaptado pelos Autores.

Estes incentivos, principalmente os elencados na Tabela 2, reverberam certa influência do Programa Cultura Viva no Estado de Pernambuco, haja vista que o programa possui como instrumento e ferramentas para disseminar o acesso à cultura o seguinte:

> Editais de prêmios, bolsas e convênios foram sendo desenhados e implementados a partir de necessidades práticas e das experiências da SCDC e do MinC como um todo. Redes virtuais e presenciais são formadas por pontos, pontões, grupos informais, ações transversais, Estado e outros atores da sociedade civil. Avaliações, visitas, relatórios, sistemas de monitoramento e acompanhamento fazem parte do repertório de instrumentos e ferramentas (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2021, online).

Portanto, resta claro que há uma importante atuação do programa no fomento cultural junto aos órgãos governamentais. De modo que, o Estado de Pernambuco oferece editais específicos para jovens de baixa renda que, conforme já supracitado durante a pesquisa, são os mais atingidos por essa "cultura de não acessar a cultura".

Todavia, em que pese a existência de dados que demonstrem importantes avanços e uma forte atuação do Estado de Pernambuco no fomento cultura, é necessário salientar, que muitos pontos, conforme exposto na pesquisa, não possuem acesso gratuito. Um exemplo é um curso que ocorrerá no Teatro do Amanhã, em 2022, localizado em Recife-PE, tratando de questões importantes acerca do teatro, mas terá um valor mensal a ser pago de R$100,00.

Muitos jovens no Brasil são de famílias em situação de pobreza, e o referido valor, em alguns casos, não se torna possível de ser custeado. Daí, inclusive, verificam-se dificuldades para consecução do direito fundamental de acesso a cultura, pois, embora haja o incentivo a partir de bolsas para projetos, eventos, entre outros, como analisado no número de vagas, este atingirá uma pequena parcela de jovens pernambucanos.

É visível a necessidade de uma maior atuação estatal, seja nas escolas, desde o ensino fundamental ao médio, com a realização de eventos, cursos e visitas técnicas que possam, de fato, fomentar e agregar aos jovens conhecimento e interesse cultural, ou, ainda, meios de acesso gratuito a tais saberes para população em geral.

Visualizando o lapso temporal de 2015-2020, segundo o IBGE, houve apenas 185 propostas de incentivo a cultura no Estado de Pernambuco, o que é bastante discrepante quando analisado esse mesmo número durante os governos dos ex-presidentes Lula e Dilma, especificamente os anos de 2010-2014, os quais contam com 328 propostas aprovadas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Desse modo, se faz necessário uma maior atenção governamental para o tema, principalmente no quesito da desigualdade. É nesse sentido em que corrobora o Relatório da 3º Conferência Nacional da Juventude, afirmando que a baixa frequência de acesso dos jovens aos meios culturais possui como prisma a faixa de renda e situações de moradias (urbanas e rurais), de modo que os jovens que apresentam maior renda são os que mais acessam os meios culturais (3ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Restou evidente, por conseguinte, que existem importantes incentivos para o acesso à cultura no Estado de Pernambuco, tanto para os jovens como para a população em geral. Entretanto, embora sejam importantes conquistas, se visualiza que esse acesso ainda não é democrático para todos, o que continua a gerar a relegação do direito a isonomia e ao acesso à cultura para muitos.

Entretanto, como se sabe, os direitos humanos por muito tempo foram infringidos, e apenas com o tempo e com os movimentos sociais que lutaram pela plena consecução destes direitos, pôde se observar o aumento de investimento para estruturá-los. De igual modo ocorre com a cultura, todo avanço já alcançado é de extrema importância, mas ainda se observa a necessidade de serem visualizados como pautas de extrema importância, para que os jovens se interessem em buscá-la, e existam meios para isso, a serem estimulados desde a infância até a fase adulta.

Para a análise do Programa Cultura Viva, restou evidente que há uma falta de indicadores de avaliação desta política pública, com dados que sejam públicos para se averiguar sua real aplicação e eficácia. Contudo, perante os dados disponíveis nas plataformas digitais, restou cristalino que este é um importante programa na luta pela concretização do acesso à cultura dos jovens no Estado de Pernambuco, principalmente pela ampla criação e fomento de pontos culturais.

Ainda assim, além dos pontos em que há a incidência do programa no Estado, assim como os demais, é necessário criar meios eficientes de acesso a estes pontos para todos os jovens, principalmente os de baixa renda, haja vista que, como demonstrado, em alguns pontos, ainda se cobra para ter acesso, o que não condiz com o *status* de direito fundamental do acesso à cultura.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTICIAIS DA FAVELA. Acesso à cultura e lazer na pandemia: como jovens das favelas se divertem?. Disponível em: https://www.anf.org.br/acesso-a-cultura-e-lazer-na-pandemia-como-jovens-das-favelas-se-divertem/. Acessado em 08/01/2022.

FRÓIS, Katja Plotz. Globalização e cultura a identidade no mundo de iguais. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, N. 62 – FPOLIS, Dezembro, 2004.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia . Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Ano 1, nº. 1, Buenos Aires, 2008.

CULTURA VIVA. Pontos de Cultura. Disponível em: http://culturaviva.gov.br/. Acessado em 29/01/2022.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES. Pesquisa do IBGE mostra como é desigual o acesso à cultura e ao lazer. Disponível em: https://ceert.org.br/noticias/dados-estatisticas/26225/pesquisa-do-ibge-mostra-como-e-desigual-o-acesso-a-cultura-e-ao-lazer. Acessado em 24 de dezembro de 2021.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. As Múltiplas Redes do Programa Cultura Viva. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10909/1/MultiplasRedesPrograma_cap07.pdf. Acessado em 05/01/2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Cultura viva: avaliação do programa arte educação e cidadania. Organizadores: Frederico A. Barbosa da Silva, Herton Ellery Araújo. Brasília : Ipea, 2010. P.148.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama. Acessado em 10/01/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sistema de Informações e Indicadores Culturais. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/9388-indicadores-culturais.html?=&t=downloads. Acessado em 02/01/2022.

MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. Ciência da Informação. Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Artigo 27°: Direito à cultura.** Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/artigo-27deg-direito-a-cultura#:~:text=%E2%80%9CToda%20a%20pessoa%20tem%20o,nos%20benef%C3%ADcios%20que%20deste%20resultam. Acessado em 27/12/2021.

PIOVESAN, Armando. TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**. V. 29, p. 318-325.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Ações e Programas.** Disponível em: http://web.transparencia.pe.gov.br/planejamento-orcamento/despesas-programatica/. Acessado em 08/01/2022.

SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Edital de Convocação 2017 – 2018.** Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/EDITAL-FUNCULTURA-GERAL-2017.2018_16_3_18.pdf. Acessado em 30/01/2021.

SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Edital de Convocação 2019 – 2020.** Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/EDITAL-FUNCULTURA-GERAL-2019.2020-Atualizado-em-06.10.2020.pdf. Acessado em 11/02/2022.

SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Edital de Convocação 2021 – 2022.** Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Edital-Microprojeto-Cultural-2021-2022.pdf. Acessado em 11/02/2022.

SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Balanço da Gestão 2015 | 2018.** Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BALANCO-GESTAO-SECULT-FUNDARPE-2015-2018.pdf. Acessado em 10/01/2022.

SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Edital de Microprojeto Cultural.** Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Edital-Funcultura-Microprojeto-Cultural-2020-2021-

Com-altera%C3%A7%C3%B5es-do-calend%C3%A1rio-30.06.2021.pdf. Acessado em 30/01/2021.

3ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Texto orientador eixo temático 6 –cultura**. Disponível em: https://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/secao_vi_-_cultura_0.pdf. Acessado em 09/01/2022.

QUEM EU SOU? E QUEM EU QUERO SER?: JUVENTUDE, ESCOLA E PROJETO DE VIDA[312]

Luiz Carlos Gomes de Brito Júnior[313]

RESUMO

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, as análises e pesquisas sobre juventude no Brasil ganharam destaque a partir da metade da década de 1960, influenciadas inicialmente pelos trabalhos de Karl Mannheim, precursor da sociologia da juventude. Desde então, diversas reflexões que abragem as juventudes foram fomentadas e amplamente difundidas, a exemplo da importância da instituição escolar frente a relação entre juventude e a disciplina de Projeto de Vida. A presente pesquisa tem por objetivo analisar a importância da disciplina mencionada para os(as) estudantes do IEMA U.P Matões, considerando os sentidos e significados produzidos por esses(essas) jovens, e destacar como as categorias escola/educação, trabalho e família aparecem e a importância que elas têm sobre o processo; pretende contribuir com a ampliação das discussões acadêmicas sobre o tema e proporcionar a escola, junto ao seu corpo gestor, docente e discente, uma reflexão mais ampla sobre a relevância da disciplina de Projeto de Vida e como esta contribui para a transformação social de seus(suas) estudantes. A relação entre essas categorias de pesquisa deve-se principalmente ao fato de que a juventude configura-se como uma etapa da vida em que os sujeitos estão vivenciando de

312 Trabalho submetido ao **GT – 6 : Políticas Públicas, Direitos das Crianças, Adolescentes e Juventudes,** do I Seminário Internacional de Educação, Direitos Humanos e Cidadania, realizado na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

313 Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Especialista em Diversidade, Cultura e Etnicidade pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo – FAMEESP; Especialista em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário Leoanardo da Vinci – UNIASSELVI; Professor-formador do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, Unidade Plena de Matões.

forma mais intensa os processos de construção da identidade em uma dinâmica psicossocial, de elaboração dos projetos de vida, da experimentação do exercício de autonomia (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; NASCIMENTO, 2013). A pesquisa em questão, está sendo construída através de uma abordagem metodológica qualitativa, com análises bibliográficas, documentais e pesquisa de campo.

Palavras-chave: Escola. Juventude. Projeto de Vida.

INTRODUÇÃO

Historicamente no Brasil, a categoria juventude passou a ser vista como um momento distinto das outras fases da vida somente em meados do século XIX. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, as análises e pesquisas sobre o tema ganharam destaque a partir da metade da década de 1960, influenciadas inicialmente pelos trabalhos de Karl Mannheim, precursor da sociologia da juventude. Desde então, diversas reflexões que abragem as juventudes foram fomentadas e amplamente difundidas, a exemplo da importância da instituição escolar frente a relação entre juventude e a disciplina de Projeto de Vida.

Conforme os parâmetros da educação regidos pela Lei Nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes na educação básica. Dentre elas, destaca-se a de número 6, ao referir-se ao projeto de vida, compreendido como valorização da pluralidade de saberes e vivências culturais. No contexto da educação básica brasileira, a disciplina mencionada vem sendo implementada, nas grades curriculares de ensino, como uma ferramenta primordial para o exercício do protagonismo juvenil, focalizando o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o autoconhecimento, perspectivas sobre o futuro, valores e competências

socioemocionais, além de contribuir com a diminuição do índice de evasão no Ensino Médio.

Enquanto categoria de pesquisa, Dayrell (2013), inspirado no pensamento de Schutz (1979), refere-se ao projeto de vida como a ação do(a) estudante ao escolher um futuro possível, tornando os sonhos e expectativas sobre o futuro em objetivos a serem concretizados seguindo metas e prazos, ou seja, representa um plano de ação que abrange diversas esferas da vida do(a) educando(a): pessoal e afetiva, social, escolar, profissional, a ser realizado a curto, médio ou longo prazo (DAYRELL, 2013).

No estado do Maranhão, o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)[314] oferece em sua grade curricular, além do Ensino Médio e Técnico Profissionalizante em Tempo Integral, uma parte diversificada que contempla os itinerários formativos previstos pela Lei 13. 415/2017 (BRASIL, 2017), que reformula as práticas educacionais no Ensino Médio. Conforme o levantamento de dados do Plano de Ação da Unidade Plena de Matões[315], na qual trabalho, seu corpo discente é formado em sua maioria por jovens de origem rural, negra e de classe média baixa.

A disciplina de Projeto de Vida no IEMA está organizada por aulas estruturadas, ministradas nos dois primeiros anos do Ensino Médio, com uma carga horária anual de 80 horas, sendo duas horas de aulas ministradas

[314]O Instituto foi criado em 2015 e está organizado entre Unidades Plenas– U.P que ofertam Ensino Médio Técnico de Tempo Integral, e em Unidades Vocacionais – U.V que ofertam cursos profissionalizantes para jovens e adultos, além de possuir um Centro de Educação Científica (CEC), uma parceria com o Instituto Santos Dumont (ISD). Em 2018, tornou-se a primeira instituição pública do estado do Maranhão a integrar a Rede de Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (RedePEA) (IEMA, 2021).

[315] A Unidade Plena de Matões foi a primeira do Instituto a ser criada no projeto padrão do programa “Brasil Profissionalizado” do Ministério da Educação (MEC), oferecendo formações Técnicas em Agropecuária, Eletroeletrônica, Informática e Sistemas de Energia Renovável, para aproximadamente 370 estudantes das cidades maranhenses de Matões, Parnarama e os seus respectivos povoados adjacentes, além da cidade piauiense de Palmeirais.

semanalmente. No 1º ano está direcionada para o autoconhecimento, formação de valores, responsabilidade social e competências para o século XXI. Já no 2º ano auxilia os(as) estudantes, através da elaboração de um plano de ação, com foco nos seus objetivos, o seu sonho, consolidando ao final do Ensino Médio o seu projeto de vida, com metas e prazos definidos. No 3º ano, os(as) estudantes através do Pós-Médio recebem orientações para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais vestibulares, Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Vale ressaltar que a instituição toma como principal objetivo a concretização do projeto de vida do(a) estudante, de forma que sua organização esteja centralizada nisso.

Enquanto professor de Sociologia e ministrando a disciplina de Projeto de Vida desde o ano de 2018 na referida instituição, observei que as categorias educação/escola, trabalho e família aparecem com maior frequência nos discursos produzidos pelos(as) educandos(as) em seus planos de ação. Tais observações feitas empiricamente em sala de aula despertaram-me o interesse em pesquisá-las sociologicamente, buscando analisar os sentidos e significados produzidos e atribuídos pelos(as) jovens estudantes do IEMA U.P Matões aos seus respectivos projetos de vida. A pesquisa está sendo construída através de uma abordagem metodológica qualitativa, com análises bibliográficas, documentais e pesquisa de campo.

1. DIÁLOGOS SOBRE JUVENTUDE, ESCOLA E PROJETO DE VIDA

1.1 Juventude como uma categoria sociológica

Pensar juventude em uma perspectiva sociológica, é entendê-la como polissêmica, um segmento plural em constante transformação, que ultrapassa a delimitação cronológica. Os diversos sentidos e significados atribuídos a ela são expressados nas diferentes dimensões da vida social, implicando vivências e oportunidades em uma série de relações sociais (CASTRO;

ABROMOVAY, 2002; FERNANDES, 2019). Dentro de uma dicotomia, a juventude é vista como uma categoria social e como uma categoria histórica. Social, pois é símbolo dentro de um imaginário social, responsável pela formação de um grupo de sujeitos; histórica, pois está sujeita a transformações e metamorfoses (GROPPO, 2017).

No contexto histórico brasileiro, somente a partir do século XIX, após uma lógica médica e higienista, é possível pensar o jovem (sujeito social) e a juventude (momento) como categorias específicas distintas da infância e da vida adulta. Tais categorias são carregadas de sentidos que denotam momentos específicos da história brasileira (SOUZA, 2006). Os primeiros estudos sobre a juventude e o universo estudantil na sociologia brasileira tiveram influência dos pensamentos de Karl Mannheim – precursor da sociologia da juventude – e datam de meados da década de 1960, com destaque para os trabalhos dos sociólogos Octavio Ianni e Marialice Foracchi, focalizando o papel dos (as) estudantes na transformação da sociedade brasileira (SILVA, 2010).

As décadas de 1970 e 1980 tiveram influências das produções sociológicas da Escola de Chicago e os estudos culturais. Já na década de 1990, os estudos sobre juventude na sociedade brasileira influenciaram instituições, com maior destaque para a Unesco, e esta, por sua vez, ressignifica a juventude e o(a) jovem em um novo espaço discursivo, apresentando-o(a) como protagonista, sujeito social capaz de produzir respostas às problemáticas contemporâneas de marginalizações e violências que os(as) jovens estavam suscetíveis de sofrerem e práticarem. Dessa forma, a Unesco propiciou a retomada da juventude como temática sociológica, dialogando com diferentes abordagens conceituais, tanto em perspectiva estrutural quanto enfatizando narrativas construídas pelas culturas juvenis. Enquanto categoria social, a juventude é redefinida por uma nova abordagem que ultrapassa a perspectiva de classe, e se embasa em categorias como cidadania, violência e protagonismo juvenil (TAVARES, 2012).

Para Novaes (2007), a condição juvenil é vivenciada de maneiras desiguais e diversas devido às questões referentes à origem social, níveis de renda, localização geográfica, desigualdades étnicas e de gênero, sexualidades, religiosas, etc. Na contemporaneidade, "ser jovem" denota o vivenciamento de uma convivência antagônica entre a sujeição familiar e social, ao mesmo tempo que promove grandes perspectivas de emancipação (NOVAES, 2007).

Assim, a juventude é visualizada como uma etapa de preparação, em que indivíduos processam sua inserção em diversas esferas da vida social e o processo de escolarização tornou-se uma etapa inerente da passagem para a maturidade, visto que a escola é um espaço de construção da subjetividade e lugar primordial para a construção do projeto de vida, especialmente no Ensino Médio, nível de escolaridade, cujos(as) adolescentes são direcionados(as) a pensarem em suas perspectivas de futuro, a exemplo do incentivo ao ingresso no Ensino Superior e a escolha de uma carreira profissional. O(a) jovem, compreendido(a) como sujeito social, através da linguagem, expressa os componentes afetivos, históricos e sociais do seu pensamento sobre seu projeto de vida (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009; NOVAES, 2007).

1.2 Juventude matoense e a escola em uma perspectiva sociocultural

Ressalta-se que, no contexto em que esta pesquisa é construída, a juventude maranhense que compõe a escola a ser pesquisada é originária de duas cidades interioranas e de seus povoados rurais adjacentes, portanto exigindo um diálogo sobre juventude do campo, e esta se insere numa categoria complexa e particular de análise devido a fatores externos a sua própria condição como tal. O mundo rural é tido como um espaço diferenciado, um lócus de vida onde são vivenciadas particularidades do modo de vida e referência identitária e lócus em que se vive o mundo. Pequenas cidades fazem parte do mundo rural, um espaço frequentemente marcado pela

vinculação com a natureza e pelas relações sociais de interconhecimento (WANDERLEY, 2007).

Conforme os dados recentes apontados pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), as cidades de Matões e Parnarama e seus povoados adjacentes, localizados na região leste maranhense, estão marcados pela presença do agronegócio com o plantio de soja, o cultivo de forragem animal e o aumento da produção agrícola de subsistência (COSTA FILHO; VILANOVA; MELO, 2020). Destaca-se ainda, que as cidades apresentam um forte fluxo migratório, desde as relações econômicas e comerciárias, até os processos de escolarização e modos de vida. Nesse sentido, Castro (2004) descreve a cidade como um espaço geográfico de múltiplos sentidos, que abriga uma coletividade de sujeitos singulares, na qual todos(as) possuem o direito de buscar suas vidas e anseios pessoais (CASTRO, 2004).

Na vida do campo, as relações sociais são extremamente diferenciadas do meio urbano, a vida de um jovem pode iniciar ou terminar antes da expectativa geral para a faixa etária. O jovem do campo é aquele que desde cedo é inibido por responsabilidades, seja em casa (trabalho doméstico), seja na roça, pois a agricultura camponesa familiar pressupõe a participação de todos os membros da família. Dessa forma, a inserção do grupo familiar no processo produtivo sugere diversas influências para o mundo juvenil, a exemplo do casamento precoce e do acesso irregular ao processo educativo (escola) (MASCENA, 2017).

Além disso, Gonçalves (2005), ressalta que no Brasil a família e a cadeia de relações sociais que se estruturam em torno dela ainda é uma forte referência da construção das subjetividades, sobretudo em camadas mais pobres da população. Grande parte dos jovens advindos de comunidades pobres possuem e posicionam a família como sua mais relevante referência identitária e indicam que reconhecem e valorizam os esforços dos pais e

responsáveis em prol de sua geração, e um desses esforços é o incentivo ao processo de escolarização (GONÇALVES, 2005).

A educação é um mecanismo de construção sociocultural. No qual durante esse processo a escola constitui-se como um espaço educacional que permite a socialização de informações, de conhecimento, de construção cultural e de respeito ao próximo (SANTOS, 2009). No entanto, segundo a perspectiva de Bourdieu os problemas sociais e econômicos não podem ser superados apenas pela educação, o autor acredita que seria pertinente considerar a origem social dos alunos (PIES, 2012).

Desse modo a escola, enquanto um contexto social que integra a vida de todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar, constitui uma relação complexa e singular, caracterizada por uma diversidade de aprendizado, experiências e práticas socioculturais (BRAZ-AQUINO, 2016). E por isso, segundo Silva *et al.* (2017) os sujeitos pertencentes a esta instituição fazem parte do projeto de construção social, pois há um processo de formação do indivíduo em si, e do coletivo.

Ao compreendermos a escola enquanto um espaço sociocultural, Dayrell (1996) chama a atenção de que esta deve ser entendida por um viés cultural, considerando o dinamismo do seu cotidiano e a necessidade de resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição. Dessa forma, compreender esses(essas) jovens que chegam à escola e apreendê-los(as) como sujeitos socioculturais permite entendê-los(as) em suas diferenças, indivíduos que possuem uma historicidade, características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que os(as) diferenciam das suas gerações anteriores, ao mesmo tempo em que constroem e atribuem significados diversos para a escola, estabelecendo relações entre a vivência escolar e os seus projetos de vida (DAYRELL, 1996, 2013).

1.3 Projeto de Vida: dicotomia entre conceito e disciplina escolar

Ao falarmos sobre projeto de vida, referimo-nos a uma dupla dimensão, enquanto a disciplina que compõe a parte diversificada da instituição, implantada como uma metodologia de êxito, e enquanto conceito de pesquisa. Tal disciplina contempla a competência geral número 6 da BNCC (BRASIL, 2018), que aborda a importância do projeto de vida dos(as) estudantes e vem sendo inserida nas grades curriculares[316] de ensino das escolas de variadas formas e nomenclaturas. A competência ressalta:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Segundo Boutinet (2002) e Schutz (1979), o conceito de projeto tem origens na arquitetura, mas ganha lugar de destaque nas produções filosóficas e humanísticas na primeira metade do século XX, baseado na ideia de intencionalidade e justificado na capacidade de devir dos seres humanos. Para tal, a idealização e elaboração dos projetos de vida está relacionada à biografia dos sujeitos e aos valores que orientam os modos de ver o mundo em uma determinada sociedade e seu respectivo período histórico, e formula-se dentro dos campos de possibilidades (mercado de trabalho, continuidade acadêmica, empreendedorismo) marcados por condições estruturais e conjunturais (MACHADO, 2004; DAYRELL, 1996; VELHO, 2003, 2004).

[316] No contexto das escolas públicas de Ensino de Tempo Integral, estados como Pernambuco em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e São Paulo foram pioneiros na promoção de metodologias educacionais pautadas no projeto de vida dos(as) estudantes e influenciaram demais estados, a exemplo do Maranhão.

Falar sobre projeto de vida, conforme Dayrell (2013), trata-se de uma determinada relação com o presente e em especial com o futuro e como a juventude lida com esta dimensão da realidade. O tempo presente é o espaço privilegiado para a construção de um projeto de vida, como também para a definição de si, propiciando uma correspondência entre a biografia do sujeito e o seu projeto, um estruturando-se em função do outro. Velho (2004) ainda lembra que a elaboração dos projetos não é rígida, visto que podem mudar, transformar-se, assim como as próprias biografias/identidades humanas (DAYRELL, 2013; NASCIMENTO, 2013; VELHO, 2004).

O projeto de vida emerge na trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si mesmo e sobre o mundo, na medida em que significados são compartilhados no cotidiano. A relação entre juventude e projeto de vida deve-se principalmente ao fato de que a juventude configura-se como uma etapa da vida em que os sujeitos estão vivenciando de forma mais intensa os processos de construção da identidade em uma dinâmica psicossocial, de elaboração dos projetos de vida, da experimentação do exercício de autonomia (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; NASCIMENTO, 2013). Dessa forma,

> [...] Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. Nesse sentido, o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072).

Portanto, conhecer-se internamente (autoconhecimento) e conhecer as estruturas externas é um exercício dialógico primordial para a elaboração dos projetos de vida dos(as) jovens; além disso, os elementos desejo e determinação, aliados à biografia e identidade e ao campo de possibilidades,

servirão de alicerce para a concretização dos projetos de vida dos sujeitos (DAYRELL, 2013; NASCIMENTO, 2013).

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem em seu caráter metodológico uma abordagem predominantemente qualitativa, ao considerarmos, de acordo com Gaskell (2010), que o mundo social é construído ativamente por pessoas em suas vidas cotidianas. A pesquisa qualitativa tem por objetivo mapear e compreender o mundo de vida dos sujeitos pesquisados(as) diante do objeto de estudo, além de permitir a combinação com outros métodos (GASKELL, 2010). Desta forma, o processo de construção da pesquisa documental e de campo, através das entrevistas, observações e análises, permitirão uma maior aproximação com a realidade.

Dentro desta abordagem metodológica, Cellard (2008) aponta que, a análise documental configura-se como um método de coleta de dados que permite o acrescímo da dimensão temporal, como também, permite a diminuição da influência "do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida" (CELLARD, 2008, p. 295). No contexto da pesquisa, alguns documentos a exemplo do plano de ensino da disciplina de Projeto de Vida, livro didático da disciplina adotado pela escola, planos de ação dos(as) estudantes e demais dados coletados através das entrevistas, servirão de base para as análises.

A pesquisa está sendo divulgada na escola por este professor-pesquisador durante as aulas de Sociologia e terá como foco os(as) estudantes do 3º ano do Ensino Médio devidamente matriculados(as) no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), Unidade Plena de Matões. Os(as) estudantes interessados(as) em participar de forma livre e espontânea deverão preencher um formulário de identificação pessoal que será disponibilizado por via impressa ou via Google Formulário.

Esses(essas) serão selecionados(as) obedecendo o seguinte critério: a completa realização do plano de ação de projeto de vida durante o 2º ano, obedecendo as metas, prazos e objetivos traçados. Ao todo, serão selecionados(as) dez estudantes.

Uma das técnicas a ser utilizada será a entrevista qualitativa com o grupo focal, cuja finalidade está no mapeamento e compreensão do mundo de vida dos sujeitos entrevistados através do levantamento do espectro de opiniões sobre o tema, tomando como objetivo uma compreensão detalhada das crenças, valores, atitudes e motivações de comportamentos dos sujeitos dentro dos contextos sociais específicos em que esta pesquisa é construída, ou seja, a importância da disciplina de Projeto de Vida para esses(essas) jovens estudantes e os sentidos e significados produzidos e atribuídos a ela (GASKELL, 2010).

Dentro da pesquisa com grupo focal há uma ênfase em absorver o conhecimento e a cultura local por um período de tempo mais longo, portanto, através da pesquisa de campo, uma descrição densa através da observação participante faz-se necessária, visto que esta possibilita a captura das ações e dos discursos produzidos em ato (GASKELL, 2010; GEERTZ, 1978; GOLDMAN, 2003). Dentro desta abordagem, alguns recursos serão utilizados como: tópicos-guia com o auxílio de um aparelho de gravação de voz, bem como serão submetidos os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); ademais, outras técnicas poderão ser utilizadas, a exemplo da escolha de fotografias e dramatizações.

As entrevistas ocorrerão em horários a ser estabelecidos, em espaços como a sala de aula, biblioteca, auditório ou demais locais em que os(as) entrevistados(as) possam se sentir acolhidos(as) e seguros(as) para uma maior interação e participação durante as entrevistas (DAYRELL, 1996; GASKELL, 2010). Além disso, apoiado na abordagem teórico-metodológica sobre práticas discursivas, consideramos as conversas do cotidiano como uma importante ferramenta para a produção de sentidos (MENEGON, 2000). Para

tanto, a utilização de diário de campo para o registro de pormenores faz-se necessária, constituindo as anotações de campo. A produção e o uso de imagens fotográficas serão necessárias para a composição do corpo desta pesquisa, pois oferecem um registro restrito mais poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, além de empregar a informação visual como dados primários, dando às fotografias um sentido documental e de linguagem (LOIZOS, 2010; BITENCOURT, 1998).

Após o levantamento e transcrição dos dados coletados nas entrevistas, será realizada a construção dos mapas de associação de ideias, onde estes possibilitam a sistematização do processo de análise das práticas discursivas, dando subsídios para a análise e gerar visibilidade aos seus resultados (SPINK; LIMA, 2000). A análise será baseada na leitura dos dados obtidos, que serão interpretados a partir do referencial teórico que fundamenta a pesquisa para garantir o rigor, atentando-se ao "princípio da vigilância epistemológica" no processo do "tratamento sociológico do objeto"(BOURDIEU et. al., 2004, p. 12).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, o projeto de vida mostra-se relevante ao proporcionar um direcionamento a esta juventude em suas escolhas e anseios pessoais, promovendo o autoconhecimento e ampliando suas visões de mundo, seus valores e competências pessoais a serem trabalhadas e aperfeiçoadas, suas perspectivas de futuro, refletindo criticamente sobre a realidade social na qual estão inseridos(as), considerando aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, além da conscientização e o exercício de suas cidadanias.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a importância da disciplina de Projeto de Vida para os(as) estudantes do IEMA U.P Matões, considerando os sentidos e significados produzidos por esses(essas) jovens,

e destacar como as categorias escola/educação, trabalho e família aparecem e a importância que elas têm sobre o processo.

A pesquisa visa contribuir com a ampliação das discussões acadêmicas sobre o tema, proporcionar a escola, junto ao seu corpo gestor, docente e discente, uma reflexão mais ampla sobre a relevância da disciplina de Projeto de Vida e como esta contribui para a transformação social de seus(suas) estudantes, propiciar novas metodologias educacionais que promovam a autonomia e o protagonismo juvenil, além de contribuir para a fomentação de políticas públicas relacionadas a essa temática. Está sendo construída através de uma abordagem metodológica qualitativa, com análises bibliográficas, documentais e pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, L. A. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. *In*:_____. **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998. 197-211.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O Ofício de Sociólogo:** Metodologia da Pesquisa na Sociologia. 5ª ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2004.

BOUTINET, Jean-Claude. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htmAcesso em: 03 julho, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Acesso em 03/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAZ-AQUINO, F. S.; ALBUQUERQUE, J. A. **Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar**. Estudos de Psicologia: Campinas, 33(2), p. 225-235, 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana:** crianças e jovens no Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Faperj/7 Letras, 2004.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.19, n.2, jul./dez. 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/ tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA FILHO, A. ; VILANOVA, Francisco Rairan dos Santos ; MELO, S. M. B. . A cultura de alimentos em áreas do leste do Maranhão: um olhar para o município de Matões. VOZES, **PRETÉRITO & DEVIR**, v. 11, p. 21-36, 2020.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. 1996, p. 1-27. Disponível em: https:// pt.slideshare.net/profesonlineedu/texto-a-escola-como-espao-scio-cultural-dayrell-dia-02-desetembro. Acesso em: 03 de julho 2021.

DAYRELL, J.. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, 2007, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128. Recuperado de: http://www.cedes.unicamp.br

DAYRELL, J.. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In.: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHAS, Antônio. (Org.). **Habitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre – Escola Superior de Educação, 2013.

FERNANDES, Sílvia. Sociologia da juventude – olhares interdisciplinares e intertemáticos.**Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 9, n. 2, maio - agosto 2019, pp. 339-350.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático.Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia [online].** 2003, v. 46, n. 2 [Acessado 26 Julho 2021] , pp. 445-476.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social** [online]. 2005, v. 17, n. 2 [Acessado 3 Julho 2021], pp. 207-219. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200009>. Epub 09 Jan 2006. ISSN 1809-4554. https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200009

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade [online].** 2011, v. 32, n. 117 [Acessado 29 Julho 2021] , pp. 1067-1084.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (EE). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Gareschi.Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2004.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2009, v. 29, n. 3, p. 544-557. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>. Epub 06 Mar 2012. ISSN 1982-3703. https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009. Acesso em 03 de jul. 2021.

MASCENA, José Cláudio Monteiro. **A juventude e trabalho no campo**: desafios e perspectivas de jovens assentados em áreas de reforma agrária no município Açailândia-Maranhão. 2017. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial), Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

MENEGON, V. M. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. *In*: SPINK, Mary Jane P. (Org.).**Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, I. P. Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccosRevista Científica**, 2013, 31, 83-100.

NOVAES, R. R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Sociologia especial: Ciência e Vida**, 2007, 1(2), 6-15.

PIES, N. **Processo educacional em Pierre Bourdieu.** Revista Espaço Acadêmico, n. 134, 2012.

SANTOS, E. R.F. et al. **A psicologia educacional em interface com o social.** XV Encontro Nacional da ABRAPSO- Psicologia social e políticas de existências: Fronteiras e conflitos, 2009.

SCHUTZ,Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, A. P. A sociologia brasileira e os primeiros estudos sobre a juventude e o universo estudantil. **Revista Caos**, João Pessoa, n. 16, set. 2010. Disponível em:<https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/47020> Acesso em: 03 julho 2021.

SILVA, M. P. S.; LOPES, J. S. **O espaço sócio-cultural escolar: reflexões sobre os saberes escolares na dinâmica dos grupos curriculares**. IV Encontro Estadual de Ensino de História: UNEB, 2017.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2006.

SPINK, Mary Jane P.; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.).**Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**, *[S. l.]*, v. 15, n. 1, p. DOI: 10.5216/sec.v15i1.20683, 2012. DOI: 10.5216/sec.v15i1.20683. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/20683>. Acesso em: 3 jul. 2021.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

WANDERLEY, M. N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. *In*: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007. P. 21-33.

SHARENTING: UMA VIOLAÇÃO EXERCIDA PELOS PAIS E NEGLIGENCIADA PELA JUSTIÇA

Daniela Falcadi Coêlho[317]

RESUMO

Com o advento das redes sociais, diversos usuários expõem seu dia a dia na internet, e terminam por expor também a intimidade de seus filhos, que variam desde fotos até informações de localização. Com a ideia de privatização da família, o Estado deixa de cumprir seu papel de zelar pelo princípio da dignidade da pessoa humana em favor da criança, deixando-a à mercê da mais nova fábrica de “likes”, onde são criados "influencers mirins”. O presente artigo discorre através de uma análise jurídica e social, quanto a responsabilidade civil dos pais no que tange a superexposição dos filhos nas redes sociais, bem como a omissão do Estado frente ao fenômeno sharenting, fundamentando-se na legislação pátria, doutrina, jurisprudência e artigos acadêmicos. Esse aumento exponencial da exposição da criança por seus genitores traz preocupação em razão da grave consequência que isso pode gerar no futuro. Conclui-se que os pais devem zelar pela intimidade de seus filhos e quando estes não o fizerem deve o Estado ser o responsável por zelar. Com base no princípio da dignidade da pessoa humana, o Estado deve proteger o direito da personalidade desde a vida intrauterina.

Palavras-chave: Sharenting, Direitos da personalidade, Responsabilidade civil.

[317] Pós graduanda em direito civil pela USP; Pós graduada em *compliance* pela PUC.

1.INTRODUÇÃO

A maior marca de que a globalização tomou conta do mundo contemporâneo através das redes sociais, é a expressiva quantidade de informações e dados pessoais disponíveis nestas plataformas. De acordo com um relatório da WeAreSocial em parceria com a Hootsuite, 53% da população mundial está presente nas redes sociais[318], a cada segundo mais de 14 pessoas se tornaram usuárias de redes sociais no último ano[319].

A "vida online" nas redes sociais, traz grande interação entre as pessoas das mais diversas localidades do mundo, porém traz também grande exposição pessoal em busca de engajamento. A sociedade atual tornou-se uma verdadeira "sociedade espetáculo"[320], o palco deste espetáculo é, em qualquer lugar ou em qualquer situação pessoal ou alheia, a busca incessante por "likes" faz com que as pessoas levem a vida real para dentro da vida virtual e terminam por expor seus filhos, que muitas das vezes não tem o menor discernimento do que é esta exposição e suas consequências. Em algumas situações a exposição destas crianças vão muito além de fotos e vídeos nas redes sociais dos pais, em casos extremos porém comuns, os pais criam perfis sociais para seus filhos, aproximadamente 82% das crianças brasileiras possuem perfil em rede social[321],criadas e administradas pelos pais, estes perfis mostram o dia a dia dessas crianças. Para tanto é necessário que os pais, que são de quem mais se espera preservação quanto aos filhos, sejam

[318] Disponível em: https://exame.com/tecnologia/a-cada-segundo-14-pessoas-comecam-a-usar-uma-rede-social-pela-1a-vez/ .Acesso em: 04 de Outubro de 2021.
[319] ibidem
[320] DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu, Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1997.
[321] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet

capazes de medir a exposição de seus filhos na internet, para que seja evitado o fenômeno sharenting.[322]

Em sua grande maioria, as crianças são educadas pelos pais a evitarem qualquer contato com estranhos, porém essa noção de perigo se esvai no ambiente virtual, no fenômeno shareting as crianças ficam extremamente expostas, essa decisão unilateral dos pais em expô-las deixa uma lacuna extremamente grande, uma vez que cabe aos pais zelar para que a publicação ocorra de forma positiva, contribuindo para o perfeito desenvolvimento da personalidade infanto-juvenil do menor[323] trazendo à tona o embate entre os direitos dos filhos e dos pais.[324]

Para ampliar essa discussão, o presente estudo tem como objetivo discorrer através de uma análise jurídica e social, quanto à responsabilidade civil dos pais no que tange a superexposição dos filhos nas redes sociais, bem como a omissão do Estado frente ao fenômeno sharenting, com o intuito de poder sanar esta lacuna legal quanto a proteção das crianças a atual realidade virtual.

O estudo utilizou-se de uma pesquisa com método dedutivo, baseado na legislação pátria, doutrina, jurisprudência e artigos acadêmicos.

A presente pesquisadora visa discorrer sobre o fenômeno e assim traçar estratégias de proteção e amparo a fim de elucidar os problemas ocasionados pelo fenômeno abordado.

---

322 Tepedino, G. **Fundamentos do direito Civil-Direito da Família**.Rio de Janeiro: Forense, 2021.

323 (CURY JÚNIOR, 2006, p. 206).

324 “sharenting”, a term used to describe the ways many parents share details about their children’s lives online, must be a central part of child-rearing discourse and legal analysis of the conflict between children’s rights and parental rights.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Fenômeno Sharenting

Sharenting é uma expressão que nasceu da união de duas palavras "share" que significa compartilhar e "parenting" que significa paternidade ou pais, esse fenômeno corresponde a prática dos pais em partilhar informações e imagens dos filhos nas redes sociais de maneira abundante, detalhada[325] e rotineiramente, com o propósito de ganhar visibilidade que futuramente será traduzido em lucro monetário, ou apenas em imagem de bons pais. Nesta linha de raciocínio pode-se destacar pais que postam o dia a dia da criança, desde o momento que acorda até a hora que vai dormir, ou os casos onde pais criam perfis com o nome da criança em redes sociais e passam a gerir sua vida digital[326] , em alguns casos isto ocorre ainda na vida intrauterina, postando várias informações pessoais da criança, a fim de ganhar seguidores e assim monetizar o perfil nas redes sociais.

2.2 Responsabilidade civil dos pais

O fenômeno sharenting põe em lados opostos os direitos fundamentais de pais e filhos, de um lado está a liberdade de expressão/manifestação dos pais, de outro lado está o direito à privacidade dos filhos. Pesa a favor dos pais o precedente do STF na ADPF 130, na qual a liberdade de manifestação foi dada como sobredireito, que somente pode ser limitado posteriormente ao seu exercício, bem como soma-se a isto a ideia de autoridade familiar e o direito-dever dos pais de guiarem os filhos pelos

[325] Amanda de Cássia Pereira Coutinho, A proteção da Reserva da Vida Privada de Menores Enquanto dever Parental, em Especial na Era Digital. 2019. p.32.

[326] "A ideia de sharenting, também, abarca as situações em que os pais fazem a gestão da vida digital de seus filhos na internet, criando perfis em nome das crianças em redes sociais e postando, constantemente, informações sobre sua rotina"Fernando Büscher von Teschenhausen Eberlin, 2017, p. 258.

caminhos que julgarem melhores. Em contrapartida, pesa a favor das crianças a obrigação da proteção integral, presente na Constituição Federal e principalmente no ECA. A maior preocupação quanto ao tema é que as informações pessoais de crianças que são inseridas na internet por seus genitores podem ser acessadas por todos, durante longos períodos. Esta exposição sem limites, de histórias, fotografias ou comentários se torna embaraçosa[327], colocando-as em situações vexatórias e constrangedoras, trazendo impactos psíquicos desde a infância até a vida adulta. Apesar de os pais gozarem do direito de decidirem o que é bom ou não para os filhos, a responsabilidade parental encontra seus limites nos próprios direitos fundamentais e da personalidade dos filhos. Em suma, o princípio da autonomia familiar proporciona aos pais a liberdade no exercício do poder familiar, mas a legitimidade desse exercício está condicionada ao respeito dos direitos fundamentais dos filhos.[328] A exposição exagerada de dados pessoais das crianças representam ameaça à intimidade, vida privada e direito à imagem, interesses estes que são expressamente protegidos pelo art. 100, V da lei n. 8.069/1990, inclusive, esta exposição sem limites ou filtros poderá culminar na suspensão do poder familiar[329] ou até destituição do poder familiar, em especial quando práticado atos contrários à moral e aos bons costumes[330]. Vale ressaltar que o abuso de direito trata-se de um ato ilícito independente de

[327] STEINBERG, Stacey B. Sharenting: Children's privacy in the age of social media. *Emory Law Journal,* Atlanta, v. 66, p. 839-884, 2017. Disponível em: <http://scholarship.law.ufl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1796&context=facultypub>. Acesso em: 21 ago. 2017. p. 854.

[328] DELGADO, M. L. **Direitos da personalidade nas relações familiares,** 2005, p. 42.

[329] Art. 1.637 Se o pai, ou a mãe, abusar de sua autoridade, faltando aos deveres a eles inerentes ou arruinando os bens dos filhos, cabe ao juiz, requerendo algum parente, ou o Ministério Público, adotar a medida que lhe pareça reclamada pela segurança do menor e seus haveres, até suspendendo o poder familiar, quando convenha.

[330] Art. 1.638. Perderá por ato judicial o poder familiar o pai ou a mãe que: III - práticar atos contrários à moral e aos bons costumes;

culpa.[331] É necessário entender que a criança pode desaprovar a conduta dos seus pais de exporem seus dados na internet, alegando que sua vida privada foi exposta indevidamente durante a infância. No Brasil não há casos de pais que foram responsabilizados civilmente pela divulgação de imagens, informações e dados dos filhos de maneira reiterada nas redes sociais, isso talvez ocorra porque a geração afetada pelo fenômeno seja demasiadamente jovem para tomar medidas legais contra seus progenitores, o que poderá vir a acontecer quando alcançarem a fase adulta.[332] E ainda que comumente a decisão judicial seja favorável aos pais, nada impede de o judiciário reconhecer as violações decorrentes do abuso de poder dos pais.

2.3 Obrigação do Estado

A incapacidade e a vulnerabilidade da criança deve ser levada em consideração pelas instituições e órgãos que compõem a rede de proteção à criança e ao adolescente, dentre estes: o Ministério Público, com base no art. 201, 208 e 224 do ECA; a Defensoria Pública, com base no art. 4º da Lei Complementar 80/94; o Conselho Tutelar com base em suas atribuições previstas no ECA, no art. 131 e 136. Ainda que os três devam trabalhar em conjunto, a principal responsabilidade recai sobre o Ministério Público, uma vez que este é uma instituição permanente, a qual é incumbida a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis[333].Desta forma os direitos personalíssimos são objeto de defesa deste órgão, com objetivo de zelar pela aplicação correta do ordenamento jurídico em favor de qualquer pessoa, cita-se em especial o resguardo dos

[331] Lisboa, 2013. p 270 a 271.
[332] COUTINHO, A. de C. P. A proteção da reserva da vida privada de menores enquanto dever parental, em especial na era digital. 2019, p. 51.
[333] Art. 127**.** O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. (CF)

direitos da infância e adolescência. Compete ao Ministério Público zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes.[334] Partindo-se desta premissa, o fenômeno sharenting pode trazer consequências jurídicas aos pais que divulgam informações pessoais dos filhos, estes põem-se como violadores dos direitos dos seus filhos, cabendo ao Ministério Público intervir nessa relação para assegurar a proteção dos vulneráveis envolvidos, usando como instrumento para efetivação de sua valência a prerrogativa de propor ações para o resguardo dos interesses difusos, coletivos ou individuais alusivos à infância e à adolescência.[335][336]
O Código Civil e o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram à criança e ao adolescente o acesso à justiça mesmo quando seus interesses colidem com os de seus responsáveis legais, o que demonstra a preocupação do legislador com o público infantojuvenil a partir da adoção da teoria da proteção integral.[337]A requerimento de algum parente ou do próprio Ministério Público, nos casos de abuso do poder parental, a autoridade judiciária aplicará medida de proteção visando à salvaguarda da criança ou adolescente.

2.4. Consequências da exposição para as crianças e adolescentes

O uso demasiado das tecnologia e a exposição pessoal das crianças e adolescentes geram diversos riscos para estes, como os facilmente identificáveis (taquicardia, alterações na respiração, tendinites, mudanças

[334] Art. 201, VIII - zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis; (ECA)
[335] Art. 201, V - promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência.
[336] Art. 194. O procedimento para imposição de penalidade administrativa por infração às normas de proteção à criança e ao adolescente terá início por representação do Ministério Público, ou do Conselho Tutelar, ou auto de infração elaborado por servidor efetivo ou voluntário credenciado, e assinado por duas testemunhas, se possível.
[337] Art. 141. É garantido o acesso de toda criança ou adolescente à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, por qualquer de seus órgãos.

corporais) e os não facilmente identificáveis como por exemplo, os cybersickness (náusea digital), além dos distúrbios alimentares, vulnerabilidade afetiva, síndrome do toque fantasma (acreditar que o celular está tocando sem realmente estar), narcisismo, distúrbio de personalidade, grooming (assédio ou abuso sexual pelas mídias sociais), transtornos de ansiedade, mudanças na autoestima cyberbulling, depressão e suicídio, além da falta de concentração com piora nos rendimentos escolares e os distúrbios do sono, tendo uma situação de dependência quanto aos meios tecnológicos por "likes", necessitando inclusive de tratamento de nomofobia (dependência tecnológica), inclusive com institutos já constituídos como o DELETE e o GEAT, que orientam a sociedade ao uso consciente das tecnologias, assim como oferecem suporte no tratamento .[338]

No trabalho desenvolvido pela Fernanda Oliveira, tomando como referência o texto do site Tic Kids online, retirado do estudo de Pereira (2015, p.5), assim descreveu o uso da internet:

> "no ano de 2013 que cerca de 58% das atividades desenvolvidas por crianças e adolescentes internautas é a postagens de fotos ou vídeos nas redes sociais, tornando a exposição da vida intima tarefa rotineira no uso das novas tecnologias de informação. Além disso, cerca de 61% dos entrevistados, que englobam a faixa etária de 11 a 17 anos, dizem ter interagido com alguma publicidade pelas redes sociais.
> Desta forma, fica clara a exposição gerada pelas redes sociais através de sua utilização pelos menores de idade, causando uma ruptura no crescimento e desenvolvimento das atividades típicas dessa faixa etária, como por exemplo, apenas brincar."[339]

---

[338] DA CUNHA, Mônica Ximenes Carneiro. SOUZA, Karlla. **Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática da literatura.** Disponível em:https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i3.156 Acesso em: 14 de jan 2022.. https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i3.156https://doi.org/10.37444/issn-6.

[339] DE OLIVEIRA. Fernanda Monteiro. Superexposição Infantil Nas Redes Sociais: Reflexos na Formação Mental da Criança. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1606/1/FERNANDA%20MONTEIRO%20DE%20OLIVEIRA%20TCC.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2022.

2.5. Pornografia infantil, cyberbulling e pedofilia na Internet

O uso midiático exagerado é uma porta de entrada para aliciadores de crianças e adolescentes, sendo assim fica evidente que a superexposição dos pais perante seus filhos, ou apenas de sua negligência perante estes, não apenas ocasiona os problemas anteriormente mencionados, mas também os induz a uma abertura para o contato com os aliciadores de menores, que, com seu desenvolvimento, ainda não plenamente formado, tornam-se alvos fáceis para a pornografia. Outra situação decorrente da superexposição é a falta de proteção ao cyberbullying. Tudo isto se prova quando dados divulgados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, demonstra que no "disque 100", a 5ª (quinta) maior denúncia efetuada estava relacionada a pornografia infantil, cyberbulling e pedofilia. Conforme relatório da Norton Cyber Security, em 2017, O Brasil se tornou o 2º (segundo) maior país em número de casos de crimes cibernéticos e os dados da Safer Net Brasil mostram que, em 2018, o Brasil registrou um total de 133.732 queixas de delitos virtuais, 110% a mais em relação ao ano anterior. O principal crime denunciado foi a pornografia infantil.[340] Deixando claro que a exposição ano a ano também está gerando mais aliciamentos, pela própria facilidade de encontrar na internet essas crianças e esses adolescentes, como também de induzi-los, já que conhece todos os seus gostos e atitudes expostos na internet. A facilidade de acesso mostra o motivo porque, conforme o site Tic Kids, em 2019, 13% das meninas entre 9 e 17 anos já receberam pedidos para enviarem suas fotos ou vídeos íntimos.[341]

---

[340] BRASIL. MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Exposição de crianças e adolescentes na internet ocupa a 5ª posição no ranking do Disque 100. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/exposicao-de-criancas-e-adolescentes-na-internet-ocupa-quinta-posicao-no-ranking-de-denuncias-do-disque-100. Acesso em: 13 de jan. 2022.**

[341] BRASIL. MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Exposição de crianças e adolescentes na internet ocupa a 5ª posição no ranking do Disque 100. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-**

2.6. A questão financeira (sharenting comercial)

A questão financeira é uma grande influenciadora para a exposição das crianças e adolescentes, por ideia dos próprios genitores ou negligência deles, no momento em que percebem a grande rentabilidade que podem ter. A procura por este tipo de atividade (youtuber) é tão grande que inclusive existem diversas matérias jornalísticas a respeito, de como se tornar um youtuber mirim[342]. A rentabilidade, segundo uma dessas reportagens se dá com as propagandas existentes no "canal" feito por estas crianças, nas mais diversas plataformas, onde, para não perder seus respectivos patrocínios têm que estar sempre atualizando o canal com mais e mais conteúdos, os ganhos são expressivos, podendo chegar a US$ 18.000.000,00 (dezoito milhões de dólares) anuais, na atualidade, cerca de 90.000.000,00 (noventa milhões de reais) ao ano[343]. São cifras muito expressivas, nem sempre alcançadas, porém muito perseguidas. Comprovando se transformar numa verdadeira fonte renda para os pais e um verdadeiro emprego com todas as obrigações para o menor, o que deveria ser proibido, conforme descrito no art. 60 do ECA, *ipsis litteres:*

> Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. [344]

Ainda com o intuito de obter mais "seguidores" e "likes", o que representa mais patrocínios e consequentemente mais dinheiro, muitas dessas crianças se expõem a situações vexatórias e/ou erotizadas, transformando em futuros problemas, conforme demonstrado no item anterior,

---

2/novembro/exposicao-de-criancas-e-adolescentes-na-internet-ocupa-quinta-posicao-no-ranking-de-denuncias-do-disque-100. Acesso em: 13 de jan. 2022.

342 GUSMÃO. Amanda. **Youtuber? Modelo? Empreendedor? Veja como crianças podem ganhar dinheiro.** Disponível em: https://www.idinheiro.com.br/como-criancas-podem-ganhar-dinheiro/ Acesso em: 13 de jan. 2022.

343IBDEM

344 BRASIL. PLANALTO. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 13 de jan. 2022.

podendo ocasionar cyberbulling, assédio sexual, dentre outros problemas, pois conforme estudo realizado pelo IPEA em 2017, comprovou-se que, em média, 32,09% dos agressores de crianças são amigos ou conhecidos da vítima, assim como nos Estados Unidos da América (EUA) um estudo realizado detectou que 2% dos sequestros e 90% dos crimes violentos contra os jovens são de autoria de pessoas próximas à família da vítima, o que demonstra o perigo da exposição.[345] Além de todos estes perigos ligados à questão financeira e erotizada ainda têm-se o sequestro virtual, onde se utilizam os dados expostos da pessoa para poder utilizá-los se passando por elas, o que está se tornando bem comum nos dias atuais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, de acordo com tudo que foi exposto no presente artigo, conclui-se que o ordenamento jurídico brasileiro encontra-se ainda em fase prematura no que diz respeito à regulamentação dos indivíduos e de suas atitudes no território virtual. O que faz com que o fenômeno *sharenting* seja encarado como uma manifestação do exercício da liberdade de expressão por parte dos pais, o que é parcialmente verdadeiro, desde que dentro dos limites apropriados, pois o constante compartilhamento "sem filtro", resulta na ofensa aos direitos personalíssimos das crianças, como a violação dos direitos à imagem, privacidade e intimidade dos filhos, uma vez que essas crianças podem sentir-se constrangidas no presente ou no futuro quando se tornarem adultas. As informações ou imagens divulgadas na internet por seus genitores podem resultar em abalos na autoestima e não muito distante em consequências psicossociais. Outra situação, é o perigo ao qual essas crianças ficam expostas, ao terem informações pessoais, até mesmo da

[345] DE MEDEIROS, Luisa Pedrosa. S**harenting como fonte de renda para os pais: um estudo de caso sobre a exposição de menores em mídias socias à luz da doutrina da proteção integral.** Disponível em: https:bdm.unb.br/handle/10483/24446. Acesso: 13 de jan. 2022.

localização, divulgadas na internet, tornando-as potenciais alvos de criminosos.

Tendo em vista que estas crianças são sujeitos de direitos, conforme descrito no artigo 5º da Carta Magna brasileira e também no Estatuto da Criança e do adolescente, principalmente no artigo 17º, onde encontra-se descrito de forma expressa sobre a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, inclusive com a preservação da imagem e da autonomia, conforme descrito, *in verbis:*

> Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.[346]

Percebe-se que é de suma importância e urgência a criação de uma legislação específica para abrigar de forma clara os direitos dessas crianças e os deveres de seus pais em zelar pela dignidade da vida do menor e assegurar total integridade, bem como é necessário haver uma forma de fiscalização e ingresso de denúncia para os casos em que os princípios legais forem violados, com aplicação de responsabilização civil e/ou penal pela desobediência à normativa. Desta feita, o sharenting não transgride apenas o direito à imagem, desfruta de autonomia e, por isso, sua proteção não depende da violação de outro direito[347], este transgride a própria esfera da vida privada, bem jurídico que auxilia os infantojuvenis no seu processo de autodeterminação como pessoa.

Vale ressaltar que este trabalho não defende a absoluta proibição de exposição dos filhos na internet, apenas frisa o compartilhamento responsável de informações pessoais da criança, e quando os pais ferirem os direitos

---

[346] BRASIL. PLANALTO. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 de jan. 2022.
[347] (FACHIN, 2001, p. 191)

personalíssimos da criança, deve o Estado interceder para evitar qualquer dano moral ou psicológico da criança, situação que na maioria dos casos é negligenciada pelo Estado, visualizando, mas nada fazendo em relação a exposição desnecessária, porém lucrativa, o que demonstra, em muitos dos casos, uma verdadeira mercantilização na imagem do filho, muitas vezes, sem repartição de lucros, ou seja, um trabalho exploratório com visão de obtenção de lucro para os pais, na maioria das vezes, mas sem nenhum retorno para criança, exceto sua exposição com suas consequências psíquicas que poderão ser permanentes para estes, o que demonstra o total desprezo a todas as normatizações existentes que tem a finalidade de proteger as crianças e adolescentes, porém perceptivelmente, conforme o prezado trabalho.

Demonstrada, através de todo o supramencionado artigo, uma negligência estatal quanto a sua atuação de defensor das leis existentes, tanto por não acreditar que deva haver interferência do *pater poder*, como também pelo próprio desconhecimento da gravidade desta situação tão contemporânea, torna-se necessária a imediata consolidação de uma legislação específica que gere uma obrigatoriedade da ação, sem restar nenhuma dúvida, perante a atuação estatal neste tipo de ocorrência.

O presente trabalho demonstra de forma clarificada que, por mais que exista legislação sobre o tema, em virtude, muitas vezes, do desconhecimento do assunto, por ser muito recente, não é efetuado nenhuma ação que tente acabar ou pelo menos minorar os efeitos tão drásticos do sharenting , pois quando se comenta sobre este fenômeno estar-se-á falando de algo muito maior que uma superexposição apenas, está se analisando as consequências de saúde e de vida que estes seres em formação poderão sofrer, inclusive abusos e assédios aos quais estão expostos. Estar-se-á analisando toda uma geração condenada, por um erro de seus genitores, por uma falha de fiscalização dos órgãos estatais existentes, o que poderá ocorrer um verdadeiro "boom" de crises psíquicas e até mesmo físicas (no caso de

tendinites, por exemplo) perante a sociedade nos anos vindouros. É uma situação gravíssima, de saúde pública que não deveria ser negligenciado em nenhuma hipótese pelas graves consequências que será gerada.

É importante ressaltar que, em virtude da relevância do tema, atualidade e intenso crescimento dessa "fábrica de captação de recursos" através do trabalho alheio, este artigo ainda encontra-se de forma inacabada, nunca terminando a observância, nem muito menos a exposição midiática, sendo necessário uma análise futura mais minuciosa, assim este trabalho não termina aqui, pelo contrário, ele é o primeiro passo pela defesa dos direitos das crianças em terras virtuais.

REFERÊNCIAS

APRIGLIANO, R. C. **Ordem Pública e Processo: O Tratamento das Questões de Ordem Pública no Direito Processual Civil.** São Paulo: Atlas, 2011.

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

BRASIL. Código de Processo Civil (2015). **Código de Processo Civil Brasileiro**. Brasília-DF: Senado, 2015.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília-DF: Senado, 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Exposição de crianças e adolescentes na internet ocupa a 5ª posição no ranking do Disque 100. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/exposicao-de-criancas-e-adolescentes-na-internet-ocupa-**

quinta-posicao-no-ranking-de-denuncias-do-disque-100. Acesso em: 13 de jan. 2022.

COUTINHO, A. de C. P. **A proteção da reserva da vida privada de menores enquanto dever parental, em especial na era digital.** 61 f. Dissertação (Mestrado em Ciências jurídicas/políticas) – Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126141/2/384898.pdf Acesso em: 11 jul. 2020.

DA CUNHA, Mônica Ximenes Carneiro.SOUZA, Karlla. **Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática da literatura.** Disponível em:https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i3.156 Acesso em: 14 de jan 2022.

DE MEDEIROS, Luisa Pedrosa. **Sharenting como fonte de renda para os pais: um estudo de caso sobre a exposição de menores em mídias socias à luz da doutrina da proteção integral.** Disponível em: https:bdm.unb.br/handle/10483/24446. Acesso: 13 de jan. 2022.

DE OLIVEIRA. Fernanda Monteiro. Superexposição Infantil Nas Redes Sociais: Reflexos na Formação Mental da Criança. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1606/1/FERNANDA%20MONTEIRO%20DE%20OLIVEIRA%20TCC.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2022.

DELGADO, M. L. **Direitos da personalidade nas relações familiares.** Congresso Brasileiro de Direito de Família. Belo Horizonte: Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), 2005, p. 1-57. Disponível em:

http://www.ibdfam.org.br/_img/congressos/anais/34.pdf. Acesso em: 14 jul, 2020.

EBERLIN, F. B. von T. **Sharenting, liberdade de expressão e privacidade de crianças no ambiente digital: o papel dos provedores de aplicação no cenário jurídico brasileiro.** Revista brasileira de políticas públicas. [s. l.], v. 7, n. 3, p. 256-274, dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/4821-21861-10-PB-1.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

GUSMÃO. Amanda. **Youtuber? Modelo? Empreendedor? Veja como crianças podem ganhar dinheiro.** Disponível em: https://www.idinheiro.com.br/como-criancas-podem-ganhar-dinheiro/ Acesso em: 13 de jan. 2022.

LISBOA, R. S.; CHRISTÓFARO, D. F. **Sociedade da informação: dano e responsabilidade civil decorrente da prática de sharenting.** In: Encontro Nacional do CONPEDI. 27, 2018, Salvador. Publicações [...]. Salvador, BA, 2018. Disponível em: http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/0ds65m46/41oo8qd1/QfIJXdcms7SfNjh2.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

STEINBERG, S. B. **Sharenting: Children"s Privacy in the Age of Social Media.** Emory Law Journal. Atlanta, v. 66, p. 839-889, 2017. Disponível em: http://scholarship.law.ufl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1796&context=facultypub Acesso em: 05 jul. 2020.

TARTUCE, F. **Processo Civil no Direito de Família: Teoria e Prática**, 5ª ed., Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2021.

TEPEDINO, G.; TEIXEIRA, A.C. B. **Fundamentos do Direito Civil: direito da família**, 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense, 2021.

GT-7

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS PRISÕES

SISTEMA PRISIONAL:
A Transformação do Detento Através do Processo Educacional Formalizado

Camila Lima Oliveira da Silva
Ionne Kelly Lima de Sousa
Gilberto Sousa Silva

RESUMO

A presente pesquisa aborda sobre o sistema prisional, mais precisamente sobre a transformação do detento através do processo educacional formalizado. Objetivou-se por, meio desta investigar as transformações que ocorrem na vida do detento, através da educação no sistema prisional. Buscou-se ainda, compreender o contexto de educação no sistema prisional; analisar as práticas de ensino voltada ao detento; conhecer as experiências pedagógicas trabalhada pelo pedagogo e demonstrar os pontos positivos que a educação traz para vida desse apenado. Para isso o estudo aponta ainda o significado do processo de didática e as mudanças que ocorre na vida desse apenado através da educação. A garantia de uma boa educação é uma forma de ressocializar as pessoas condenadas à prisão. Ela possibilita que, ao retornar à sociedade após quitar sua dívida com a justiça, os ex-presidiários tenham outras opções que não o regresso à criminalidade. O nível educacional geralmente baixo dos detentos diminui seus atrativos para o mercado de trabalho. As práticas educativas contribuem na vida dos apenados, oferecendo uma educação profissional que tem como objetivo formar um cidadão para ingressar em uma sociedade justa, humana capaz de proporcionar ao sentenciado a oportunidade de rever seus atos antissociais. Foi necessário identificar as políticas públicas voltadas para essas pessoas que se encontram em cárcere privado, e os desafios para efetivação do direito a educação. No

que se refere aos procedimentos metodológicos, utilizou-se de investigações bibliográficas por meio de artigos, livros, jornais, revistas e etc. Trata-se ainda de uma pesquisa qualitativa com abordagens discursivas e explicativas para melhor compreensão dos dados. Para tal foi necessário realização de pesquisa de campo no Centro de Ressocialização na Cidade de Pedreiras Maranhão com o intuito de respaldar os referenciais teóricos construídos com a coleta de dados no campo de pesquisa. Sendo assim, foram aplicadas entrevistas contendo cinco (05) questionamentos discursivos ao professor, cinco (05) direcionadas ao diretor do centro. Quanto aos principais resultados da pesquisa, para o docente entrevistado a ressocialização é muito importante pois será reinserido na sociedade e no mercado de trabalho. Ainda segundo o pedagogo o que deveria melhorar para que seja alcançado êxito nesse objetivo de ressocializar o apenado é mais investimentos na área da educação e mais profissionais qualificados. Quanto ao dados da pesquisa com o diretor revelam que a instituição também fornece para eles ações educativas que terá como benefícios remição da pena através do trabalho e dos programas de educação. Onde também se oferece o curso de informática e cursos profissionalizantes na modalidade EAD.

Palavras chaves: Sistema Prisional Brasileiro. Educação. Práticas educativas. Políticas públicas

INTRODUÇÃO

A prisão surge como um meio de punição, com o objetivo de exercer o poder social diante dos atos ilícitos práticados por membros da própria sociedade. A partir do momento que o indivíduo passa a viver em estado de reclusão, esse detento pode ser incluído no processo de reeducação.

A prática educativa é algo de interesse do governo e de toda a sociedade, visando a transformação integral dos detentos. A garantia de uma boa educação é uma forma de ressocializar as pessoas que foram condenadas

a prisão, além disso, com a educação pode-se diminuir significativamente a ocorrência de rebeliões dentro dos presídios, e com esse aprendizado incluir de volta na sociedade pessoas que por ter cometido algum ato ilícito já não são mais vistas como cidadãos de bem. A educação vai ter como objetivo reintegrar esse preso, para que ele volte transformado em uma nova pessoa.

Neste contexto surgem os seguintes questionamentos: Como ocorre o processo educacional no sistema penitenciário? Quais os pontos positivos e negativos da atuação do pedagogo dentro desse ambiente? O que a prática educativa pode contribuir para a vida desse detento? Para que desta forma possa-se fazer maior levantamento das informações.

A principal motivação para sustentar a presente pesquisa, reside na importância de como o professor trabalha em reeducar o detento, a fim de que, quando saírem da penitenciária possa estar apto a retornar a sociedade como cidadãos de bem. A educação dentro deste ambiente tem como finalidade conscientizar os presos, fazê-los compreender seus deveres e direitos de cidadania.

Este tema nos chamou atenção pelo fato de compreender como os presidiários são tratados, e de que forma são instruídos para retornar a sociedade como pessoas transformadas. Desta maneira acreditamos que o docente irá contribuir na vida do preso, para que ele não volte a cometer crimes, e que além de serem reeducados, possam ter uma chance no mercado de trabalho.

A presente pesquisa tem com objetivo geral investigar as transformações que ocorrem na vida do detento, através da educação no sistema prisional. A pesquisa também possui como objetivos específicos: Compreender o contexto de educação no sistema prisional; analisar as práticas de ensino voltada ao detento; conhecer as experiências pedagógicas trabalhada pelo pedagogo e demonstrar os pontos positivos que a educação traz para vida desse apenado.

A pesquisa utilizou-se inicialmente de investigações bibliográficas baseadas em livros, revistas, jornais, artigos, teses e outros materiais publicados. O estudo também é caracterizado como de método qualitativo ao qual tem enfoque nos aspectos com relação à interpretação do objeto de estudo, se referindo pela qualificação dos dados apurados, durante a análise do problema. Assim, a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização (GOLDENBERG, 1997, p.34).

O estudo consiste ainda em uma pesquisa de campo que foi realizada na Penitenciária Regional de Pedreiras Maranhão, que se trata de um sistema prisional. Sendo assim, para o levantamento dos dados foram aplicadas entrevistas contendo cinco (05) questionamentos discursivos ao professor, cinco (05) direcionadas ao diretor do centro.

1 ABORDAGEM SOBRE SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

O sistema prisional brasileiro tem como objetivo a ressocialização e a punição da criminalidade, ao entrar no presidio o criminoso já fica sobe responsabilidade do Estado. Ele irá assumir a responsabilidade de realizar o isolamento desse criminoso do restante da sociedade através dessa prisão, o mesmo é privado da sua liberdade ficando impossibilitado de cometer crimes, crimes esses que coloca em risco a vida de pessoas do bem, a partir do momento que esse detento é preso ele deixa de ser um risco para a sociedade.

Atualmente o Sistema carcerário passa por inúmeros problemas como: falta de higiene, falta de estrutura, super. Lotação entre outros, devido a esses problemas os presos ficam propícios a adquirir doenças sendo mais comum Leptospirose, tuberculose e HIV. Uma cela fechada abrigando um número maior de pessoas que sua capacidade vai acarretar em vários problemas como: calor, falta de ventilação e higiene precária muitas vezes causando

revolta nos presos ocasionando rebeliões, referente a superlotação expõe o autor Camargo (2006, p.02) que:

> As prisões encontram-se abarrotadas, não fornecendo ao preso a sua devida dignidade. Devido à superlotação muitos dormem no chão de suas celas, às vezes no banheiro, próximo a buraco de esgoto. Nos estabelecimentos mais lotados, onde não existe nem lugar no chão, presos dormem amarrados às grades das celas ou pendurados em rede.

A superlotação prisional no Brasil contradiz o Art. 85 da lei de execução penal o qual prevê: "O estabelecimento penal deverá ter lotação compatível com a sua estrutura e finalidade". Portanto o sistema penitenciário Brasileiro precisa mudar inúmeras coisas que vai da estrutura até a forma de tratar esse detendo para que dessa forma consiga atingir a ressocialização de uma parcela significativa desses presos.

1.1 A educação no sistema prisional do Estado do Maranhão

As pessoas presas, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação. No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece o direito à educação, sendo seu objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Percebe-se que os direitos humanos são universais (direito de todos e todas), interdependentes (relacionados entre si), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis perante o Estado em termos jurídicos e políticos (OLIVEIRA, 2013).

Todos temos direito a educação, assim como também os detentos que precisam de oportunidade de se reeducar, para quando saírem da prisão não venham a cometer os mesmos erros, e com a inclusão dos estudos e cursos profissionalizantes irão permitir garantia de um futuro digno, e oportunizando uma integração social.

A importância de ofertar uma educação qualificada aos presos tem como propósito formar um cidadão para integrar em uma sociedade justa, humana capaz de possibilitar ao sentenciado, a oportunidade de reconsiderar pelos seus atos dessociáveis. Os parentes precisam ser educadores, instruir ao detento a se sociabilizar, porque é com a ajuda da família que o constitui, a pessoa a forma de ele entender o mundo e ler o mundo. Isso é uma parcela importante no processo de eficiência da relação do preso com a família que é o fruto da capacidade da relação entre a instituição escolar e o meio a esse cidadão está introduzido.

> A educação em espaços de privação de liberdade em diversos países no mundo, em linhas gerais, tem sido considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade (JULIÃO, ONOFRE 2013, p.12).

Podemos salientar que, o número de detentos que estudam e que estão envolvidos em algumas atividades educacionais tiveram grande aumento, é um dado muito importante e que oferece aos presos oportunidades no mercado de trabalho além de terem suas penas reduzidas.

O Maranhão é o quinto estado do país e o segundo do Nordeste (atrás apenas da Bahia) com a menor defasagem na relação entre número de vagas e presos. A informação é do Monitor da Violência, do site de notícias G1, que desenvolveu um raio-X atualizado do Sistema Prisional Brasileiro. O estado hoje tem aproximadamente 11.236 presos distribuídos nas 8.531 vagas do sistema penitenciário maranhense, o que corresponde a um déficit de pouco mais de 2,7 mil vagas (31,7%) (BRASIL, 2019, p. 02).

Dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) mostram que a rede prisional maranhense aumentou o número de detentos envolvidos em atividades educacionais. Situações como estas, colocou o Maranhão em destaque em relação às atividades proporcionadas e realizadas pelos detentos (BRASIL, 2020, p. 01).

Nos últimos cinco anos, ações de ressocialização passaram a se tornar prioridade. Em 2018 já era mais de 2 mil internos trabalhando enquanto cumpriam pena. Além disso são ofertadas aos internos, oficina de trabalho em áreas como construção civil, artesanato, confecções, carpintaria e culinária, e laboratórios de informática nas unidades prisionais (BRASIL, 2019, p. 06).

Nos últimos anos ações para ressocializar esses apenados se tornaram prioridade para o estado, os presos passaram a ter acesso a ações educativas e oficinas de capacitação com o intuito de se profissionalizar, e alcançar o crescimento pessoal e profissional. Através dessas oficinas os presos poderão conseguir alcançar uma remuneração e uma regressão dessa pena, ou seja, através do trabalho o preso terá dias diminuídos da sua pena, além de se qualificar para o mercado de trabalho. Através do trabalho e do estudo o preso poderá alcançar uma remição da sua pena, é um benefício que ele adquiri por trabalhar e estudar de acordo com Silva (2002) ele afirma que a remição penal pode ser considerada como um estimulo ao condenado e podendo inclui-lo novamente em sociedade:

> A remição constitui um direito do condenado, que pelo trabalho poderá ter reduzido o tempo de duração da pena privativa de liberdade. Pelo instituto em comento é oferecido em estimulo ao preso para que, desenvolvendo atividade laboral, não apenas veja abreviada a expiação da pena (o que seria de interesse exclusivo do condenado), mas também para que o trabalho sirva de instrumento para a efetiva e harmoniosa reinclusão à sociedade (o que é de interesse geral). O trabalho e, por consequência, a remição, constituem instrumento que buscam alcançar a finalidade preventiva da pena criminal (SILVA, 2002, p. 178).

Essa forma é uma maneira disponibilizada pela legislação para que esse preso consiga reduzir suas penas através de atividades laborais, pois ao realizar essas atividades os presos têm direito a uma redução de pena tornando-se como uma forma de incentivo fazendo com que ele se interesse pela prática dessas atividades. Atividades essas que são formas de ocupar o

tempo desses detentos fazendo com que eles reflitam sobre os seus atos, através dessas atividades irão se profissionalizar e conseguir enxergar que são capazes de se inserir no mercado de trabalho. Muitos repensam sua vida e abandonam as atividades criminosas que levou ele até aquele local. Alguns chegam até seguir carreira após deixar a cadeia.

A educação e trabalho nas penitenciárias são grandes estratégias, para alcançar uma ressocialização desse preso, uma evolução do quadro profissional e uma redução das chances desse preso voltar a cometer crimes. A ressocialização através da educação e do trabalho são oportunidades dadas a esses presos para que futuramente ao ser inserido em sociedade ele tenha capacidade de fazer parte do mercado de trabalho. Podendo por meio desses conhecimentos adquiridos quando estava em reclusão ter mais chances de trabalhar e viver sua vida normalmente tendo a possibilidade de ter um futuro e uma vida diferente da que tinha antes.

Portanto o sistema prisional maranhense está buscando alternativas para dar condições no processo de reeducação aos presidiários, através de atividades educativas e cursos profissionalizantes que lhes darão garantia e melhorias de vida futuramente, se tornando um cidadão e instruções para uma boa convivência na sociedade e provar para si mesmo que é capaz de vencer os desafios.

2 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

O detento tem direito a educação, estabelecida na Lei de Execução Penal N°7.210 de 1984 (das quais o avanço consiste no fato de conceituar a prática educacional como meio de ressocialização), oferecendo oportunidade para que os mesmos sejam capazes de integrar ao meio social e dar continuidade aos seus estudos (BRASIL, 1984).

A Lei de Execução Penal (Nº7.210/1984) designa que o ensino prisional e a contribuição educacional abrangem a alfabetização escolar e a

formação do interno. Contudo é necessário que dentro do sistema prisional tenha espaços físicos apropriado para melhor consumação das

práticas educativas, incluindo técnicos penitenciários capacitados, gestores, objetivando o envolvimento de todos no processo de ensino (BRASIL, 1984).

No momento em que um indivíduo comete um crime, a justiça é responsável por puni-lo pelo ato práticado. Esse indivíduo será privado de alguns dos seus direitos como, por exemplo, o direito de ir e vim. Esse cidadão será tratado como um elemento do sistema penitenciário. Mas ainda terá direito a saúde e educação e é dever do estado disponibilizar atividades educativas para esse indivíduo que se encontra recluso.

Essas atividades exigem o olhar de um profissional da educação que também atua em ambientes não formais. O profissional da educação que exerce sua função dentro do ambiente prisional enfrenta muitas dificuldades diariamente, que vão muito além da falta de recursos, falta de estrutura adequada, até questões internas. Alguns funcionários não valoriza o trabalho desse pedagogo eles pensam que os preso não precisam estudar pois já tiveram chances lá foram e não aproveitaram, esses funcionários não acreditam a ressocialização desse detento.

Um dos maiores problemas que os professores enfrentam em horários de aula é a locomoção do detento da cela até a sala de aula por que é necessário a boa vontade do carcereiro de ir buscar esse preso e lava-lo até a sala de aula. O ambiente também não contribui para que seja trabalhado atividades educativas com esses presos. Assim como afirma Lourenço e Onofre (2011, p. 20):

> [...] O espaço físico da sala de aula com dimensões bastante reduzidas minimiza a relação interpessoal entre os professores e alunos/presos, durante o processo de ensino-aprendizagem, ocasionando de certo modo um ambiente que desmotiva a participação destes nas atividades educativas [...].

O espaço físico da sala de aula sem uma estrutura adequada para trabalhar atividades educativas, um espaço reduzido acaba desmotivando esses presos e consequentemente influenciando no processo de ensino aprendizado. No momento em que o indivíduo passa a viver em reclusão em um presidio é iniciado o processo de reeducação, essa prática de ressocialização é em busca da transformação desse indivíduo para que ele esteja apto a retomar sua vida em sociedade. Uma boa parte da população não apoia essa proposta de ressocialização esses presos e isso acaba gerando uma polemica de acordo com Hora (2009, p. 47) afirma que: “há certo constrangimento ao falar sobre o tema, porque a última coisa que o conjunto da população quer ouvir é a defesa dos direitos de quem feriu todos os direitos humanos”.

A educação dentro desse local tem que ser uma educação com objetivo de transforma esse preso fazendo com que ele venha compreender que em uma sociedade há direitos e deveres

que devem ser cumpridos. Essa educação tem como principal objetivo a formação integral desse indivíduo contribuindo assim para o processo de reintegração social. Desse modo, Furini apud Laffin (2011, p. 203) diz que “o pedagogo “se insere num campo de forças e de disputas”, pois “enquanto o sistema prisional prioriza a repressão, a vigilância, a violência e a punição [...] a educação formal prima por promover a liberdade, a comunicação e a promoção”.

Portanto para que se consiga êxito nesse processo de ressocialização é necessário que haja um trabalho em conjunto entre todos os profissionais. Trabalhando de uma forma coletiva, respeitando um o trabalho do outro, respeitando as particularidades que cada profissão exige dessa forma será mais provável que se consiga alcançar o objetivo que é a transformação desse preso para que ele volte para a sociedade uma pessoa transformada em alguém melhor e com menos chances de reincidência criminal.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

3.1 Resultados da pesquisa de campo realizada com docente

A pesquisa de campo foi realizada na data de 11/10/2021(onze de outubro de dois mil e vinte e um), no período da tarde. A entrevista contendo cinco perguntas discursivas foi direcionada ao pedagogo da instituição com o objetivo de obter mais informações sobre como ocorre o processo de ensino aprendizado daquele local. É de extrema importância que seja aplicada essa entrevista para dessa forma obter-se informações que venham respaldar a pesquisa. E é através da pesquisa que se pode obter resultados e conhecer realmente a realidade da vivencia desses apenados.

Questão 01- Na sua visão qual a importância da ressocialização?

> PEDAGOGO: É muito importante pois será reinserido na sociedade e no mercado de trabalho.

Um fator importante para a ressocialização é a reintegração na sociedade e com isso a chance no mercado de trabalho afim de não voltar a cometer delitos que o levou a ser preso. O trabalho em diversos sentidos resgata a dignidade da pessoa humana e ajuda a voltar à sociedade, fazendo com que o apenado perceba uma maneira diferente de conquistar seus valores morais e materiais. Segundo Shecaira e Corrêa Junior (1995, s/p):

> Ressocializar não é reeducar o condenado para que se comporte como deseja a classe detentora do poder e sim a efetiva reinserção social, a criação de mecanismos e condições para que o indivíduo retorne ao convívio social sem traumas ou sequelas, para que possa viver uma vida normal. Uma vez que o estado não propicie está reinserção social, o resultado tem sido invariavelmente o retorno à criminalidade, ou seja, a reincidência criminal.

Portanto a ressocialização é vista como uma chance para que os detentos possam a viver de forma digna e obter alguma renda através de

habilidades desenvolvidos nas prisões, capacitados e qualificados para o mercado de trabalho.

Questão 02- Você acredita estar contribuindo de forma efetiva para a ressocialização desses indivíduos?

> PEDAGOGO: Sim, acredito está contribuindo muito para a ressocialização desses detentos.

De acordo com a resposta o pedagogo acredita que está contribuindo muito na vida dos detentos. Sendo assim, o pedagogo deve ser um agente transformador e essencial no processo de ensino aprendizagem. O educador que trabalha na educação prisional deve perceber que suas práticas precisam ser pautadas em valores ético, humanos e solidários, procurando desta forma, melhores condições para o avanço do detento, porque como em qualquer outra categoria de ensino, o educador deve compreender as especificidades dos alunos, a realidade em que vivem, exercer um trabalho empenhado com a ressocialização e cidadania, buscando meios e encontrando soluções para vencer os obstáculos que se apresentam.

> A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação. O que quero dizer é que a educação é limitada, a educação sofre limites (FREIRE, 2000, p. 97-98).

Embora com limites e dificuldades que encontramos no âmbito escolar, a educação não deixa de ser um meio de transformação na vida das pessoas, tendo em vista que a formação para educar, é essencial, seja ela em qualquer ambiente.

Questão 03- Quais os maiores desafios encontrados para a prática educativa nessa instituição?

> PEDAGOGO: Um dos maiores desafios encontrados é conquistar a confiança desses presos e fazer com que eles confiem e realmente se interessem.

De acordo com a resposta o pedagogo apresenta como um dos maiores desafios a conquista da confiança dos presos e faze-los se interessar pela educação. Sendo assim, o pedagogo que atua no sistema penitenciário precisa adquirir métodos e habilidades para ganhar a confiança dos apenados, para que desta forma tenha êxito no processo aprendizagem e obter os melhores resultados. A experiência em ambientes diferenciados, é um ato planejado, intencional e apresenta organização específica, construir ou reconstruir cidadãos éticos, participativos com responsabilidade diante do outro e preocupados com a comunidade em que vão ser inseridos após cumprir suas penalidades. Conforme Ramos (2000, s/p):

> Os interesses iniciais dos detentos pela educação normalmente não advêm da sua vontade de estudar. Inicialmente seu interesse principal é a liberdade. O contato com os professores, visitante e autoridades representam a possibilidade de uma maior aproximação com o mundo exterior. Um segundo motivo que os leva a querer estudar é a vontade de distanciar-se da ociosidade, pois têm consciência dos problemas que a mesma causa.

Desse modo, assegurar-se que alguns dos reeducando estudam para conseguir a redução da pena e também, poderem estar em contato com os demais colegas, saindo da rotina do dia a dia, podendo assim práticar outras atividades para ocupar seu tempo.

Questão 04- O espaço escolar desta unidade prisional é organizado e estruturado?

> PEDAGOGO: Atualmente temos 03 salas de aulas que são ventiladas, cada sala contém 30 carteiras, e temos materiais didáticos disponível que atenda a demanda da instituição.

Diante da resposta fica evidente que a instituição possui uma estrutura para que o processo educacional aconteça. Deve-se lembrar ainda que o detento deve ter condições estruturais e psicológicas para a realização da educação, do trabalho e da reeducação dele dentro da sociedade. Olhando o sentido de ressocialização através dos estudos e trabalho aplicados nos presídios. Um ambiente adequado, estruturado e com disponibilidade de materiais didáticos, irá atrair esses indivíduos a estudarem. Entretanto muitas unidades penais não possuem ações regulares para a prática de ensino. De acordo com Julião (2007, p. 02):

> [...] em atendimento às condições locais, institui que todas as Unidades (prisionais) deverão dotar-se de uma biblioteca provida de 11 livros instrutivos, recreativos e didáticos e que, devido à abrangência e particularidade da questão, as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas ou oferecendo cursos especializados.

Portanto para obter êxito no ensino aprendizagem na vida do detento, é necessário que as unidades prisionais adotem recursos e projetos pedagógicos que incentive esse detento a estudar. A disponibilização de livros e outros materiais didático e recreativos são essenciais para o aprendizado do detento.

Questão 05**-** Na sua visão o que deveria melhorar para que seja alcançado êxito nesse objetivo de ressocializar o apenado.

> PEDAGOGO: Mais investimentos na área da educação e mais profissionais qualificados.

Percebe-se através da fala do pedagogo que a instituição necessita de mais investimentos para atender as necessidades do sistema prisional, o que acaba dificultando na prática pedagógica neste tipo de ambiente. Outro fator importante que foi destacado, está relacionado com a falta de profissionais qualificados, pois é necessário preparar o corpo docente antes

do início das atividades educativas. Em síntese baseada nesse argumento, nos mostram na prática o que Elenice Onofre aponta por meio da pesquisa:

> Oferecer processos educativos quer de maneira formal ou não formal, que mantenham o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentos desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos, quando em liberdade, o que poderá contribuir para a redução na reincidência (ONOFRE, 2010, p. 110).

Conclui-se que é preciso manter o detento envolvido nas práticas educativas, e para que isso ocorra são necessários investimentos em recursos, livros e materiais que envolvam a estudar, e com isso o professor tem que se engajar de alguma forma, para a obtenção de resultados satisfatórios.

3.2 Resultados da pesquisa de campo realizada com o diretor

A pesquisa de campo foi realizada no dia 11 de outubro de 2021, no turno vespertino, com o objetivo de obter informações relacionadas aos métodos e práticas de ensino aplicado aos detentos nessa instituição. A entrevista contendo cinco perguntas discursivas foi direcionada ao diretor da instituição, com a finalidade de adquirir informações sobre como ocorre o processo de ensino aprendizado dos apenados. Foi muito importante conhecer de perto a estrutura e, como os presos são alfabetizados e letrados no processo ensino aprendizagem naquele local, com as informações obtidas podemos observar que, a instituição trabalha de várias formas para que haja alfabetização, tendo em vista reintegração social do preso.

Questão 01- A instituição possui um pedagogo atuante na área? Quais os horários e de que forma esse profissional trabalha com os detentos?

> DIRETOR: Sim temos um pedagogo atuante, e nossos horário são de 40 horas semanais, sendo de segunda a sexta, e trabalhamos na modalidade EJA. Temos 5 professores trabalhando e trabalhamos em conjunto com a Escola Newton Bello de Trizidela do Vale.

Durante a visita o diretor relatou que eles seguem o cronograma normal de aulas tendo aulas de segunda a sexta, nos turnos matutino e vespertino e que há 05 professores que leciona na instituição.

A educação nos presídios faz parte da educação de Jovens e Adultos (EJA) só que com objetivos diferentes que vão além da EJA em outros espaços para pessoas em liberdade. Dentro desse ambiente os objetivos são: promover melhores perspectivas de futuro aos detentos, fazer com que eles façam bom uso do tempo lá dentro, melhorar a qualidade de vida na prisão, preparar o indivíduo para reinserção na sociedade com conhecimentos, atitudes e valores que subsidiem seu desenvolvimento. É muito importante que tenha professores empenhados nesse propósito e um ambiente que seja adequado para essas atividades pedagógicas.

> [...] local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se [...] como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida (ONOFRE, 2007, p.15) Apud (NOVELLI e LOUZADA, 2012, p.72).

Diante dessa citação pode-se compreender que esse ambiente dever ser um local de comunicação e de interações entre os detentos e os professores é nesse ambiente que eles terão oportunidade de se socializar entre eles e de ter possibilidades que levam a mudança e a possível ressocialização.

Questão 02- A maioria dos estabelecimentos penais se encontram em situação precária não possuindo condições de recuperar alguém, qual a maior

dificuldade que a instituição possui na realização da ressocialização dos detentos?

> DIRETOR: a partir do momento em que esses presos são inseridos na instituição é feito um levantamento de dados para saber em qual ano ele parou de estudar e se ele tem interesse de voltar a estudar e a maior dificuldade enfrentada é realmente a questão de conquista a confiança desses detentos e desperta o interesse deles. Pois nem todos tem o interesse pelos estudos.

A grande maioria dos indivíduos ao serem inseridos na instituição não tiveram oportunidades ao longo da sua vida em sociedade, principalmente oportunidade de estudar para garantir um futuro melhor. Ao ser inserido no Sistema Prisional é feito uma análise do nível de escolaridade desse apenado e se ele tem interesse de continuar os estudos. Se apresentar interesse ele já passa a frequentar as aulas, e um dos desafios encontrados é conquistar a confiança desse apenado, fazendo assim com que tenha uma relação mais tranquila e mais proveitosa entre professor e aluno. Sendo assim, Sarmento (2010) acredita que o professor ao estimar o discente tem por consequência uma ajuda na aprendizagem do aluno. E este aluno que já terá sentimentos de confiança e consideração por seu docente, terá mais pretensão de adquirir conhecimentos. Portanto podemos compreender que é de suma importância que tenha uma boa relação entre professor e aluno para que dessa forma seja mais proveitosa essas aulas e se consiga alcançar o objetivo de ensino aprendizado.

Questão 03- As ações educativas exercem uma influência edificante na vida dos apenados, que recursos a instituição fornece para reeduca-los?

> DIRETOR: Sim, a instituição fornece para eles ações educativas que terá como benefícios remição da pena através do trabalho e dos programas de educação. Onde oferecemos também curso de informática e cursos profissionalizantes na modalidade EAD.

Dentre os objetivos da pena, talvez o de maior importância seja o objetivo da ressocialização desse indivíduo, durante o período que esse apenado permanece em reclusão são adotadas medidas para que esse indivíduo se reinsira em sociedade. Medidas estas que vão ser de grande importância para a ressocialização desse apenado e para que quando ele esteja em liberdade consiga ser inserido no mercado de trabalho.

> De Acordo com o Art.126 da Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984, também conhecida como: Leis de Execuções Penais. LEP. Para que o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto diminua um dia de sua pena, terá que cumprir 12 horas de frequência escolar, que devem ser divididas em no mínimo 3 dias; ou trabalhar por 3 dias (BRASIL, 1984).

Portanto de acordo com essa lei o preso pode ter dias diminuídos da sua pena através do trabalho e do estudo. As atividades de estudos podem ser presenciais ou na modalidade EAD, e podem ser realizadas por meio de atividades de ensino fundamental, médio, profissionalizantes ou superior. O Centro de ressocialização da cidade de Pedreiras oferece essas ações educativas onde os presos podem ter dias diminuídos da sua pena através do trabalho, estudos, da leitura e cursos profissionalizantes.

Questão 04- Para que seja alcançado o objetivo de ensino aprendizado e de ressocialização do condenado é necessário que tenha investimentos na educação, com materiais didáticos, na preparação dos profissionais. A instituição atende essa demanda?

> DIRETOR: Sim, uma parte vem da SEAP (Secretaria de Estado de Administração Penitenciária), e a outra é fornecida pela Escola Newton Bello.

O diretor da instituição nos relatou que há sim materiais didáticos disponível para atender a demanda da instituição que uma parte é fornecida pela SEAP e a outra é fornecida pela escola Newton Bello da cidade de Pedreiras escola esta que eles trabalham em parceria.

Sabemos que é de extrema importância que haja investimentos na educação para que assim possa ser oferecido um ensino de qualidade para esses presos pois é um direito do ser humano direito esse que deve ser cumprido estando ele em liberdade ou em reclusão. De Acordo com o artigo 17 da lei de execução penal diz que a:

> Assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado", enfatizando assim, os dois diplomas supracitados que a educação é uma das prestações básicas mais importantes, seja para àquele que se encontra livre, seja para àquele que cumpre pena na prisão (BRASIL, 2020, p.3).

De acordo com o artigo17 da Lei de Execução penal podemos compreender que a educação é um direito de todo ser humano estando ele em liberdade ou não e é muito importante que seja oferecido uma educação de qualidade.

Questão 05- Como funciona a Assistência Religiosa para os presos do Sistema Penitenciário? Como a comunidade pode participar?

> DIRETOR: Eles têm o acompanhamento das igrejas e a participação das comunidades.

O diretor nos relatou que há sim a participação da comunidade e de algumas igrejas. E que em algumas ocasiões proporcionam a eles alguns cultos e missas além de oferecer um ensino religioso aqueles que demonstram ter interesse.

Ao chegar para falar com o diretor do presidio tivemos a oportunidade de presenciar um pouco do momento de uma conversa do detento e sua esposa, que ocorria na sala do diretor e que ao final da conversa ele perguntou ao diretor se depois poderia ser entregue uma bíblia que ela havia trago para ele, o diretor respondeu que sim. E em um momento depois em nossa

conversa reafirmou que nessas determinadas ocasiões as bíblias sempre são entregues a eles. De acordo com Oliveira (2002) Apud Freitas (2019, p.05):

> […] se o sujeito vai para a prisão e lá se depara com um aparelho destruidor de sua personalidade, como poderá de lá sair sem rusgas na alma?" Como desfazer essas tendências em condições de vencer? Como poderá fluir a sensação de que será útil na sociedade no amanhã?" Para responder tais perguntas é importante investir nas três áreas: Educação, Trabalho e Religião.

Durante o processo de reclusão é interesse de todos os funcionários e autoridades que estão envolvidos nesse processo, que esse detento consiga se tornar uma pessoa melhor e dessa forma ao sair daquele local saia uma pessoa ressocializada e totalmente diferente da que entrou naquele ambiente e por isso é importante que ele consiga refletir sobre seus atos para que assim consiga melhorar sua percepção de vida e de seus atos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa foi a de examinar a importância da educação no ambiente de cárcere, apontando-a como elemento indispensável para a reintegração social dos apenados. Ao falarmos sobre a educação no presidio, podemos conhecer que ainda há dificuldades no processo de ensino aprendizagem dos detentos, onde há necessidade de investimentos na área da educação e profissionais qualificados. Contudo a instituição vem obtendo êxito no processo de ressocialização, onde é oferecido aos detentos materiais didáticos, e são aplicados recursos metodológicos no intuito de ressocializar esse apenado.

Os dados revelam ainda que a partir do momento em que esses presos são inseridos na instituição é feito um levantamento de dados para saber em qual ano ele parou de estudar e se ele tem interesse de voltar a estudar e a maior dificuldade enfrentada é realmente a questão de conquista a confiança desses detentos e desperta o interesse deles. Pois nem todos tem o interesse

pelos estudos. A instituição também fornece para eles ações educativas que terá como benefícios remição da pena através do trabalho e dos programas de educação. Onde oferecemos também curso de informática e cursos profissionalizantes na modalidade EAD.

Portanto podemos concluir que todos os objetivos foram atingidos com sucesso e que há sim uma reintegração social uma reinserção no mercado de trabalho e uma transformação pessoal e profissional deste apenado através da educação. Pois é a partir do contato com a educação que ele se tornará uma pessoa melhor e com mais oportunidades de ter um futuro e viver uma realidade diferente da qual estava vivendo antes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 7.210 de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de jul. 1984.

BRASIL, 2019. **Maranhão está entre os 5 estados brasileiros em que menos faltam vagas nos presídios.** Disponível em: https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=247118 Acesso em 15 de Jun. de 2021.

BRASIL, 2020. **Número de detentos que estudam no Maranhão cresceu quase 600%, nos últimos dois anos.** Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/numero-de-detentos-que-estudam-no-maranhao-cresceu-quase-600-nos-ultimos-dois-anos/ Acesso em 15 de Jun. de 2021.

BRASIL, 2020. **Relação professor/aluno: importância dos vínculos afetivos ao processo de ensino aprendizagem.** Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/relacao-professor-aluno-importancia-dos-vinculos-afetivos-ao-processo-de-ensino-aprendizagem.htm. Acesso em 04 de Novembro de 2021

BRASIL, 2020. **A educação no sistema penitenciário e sua importância na ressocialização.** Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/direito/a-educacao-no-sistema-penitenciario-sua-importancia-na-ressocializacao.htm. Acesso em 04 de Novembro de 2021.

CAMARGO, Virginia da Conceição. **Realidade do Sistema Prisional.** Realidade do sistema prisional (Penal) - Artigo jurídico – DireitoNet. 2006. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2971/Realidade-do-sistema-prisional. Acesso em: 16 de junho de 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. **EDUCAÇÃO PRISIONAL:** o problema do ponto de vista do currículo. 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação prisional para jovens e adultos privados de liberdade.** Brasil, MEC-SEED. EJA e Educação Prisional. Salto para o Futuro, Boletim, maio 2007.

JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. M. C. **Educação em prisões**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-14, jan./mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Marleide Marlene de. **Religião nos presídios: Contribuição na transformação da conduta do detento.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 11, pp. 47-53. Junho de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/religiao-nos-presidios. Acesso em: 04 de Novembro de 2021.

FURINI, D. R. M; DURAND, O. C. da S; SANTOS, P. dos. **Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes.** In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. – São Carlos: ed. UFS- Car, 2011, p.20.

NOVELLI e LOUZADA. (2012). **O trabalho dos professores dentro das penitenciarias.** Revista Trajetória Multicursos – FACOS / CNECO sório Ano 3 – Vol. 5- Nº6 - J ul/ 2012– I SSN21784485.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação escolar nas prisões:** uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). Educ. [Online]. 2013, vol.39, n.4, pp.955-968.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Reflexões em torno da Educação Escolar em Espaço de Privação de Liberdade.** In:YAMAMOTO, Aline (Org.). Cereja discute: Educação em prisões. São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2010.

RAMOS, Ângelo Roncalli de Barro. **Relato de experiência:** educação e trabalho – instrumento de ressocialização e reinserção social. 2000. Disponível em: HTTP://www.comunidadesegura.org/?q=pt/node/30537&from=150&keys+tids % 3A213. Acesso em: 01 nov. 2021.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **Afetividade e aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2010.

SILVA, Haroldo Caetano Da. **Manual de Execução penal.** 2º edição, Ed. Bookseller, Campinas,2002.

SHECAIRA, Sergio Salomão e CORRÊA JUNIOR, Alceu. **Pena e Constituição.** Revista dos Tribunais, São Paulo, 1995.

IBRAEMA, Uma História de Redução do Analfabetismo nas Prisões.

Lindomar Espíndola Carvalho[348]

RESUMO

A pessoa não alfabetizada não encontra lugar na sociedade letrada, o jovem, o adulto e o idoso com pouca ou nenhuma escolaridade tem em sua trajetória de vida histórias latentes de fracasso escolar e quiçá social, uma vez que, pessoas iletradas em regra geral preferem ficar no anonimato, preferem não se expor em público: igrejas, associações de moradores, cooperativas etc. Porém, houve uma ruptura nessa trajetória e a realidade agora é a Prisão para esse jovem, adulto ou idoso que entrou em desalinho com a Lei e agora tem que pagar com a pena de privação da liberdade. E alí naquele espaço frio, silencioso com regras de convivência que antes desconhecia que existia precisa se adaptar. Alí também vai encontrar possibilidades de trazer a tona o sonho do tão adiado aprendizado, pode ter uma lição que lhe marcará à vida toda, aprender com seus semelhantes da prisão e assim garantir que este lugar de exclusão não lhe tire a humanidade (2012, p32).
Palavras Chaves: analfabetismo, prisões, cidadania.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo e por vários governos ocorre divulgação sobre a temática de erradicar o analfabetismo, são velhas promessas e o que se vê é o número de analfabetos cresce de forma alarmante. Não podemos deixar de citar que a erradicação do analfabetismo é a primeira das dez diretrizes que

[348] Graduanda em Pedagogia Servidora Responsável pelo setor de Educação no Centro de Recuperação do Coqueiro SEAP/Pá

orientam o Plano Nacional de Educação (PNE)2011-2020, no qual duas metas remetem diretamente a esse fenômeno, porém o objetivo de combater o analfabetismo absoluto no país caminha a passos lentíssimos. Segundo dados da última pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009 contabilizou-se 14,1 milhões de analfabetos e mais de 20% da população é considerada analfabeta funcional.

E não fugindo essa máxima, onde os excluídos socialmente se aglomeram é latente o número de pessoas não alfabetizadas nos cárceres do Brasil e do Estado do Pará. O Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou Seminário de Educação nas Prisões em julho de 2012 no Distrito Federal, momento esse em que relatou as condições de escolaridade dos presos no País. Outra informação importante indicam que 66% da população presidiária não concluíram o ensino fundamental, menos de 8% tem o ensino médio e a mesma proporção é analfabeta. Uma das diretrizes que fora encaminhada foi a Diretriz 04 que trata da Universalização do Analfabetismo nas Prisões. Passo este bastante premente para que se pense ações práticas e concretas a fim de que nas prisões a pessoa que adentra os estabelecimentos prisionais em situação de analfabetismo encontre um programa eficaz que a leve ao conhecimento da escrita e da leitura e assim a uma redescoberta da vida e quando isso acontece certamente toda a sociedade lucra.

Esse Programa pretende fazer um recorte de atenção a pessoa que adentra ao Sistema Penitenciário do Estado do Pará em situação de não alfabetizada, é premente que sejam estabelecidas à elas medidas práticas e concretas a fim de dirimir uma questão social, haja vista, as ações de educação não alcançaram-na. Por alguma razão nunca sentou em um banco de escola ou então evadiu dela muito cedo, talvez para sustentar a família, dificuldade de acesso ao local de estudo, estrutura física e humana da escola eram inadequados, programas ineficazes, a escola não lhe era atraente, etc. A

combinação desses e outros fatores por anos seguidos acabou conduzindo essa pessoa agora adulta sem conhecimento do mundo letrado a torna-se um jovem, adulto ou idoso não alfabetizado.

Ademais pessoas em privação de liberdade não alfabetizadas vivenciam um duplo e difícil processo de exclusão. Um pelo estigma que a prisão provoca na vida da pessoa lhe tirando o mais simples conceito de vida em sociedade outro pelo fato de ser uma pessoa alheia a tudo o que possa ser lido e interpretado.

Sabe-se que nas prisões não estão somente os sujeitos de baixa escolaridade, pois a população carcerária do Estado do Pará é bastante dinâmica e hetereogenea, além dos iletrados tem -se um capital humano intelectual não aproveitado ,uma vez que, encontram-se nos mesmos pavilhões e celas pessoas que nunca estudaram ou não estudaram o suficiente para interpretar os códigos linguísticos e pessoas com nível superior completo e alguns até licenciados, porque não tirar proveito desse encontro de pessoas "indesejáveis "para a sociedade proporcionando elementos sistemáticos e concretos a fim da descoberta do mundo fantástico da leitura e da escrita por parte do preso não alfabetizado e da dignidade de ser útil ao outro por parte daquele que ensina (facilitador) e ambos capitalizam o tempo na prisão tornando- o positivo e utilizando um recurso legal e legitimo de aceleração do acesso à liberdade(2008,p.31).

O INÍCIO DO PROJETO TEMPO DE LER

O Projeto Tempo de Ler da Superintêndencia do Sistema Penitenciário do Pará (SUSIPE), hoje Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP/Pa) tem como objetivo primordial erradicar/reduzir o analfabetismo nas prisões através de ações sistemáticas e concretas, a SEAP quando fomenta O Projeto Tempo de Ler cumpre um dos seus objetivos basilar que é o de reinserção social. Em parceria com o Instituto Brasileiro de

Educação e Meio Ambiente- IBRAEMA, Instituição sem fins lucrativos com sede em Recife-PE, tem uma história de mais de uma década de alfabetização de jovens e adultos no Nordeste. IBRAEMA fornece material didático baseado no Método Integral de Alfabetização-MIA que aborda: A aprendizagem e suas diferentes estratégias; Estratégias para aprender a aprender; Estratégias para aprender a fazer; Estratégias de aprender a ser e conviver (2019, p.16). O MIA compreende:

a) A linguagem e comunicação com quatro livros:
Preparemo-nos Módulo de Preparação – Tema: A prontidão motora ,áudio -visual e social

Nossas Necessidades, Módulo I-T ema: Os aspectos mais importantes da vida dos jovens e adultos;

A Nossa Volta, Modulo 2- Tema Questões relacionadas como meio social e ambiental que nos rodeia;

Nosso Mundo, Módulo 3-Tema: Orientação geral sobre conteúdos tais como, a importância da paz, as leis, o impacto dos meios de comunicação, a tecnologia de informação.

b) Na Matemática
Os módulos de matemática estudam-se de forma paralela aos módulos de linguagem e comunicação. Estes compreendem o ensino dos números, o cálculo de adição, subtração, multiplicação, divisão e porcentagem.

c) Ficheiro
Contem cartões com as sílabas introduzidas em cada unidade. O/A participante recorta-os e forma novas palavras.

Sobre os facilitadores do Projeto Tempo de Ler

O capital humano intelectual existente nas prisões é de uma singularidade ímpar, e saber aproveitar esse potencial é algo premente. O trabalho de um facilitador da alfabetização é de fazer mais fácil, acessível e compreensível a aprendizagem da leitura , escrita e linguagem matemática.

Sua contribuição ao Projeto é deveras importante, pois é motivador dos participantes, os mesmos se identificam com ele , pois estão sujeitos as mesmas normas disciplinares da prisão, alimentam-se do mesmo tipo de refeição, vivem situações comuns o que provoca vínculos afetivos tão importantes e necessários nesse contexto de espaço prisional, estabelece-se assim uma dimensão afetiva capaz de romper com estigma social construído em relação ao fato do analfabeto ver nessa condição sua autoimagem afetada(2013,p65) .Buscou-se selecionar nas Unidades Prisionais homens e mulheres dispostos a aceitar o desafio de alfabetizar seus "irmãos" não alfabetizados, e uma vez selecionados passaram por um período de formação inicial para entenderem como utilizar os livros e como o adulto aprende, entender que cada um tem seu ritmo de aprendizado, e que essa pessoa, embora não saiba ler e escrever, conhece aspectos importantes da sua vida e da sua volta. A pessoa não alfabetizada e privada de liberdade anseia que alguém o ajudea aprender a ler, escrever e contar, organizar e ordenar os seus conhecimentos deforma estruturada e sistemática. Comunicar-se com os outros de forma escrita é muito importante na prisão, pois é uma estratégia para solicitar atendimento com a equipe técnica, direção da Unidade Prisional.

Apenados com nível superior, alguns licenciados recebem formação inicial para estarem a frente das turmas de alfabetização.

O apenado facilitador da alfabetização tem sua trajetória no cárcere marcada pela boa ação de ensinar e recebe do apenado aprendente agradecimento retratado na fala quando passa chama-lo de Professor.

CONSIDRAÇÕES FINAIS

Possibilitar que pessoas que estão em processo de exclusão social e encontram-se em condição de não alfabetizada possam ter a garantia fundamental que é o direito a educação é primordial para mudança da sociedade livre. Quando se pensa que no Brasil não há prisão perpetua e aquele que adentra ao cárcere um dia dele sairá, e precisa sair melhor do que entrou, melhor no sentido de que se entrou não alfabetizado e distante da escola venha sair alfabetizada e querendo continuar sua caminhada educacional. À esse objetivo se propõe o Projeto Tempo de Ler

Hoje o Projeto ocorre em 44 Unidades Prisionais e já houve conclusão de turma com certificação em 18, com 98 concluintes da alfabetização.

REFERÊNCIAS

CHIES,Luiz Antonio Bogo **A capitalização do tempo social na prisão:** a remição no contexto das lutas- São Paulo: Método: Ibicrim,2008.

LEITE,Sergio Antonio da Silva- **Afetividade e Letramento na Educação de jovens e adultos -**São Paulo: Cortez,2013.

MANUAL DO FACILITADOR -**Lakarmissionem** -2019

SAVATER, Fernando -**O valor de educar**-2ed.-São Paulo: Planeta,2012

A MULHER PRIVADA DE LIBERDADE: TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Luziêt Maria Fontenele-Gomes[349]
João Diógenes Ferreira dos Santos[350]

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender como historicamente o desenvolvimento do trabalho e da educação ainda reflete nas questões de gênero, especificamente, nas dificuldades enfrentadas pela mulher privada de liberdade. Haja vista que, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, no ano de 2020, são 37,16 mil mulheres privadas de liberdade, mas somente 1.455 estudam e exercem atividades laborais, ou seja, apenas 4% da população total feminina encarcerada. Diante dessa realidade, é importante fazermos um levantamento histórico do trabalho e da educação frente ao gênero e, ao historicizarmos esse imbricamento, percebemos que a mulher foi e ainda é colocada de lado nas relações sociais e o encarceramento feminino é o retrato do patriarcalismo, ainda reinante, na sociedade brasileira e, por consequência, da exclusão social da mulher.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Mulheres privadas de liberdade.

[349] Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Departamento de Ciências e Letras, da UESB. E-mail: luzietfontenele@uesb.edu.br

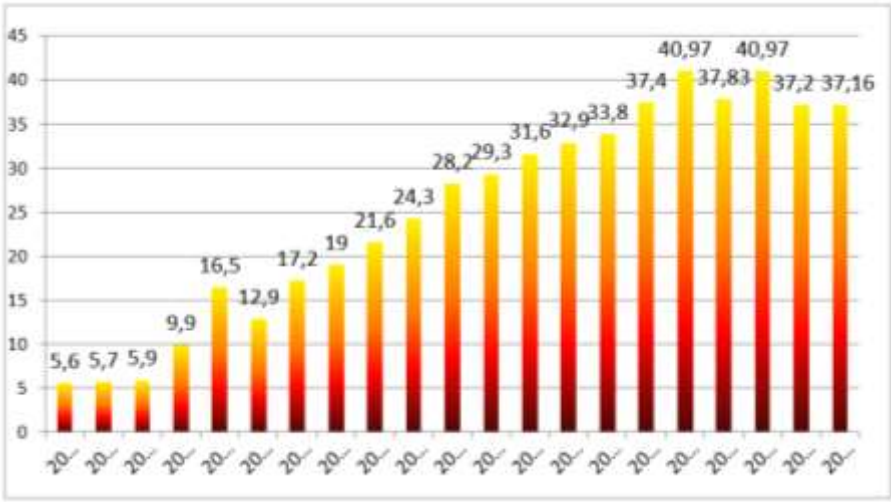
[350] Doutor em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-doutor pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: jdiogenes69@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Brasil teve um aumento significativo da população carcerária, que já ocupa a terceira posição no ranking de países com maior número de pessoas presas no mundo, com 682,1 mil, ficando atrás da China com 1,6 milhão e dos Estados Unidos com 2,1 milhão, de acordo com o banco de dados *online World Prison Brief*, do *Institute for Crime & Justice Policy*, da Universidade de Londres, que traz informações sobre os sistemas penitenciários em todo o mundo (WORLD PRISON BRIEF, 2021). Este crescimento da população carcerária brasileira ocorre, também, em função do encarceramento feminino que tem seu ápice no período de 2000 a 2017 com o aumento de 675% de mulheres presas (BRASIL, 2017a). Atualmente, mesmo havendo uma queda na população prisional feminina, o Brasil se encontra na quarta posição no ranking mundial (BRASIL, 2020).

No Gráfico 1, podemos observar a evolução do encarceramento de mulheres no Brasil, no período de 2000 a 2020 (BRASIL, 2020), no entanto, destacamos que nesse levantamento estatístico não constam as mulheres que estão sob tutela dos sistemas penitenciários com os dados das Unidades de Monitoramento Eletrônico, o que revela ser o número de mulheres em situação de restrição e privação de liberdade bem mais elevado do que este apresentado.

Gráfico 1 –
Evolução do encarceramento feminino 2000-2020



Fonte: Ministério da Justiça, a partir de 2005 dados do Infopen, 2020 (BRASIL, 2020). Nota: população em milhar.

No estado da Bahia, o encarceramento de mulheres também teve um aumento expressivo no ano de 2017, com 633 mulheres encarceradas, o equivalente a um percentual de 455%, conforme os dados do Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2017a). Diante do aumento exorbitante da população carcerária feminina, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), órgão executivo subordinado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, que acompanha e controla a aplicação das diretrizes da Política Penitenciária Nacional e da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), fez uma análise sobre a inserção das mulheres no sistema prisional, com o objetivo de reformular as práticas do sistema prisional brasileiro, a fim de garantir os direitos da mulheres privadas de liberdade. Direitos previstos na Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE), que tem como objetivo "reformular as práticas do sistema prisional brasileiro, contribuindo para a garantia dos

direitos das mulheres, nacionais e estrangeiras" (BRASIL, 2014, p. 1), conforme previsto na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984).

A primeira meta prevista do PNAMPE estabelece que sejam coletados dados sobre o número de estabelecimentos femininos e mistos que custodiam mulheres; número de mulheres gestantes, lactantes e parturientes; o perfil da mulher privada de liberdade indicando, faixa etária, cor ou etnia, deficiência, nacionalidade, grau de instrução, profissão, filhos; número de mulheres que participam das atividades laborais internas e externas e educacionais, formais e profissionalizantes; dados sobre a saúde entre outras informações (BRASIL, 2014).

E, a partir da coleta destes dados, em 2017, foi publicado o Infopen Mulheres (BRASIL, 2017a) atendendo a essa primeira meta da PNAMPE com apresentação dos dados dos serviços penais voltados para garantia de direitos das mulheres em situação de prisão. No entanto, até este ano de 2021, esta é a única publicação com dados analisados e detalhados do Relatório com Levantamento Nacional da Infopen sobre o aprisionamento de mulheres, o que denuncia a invisibilidade que as políticas públicas prisionais vêm tratando a situação das mulheres encarceradas. No momento, os dados coletados sobre as pessoas privadas de liberdade, tanto do sexo masculino quanto do feminino, são apresentados por gráficos generalizados sem especificações ou análises (BRASIL, 2020).

O perfil da mulher privada de liberdade, de acordo com o Infopen (BRASIL, 2014; 2020), em geral, é jovem, com idade entre 18 a 29 anos, negra, semiescolarizada, drogadita e de baixa renda, muitas dessas mulheres são mães ou, no momento da prisão, estão grávidas, encontram-se desempregadas e/ou sem profissão definida, são presas por envolvimento no tráfico de drogas. Portanto, diante dessa vulnerabilidade das mulheres em situação de cárcere, as atividades laborais e a educação são elementos necessários para que possam ressignificar suas vidas, uma vez que já sofrem pelo estigma que é dado a elas e pela consequente exclusão social. Assim, o

objetivo deste estudo é compreender como historicamente o desenvolvimento do trabalho e da educação ainda reflete nas questões de gênero, especificamente, nas dificuldades enfrentadas pela mulher privada de liberdade.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: SISTEMAS HISTÓRICOS IMBRICADOS

O trabalho e a educação são "atividades especificamente humanas", ou seja, "apenas o ser humano trabalha e educa", conforme Saviani (2007, p. 152), diferentemente do animal, já que o ser humano, ao agir sobre a natureza, adapta-a às suas necessidades, sendo essa ação considerada trabalho. O autor assinala que "o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico" (SAVIANI, 2007, p. 154).

A existência humana é produzida pelos próprios seres humanos mediante o trabalho, que é, ao mesmo tempo, formação humana e processo educativo, numa relação de identidade entre trabalho e educação. Assim, ao lidar com a natureza, o ser humano se relaciona com outros desenvolvendo formas e conteúdos por meio da troca de experiências em um processo contínuo de educação e aprendizagem. Nessa interrelação, os meios de produção, nas comunidades primitivas, eram coletivamente apropriados pelos seres humanos, que se educavam e, também, educavam as futuras gerações (SAVIANI, 2007).

Nessa perspectiva, estão ancorados os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, visto que os fundamentos históricos, conforme Saviani (2007, p. 155), referem-se ao "processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens" e os fundamentos ontológicos se relacionam ao "produto dessa ação, [no qual] o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens".

O desenvolvimento da produção humana, ainda nas comunidades primitivas, culminou na divisão do trabalho e na apropriação privada da terra, provocando a divisão dos homens em classes: classe dos proprietários e classe dos não-proprietários (SAVIANI, 2007). A divisão dos homens em classes afeta a educação, que era compreendida como um processo de trabalho. A educação passa, também, a ter duas categorias: a educação de homens livres, pertencente à classe dos proprietários voltada para as atividades intelectuais, as artes e aos exercícios físicos e, a outra categoria, a educação para os escravos e serviçais da classe dos não proprietários, relacionada ao trabalho (SAVIANI, 2007).

Na educação destinada aos homens livres se instituiu a escola, em alusão ao seu significado etimológico que tanto do grego *Scholé* como do latim *schola* significa a ideia de lazer, de tempo livre (CUNHA, 1997), distante do conceito das obrigações do trabalho. E, desde a Antiguidade, a escola, na concepção de processo educativo, vem passando por mudanças e se transformando, a separação entre trabalho e educação parte, então, para uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim:

> [...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (SAVIANI, 2007, p. 157)

No advento capitalista, o trabalho e a educação se transformam, visto que a indústria moderna, juntamente com sua maquinaria, exige uma simplificação nos ofícios, especificamente, os manuais (SAVIANI, 2007). Desse modo, há um vínculo entre:

> [...] o caráter abstrato do trabalho assim organizado com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os

> princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.
> Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. (SAVIANI, 2007, p. 158-159)

As relações humanas passaram por uma forma de coexistência, já que as atividades intelectuais agora eram necessárias tanto no processo produtivo do trabalho em si mesmo quanto no aspecto da aprendizagem oferecido pela escola. Haja vista que, conforme Saviani (2007, p. 160), "o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade".

Dessa forma, o trabalho e a educação são agentes importantes não somente nas relações humanas como ainda na produção, uma vez que, de acordo com Saviani (2007, p. 160), "a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho". E, nesse imbricamento, o trabalho e a educação são elementos entrelaçados nas relações humanas, configurando-se em uma ideia de liberdade que, segundo Enguita (1989) o trabalho, por ser uma ação formativa, dá ao homem o reconhecimento de sua liberdade, pois pode transformar o seu universo material de acordo com a sua vontade. Assim:

> O trabalho é necessário para a reprodução da vida humana, mas é algo mais que sua mera reprodução mecânica. Ele incorpora um elemento de vontade que o converte em atividade livre e, de maneira geral, na base de toda a liberdade. (ENGUITA, 1989, p. 10)

O trabalho no sentido da vontade, ou seja, "não pode haver liberdade sem trabalho [...] o pior trabalho é uma forma de liberdade", conforme analisa Enguita (1989, p. 11) fundamentado nos pressupostos hegelianos, sofre uma ruptura na vontade e na liberdade, nas partes constitutivas de seu produto. Cisão produzida pela apropriação do trabalho excedente, pelo trabalho

assalariado e pelo próprio processo de produção capitalista, realizado nos movimentos do taylorismo e do fordismo.

O taylorismo emprega a sistematização do tempo, na análise dos movimentos e da própria intensidade do trabalho, simplificando-o em tarefas de menor importância, suprimindo a capacidade de decisão no processo produtivo. O homem passa a ser um "gorila domesticado" (GRAMSCI, 1991), uma vez que o taylorismo visa:

> [...] desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexo psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 1991, p. 397)

Frente ao controle da força de trabalho às necessidades do capital, à restrição e à racionalização do processo produtivo na sua concepção e execução, à divisão do trabalho entre gerência e trabalhadores, bem como a separação entre o trabalho (automação) e o cérebro (criação), isto é, trabalho manual e intelectual. Controle do qual Gramsci remete à ideia do Gorila domesticado, que os industriais norte-americanos:

> Compreenderam que "gorila domesticado" é apenas uma frase, que o operário continua "infelizmente" homem e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação. Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, quando compreende que se pretende transformá-lo num gorila domesticado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. (GRAMSCI, 1991, p. 404)

Nesse clima de domínio, o fordismo incorpora o sistema taylorista ao controle mecânico do tempo dos movimentos, coloca o trabalhador em uma situação de subordinação à máquina e reduz radicalmente os custos de supervisão. O trabalho, conforme Enguita:

> [...] alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores veem diminuído ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo e reduzida a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo. (ENGUITA, 1989, p. 17)

E, assim, o capitalismo foi se expandindo e consolidando suas bases através do processo de industrialização, tais como: indução de necessidades e desenvolvimento da produção; perda da autonomia do trabalho à submissão de normas; trabalho pautado na economia e controle do tempo, corroborado no adágio popular "tempo é dinheiro"; perda do controle sobre a intensidade e regularidade do trabalho e, também, "na realização reiterada, monótona e rotineira de um reduzido número de tarefas simples" (ENGUITA, 1989, p. 21).

Nesse panorama de exploração capitalista, foi trazida para o trabalho nas fábricas a mão de obra feminina, todavia, conforme Alves (2013, p. 273), "esse movimento não superou a coexistência de outras formas de trabalho preexistentes" como o trabalho doméstico, o trabalho não renumerado e o trabalho informal, "uma massa de trabalho invisível, realizado por mulheres". A autora evidencia o antagonismo marcado na divisão sexual do trabalho apresentado pela hierarquização e opressão nas relações sociais de sexo e, também, nas relações de classe forjadas pela "superexploração econômica de homens e de mulheres no trabalho e na sociedade" (ALVES, 2013, p. 274).

A classificação entre homens e mulheres no desenvolvimento do trabalho advém do ideário patriarcal, que destina aos homens o campo público, produtivo com funções no âmbito político, religioso e militar, por isso de maior importância; enquanto às mulheres eram destinadas ao campo privado, reprodutivo e de menor valor (HIRATA, 2002, SAFFIOTI, 2004; ALVES, 2013).

No final do século XIX, na França, as pesquisas de medicina e de biologia afirmavam que havia diferenças importantes entre homens e mulheres, que eram apontadas no sentido da força e a inteligência lúcida masculina e da fragilidade e romantismo feminino. Ideias que, segundo Alves (2013, p. 177) coadunavam com a "racionalidade harmoniosa da divisão sexual

do trabalho, atribuindo para cada um dos sexos tarefas e espaços específicos, apoiados no discurso ideológico de ofícios que fazem 'da linguagem do trabalho uma das mais sexuadas". E essa ideologia sexista é reforçada pela produção capitalista:

> [...] da produção, incumbe-se somente o homem; da reprodução, há cooperação de ambos os sexos; e o consumo é o espaço que pertence às mulheres. O domínio das mulheres é o espaço doméstico e o da 'dona de casa', a responsável por cuidar dos filhos e gerir a economia doméstica, denominação imposta tanto para a mulher burguesa como para a operária. (ALVES, 2013, p. 281)

Historicamente, a desvalorização do trabalho da mulher favoreceu, de forma contínua, para a subordinação masculina associada a uma educação que marginaliza as funções produtivas femininas. Hirata (2002), ao estudar esta questão, reporta-se à análise do economista marxista Braverman (1920-1976), que atribui aos determinantes econômicos da sociedade capitalista, no processo de "acumulação do capital e do lugar das mulheres nesse processo de desqualificação progressiva do trabalho" (HIRATA, 2002, p. 219). E a educação, nesse contexto, é mais uma forma de naturalização dessa prática.

No espaço prisional, as práticas educativas e laborais, por princípio, visam potencializar ações que favoreçam o desenvolvimento da autoestima, da autocompreensão e da autoimagem, evitando que se fixe uma determinada identidade – ex-presidiária como uma forma de estabelecer a diferença. Já que nesse ambiente hostil e insalubre, as mulheres privadas de liberdade coabitam em um regime de obediência e subordinação, sofrem muito com a prisão não somente pelo ambiente masculinizado, visto que as prisões foram construídas para homens, não há berçários ou creches (BRASIL, 2017a; 2020), mas também por sua invisibilização, caracterizada pela subjetividade feminina.

Subjetivação que está relacionada ao modo como as mulheres se submetem às regras, aos códigos morais, às proibições, às suas relações com o próprio corpo entre outras práticas sociais que culminam na produção de sujeições. Foucault (2006, p. 256) atribui à subjetivação ao "processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade que, evidentemente, não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si". Constitui-se, portanto, em uma construção social coletiva, formadora de verdades que são transmitidas através do discurso, determinando as maneiras de pensar, agir e cuidar de si.

A concepção patriarcal da sociedade que coloca a mulher na condição de subalterna em relação ao pai, marido ou companheiro continua se perpetuando no espaço prisional. Isso, também, devido ao ingresso no mundo do crime não representar a superação dessa visão sexista que caracteriza a mulher como pessoa dócil, do lar e submissa; a assunção de novos papéis e tarefas fora de casa e em diferentes campos nem sempre torna a mulher mais dona de si, uma vez que a construção da identidade e da diferença resulta em "um processo de produção simbólica e discursiva" (SILVA, 2000, p. 81).

Como assinala Silva (2000, p. 86), "basear a inferiorização das mulheres [...] nalguma suposta característica natural ou biológica não é simplesmente um erro "científico", mas a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é - culturalmente falando - silenciosa".

Nesse sentido, a normalização, como afirma o próprio Silva (2000, p. 83) "é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo de identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas". Em oposição a essas normatizações, as práticas educativas e laborais no espaço prisional podem se constituir como referentes para a (re)construção das identidades das

mulheres privadas de liberdade, à medida que possibilitam um olhar sobre si mesmas, envolvendo capacidade, transformação e empoderamento.

O trabalho, denominado na prisão de laborterapia, tem como princípio o preparo da pessoa privada de liberdade para o retorno à sociedade (BRASIL, 2020). A Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), no Artigo 28, estabelece que o trabalho da pessoa privada de liberdade é um dever social: "O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva". Contrariamente ao que prevê a Lei, podemos constatar que, no ano de 2020, de acordo com os dados do Infopen (BRASIL, 2020), das 37,16 mil mulheres privadas de liberdade, somente 1.455 estudavam e exerciam atividades laborais, ou seja, apenas 4% da população total feminina encarcerada. No Gráfico 2, apresentamos essa grave situação com os dados sobre o quantitativo de mulheres que tiveram o acesso à escola e ao trabalho:

GRÁFICO 2 –
MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE NO ANO 2020 EM CONTEXTO DE ESTUDO E TRABALHO



Fonte: Dados do Infopen, 2020 (BRASIL, 2020).

A educação desenvolvida nos espaços prisionais é organizada em quatro formas: i. atividades de ensino escolar; ii. cursos técnicos; iii. curso de formação inicial e continuada e iv. atividades complementares. Nas atividades

de ensino escolar, estão a alfabetização, a formação de ensino fundamental até o ensino superior; cursos técnicos que são realizados somente com carga horária mínima de 800 horas de aula; cursos de formação inicial e continuada com capacitações profissionais de carga horária mínima de 160 horas de aula e, por último, as atividades complementares que são destinadas aos programas de remição da pena pelo estudo por meio da leitura; programas de remição pelo estudo por meio do esporte e outras atividades educacionais referentes à videoteca, às atividades de lazer e à cultura (BRASIL, 2019).

A escola e o trabalho laboral que poderiam ser mais um espaço para a ressocialização das mulheres privadas de liberdade, conforme previa a Resolução nº 9, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), quando existentes não eram capazes de superar a concepção de modelos disciplinadores, controladores ou de instrumentos para "docilizar corpos" (FOUCAULT, 2009). Mesmo assim, ainda houve um retrocesso a esse direito com a publicação da Resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), que flexibiliza diretrizes básicas para a arquitetura prisional, excluindo a obrigatoriedade de locais destinados à educação e ao trabalho. No âmbito do cárcere feminino, tal legislação vulnerabiliza ainda mais a situação da mulher encarcerada, subtraindo oportunidades de progressão da pena como também de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e o trabalho no cárcere, sobretudo no âmbito da mulher privada de liberdade, requerem a efetivação de políticas públicas que busquem compreender as histórias de vida e as culturas que perpassam no ambiente prisional. Não podendo ocorrer de modo automatizado, reproduzindo os modelos culturais hegemônicos que guiam as práticas maniqueístas desenvolvidas nesses espaços. A despeito dos movimentos em prol da legitimação dos direitos da mulher e dos avanços em relação à igualdade de

gêneros, a sociedade brasileira, ainda hoje, concede ao homem um lugar de privilégios e delimita os espaços de domínio de atuação das mulheres.

Sendo assim, a penalização da mulher no cárcere percorre por meandros fluidos da invisibilização, pois, ao não ter o seu acesso pleno e livre ao trabalho e à educação, continua sendo vítima da violência, agora, de uma forma ainda mais ampla e institucionalizada, haja vista que a prisão criminaliza a pobreza com a presença massiva de pessoas de baixa renda e de pouca escolaridade. Nesse contexto, encontra-se a mulher privada de liberdade que sofre também com a violência exercida pela sociedade patriarcal sobre os direitos delas; a violência que práticaram e que estão sendo punidas; a violência exercida pela hostilidade do espaço prisional; a violência no trato das relações interpessoais dentro do cárcere, além da violência de uma visão estigmatizada imposta pela sociedade dentre tantas outras.

Portanto, ao historicizar o imbricamento do trabalho e da educação ao longos dos tempos e como mulher foi e ainda é colocada de lado nas relações sociais, é urgente que se efetivem de fato políticas públicas de educação e de trabalho no espaço prisional para as mulheres privadas de liberdade, posto que o encarceramento feminino é o retrato do patriarcalismo, ainda reinante, na sociedade brasileira e, por consequência, da exclusão social das mulheres.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Divisão sexual do trabalho: a separação da produção do espaço reprodutivo da família. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.11, n. 2, p. 271-289, maio/ago. 2013.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** – Infopen. Período janeiro a junho de 2020. Atualizado em 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2020. Disponível em:
https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYjg3YjNjYjYtMmZmYi00MDkyLTkxND

ktZGU2MzY2ZjI2ZTliIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, atualização junho 2017**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública; Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. **INFOPEN Mulheres**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública; Departamento Penitenciário Nacional, 2017a. Disponível em: https://conectas.org/wp-content/uploads/2018/05/infopenmulheres_arte_07-03-18-1.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a flexibilização das Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal do Anexo 1 da Resolução nº 9, de 18 de novembro de 2011, que trata das Diretrizes da Arquitetura Penal. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2017b. Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_27583399_RESOLUCAO_N_6_DE_7_DE_DEZEMBRO_DE_2017.aspx. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** - Infopen Mulheres, junho de 2014. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2014. Disponível em: http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 9 de 18 de novembro de 2011**. Dispõe as diretrizes básicas para arquitetura prisional. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2011/RESOLUCAON92011ATUALIZ. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. 1984. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e acrescida. São Paulo: Nova Fronteira, 1997.

ENGUITA, Mariano. O trabalho atual como forma histórica. *In*: ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 3-13.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 8. ed. Trad. Luiz M. Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 375-413.

HIRATA, Helena. **Tecnologia, qualificação e divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. Trad. Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

WORLD PRISON BRIEF. Institute for Crime & Justice Policy. **Research.Changing patterns of imprisonment**. London: University of London, 2021. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/ten-country-prisons-project/mudan%C3%A7as-nos-padr%C3%B5es-de-encarceramento. Acesso em: 2 jan. 2022.

A ÁFRICA (EN)CANTA O BRASIL – LEITURA E ANÁLISE DE POEMAS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS, UMA VIVÊNCIA COM ESTUDANTES RECLUSOS DE LIBERDADE

Magna Kelly da Silva Sales Calado (UFAL)[351]

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, tanto nas redes públicas quanto nas particulares, em estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Esse ensino deve incluir oestudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos dessas áreas devem ser ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nos componentes curriculares de Arte, Literatura e História Brasileiras, é o que se vê na Lei.

Diante do que é estabelecido pela referida Lei, que tem como propósito ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos educacionais, políticos, sociais, materiais e psicológicos sofridos durante o regime escravista, e ainda por conta das políticas que dão privilégios aos grupos dominantes no período pós-abolição, é que se pensou no presente trabalho. Pois, assim como a Lei, visa concretizar iniciativas de combate ao racismo e outras formas de discriminação.

[351] Doutoranda pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pelo **Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL)**. Docente com vínculo efetivo na rede estadual de ensino dePernambuco, com atuação no sistema prisional e docente da rede particular. E-mail: magnakelly1@hotmail.com.

Desse modo, enquanto professora de Língua Portuguesa do sistema penitenciário, não era possível ficar alheia a essa realidade. Decidiu-se, então, trazer a discussão através da Literatura Africana e Afro-brasileira, especificamente por meio de poemas que abordamtemáticas sociais, como injustiça, marginalização, discriminação racial e social, dentre outros. Isso se justifica pelo fato de haver uma aproximação entre os assuntos e a realidade vivida pelos alunos reclusos. Foi intento do trabalho, também, direcionar a apreciação dessas literaturas, para que esses alunos pudessem mergulhar em seus laços históricos, pois isso permite o desvendar da alma. Tornou-se necessário adentrar no universo do preconceito, seja velado, seja explícito, na busca de "desconstruí-lo", tendo em vista que a consciência é a chave para a participação cidadã.

Assim sendo, o artigo trará a descrição das atividades desenvolvidas, apontará o modo como os alunos se envolveram com os poemas e com toda a discussão que surgiu a partir das leituras e do que foi exposto sobre o tema. Serão discutidas, também, as conclusões a que se chegou, e ainda a importância das atividades desenvolvidas, levando em conta a singularidade do contexto.

O PONTO DE PARTIDA...

O contato com alguns poemas africanos e afro-brasileiros suscitou o interesse em levá-los para serem lidos pelos estudantes reclusos, uma vez que, ser professora do sistema prisional, de alguma maneira, estimula o empenho em buscar trabalhar temáticas que se aproximem dessa realidade. Assim, seria possível não apenas "dar conta" da Lei 10.639/2003, mas também, desenvolver atividades vinculadas ao contexto dos alunos.

Logo, a iniciativa para esse trabalho foi o contato com o chão da escola, a busca por atender as demandas que nascem na sala de aula. Porém, as atividades que serão relatadas nãose configuram como receitas, elas são provocações, para que não somente o professor de instituições

prisionais, mas os das demais instituições também identifiquem, junto com seus estudantes, maneiras diversificadas de conhecer, apreciar e valorizar a literatura africana e afro-brasileira e as pluralidades culturais.

Isso posto, convém apontar a sequência em que as atividades ocorreram, destacando que o principal momento foi a apreciação dos poemas. Ressalta-se que essa apreciação não esteve vinculada a nenhum exercício escrito, muito menos a exercícios de análise linguística. O propósito era simplesmente aproximar essa literatura do aluno, discutir oralmente as questões por eles levantadas e experimentar, degustar os textos estimulando os sentidos e encontrar em suas realidades as vivências ali figuradas.

UM OLHAR PARA HISTÓRIA DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA E A LEITURA DOS POEMAS

Então, inicialmente, houve uma palestra em que se olhou, brevemente, para a história do negro na sociedade brasileira, destacando as lutas, a escravidão e a dívida histórica que se tempara com os negros. Depois que os alunos foram estimulados a se sensibilizar através desse percurso histórico, destacou-se a importância de vivenciar essa temática em sala de aula. Na sequência, foi realizada a leitura de poemas.

Lidos os poemas, de modo silencioso e individual, iníciou-se uma reflexão a partir da temática de cada um deles, assim os poemas foram lidos novamente, nesse momento em voz alta e coletivamente. A análise foi direcionada oralmente, levando em conta que a literatura africana é de tradição oral, e isso foi posto para os alunos. No primeiro momento, os alunos tiveram certa dificuldade em compreender os poemas, pois apresentam linguagem figurada, assim é necessário adentrar no universo ali retratado, no entanto à medida que os sentidos iamsendo desvencilhados pela professora, houve uma maior aproximação entre o que estava sendo lido e a compreensão. A esse respeito, traz-se a reflexão de Bosi (2000, p. 13) quando afirma que

> Contextualizar o poema não é simplesmente datá-lo: é inserir as suas imagens e pensamentos em uma trama já em si mesma multidimensional; uma trama em que o eu lírico vive ora experiências novas, ora lembranças de infância, ora valores tradicionais, ora anseios de mudança, ora suspensão desoladora de crenças e esperanças.

Esses dizeres de Bosi (2003) fazem menção àquilo que o poema, de modo geral, traz à sociedade e no contexto de reclusão não foi diferente, as inquietações foram inúmeras, de fato"multidimensionais".

Nessa etapa, os alunos foram incitados a mergulhar no universo do negro através dos poemas, principalmente em suas lutas e sofrimentos. Foi sugerido que fossem dizendo palavras que traduzissem suas sensações e ao mesmo tempo retratassem seu entendimento, enquanto faziam o passeio pela história do negro. Rapidamente eles foram apontando palavras que faziam menção aos seus sentimentos e aquilo que eles achavam que os poemas queriam transmitir, como tristeza, desolação, dificuldade de se ver como "gente", navio negreiro, choro, escravidão, revolta, etc. À medida em que eles iam se colocando, construiu-se um diálogo, para reafirmar a proposta de sensibilizar esses alunos no que concerne à condição do negro na sociedade. Pelo que foi vivenciado e a partir dos posicionamentos dos alunos, tendo em vista que nenhum deles se colocou de modo contrário à "causa" que se defendia, foi unânime o reconhecimento de que deve haver uma maior valorização do negro. Como bem diz Abdala (2002, p. 35), no que se refere ao trabalho com poemas

> Não se limita a um protesto silencioso contra o sistema de desumanização, mas exprime uma "mensagem" que transcende a cadeia estética na medida em que sugere a negação da realidade socialexistente – um transbordamento para uma práxis transformadora na esfera do político e do social

Nessa lente, encontrou-se nas palavras dos poemas um poder mágico, capaz de despertar uma valorização da negritude ali expressas. Os

alunos reclusos tiveram contato com os poemas e se envolveram com as inquietações que eles traziam. Na sequência, os estudantes foram instigados a encontrar semelhanças entre os poemase a realidade por eles vivida, na condição de detentos. Então, retomaram-se as leituras, agora com outro olhar. A proposta era se ver nos poemas, verificar o que eles trazem que se afina com a vida atrás das grades, já que tanto uma realidade quanto outra estão à margem da sociedade. Nesse novo trajeto, os alunos reconstruíram os significados e depararam-se com recortes das suas labutas, suas lutas pela sobrevivência dentro do sistema e outras perturbações presentes nos poemas africanos e afro-brasileiro. É possível afirmar que esse foi o momento ápice, já que muitos deles disseram que, desde o início, estavam imaginando que aprofessora tentaria relacionar aqueles textos com a realidade da cadeia, pois isso já ocorreuem outras aulas, com outros temas. No entanto, dessa vez, a aproximação era muito estreita, porque aqueles poemas traziam minúcias muito parecidas com o que é vivido por um presidiário. Retomaram o trecho de uma música do grupo O Happa, na qual se afirma que em "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro", isso aproximou mais ainda a ideia de que os poemas se relacionam com a vida deles. Solicitou-se, assim, que eles mencionassem por meio de palavras as temáticas que refletem a realidade da penitenciária e instantaneamente disseram: distância da terra amada, tristeza, desolação, isolamento, dificuldade de ser reconhecido como "gente", revolta, inquietação, etc.

Isso posto, verifica-se que o trabalho teve grande relevância, pois uniu de modo harmonioso os propósitos da legislação, a apreciação da literatura e a relação das leituras com a própria vida.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De modo geral, os alunos têm interesse em conhecer o mundo e seus sentidos, elaborando o significado das coisas que estão a sua volta e de si mesmos e é possível saborear esses conhecimentos por meio da leitura

literária. Encontraram-se, nos poemas analisados, a figuração da vida, do sofrimento, item fundamental para a formação do leitor, assim como a elaboração de um repertório em que vigoram as diferenças culturais. Reconhecer a plenitude da literatura africana e afro-brasileira é encontrar-se e se reconhecer não somente com a cor da pele, todavia com textos que têm compromisso em desvelar a negritude com emoção e sensibilidade.

Dessa maneira, a importância desse trabalho figura-se na possibilidade de experimentar a literatura como meio de "conhecer" as culturas africanas e afro-brasileira, porque, ao analisar cada poema, foi possívelnão simplesmente ganhar saberes, mas inquietar-se e mergulhar no sofrimento dos negros de ontem e hoje, rompendo barreiras do racismo.

Para o contexto de reclusão, a construção de conhecimentos ocorre na interação social entre professor e aluno que devem fazer da escola um espaço no qual os sabes históricos, culturais, linguísticos, dentre outros, sejam, realmente, socialmente distribuídos. Por meio do que foi apresentado, percebe-se que essas literaturas ampliam os referentes para o estímulo emocional, cognitivo e social dos alunos reclusos, deparando-se com a identidade deles. As temáticas discutidas suscitaram de forma clara e estética e, pelo que foi visto, não há barreiras para vivenciar essas literaturas na educação prisional. Verifica-se, primordialmente, que um dos trajetos para estimular a consciência a respeito da pluralidade cultural encontra-se, também, na leitura literária que propicia identidade e inclusão social.

REFERÊNCIAS

Abdala Junior, B. ***Fronteiras múltiplas, identidades plurais - um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural.*** 1ª. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. ***Dispõe sobre obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos***

estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. *In*: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/.../L10.639.htm>. cesso em: 27 out. 2015.

BOSI, Alfredo. ***O ser e o tempo da poesia*****.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: RESULTADOS MEDIANTE UMA ESCRITA IMPLICADA

Rafael Félix Leite

1 INTRODUÇÃO

O resumo que segue é advindo da experiência melhor descrita no capítulo 9 do livro "Educação em contextos de privação e restrição de liberdade: abordagens e ações interdisciplinares" e intitula-se "Trabalho e educação no sistema prisional: análise de um mosaico de vozes", escritos pelo autor deste resumo e sua então orientadora, Beatriz Medeiros de Melo.

Compreendemos que investigações com a população privada de liberdade é uma demanda de primeira ordem, vez que "exceto pelas grandes guerras, o encarceramento em massa foi o programa social governamental mais implantado de forma mais abrangente em nosso tempo" (DAVIS, 2018, p.12). Na contemporaneidade, podemos situar tais pessoas como inseridas em um grupo historicamente oprimido, sobretudo através de uma leitura interseccionada, ou seja, aquela que conceitua os problemas buscando capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, a exemplo de raças, etnias, classes etc (CRENSHAW, 2002).

Na legislação brasileira, o trabalho e estudo no contexto privativo de liberdade assume a característica de ressocialização (SLONIAK, 2015; JULIÃO, 2011). Portanto, tive o movimento inicial de compreender se esse sentido era passível de identificação dentro dos discursos para os atingidos diretamente pelo referido dispositivo legal. Situada a importância do objeto do estudo do texto que segue, podemos seguir para a descrição da metodologia.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma análise qualitativa das narrativas de custodiados que exercem atividade laboral no contexto restritivo de liberdade. O objetivo principal foi identificar os sentidos da educação e trabalho para a população privada de liberdade de um estabelecimento prisional localizado em Maceió/AL, nomeado Núcleo Ressocializador da Capital (NCR).

O procedimento de coleta e análise fazem parte do método da *investigación-acción-participativa* (FALS BORDA, BRANDÃO, 1987). Na oportunidade, coletamos narrativas de 5 pessoas privadas de liberdade, que foram processadas através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), método descrito como uma abordagem de investigação psicossociológica, que se utiliza de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com descrição do conteúdo das referidas mensagens.

3 RESULTADOS

Os resultados sugerem que há uma pluralidade de sentidos que atravessam a narrativas das pessoas que cumprem pena e trabalham. A primeira delas é a de que o trabalho é visto com um caráter redentor. Por essa razão, “em sua concepção primitiva, o trabalho penal não é o aprendizado deste ou daquele ofício, mas o aprendizado da própria virtude do trabalho” (FOUCAULT, 2013, p.219). Já sobre a educação, identifica-se um movimento que não se atém ao idealismo, mas como um fator que amplia a visão de mundo e seria *essencialmente* um caminho contrário ao entendido como “errado” ou “inadequado”.

Comparativamente, é possível afirmar seguramente que os sentidos identificados estão em consonância com o que é observado na literatura científica. É necessário, que cada vez, na tradição científica, seja garantida a voz dos sujeitos diretamente impactados não só pelas pesquisas, mas pelos dispositivos legais.

Palavras-chave: Sistema prisional. Trabalho prisional. Educação nas prisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v.10, n.1, p.171-188, jan. 2002.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

FALS BORDA, Orlando; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigación Participativa**. Montevideo: Instituto del Hombre – Ediciones de la Banda Oriental, 1987.

FOUCALT, Michel. Sobre a prisão. *In*: FOUCALT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013. p. 213-233

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e Trabalho como programas de "reinserção social". *In:* LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas:** enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 191-222.

SLONIAK, Marco Aurelio. **Trabalho prisional no regime fechado**: entre a lei de execução penal e a realidade vivenciada. Curitiba: Juruá, 2015.

LEITURA NO SISTEMA PRISIONAL: UMA ANÁLISE DO PROJETO LÊBERDADE NO PRESÍDIO FEMININO SANTA LUZIA EM MACEIÓ-AL

Yanne Gomes Lima; graduanda; orientadora
Maria da Conceição Valença da Silva

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento do Projeto Lêberdade no Presídio Feminino Santa Luzia no estado de Alagoas, com evidência de avanços e limites. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Como procedimentos metodológicos foram realizados: pesquisa documental para levantamento e estudo de documentos que contribuíssem para a análise das ações do projeto Lêberdade, tais como: leis, ofícios, recomendações, notas oficiais e relatórios. Para análise das informações colhidas foi utilizada a análise documental. Como principais resultados destacaram-se: a) como avanços: que por meio das intervenções de leitura no Presídio Feminino Santa Luzia as mulheres encarceradas foram incentivadas a participar de ações educacionais formais e não-formais, a exemplo do aumento de matrículas na alfabetização na modalidade de educação de jovens e adultos no ano de 2018; que o Lêberdade demonstra ser um projeto que, para além da remição de pena, contribui para o desenvolvimento crítico do pensamento das participantes; b) como limites: necessidades e dificuldades como, por exemplo, a formação continuada para os profissionais que atuam no projeto Lêberdade e a não evidência de um direcionamento efetivo ou um plano de ações para resolver o que foi apresentado como necessidade.

Palavras-chave: Sistema Prisional. Literatura. Projeto Lêberdade. Presídio Feminino Santa Luzia.

1 INTRODUÇÃO

O contexto em que ocorrem os processos educacionais nas unidades prisionais tem subsidiado estudos e investigações, cujos objetos de pesquisa emergem de variadas e diferentes inquietações. No caso deste estudo, o objetivo geral foi analisar o desenvolvimento do Projeto Lêberdade (2016) no Presídio Feminino Santa Luzia no estado de Alagoas, com evidência de avanços e limites; e como objetivos específicos foram considerados os seguintes: entender a educação não formal no contexto da legislação do sistema prisional; conhecer o Projeto Lêberdade; analisar o relatório derivado das ações deste projeto; identificar avanços e limites do Lêberdade.

Os projetos de remição de pena por meio da leitura são caracterizados como educação não formal; dentro do sistema prisional alagoano há algumas atividades não formais, entre elas, o Lêberdade (2016) projeto desenvolvido no sistema prisional alagoano, mas, no momento é ofertado apenas no Presídio Feminino Santa Luzia em Maceió.

A educação não formal segundo Gohn (2006, p.29) ocorre em locais que "acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora da escola, em locais informais, onde não há processos interativos intencionais" a que se adequa o Lêberdade (2016). Os projetos de remição de pena por meio da leitura estão cada vez mais frequentes nas unidades prisionais devido aos resultados positivos associados à leitura que são evidenciados pelos seus organizadores.

Partindo da percepção de mudanças proporcionadas por meio da leitura de obras literárias surgiu o Projeto Lêberdade (2016), um projeto no qual pessoas em situação de privação de liberdade têm a oportunidade de ler obras literárias e por meio da leitura ter remição da pena.

Dentro do sistema prisional brasileiro a educação não formal ainda precisa de muitos avanços para se consolidar e continuar dando resultados, embora o que se tem já seja um bom começo, precisamos:

> Ressaltar a necessidade de um repensar da educação nas unidades prisionais, no sentido de vislumbrar possibilidades de uma formação que [...] reconheça que as pessoas em situação de privação de liberdade, mais cedo ou mais tarde, retornarão ao convívio na sociedade e os processos educacionais podem favorecer essa reintegração social (LIRA e SILVA; 2018; p. 43).

Lira e Silva (2018) nos levam a pensar a educação no sistema prisional, a fazer uma crítica sobre as possibilidades que a educação tem para oferecer e como aproveitar tais oportunidades.

A reintegração desses sujeitos à sociedade fora da prisão irá acontecer em algum momento, logo, devemos nos preocupar, enquanto professores e sociedade, com os processos educacionais que irão fazer parte da vida desses sujeitos, pensando em alternativas que possam contribuir a curto, médio e longo prazos.

2 METODOLOGIA

Para que a pesquisa fosse desenvolvida de forma a alcançar os objetivos propostos, contamos com as contribuições de Antônio Carlos Gil (2002) que apresenta em seu texto "Como Classificar as Pesquisas", os tipos de levantamento que poderão ser realizados. Nesta pesquisa, a princípio, foi utilizada a pesquisa documental que, segundo Gil (2002, p. 5) "[...] é realizada com o propósito de buscar na literatura outros estudos e pesquisas que já tenham sido realizados como suporte para uma nova pesquisa de cunho semelhante", a pesquisa documental é desenvolvida a partir do material já existente, tais como livros e artigos.

Gil (2002) nos diz que a pesquisa documental permite aos pesquisadores uma ampla visão daquilo que será estudado, oferece oportunidades de conhecimento para o pesquisador e permite estar em contato direto com o documento a ser analisado. Com relação aos documentos analisados, Gil (2002) separa em dois tipos: de um lado estão os de "primeira mão" que se configuram como documentos de teor público conservados em

arquivos dos órgãos públicos e instituições privadas; do outro lado, estão os de "segunda mão" que se classificam como já analisados, como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e outros.

Esta pesquisa conta com documentos de "segunda mão" por utilizar o Relatório do Projeto Lêberdade (2018), bem como o próprio Projeto Lêberdade - Remição da pena pelo estudo através da leitura, no sistema prisional de Alagoas – Maceió/Al. Para análise dos avanços e limites no desenvolvimento do Projeto Lêberdade (2016), foi realizada uma análise documental com base no que Lukde e André (2013, p.38) observam quando afirmam que "busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse".

A escolha dos documentos foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, porém, também se fez uso de outros documentos legais que subsidiaram este estudo, a exemplo de leis, diretrizes e decretos. Além dos documentos mencionados, textos de diversos autores que discutem sobre a literatura, a aprendizagem e a educação não formal no ambiente prisional também foram utilizados. A seguir abordaremos sobre as legislações que a educação não formal dispõe, para melhor situar a discussão em foco.

3 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO SISTEMA PRISIONAL

Sendo uma atividade da educação não formal, projetos de remição de pena por meio da leitura e as possibilidades de serem implantados em Alagoas foram referendadas pela Portaria Conjunta do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) nº 276 de 2012 no art. 1º e Parágrafo Único que dispõe:

> Instituir, no âmbito das Penitenciárias Federais, o Projeto "Remição pela Leitura", em atendimento ao disposto na Lei de Execução Penal no que tange à Assistência Educacional aos presos custodiados nas respectivas Penitenciárias Federais.

> Parágrafo único. O referido Projeto poderá ser integrado a outros projetos de mesma natureza que venham a ser executados nas Penitenciárias Federais (DEPEN, 2012, Art. 1).

O Estado de Alagoas, por meio da Resolução n° 02 de 2014 que regulamenta a oferta de educação básica e superior, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Profissional/Tecnológica e a Distância para pessoas privadas de liberdade, no Art. 2º § 2º discorre sobre as ações complementares que devem ocorrer nos estabelecimentos prisionais e menciona também sobre as bibliotecas, vejamos:

> [...] levar-se-á em conta ações complementares de cultura, esporte e lazer, inclusão digital, educação profissional/tecnológica, geração de emprego e renda, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas à população privada de liberdade, inclusive, as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços (ALAGOAS, 2014, Art. 2).

Logo, dadas essas condições, podem surgir ideias como a criação de projetos que visam realizar ações complementares de cultura, esporte e lazer entre outras citadas na Resolução Normativa nº 02 de 2014, para a melhoria da educação no sistema prisional.

Em 2015 é apresentado o Plano Estadual de Educação em Prisões (biênio 2016-2017) que aborda a Educação de Jovens e Adultos em Alagoas no cenário prisional e regulamenta, também, ações não formais, como os projetos de remição de pena por meio da leitura. No Plano Estadual de Educação em Prisões - PEEP (ALAGOAS, 2015) estão descritos os objetivos que os projetos de remição por meio da leitura podem tem como base, são eles:

> [...] melhorar o ser através da leitura; gerar e/ou desenvolver a capacidade leitora; oportunizar ao que lê a mudança e formação de opinião; conviver melhor na sociedade; além de formar leitores para concluírem, com êxito, a escolarização básica e alçarem maiores voos (ALAGOAS, 2015, p. 19).

Observando todas as legislações, tanto nacionais, quanto estaduais, bem como as recomendações do Plano Estadual de Educação em Prisões (ALAGOAS**,** 2015), em 2016 inicia-se a escrita do Projeto Lêberdade.

4 PROJETO LÊBERDADE

Por meio da Portaria nº 2 de 2017 o Projeto Lêberdade - Remição de pena pela leitura de Alagoas (2016) foi regulamentado oficialmente para que pudesse ser desenvolvido nos presídios alagoanos, uma iniciativa que ofereceu uma nova perspectiva de liberdade para aquelas que estão encarceradas.

Para fundamentar as ideias e discussões do Lêberdade (2016), foram utilizados referenciais teóricos a fim de embasar a concepção de educação libertadora, como possibilidade de formação do sujeito crítico, no centro do processo de educação e aprendizagem, visando o seu protagonismo na transformação da realidade à sua volta segundo concepções de Paulo Freire e para a interação do sujeito com o meio, a fim de alcançar tal desenvolvimento e aprendizagem o projeto fundamentou-se nas ideais de Jean Foucambert.

O Lêberdade (2016) tem como justificativa para a sua implantação no sistema prisional a liberdade pautada em duas formas, a física que consiste na remição da pena por meio da leitura e da liberdade subjetiva que está voltada para a liberdade do pensamento daquele detento, como afirmam os organizadores do projeto ao ressaltarem que:

> [...] a implantação do Projeto Lêberdade, onde o indivíduo privado de liberdade poderá atingir sua almejada liberdade de duas formas: fisicamente - com a saída da prisão, através da remição da pena pela leitura, e subjetivamente por meio do conhecimento adquirido, onde a leitura poderá levá-los a mundos jamais imagináveis (ALAGOAS, 2016, p. 8).

Sendo assim, a leitura poderá remeter os sujeitos privados de liberdade a outros lugares que proporcionam liberdade por meio dos

conhecimentos adquiridos. Autores como Paulo Freire (1989) falam sobre a importância da leitura para o desenvolvimento pessoal e afirma que ler vai além da decodificação pura da palavra, precede na inteligência do mundo, ou seja, para que o sujeito aprenda a ler é necessário antes um conhecimento do mundo para que possa ser um agente de transformação de si.

É no contexto de compreender que a leitura pode possibilitar mudanças para além da remição de pena que a equipe do Lêberdade (2016) se atenta não apenas com a redução de pena, mas, que a pessoa saia do sistema prisional com a possibilidade de ser consciente de suas ações e que, por meio da leitura, obtenha sua liberdade física e subjetiva.

Para que o projeto discorra da melhor forma possível, conta com três (3) comissões: a Comissão Técnica, a Comissão de Operacionalização e a terceira Comissão que é a Multidisciplinar. Cada comissão tem funções distintas, mas dialogam entre si para um melhor andamento do projeto Lêberdade.

Este projeto iniciou as atividades no Presídio Feminino Santa Luzia em Alagoas considerando as seguintes etapas: a) Seleção das obras literárias, construção dos catálogos; b) Produção inicial (autobiografia); c) Escolha /empréstimo/entrega da obra literária, oficializada por termo de adesão e responsabilidade; d) Oficina de leitura; e) Escrita para todas as leitoras do ciclo; f) Divulgação dos resultados 1ª escrita; g) Reescrita para as participantes que não atingiram o resultado; h) Divulgação final dos resultados; j) Produção e envio para prontuário (Registro de Vida Carcerária) e juizado de execuções penais do atestado de leitura; k) Arquivamento da produção escrita e parecer técnico (ALAGOAS, 2016).

Após essas etapas as participantes devem seguir para o próximo livro e repetir esse mesmo ciclo todas as vezes que participarem do projeto. É assegurado que, se por ventura uma participante cometa uma falta grave dentro do sistema presidiário, os dias que seriam abonados devido à leitura e à produção textual que o projeto exige, a mesma perderá o que conseguiu,

tendo que recomeçar. Na sequência, trataremos sobre alguns avanços que o Lêberdade (2016) proporcionou para as mulheres em privação de liberdade.

5 AVANÇOS DO PROJETO LÊBERDADE

Após várias leituras e análise do Projeto Lêberdade (2016) e do seu primeiro relatório apresentado em 2018, percebermos alguns pontos que seriam relevantes para a reflexão, partindo do pressuposto de que um projeto tão inovador, aceito pelo governo do Estado e acolhido pela comunidade penitenciária poderia ter um aporte teórico vasto, principalmente ao falar sobre literatura, uma vez que o projeto relaciona leitura à liberdade.

O Projeto Lêberdade iníciou suas atividades em junho de 2017, no segundo semestre, mas, não realizou a escrita de um relatório específico daquele ano, somente no final do ano de 2018, após um ano e meio de atividades no Santa Luzia, os organizadores elaboraram a escrita de um documento oficial contendo tanto as informações do ano anterior, 2017, quanto as de 2018, por essa razão o relatório contempla informações dos dois anos.

Para que uma ação venha ser reconhecida como satisfatória são considerados alguns fatores, entre eles a adesão, a participação dos sujeitos envolvidos e o retorno dado pelas pessoas que participaram, logo, ao analisarmos dados da Superintendência Geral de Administração Penitenciária (SGAP) referente à população carcerária feminina em 2013 e sua participação em atividades não formais dentro da unidade prisional, constatamos que havia cento e sessenta e três (163) mulheres custodiadas na unidade (SGAP, 2013) e destas, setenta (70) se matricularam nos cursos ofertados e quarenta e uma (41) chegaram à conclusão, um quantitativo pequeno de adesão para o número de mulheres lotadas no Santa Luzia.

Quanto à adesão ao projeto em 2017 foi satisfatória, e em 2018 o projeto continuou sendo bem receptivo, como apontam dados do relatório do Projeto Lêberdade (2018), com destaque do número considerável de adesões, apresentados a seguir.

Podemos observar que em 2017, o primeiro ano de atividades não formais do Lêberdade, foram contempladas 250 (duzentos e cinquenta) mulheres e destas, 222 (duzentas e vinte e duas) estiveram aptas à remição de pena, enquanto que no ano seguinte, em 2018, o projeto teve um acréscimo de 35% de inscrições, aproximadamente, chegando a 337 (trezentas e trinta e sete) mulheres inscritas, lembrando que uma só mulher pode fazer várias etapas do Projeto Lêberdade.

As ações do Lêberdade refletiram sobre o número de detentas matriculadas na alfabetização que cresceu consideravelmente, segundo dados do Relatório Analítico do Infopen-AL [352] (2017) não havia nenhuma detenta matriculada na alfabetização, mas no ano seguinte, em 2018, o quantitativo chegou a 47 (quarenta e sete). Os dados do Infopen se destacam, pois, para participar do projeto Lêberdade uma das condições é saber ler.

Os depoimentos das participantes do Lêberdade são fundamentais para que ocorra melhorias no projeto, realizar escutas, procurar meios em conjunto, dialogar com as policiais penais e as demais equipes atuantes é fundamental para a execução das ações do projeto. Não poderia deixar de destacar um avanço por parte das detentas, no relatório informa que o avanço das mulheres participantes do Lêberdade não se deu somente na progressão da leitura e da escrita, mas que a partir dessa progressão, tiveram a iniciativa de produzir os seus próprios relatórios que tinham

> [...] características de um diário onde registraram variadas situações, estratégias que foram construindo para as leituras, narraram as expectativas a cada ciclo, as mudanças observadas entre o convívio, aproveitaram também para fazer desta construção um canal de interlocução com a equipe de operacionalização por meio de opiniões e sugestões (ALAGOAS, 2018, p. 7).

Todas essas capacidades de desenvolver estratégias, registrar, construir, narrar e criar um canal de interlocução foram desenvolvidas graças

[352] O Infopen é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro.

aos esforços e comprometimento das equipes que atuam no projeto Lêberdade (2016), sem elas nada disso teria sido realizado.

6 ALGUNS LIMITES DO PROJETO LÊBERDADE

O Projeto Lêberdade tem um objetivo bem definido quando propõe a inclusão da leitura dentro das unidades prisionais de Alagoas, com a finalidade de remição de pena. Entretanto, ao ler o projeto procuramos identificar as raízes e leituras voltadas para afirmação das atividades propostas pelo projeto; há referências e dados sobre o sistema prisional alagoano, mas ao tratar de leitura, o ponto norteador do projeto, percebemos a necessidade de aprofundamento, pois são mencionados autores/teóricos que estudam a temática, mas a discussão não é abrangente, poderia, a nosso olhar, terem sido utilizados estudos de projetos já realizados em outros estados como referências para o embasamento teórico, de modo a poder contar com experiências exitosas.

Uma análise da estrutura e feitura do relatório do projeto Lêberdade (2018) apontou que algumas informações necessárias foram “esquecidas”, alguns pontos que poderiam contribuir na compreensão do leitor, como diz Lima e Silva (2020, p. 6) “o relatório do Lêberdade, referente ao ano de 2018, possui uma estrutura simples, sem aprofundamento e discussões detalhadas acerca dos processos e resultados evidenciados”. A partir dessa análise, compreende-se que um relatório precisa identificar as ações donde derivaram os resultados obtidos, o que não foi o caso do relatório do projeto Lêberdade (2018) referente as ações realizadas no ano de 2018 na unidade prisional feminina Santa Luzia.

A estrutura do relatório do Lêberdade apresenta informações técnicas sobre as dependências da unidade onde é desenvolvido o projeto e aborda questões relevantes à logística de aplicação, porém ao se referir às pesquisas para destacar as mudanças que a leitura pode proporcionar, as informações foram sucintas, com poucas referências de autores que estudam os benefícios

da leitura. Uma boa base teórica é fundamental para o êxito da pesquisa que será realizada, é o aporte teórico que fará o pesquisador dar um passo à frente daquilo que já foi estudado, sinalizar novidades e perspectivas diferentes no olhar de quem estuda determinado objeto de pesquisa.

Apresentado em dezembro de 2018, o relatório aborda primeiramente sobre os ciclos de leitura realizados com sucesso, mesmo acontecendo diversos imprevistos como, por exemplo, o desfalque na equipe de Operacionalização que é responsável pelos docentes. Esta equipe deve seguir o que está disposto nas determinações legais, sendo assim, é a Escola Estadual Paulo Jorge[353], junto com a Secretaria de Estado de Educação, as instâncias responsáveis pelo encaminhamento de docentes para atuarem no Lêberdade (2016), porém não ocorreu na forma prevista.

Um dos limites apontados por todas as equipes envolvidas no projeto refere-se ao descumprimento do Art. 6 da Portaria nº 2 de 2017 que regulamenta o Lêberdade (2016) e estabelece que:

> A avaliação da produção escrita e a orientação das atividades serão realizadas, pela equipe de operacionalização, composta por no mínimo, 01 (um) pedagogo, 01 (um) licenciado em língua portuguesa, 01 (um) licenciado na área de ciência humanas, da escola vinculada à unidade prisional (ALAGOAS, 2017 p. 5).

A equipe organizadora do projeto Lêberdade solicitou, por meio de documento, uma declaração da Secretaria de Estadual de Educação de Alagoas (Seduc-AL) que explicasse o motivo de não ter enviado um professor de língua portuguesa, em cumprimento à portaria, mas não obteve resposta (ALAGOAS, 2018, p. 11). A falta de um professor licenciado em língua portuguesa é mais um dos problemas enfrentados pela organização no desenvolvimento do projeto, pois é de suma importância que esse docente

[353] A escola recebe esse nome em homenagem a Paulo Jorge, ex-detento do sistema prisional alagoano que atuou como professor dentro do próprio cárcere.

participe do momento de leitura e escrita nas oficinas, de maneira ativa e frequente para sanar as dúvidas que poderão ocorrer.

Outro limite evidenciado é a falta de biblioteca na unidade, pois no projeto diz que serão ofertadas obras literárias clássicas, científicas ou filosóficas e outras que estão disponíveis na biblioteca, porém a Unidade Prisional Santa Luzia não possui a própria biblioteca, então, para solucionar a questão, foi solicitado às outras unidades prisionais alagoanas alguns livros para o andamento do projeto Lêberdade (2016).

Um aspecto que também chamou a nossa atenção é quanto ao critério de escolha dos livros que são lidos, no texto do projeto não há regra ou base para escolha, ficando a critério do(s) membro(s) da comissão responsável, o que pode limitar tal escolha, como por exemplo, impedir um certo livro por razões de princípios religiosos e/ou outros aspectos intolerantes.

Com os livros em mãos é hora de começar a ler, e para realizar uma leitura é imprescindível um ambiente calmo, claro, silencioso e que tenha liberdade de manusear o livro, no entanto, a comissão técnica, responsável por supervisionar a leitura e a escrita da resenha, apresenta inicialmente a cela como sendo o local para o recebimento do livro. As detentas participantes do projeto apresentaram queixas quanto ao local de leitura e em 2018 as leituras começaram a ser realizadas no espaço SENAI, localizado no Complexo Prisional em Maceió-AL onde são realizadas oficinas, palestras e outras ações não formais.

As mulheres participantes solicitaram mais tempo para as análises dos livros, uma vez que elas não têm permissão para entrar nas celas com o material didático, logo, pediram mais tempo para a realização de uma leitura detalhada e fazer uma escrita coerente com o que está sendo lido e compreendido, como solução para os problemas apresentados, consta no relatório que seriam feitas alterações para melhor atender o público, todavia o tópico “conclusões/encaminhamentos e sugestões” não contempla questões apontadas pelas participantes do projeto.

Para as equipes organizadoras que atuam no projeto Lêberdade (2016) foram feitas ressalvas quanto à comunicação entre elas, em alguns momentos as equipes tiveram desencontros devido à falta de planejamento de ações, o relatório aponta algumas falhas na comunicação entre as equipes, principalmente, com a equipe de extensão que colaborava com o Lêberdade (2016). É fundamental em todas as relações que haja uma comunicação efetiva para evitar desencontros a curto, médio e longo prazos e realizar ações mais assertivas.

Existem, ainda, outros pontos que podem ser discutidos para a melhoria do projeto Lêberdade (2016) como a formação continuada para os docentes participantes, pois pode vir a acontecer algumas divergências quanto à metodologia/didática do professor atuante no Lêberdade com relação à proposta do projeto; na escrita do projeto Lêberdade (2016) encontramos essa preocupação, porém no relatório não há menções sobre formação continuada para os profissionais de educação lotados no presídio feminino Santa Luzia que atuavam no projeto Lêberdade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de analisar o desenvolvimento do Projeto Lêberdade (2016) no Presídio Feminino Santa Luzia no estado de Alagoas, com evidência de avanços e limites, é possível inferir que o Projeto Lêberdade (2016) tem proporcionado mudanças importantes no cenário prisional alagoano, destacando a importância da leitura e, principalmente, da alfabetização de mulheres, de modo que fortalece a Educação de Jovens e Adultos; quanto à escrita do projeto e do relatório, há algumas faltas em relação à base teórica e aos aspectos de direcionamento que são apontados no relatório.

Sempre persistentes diante dos diversos problemas que surgiram durante a execução do Lêberdade, as equipes se superaram e mostraram que é possível mudar realidades ditas como sem futuro, pois, não foi à toa que o

referido projeto rendeu diversos reconhecimentos em todo o país. O reconhecimento também é feito por órgãos oficiais e pela imprensa, desde o primeiro ciclo de leitura o projeto ganhou notoriedade e gerou expectativas em diversas pessoas.

Em todas as matérias voltadas para o sistema prisional alagoano, destacam a importância e a magnitude do Lêberdade, é impressionante o que a equipe realiza dentro do Presídio Feminino Santa Luzia, é inspirador ver o trabalho e o resultado de tudo que fizeram. Por meio da leitura, diversos profissionais podem propiciar novas chances para centenas de mulheres que estão privadas de liberdade, mas que não perderam seus direitos, principalmente o de ter acesso à Educação; e graças à tais esforços o Projeto Lêberdade ganhou em 4º lugar na categoria de Gestão, Transparência e Participação Social no ano de 2017 na 8° edição do Concurso Ações Inovadoras realizado pelo Governo do Estado de Alagoas. (ALAGOAS, 2018).

Os prêmios, menções honrosas e outros destaques que possam vir a ganhar, não se comparam com os incentivos e apoio merecidos, tanto da população que participa direta e indiretamente das ações, como, também das instituições governamentais responsáveis, que o Lêberdade e outras iniciativas precisam para melhor desenvolver suas atividades.

Compreendemos o trabalho desenvolvido pelo projeto entre 2017 e 2018 e percebemos as diferenças que ocorreram após o início das atividades não formais do Lêberdade dentro da unidade prisional Santa Luzia. A análise nos proporcionou uma percepção de um projeto que tem potencial para expandir, porém necessita de um amadurecimento para continuar efetivando suas atividades.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 02/2014 de 25 de março de 2014.** Dispõe sobre a oferta de Educação Básica e Superior,

nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Profissão e Tecnológica e a Distância para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de Alagoas e dá outras providências. Alagoas: Conselho Estadual de Educação, 2014.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social. **Plano Estadual de Educação nas Prisões.** Maceió, 2015.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social. **Projeto Lêberdade**. Maceió, 2016.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social. **Relatório do projeto Lêberdade**. Maceió, 2018.

ALAGOAS. Departamento Penitenciário Nacional. **Relatórios analíticos Infopen**. Alagoas, set. 2020. Disponível em: < https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/alagoas> Acesso em: 16 de ago. 2021.

ALAGOAS. Secretaria do Estado de Ressocialização e inclusão social. **Portaria nº 02 de 10 de abril de 2017**. Dispõe sobre a aprovação do Projeto Lêberdade. Alagoas, abr. 2017.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Portaria Conjunta nº 276 de 20 de junho de 2012.** Disponível em: <http://www.jf.jus.br/cjf/noticias-do cjf/2012/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view>, acesso em 22/08/2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Gloria. Educação Não Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 50, p. 27-38, jan. 2006. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>. Acesso em: 07 nov. 2021.

LIMA, Yanne Gomes; SILVA, Maria da Conceição Valença da. Literatura no sistema prisional: uma análise do Relatório do Projeto Lêberdade no Presídio Feminino Santa Luzia, em Maceió-AL. *In*: Semana Internacional de Pedagogia, 7, 2020, Maceió. **Anais**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/viisemanainternacionaldepedagogia2020/trabalho/172961> Acesso em: 06 de fev. 2021.

LIRA, Tuanne Priscila Silva; SILVA, Maria da Conceição Valença. Escola e prisão: espaços e contextos de reprodução de controle social. *In*: SILVA, Maria da Conceição Valença da; PIMENTEL, Elaine (org.). **Educação em Prisões**: princípios, políticas públicas e práticas educativas. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 39-48.

LUKDE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

GT – 8

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A PSICANÁLISE NA ATENÇÃO AO BULLYING

Cassius Assunção Martins[354]

RESUMO:O *bullying* escolar é o ato pelo qual um aluno fere o outro colega, intencionalmente ou não, pelos motivos mais variados, geralmente as razões têm base em preconceitos sociais já estabelecidos na cultura, social e familiar, no qual a criança está inserida. Nesse sentido, a psicanálise, a partir dos estudos freudianos, propõe não só um estudo da vítima, mas também do agressor, em qual este trabalho se firma, articulando teorias da pulsão, prazer e dinâmicas de grupo que exemplifiquem o fenômeno do *bullying* e os mecanismos de combate.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise; Educação; Bullying.

INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário, a palavra *bully* é um verbo que vem da língua inglesa que quer dizer "usar a superioridade física para intimidar alguém" (MARQUES; DROPER, 1996, p. 41), sendo o *bullying* caracterizado por atos repetitivos e intencionais de violência física e verbal entre uma ou mais vítimas (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013). O *Cyberbullying* pode ser definido como o uso de tecnologias (celulares, e-mails, serviços de mensagens) com o intuito de difamar indivíduos ou apoiar comportamentos que desabonam outras pessoas tal qual o próprio *bullying*, a discriminação e o assédio, que ofendem e expõem informações pessoais,

[354] Graduando em Psicologia pelo Departamento de Saúde do Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Email: csamartins2000@gmail.com

depreciativas ou vulgares. A principal diferença entre ambos é que o *bullying* cibernético, como o próprio nome denuncia, se materializa em ambientes virtuais (SCHREIDER; ANTUNES, 2015).

O agressor, aquele que comete o ato, combina violência psicológica e física para intimidar a vítima para expor sua necessidade de domínio, desta forma, muitas vezes o *bullying* já foi considerado como parte natural do desenvolvimento da criança, levando ao risco de sua normalização (CHAVES; MAURÍCIO, 2018). Com isto, não pode-se esperar menos que a sua transformação em um grave problema de saúde pública, exigindo cada vez mais intervenções e pesquisas na área (OLIVEIRA *et al.,* 2017).

A psicanálise, dentro da psicologia, evoluiu ao ponto de explicar diversas relações sociais. Uma delas é a relação criança-criança no ambiente escolar a partir de doutrinas freudianas.

METODOLOGIA

Empregar-se-á uma metodologia qualitativa e uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico partindo do ponto da teoria filosófica da psicanálise freudiana, perpassando seus estudos clássicos: *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/1996), *Além do princípio de prazer* (1920/1996), *Psicologia de grupo e a análise do ego* (1921/1996) e *O mal-estar na civilização* (1929/1996), articuladas com desenvolvimentos contemporâneos sobre o fenômeno do *bullying* escolar dentro e fora da clínica.

RESULTADOS

Em *Três ensaios*... (1905/1996), Freud afirma que a pulsão de morte é responsável pelas relações entre vítimas e algozes dentro de uma relação de interdependência, um depende do outro para existir, a vítima é equivalente à masoquista, enquanto o algoz é o sádico, a cena criada abre margem para o exibicionismo de tais ações, que sua contraparte é conhecida popularmente

como voyeurismo. Bonelli (2020), a partir disto, chamou de “espectadores passivos” os colegas que apenas assistem o ato do *bullying* cometido sem intervir, equivalente a um escopofílico, além dos componentes sádicos por parte desses espectadores em não apartar as cenas de violência. Por parte dos agressores, há peças narcísicas em sua personalidade que expressam desdém pelo sofrimento alheio, a vítima é vista como um objeto de posse e não como um sujeito, motivado, geralmente, por inseguranças e temor de abandono por parte do algoz (BONELLI, 2020).

Levando em consideração o *Além do princípio...* (1920/1996), Freud assegura que todos os indivíduos são movidos pela busca do prazer e sua descarga desenfreada, fazendo parte do processo primário do desenvolvimento, que ainda não se encontra com o rígido princípio da realidade — que freia a busca desenfreada por prazer e sua descarga imediata —, frustrando o sujeito com as normas regentes do ambiente social, que consequentemente, para viver (adequar-se a este sistema), o indivíduo precisaria colocar a realidade e seus empecilhos à frente dos seus desejos, submeter-se a realidade. Dentro das práticas do *bullying*, há de considerar que o agressor parece ser movido pela primeira regência — a mais primitiva — visto sua falta de amadurecimento em lidar com a catexia da libido, buscando prazer a todo custo e não tolerante a qualquer tipo de frustação advinda do ambiente, colocando seus desejos na frente da realidade que o cerca.

Em *O futuro*... (1927/1996), Freud sustenta que a base de uma civilização está na renúncia voluntária, ou imposta, dos nossos instintos, deslocando-os para formas mais disfarçadas, por meio de mecanismos de sublimação e pelo o desenvolvimento do superego [355] , a

[355] O superego é a instância psíquica responsável pela incorporação das regras e morais sociais, tanto advinda da cultura dos pais, quanto do meio social aonde o sujeito está inserido. O id é a instância oposta, ela não segue as leis sociais e morais e está sempre em busca da descarga imediata de seus desejos, não importando o risco e a gravidade da ação para obtê-la (KUSNETZOFF, 1982).

consciência.Garmendia (2011), faz parte do declínio do superego dentro desse processo civilizatório, que abre margem para as vontades do id se manifestarem sem nenhum tipo de freio. Dentro da dinâmica entre os participantes instiga e desperta, em *Psicologia de grupo*... (1921/1996), impulsos inconscientes destrutivos, perdendo inibições individuais naturais que cada sujeito teria se estivesse sozinho (FREUD, 1921/1996). Em outras palavras, quando um grupo se reúne,é despertado uma coragem maior entre seus membros. Anzieu (1993) vai além e alega que entre grupos há fantasias inconscientes de um todo regido pelo princípio do prazer, que o psiquismo do grupo é semelhante com a do sujeito que o integra, levando a possíveis regressões, tornando desejos mais proibidos possíveis de serem realizados e por sua vez cada vez mais desejados, o que enfraquece as defesas contra as pulsões mais destrutivas, facilitando o aparecimento de práticas de *bullying* no ambiente escolar.

Simões, Santos e Gonçalves (2017, p. 30) atribuem e tecem uma correlação entre o aumento de ocorrências do *bullying* no ambiente escolar nos últimos anos e cultura cada vez mais narcísica por parte da sociedade atual, o que eles chamam de “pós-modernidade narcísica”. O indivíduo pós-moderno tem a obrigatoriedade ao gozo como estágio máximo de sua existência, um sujeito que age impulsivamente seguindo a descarga imediata dos seus desejos, crendo na sua onipotência e impunidade, tendo uma baixíssima tolerância à frustação e, por consequência, liberando mais pulsões de morte na busca do Eros (Prazer). Há agressividade dentro da natureza humana, no entanto, sua normalização na conjuntura atual deve-se a modelos falhos de levar identificações eficazes, suprimindo bons exemplos de condutas, criando ambientes confusos e ambivalentes para crianças e adolescentes: “Uma vez que o “eu” possui a finalidade de torna-se oásis de gozo numa sociedade regida pelo princípio do prazer, a frustração passa a ser estranha [...], iniciando um profunda rejeição inconsciente a tudo que distorça a imagem deste ego ideal” (SIMÕES; SANTOS; GONÇALVES, 2017, p. 36).

Diante da inevitável busca em satisfazer os desejos, a psicanálise deseja que a escola:

> (...) vincule a criança ao desejo, desde sempre atrelado ao conhecimento (desejo de aprender); aos professores, que escutem seus alunos muito mais do que falam a eles; aos pais, que fortaleçam a criança, do ponto de vista da segurança e da confiança, para o enfrentamento de suas questões escolares e relacionais e que fortaleçam também a escola, no sentido de não desautorizá-la, frente às questões que envolvem os filhos, mas que a tomem como parceira no difícil trabalho de participar da constituição de sujeitos, na sociedade do excesso e a todos, que busquem o desenvolvimento da autonomia, a inclusão e a aceitação do sujeito em sua singularidade, discernindo bem entre o que é violência e o que é agressividade necessária à sustentação e à preservação da vida, estimulando a última. (XAVIER, 2014, p. 167-168).

REFERÊNCIAS

ANZIEU, D. **O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

BONELLI, C. Análisis de um caso de bullying y cyberbullying de uma adolescente. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 1, n. 2, p. 39- 45, 2020.

CHAVES, D. R. L.; SOUZA, M. Rodrigues de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-17, 2018.

FREUD, S. **(1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1920) **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1921) Psicologia de grupo e a análise do ego. In: Freud, S. **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos.** Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 81-154.

FREUD, S. (1927-1931) **O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARMENDIA, J. El bueno, elfriki y el malo. *In*: GOLDENBERG, Mario (Org.) **Violenciaenlasescuelas**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2011.

KUSNETZOFF, J. C. **Introdução à psicopatologia psicanalítica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MARQUES, A.; DRAPER, D. **Dicionário inglês português/português inglês**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, W. Abadio de et al. Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e bullying. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 5, p. 1553-1564, 2017.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. Machado de; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: teoria e prática**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013.

SCHREIBER, F. C. de Castro; ANTUNES, M. C. Cyberbullying: do virtual ao psicológico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 109-125, 2015.

SIMÕES, M. M.; SANTOS, V. B. dos; GONÇALVES, C. M. Entre o bullying e narcisismo: uma relação possível. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia-RCE**. PSI, v. 28, n. 1, p. 30-37, 2017.

XAVIER, M. G. M. Psicanálise e Educação: um olhar sobre o fenômeno do bullying. **Revista Exitus**, v. 5, n. 1, p. 154-169, 2015.

A FELICIDADE COMO DEVER DO ESTADO E DIREITO DO CIDADÃO

Diego Lacerda Freire[356]
Aparecida da Silva Xavier Barros[357]
Natalia Gabriela da Silva[3358]

RESUMO

O tema felicidade se faz presente em quase todos os lugares. Por ser tão recorrente, falar da busca dos seres humanos pela felicidade pode, num primeiro momento, parecer banal. No entanto, justamente por ser tão disseminado, por ter uma importância muitas vezes inquestionável, é que este tema se tornou tão capcioso e notadamente complexo. O presente artigo, elaborado metodologicamente a partir de pesquisa bibliográfica e documental, apresenta o conceito de felicidade e discute o reconhecimento da felicidade como direito fundamental para a prevalência da dignidade da pessoa humana. Espera-se, dessa forma, contribuir com o debate público acerca da pertinência de tal reconhecimento.

Palavras-chave: felicidade; direito; Estado; cidadania; dignidade humana.

[356] Professor da Escola Mundo ABC; Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: diego.lacerdafreire@outlook.com
[357] Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB); Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: aparecidaxbarros@hotmail.com
[358] Professora do Colégio Saber Viver; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: natalia.gabrielasilva@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A felicidade do cidadão deve ser uma das suas metas prioritárias do Estado Democrático e Social de Direito, “algo que começará a se concretizar mediante o respeito aos direitos fundamentais, em sua perspectiva individual e social, e o estímulo à melhoria da sua qualidade de vida” (ISMAIL FILHO, 2017, p. 1362). O tema da felicidade remonta às discussões filosóficas da antiguidade até os dias atuais, tendo se revestido de especial relevância em muitos países e angariado grande visibilidade nos últimos anos (NUNES, 2021; SANTOS; SOUZA, 2019).

Com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, este artigo apresenta o conceito de felicidade e discute o reconhecimento da felicidade como direito fundamental para a prevalência da dignidade da pessoa humana. O texto foi dividido em duas partes: na primeira, apresentamos brevemente as manifestações de vários filósofos e escolas filosóficas sobre o que seria a felicidade; na segunda, tratamos sobre a pertinência do direito à felicidade (ou do direito à busca da felicidade) no mundo contemporâneo.

A FELICIDADE POSSÍVEL E IMPOSSÍVEL

A filosofia fornece importantes marcos teóricos para o estudo da felicidade, razão pela qual dificilmente um bom trabalho acadêmico poderia ser elaborado sem que ela fosse consultada. Levando em conta que há um bom número de estudos para análise, entendemos por bem nos dedicarmos aos filósofos clássicos e obras que tenham se voltado em maior intensidade para os debates em torno da temática em questão. Fizemos isso tendo a consciência de que por não se tratar de um rol exaustivo, outros nomes e obras de peso iriam ficar de fora.

O interesse em se compreender o significado do conceito de felicidade atravessa séculos de história. Examinando-se as diversas épocas e as concepções filosóficas, verifica-se um predomínio de duas compreensões

sobre felicidade: ora expressa por meio da satisfação de necessidades imediatas, ora como um estado de espírito de paz e tranquilidade duradouras. Nota-se também que, em algumas concepções, a felicidade advém ao ser humano do seu interior, de sua atividade mais pessoal, e, em outras, deriva também do exterior.

Desde os gregos até os dias atuais, muitos pensadores se empenharam em definir o que é felicidade, assim como levantar reflexões que venham a contribuir para um reordenamento do homem em direção a uma vida feliz. O conceito mais antigo de que se dispõe sobre felicidade é um fragmento de um texto de Tales de Mileto, que viveu entre as últimas décadas do século 7 a.C. e a primeira metade do século 6 a.C. Segundo ele, aquele que é feliz tem um corpo sadio e forte e uma alma bem formada (DIÓGENES LAÉRCIO, 1940). Nesse entendimento, um corpo sadio e forte é um corpo virtuoso, ou seja, um corpo na sua potência completa. Da mesma maneira, uma alma bem formada é plena para as suas capacidades.

Heródoto (1956), no Livro I de suas Histórias, reconhecido como o mais antigo trabalho de história do Ocidente, tratou do tema felicidade num dos mais emblemáticos diálogos da obra envolvendo Creso, rei da Lydia, um dos reinos mais ricos conhecidos até aquele período, localizado na Ásia Menor (onde hoje é a Turquia), e um viajante vindo de Atenas, de nome Sólon, que era um homem muito sábio. Na narrativa, a controvérsia em torno do tema era evidente. Enquanto o rei se considerava feliz por não lhe faltar nenhuma posse, o sábio entendia que só era possível atribuir o adjetivo “feliz” após a análise de toda a vida de uma pessoa, ou seja, após a morte.

Até o surgimento da filosofia socrática, tudo o que quer que fosse posse dos homens era considerado uma dádiva dos deuses. Logo, era plausível que também a felicidade fosse tomada como uma dádiva divina. Essa concepção religiosa da felicidade vigorou durante muitos séculos e em diferentes culturas. No IV século antes de Cristo, Sócrates inaugura um paradigma a partir do qual seria possível atingir a felicidade em vida. Neste sentido, sendo esta uma

tarefa de responsabilidade do indivíduo, “a filosofia seria o caminho que conduziria a essa condição” (FERRAZ; TAVARES; ZIBERMAN, 2007, p. 235).

Em conformidade com os ensinamentos de Sócrates, Platão refletiu sobre o que seria a vida ideal e qual seria a melhor vida possível. Em *A República*, por exemplo, a filosofia e as virtudes não foram entendidas por ele apenas como uma proposta intelectual, mas como um modo de vida. Desse modo, segundo ele, para obter a felicidade o homem deveria buscar a experiência inteligível (intelectual, fruto da razão) e se desviar da experiência sensível (ligada ao corpo, desejo e apetites). Em outras palavras, Platão (1985; 1995) defendia que a única felicidade possível ao homem consistia em alcançar a verdadeira virtude e praticá-la.

Pelo pensamento aristotélico, os homens virtuosos são felizes e, por serem felizes, são classificados como éticos[4]. A noção de felicidade em Aristóteles (2009), está relacionada à ideia de hábito da virtude moral. Logo, não sendo inata ao homem, ela pode ser ensinada e aprendida por meio do hábito. Na visão aristotélica, toda a ação humana tem como objetivo atingir a felicidade (*eudaimonia* [359]). Portanto, ser feliz é o fim mais elevado de todos os bens que se pode alcançar pela ação, ou seja, é o Sumo Bem.

Em "Ética a Nicômaco", Aristóteles pontua que a felicidade está atrelada à convivência humana. Desse modo, não seria plausível, segundo o filósofo,

[4] Na visão de Aristóteles (2009), o homem ético, ou o homem bom, ou o homem feliz possuiria maior consciência dos seus atos e estaria, desse modo, menos suscetível aos conflitos do que o homem mau.

[5]Sendo a junção entre eu (bom) e *daimon* (deus, espírito ou demônio), *eudaimonia* se liga a ideia de alguém que tem uma vida bem-sucedida ou uma força superior que conduz o indivíduo à plena realização (MCMAHON, 2006). Aristóteles dedicou especial atenção ao conceito de *eudaimonia*, conferindo-lhe um novo entendimento: ao classificar o homem em um meio termo entre o divino (Deus) e os animais (que não possuem a função intelectual), o filósofo aceita que é impossível ao ser humano alcançar o mesmo equilíbrio obtido por Deus. Em decorrência, também assinala que há uma multiplicidade de caminhos para a felicidade e, desse modo, uma variedade de boas ações. Assim, ao apontar que não existe apenas um único caminho a ser seguido ou uma única opção de ação, Aristóteles vislumbra múltiplas possibilidades de expressão da *eudaimonia* (LEVINE, 1997).

desvincular o ser humano do contexto da *pólis*, o espaço do exercício da razão e do convívio humano no seu sentido mais verdadeiro. Por outras palavras, para Aristóteles, o homem é um animal político, a razão é política; e os problemas só podem ser resolvidos politicamente. Logo, a felicidade é precipuamente política (ASSMANN, 1994) e a *pólis* é uma condição indispensável para promover a consciência moral e a participação política (bem comum) (CHIH, 2010).

Com o fim da *pólis* grega e o advento das hegemonias (macedônica, romana ou bizantina) surgem as filosofias helenísticas. A felicidade enquanto bem público sai de cena, dando espaço para a vida privada. Embora também dotadas de enorme preocupação com a ética, entendida como o estabelecimento da "arte de bem viver", estas filosofias não mais procuraram analisar o homem na condição de "animal político", que deveria viver pela sua cidadania, passando a preocuparem-se mais com sua felicidade pessoal.

Segundo Assmann (1994), juntamente com a separação entre a ética e a política e a atribuição de um caráter negativo a esta última, nascem o indivíduo e o cosmopolita ("cidadão do mundo"). Com efeito, num mundo pluralista e multicultural, a *pólis* deixou de ser referência básica do homem, uma vez que a *ataraxia* (paz de espírito; tranquilidade; estado da alma em que nada consegue perturbá-la), e não a política, poderia levá-lo à *eudaimonia*. Nas palavras do estudioso:

> a polis deixa de ser o ideal. O novo ideal é a felicidade do indivíduo, que não reside na capacidade de dominar os outros (são poucos e afastados os governantes), mas de dominar a si mesmo. Daí a cisão entre o ideal moral e o político. A causa da infelicidade é o mundo exterior, urgindo, pois, recolher-se em si. A felicidade possibilita-se por obra de cada um. (ASSMANN, 1994, p. 32).

As duas principais escolas helenísticas são a Estoica e a Epicurista. Opostas no tocante aos seus postulados e às suas regras de conduta, estas filosofias se destacaram "como resposta moral às dúvidas de cidadãos que se

inquietavam com relação ao seu comportamento e à sua felicidade, num mundo conturbado, onde cada qual desejava ser feliz, mas não sabia como agir" (NOVAK, 1999, p. 257).

Viver uma "boa vida" em um mundo caótico, imprevisível; procurar fazer o melhor dentro das possibilidades que se tem, aceitando, ao mesmo tempo, o que foge do controle são consideradas questões centrais do estoicismo, a filosofia criada por Zenão de Cicio em Atenas, em 300 a.C., e que chegou até o império romano de Epíteto, Cicero, Sêneca e Marco Aurélio, por volta do séc. III d.C.

O pensamento estoico exerceu profunda influência sobre outras doutrinas, especialmente o cristianismo, nos aspectos da teologia moral (NOVAK, 1999). Na atualidade, é considerado por muitos como um verdadeiro guia para se manterem resolutos, fortes e no controle (BBC, 2018). No recorte, a seguir, Sêneca, um dos mais conhecidos pensadores estoicos, fala sobre uma habilidade muito forte nessa filosofia: a de nos blindarmos contra o infortúnio.

> [...] age da única maneira possível para obteres a felicidade: repele e despreza aqueles bens que só brilham por fora, que dependem das promessas de fulano ou das benesses de cicrano. Faz do verdadeiro bem teu alvo, busca a alegria dentro de ti. Significa que a felicidade se origina em ti mesmo, na melhor parte de ti mesmo. (SÊNECA, 1991, p.85).

Epicuro, por sua vez, fundou sua escola em Atenas, em 306 a.C. Para os epicuristas, ficar impassível, mesmo diante de todo dissabor, garante a felicidade. Neste sentido, entendem que o homem age eticamente na medida em que dá vazão a seus desejos e necessidades naturais de modo equilibrado ou moderado. Na visão epicurista, o homem sábio e feliz contenta-se com o estritamente indispensável, ou seja, atende aos desejos naturais, que não comportam em si dor e perturbação, e ignora os prazeres supérfluos e

desnecessários, que dão gozo momentâneo, mas trazem consigo sofrimentos do corpo e da alma (EPICURO, 1997).

O epicurismo também conferia especial atenção ao prazer, sendo por isto muitas vezes apontado como defensor de todo e qualquer prazer. De fato, para Epicuro, o prazer é a força que movimenta o homem, mas é equivocada a interpretação de que isso justificaria uma busca desenfreada pela satisfação dos desejos (ASSMANN, 1994). Na doutrina epicúria, o conhecimento seguro dos desejos é que direciona toda escolha e toda recusa, e são nessas escolhas que se pode encontrar a felicidade[360]. "Para Epicuro, portanto, o verdadeiro prazer vem a ser a ausência de dor no corpo (*aponía*) e a falta de perturbação da alma (*ataraxía*)" (GOMES, 2003, p. 157).

Com o fim do mundo helênico e o advento da Idade Média, a possibilidade de ser feliz foi assumida numa perspectiva bem diferente. Para os cristãos como Santo Agostinho, Deus era o centro de tudo e o homem deveria se esforçar para obter a felicidade mais perfeita possível, a qual chamou de beatitude. Desse modo, entendia que a esperança, a fé e o exercício meditativo se faziam necessários para alcançá-la. Além disso, na visão Agostiniana, a felicidade plena deixou de ser possível em vida, pois só poderia ser conquistada quando os homens estivessem diante da verdade, ou seja, junto de Deus no paraíso celestial (SANTO AGOSTINHO, 1998; MCMAHON, 2006).

No sistema feudal, a Igreja tinha o monopólio da cultura, assim como também protagonizava a interpretação da realidade social. Nesse cenário, de acordo com o pensamento católico cristão, o homem tinha um destino espiritual, ou seja, uma outra vida após a morte.

Portanto, na sua jornada pela Terra, ele devia preocupar-se exclusivamente com a busca da salvação de sua alma. Colocada de outra forma, essa busca estava relacionada diretamente com o desenvolvimento

[360] Pode-se dizer que ser feliz na visão epicúria é saber viver bem, sem se afligir pelo o que está por vir, gozando o máximo possível e sofrendo o mínimo possível (EPICURO,1993).

espiritual, pois por meio dele se acharia a Plena Felicidade, que é Deus (ARRUDA, 1991).

No final da Idade Média, Tomás de Aquino também refletiu sobre a felicidade em várias partes da sua obra filosófica e teológica. Sob influência de Santo Agostinho e de Aristóteles[361], abordou sobre a felicidade terrena, que está na origem da filosofia, e elaborou suas interpretações (AQUINO, 2003). No pensamento tomista, ser feliz consiste em apresentar "uma orientação para uma vida bem estruturada, por meio da conquista da beatitude" (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 71). Todavia, Tomás de Aquino deixa claro que nesta vida só seria possível ao homem alcançar uma felicidade parcial e incompleta, ou seja, a beatitude imperfeita, conceito muito similar à *eudaimonia* aristotélica.

A transição da Idade Média para a Idade Moderna foi marcada por inúmeras transformações na Europa. Com o Renascimento, movimento intelectual e artístico que ocorreu entre os séculos XIV e XVI, uma nova visão de mundo e da sociedade se formou, sendo o Humanismo seu eixo central. Esta corrente filosófica se baseava no antropocentrismo, que considerava o ser humano o centro das questões. Outras características marcantes do movimento renascentista foram: a busca por uma representação da natureza fiel à realidade (naturalismo), a valorização da razão (racionalismo) e a defesa do prazer individual como único bem possível (hedonismo).

Nesse novo cenário, a posição central da Igreja na produção do saber ficou enfraquecida. A moral da religião também foi perdendo a força normatizadora que possuía e, desse modo, precisava rever formalmente suas regras e seus preceitos. O protestantismo se apresentou para impulsionar/fazer essa revisão. Segundo Lutero, em seu livro *Proposições*, o homem poderia agradar a Deus mesmo sem estar em contato com ele, ou seja,

[361] Tomás de Aquino se apoia nas teses aristotélicas com o objetivo torná-las compatíveis com a fé cristã, afirmam Oliveira e Costa (2011). Além disso, ele é "frequentemente lembrado como aquele que melhor 'cristianizou' o aristotelismo, o que, em certos casos, parece mais um preconceito que uma constatação" (OLIVEIRA, 2013, p. 8).

agindo conforme Ele queria. Esse agir estaria intrinsecamente relacionado com o transformar a si mesmo e ao mundo (COMTE-SPONVILLE, 2006).

Sob tal aspecto, um ponto foi notadamente importante para a transformação do conceito de felicidade no Renascimento foi o fato de que a relação dos homens com a religião deixou de requerer intermediários, tornando-se mais individualizada. Consequentemente, as pessoas puderam interpretar as palavras de Deus mais livremente e, assim, agir por conta própria para conquistar a felicidade (MCMAHON, 2006). Para além do contexto religioso, as transformações que estavam por vir atingiriam também outros campos do conhecimento: ética, política, costumes, direito e economia. Algumas delas, inclusive, provocariam rupturas significativas em várias noções que guiavam a vida civilizada. A abordagem sobre a felicidade não escapou ilesa das mudanças.

No século XVII, na obra intitulada *Leviatã*, Thomas Hobbes (2003), em oposição a Aristóteles, afirma que a felicidade não é uma atividade da alma conforme à virtude e tampouco é o fim último ou Sumo Bem, mas apenas o sucesso contínuo em obter as coisas que o homem de tempos em tempos deseja. Enquanto na ética aristotélica nem tudo o que procuramos visa a outra coisa, pois, do contrário, o desejo nunca cessaria e, desse modo, não poderia haver felicidade para o homem, no entendimento hobbesiano, "a felicidade é marcada pelo estímulo à satisfação dos desejos mundanos" (LEAL, 2013, p. 33). Neste sentido, para Hobbes, "enquanto viver, o homem terá desejos, e será feliz aquele que possuir os meios (leia-se: o poder) para realizá-los" (FRATESCHI, 2005, p. 26).

Chegando ao iluminismo, uma construção inusitada de felicidade foi apresentada pelo filósofo Immanuel Kant, que diferentemente dos filósofos anteriores, sistematizou sua noção de felicidade separada da moral (COMTE-SPONVILLE, 2006). Na filosofia kantiana, a lei moral fundamenta-se em princípios que a priori residem na razão e, dessa forma, não dependem de nenhum conceito empírico. Já a felicidade baseia-se em dados da

experiência[362]. Logo, o seu conhecimento pode oferecer regras gerais, mas nunca regras universais (KANT, 2002). Kant (1986) também considera que a boa vontade (pura intenção de práticar o bem) se constitui a condição indispensável para que o homem seja digno de felicidade, mas lembra que a vida virtuosa não garante a felicidade, só nos torna dignos dela.

Para Jeremy Bentham, pai da doutrina utilitarista, prazer, bem ou felicidade se reduzem à mesma coisa. Nesse ponto, a sua filosofia moral não é tão inovadora, uma vez que outros autores, como Epicuro, por exemplo, já haviam feito a identificação entre felicidade e prazer. Contudo, segundo ele, era o princípio da utilidade que aprovava ou desaprovava "toda ação, qualquer que seja, e, portanto, não apenas toda ação de um indivíduo privado, mas também toda medida de governo" (BENTHAM, 1973, p. 2). Vale dizer que, sob a perspectiva de felicidade possível e mensurável [363] dos utilitaristas, o Estado[364] deveria ser o responsável imparcial pela decisão de o que fazer com o somatório das utilidades individuais (felicidade coletiva).

Conforme os fundamentos utilitaristas de Bentham, a felicidade não é apenas uma questão de leis justas, mas também de meritocracia. Assim, considerando que todos os indivíduos são iguais e vivem numa sociedade que oferece oportunidades iguais a todos, cabe a cada um obedecer às regras

---

[362] Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant (1986) afirma que "os homens não podem formar nenhum conceito certo e definido da soma da satisfação de todas as inclinações que é chamada felicidade, infelizmente, o conceito de felicidade é um conceito tão indeterminado que, mesmo que toda pessoa deseje conquistar a felicidade, ela, não obstante, nunca consegue dizer definitiva e coerentemente o que é que ela realmente deseja e valoriza".

[363] Bentham dedicou boa parte de sua vida em busca de um instrumento de quantificação da felicidade. Possivelmente, segundo Mcmahon (2006, p.219) deixou-se tomar pela frustração: "É em vão falar sobre adicionar quantidades de algo que, após esta adição, continuará distinto do que era anteriormente, a felicidade de um homem jamais será a felicidade de outro [...]".

[364] "O utilitarismo prescreve também um Leviatã, ainda que de características próprias: o Estado não é tanto um soberano que submete os corpos, mas antes um artífice que molda as consciências. A forma como vergar os indivíduos é tanto mais sutil como mais incisiva. [...] um 'Estado artífice' em sentido duplo: em matéria político-institucional tanto quanto – e essencialmente – em matéria moral" (CORREA, 2012, p. 177).

elaboradas pelo Estado e, desse modo, potencializar seus prazeres e amenizar seus sofrimentos. Além disso, na visão de Bentham, a relação com o outro e o pertencimento à comunidade são coisas secundárias, algo que vai na direção contrária do pensamento de Aristóteles, que entendia que a felicidade mais bela seria alcançada em comunidade (RODRIGUES, 2009).

Friedrich Nietzsche também estava à procura da felicidade. Porém, considerava que ela "não poderia ser alcançada de uma forma fácil e indolor" (MELO, 2011, p. 109). Na visão do filósofo alemão, ninguém vive uma existência sem momentos desagradáveis, afastado de padecimento, angústia, medo, tristeza, ansiedade, desespero, revolta etc. Neste sentido, segundo ele, o equilíbrio entre as forças internas é que movem o ser humano. Portanto, conforme a tese nietzscheneana, o caráter de transformação existente no mundo e a finitude inerente a todas as coisas ao invés de gerar o ostracismo, o sedentarismo e a inércia, poderiam servir como força propulsora para o agir humano, mesmo nas condições mais adversas. Com outros termos, em seu projeto de "super-homem", comprometido apenas consigo mesmo, o homem se beneficiaria de seus conflitos interiores, pois estes, na qualidade de elementos estimuladores de energia e incentivos, contribuiriam para o progresso do ser e, consequentemente, favoreceriam o alcance da felicidade (NIETZSCHE, 1996; 1999).

Após esse breve passeio pelas concepções de felicidade formuladas por importantes nomes da filosofia, discutimos a seguir a pertinência do direito à felicidade (ou do direito à busca da felicidade) no mundo contemporâneo.

A felicidade (ou o direito à busca da felicidade) como direito humano

Santos e Souza (2019, p. 3) afirmam que "a transposição do tema da felicidade para o direito não é evento recente. A gênese de sua positivação se deu com a Declaração de Direitos da Virgínia, de 16 de junho de 1776, e seria

repetida logo após com a Declaração de Independência dos Estados Unidos". Ainda segundo os autores, a declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 também "tratou de uma chamada 'felicidade geral' como objetivo a ser alcançado, e, mais recentemente, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 estabeleceu o direito à busca da felicidade de forma expressa". No Quadro 1, a seguir, apresentamos os demais exemplos mostrados no referido artigo.

Quadro 1

A previsão do direito à felicidade no mundo

Responsáveis pela iniciativa	Detalhamento
Organização das Nações Unidas (ONU)	A ONU reconheceu a felicidade como um direito através de Resolução da Assembleia-Geral ocorrida no ano de 2011, "ocasião em que conclamou às nações que se empenhassem na ampliação da felicidade geral da sociedade" (SANTOS; SOUZA, 2019, p. 5).
Constituições japonesa e sul-coreana	No artigo 10 da Constituição da Coréia do Sul, "nota-se o reconhecimento expresso e preciso da busca da felicidade no rol dos direitos fundamentais naquela nação. Já a Constituição Japonesa trouxe previsão mais detalhada e melhor elaborada, uma vez que expõe uma cláusula denotativa de um limite ao alcance do direito à felicidade, uma ideia de proporcionalidade ou de equilíbrio de proteção, na medida em que ressalva que o gozo desse direito não deve interferir no bem estar da coletividade" (Idem).
Butão	Em Butão, "a felicidade possui o mais amplo tratamento normativo, com referência em mais de um artigo e com a criação inclusive de um índice de aferição nacional da felicidade, a

Responsáveis pela iniciativa	Detalhamento
	felicidade nacional bruta, em que o Estado deve se esforçar para promover. No entanto, a proteção fática parece não ser executada com a mesma inteligência por seu governo" (Idem).

Fonte: Os autores (2021)

Nunes (2021) aponta que o Brasil, por sua vez, não esteve alheio às discussões acerca da positivação do direito à felicidade. O tema foi sugerido pela Proposta de Emenda Constitucional nº 19, conhecida como "PEC da Felicidade", de autoria do Senador Cristovam Buarque. Todavia, segundo a autora, o acréscimo da felicidade no rol dos direitos sociais não ocorreu, uma vez que a PEC foi arquivada. Nesse ponto, Ismail Filho (2017, p. 1361) defende que "a felicidade se constitui em um direito, embora de natureza determinável, resultado da observância de um conjunto de outros direitos individuais e sociais". Para apresentar as conclusões que o autor elencou em seu estudo construímos o Quadro 2.

Quadro 2

A questão da felicidade enquanto direito humano

Entendimento do autor	Detalhamento
A dignidade humana como um princípio nuclear.	"...seja com a finalidade de garantir autonomia para o indivíduo desenvolver suas potencialidades e lutar por sua felicidade, seja para garantir limites para o exercício do direito pelo seu titular, o qual precisa respeitar o ser humano próximo, que também possui um direito a ter uma existência digna". (ISMAIL FILHO, 2017, p. 1362)
Os direitos fundamentais possuem uma função jurídico-objetiva.	"...tal função jurídico-objetiva não deve se limitar a relativismos (como apenas assegurar um mínimo de determinados direitos), pois busca ela, sempre, melhorar

Entendimento do autor	Detalhamento
	a qualidade de vida da pessoa humana, permitindo a construção de um caminho para a sua felicidade". (Idem)
O Estado Democrático e Social de Direito deve ter como uma das suas metas prioritárias a felicidade do cidadão.	a felicidade do cidadão é "algo que começará a se concretizar mediante o respeito aos direitos fundamentais, em sua perspectiva individual e social, e o estímulo à melhoria da sua qualidade de vida". (Idem)
Com base nos princípios da solidariedade e da subsidiariedade, o Estado deve dividir a responsabilidade pela felicidade do cidadão com a sociedade.	"...o Estado deve dividir tal responsabilidade com a sociedade, permitindo e incentivando que também organizações sociais, associações civis e outras pessoas jurídicas/coletivas colaborem com a concretização dos direitos fundamentais". (Idem)
O direito humano à felicidade constitui-se em um conceito mais amplo do que "mínimo existencial" ou "proibição da insuficiência".	o direito humano à felicidade "...envolve não somente o atendimento às necessidades sociais básicas da pessoa, mas também o direito de se sentir realizado, de desfrutar emoções e sentimentos positivos com relação à sua vida. Por isso, não pode ser considerado um mero interesse transverso, mas um direito concretizável, resultado da observância de direitos libertários e sociais, podendo ser invocado para justificar pretensões perante o Estado e outras pessoas naturais ou jurídicas". (Ibidem, p. 1362-1363)

Fonte: Os autores (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela felicidade é bastante antiga e tem sido uma grande mola propulsora a conduzir a espécie humana em sua trajetória pelo mundo. São muitos os atributos da felicidade, mas, em linhas gerais, observa-se que as concepções humanas sobre ela estão fundadas em dois tipos de premissas: uma de natureza extrínseca e outra de natureza intrínseca. A primeira concepção sugere que o indivíduo deve buscá-la além de si mesmo, em eventos ou conquistas externas a sua pessoa. A segunda, aponta o próprio indivíduo como sua fonte, conferindo a ele a tarefa de trabalhar a si mesmo de forma que consiga conquistar uma vida feliz.

De difícil conceituação e reconhecimento, o direito à felicidade (ou o direito à busca da felicidade) é um tema que alcançou grande visibilidade nos últimos anos, mas ainda necessita de maior investigação e debate. De sorte que, entendemos, assim como Ismail Filho (2017), Nunes (2021) e Santos e Souza (2019), que é imprescindível a positivação do referido direito. Porém, enquanto o Brasil não possui esse direito positivado na Constituição Federal, esperamos ao menos que busque garantir aos cidadãos os direitos sociais, tais como moradia, saúde, educação e alimentação, especialmente às pessoas necessitadas, isto é, àquelas que vivem em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade a fim de que elas consigam buscar a felicidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. de. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2003. vol. III, 555 p.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ARRUDA, J. J. A. **História antiga e medieval**. São Paulo: Ática. 1991.

ASSMANN, S. J. Estoicismo e helenização do cristianismo. **Revista de Ciências Humanas**, v. 11, n. 15, p. 24-38, 1994.

BBC BRASIL. **Estoicismo**, a filosofia de 2 mil anos cada vez mais usada como receita para sobreviver ao caos, 16 dezembro 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46458304>. Acesso em: 11 fev. de 2019.

BENTHAM, J. **Uma Introdução aos princípios da moral e da legislação**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CHIH, C. Y. A pólis e a eudaimonía em Aristóteles. **Codex**, v.2, n.2, 2010, p.14-25.

COMTE-SPONVILLE, A. **A mais bela história da felicidade**: a recuperação da existência humana diante da desordem do mundo. Trad. Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

CORREA, L. C. Utilitarismo e moralidade: considerações sobre o indivíduo e o Estado. **Rev. bras. Ci. Soc**.,São Paulo, v. 27, n. 79, p. 173-186, Jun. 2012.

DIÓGENES LAÉRCIO. **Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres**. Buenos Aires: Librería Perlado, 1940.

EPICURO. **Carta a Meneceu.** Trad. Álvaro Lorencini, Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 1997.

FERRAZ, R. B., TAVARES, H., & ZIBERMAN, M. L. Felicidade: uma revisão. **Revista de Psiquiatria Clínica**, 34(5), 234-242, 2007.

FRATESCHI. Y. Filosofia da Natureza e Filosofia Moral em Hobbes. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, série 3, v. 15, n. 1, 2005.

GOMES. T. O. A Ética de Epicuro: um Estudo da Carta a “Meneceu”. **Μετανόια**. São João del-Rei, n. 5, p.147-162, jul. 2003. Disponível em: < https://ufsj.edu.br/portal

repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista05/texto13_etica_epicuro.pdf>. Acesso em: 10 jun. de 2019.

HERÓDOTO [HÉRODOTE]. **Histoires** (vol. 1). Paris: Les Belles Lettres, 1956.

HOBBES, T. **Leviatã ou Matéria forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Nizza da Silva, Martins Fontes, São Paulo, 2003.

HOBBES, T. **Do Cidadão**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ISMAIL FILHO, S. Notas sobre o Direito Humano à Felicidade. **RJLB**, ano 3, nº 5, 2017.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Trad. de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

LEAL, S. T. **Direito à Felicidade**: História, Teoria, Positivação e Jurisdição. Tese (Doutorado em Direito Constitucional). Pontifícia Universidade de São Paulo, 2013. 357 f.

LEVINE, D. N. **Visões da Tradição Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MCMAHON, D. M. **Felicidade**: uma história. São Paulo, Globo, 2006.

MELO, R. S. O sofrimento nietzscheano na realização da satisfação humana. **Revista Húmus**, n° 3, set./dez. 2011. Disponível em: <

http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1622/1287>. Acesso em: 16 abr. de 2019.

NIETZSCHE, F. Considerações extemporâneas. In: **Obras incompletas**. Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, p. 267-298.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da Tragédia ou helenismo e pessimismo**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NOVAK, M. G. Estoicismo e epicurismo em Roma. **Letras Clássicas**, n. 3, p. 257-273, 1999.

NUNES, K. K. Reflexões sobre a felicidade como dever do Estado e direito do cidadão. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e41310212767, 2021.

OLIVEIRA, C. E. **Tomás de Aquino e a Filosofia**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.

OLIVEIRA, J. E.; COSTA, M. R. N. A felicidade na filosofia de Tomás de Aquino. **Ágora Filosófica**. Ano 11, n. 2, jul./dez., 2011.

PLATÃO. **Diálogos.** Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1995.

PLATÃO. **A República.** Trad. Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora da UNB, 1985.

RODRIGUES, C. E. Ética Aristotélica: finalidade, perfeição e comunidade. **Polymathea** – revista de filosofia, vol. 5, nº7, p. 51-67, 2009.

SANTO AGOSTINHO. A Vida Feliz. *In*: **Solilóquios e A Vida Feliz**. São Paulo: Paulus, 1998.

SANTOS, J. E. dos; SOUZA, C. E. S. e. Direito à felicidade: do reconhecimento como direito fundamental às possíveis implicações. **Revista Pensamento Jurídico**. São Paulo, v. 13, n. 2, jul./dez. 2019.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991. Trad. e introd. de J. A. Segurado e Campos, segundo o texto original latino intitulado Annaei Senecae ad Lucilium Epistulae Morales da Oxford University Press, 1965.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANA MARIA DE BARROS

Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (2007), Mestre em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (1998), Especialista em Sociologia pela FAFICA- PE (1989), possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1986), Bacharelado em Direito pela Faculdade ASCES (2013). É Professora Associada 2 da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Leciona Metodologia do Ensino da História e da Geografia no Curso de Pedagogia, é Professora do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE (PPGDH - CAC - UFPE), tem experiência de pesquisa nas seguintes áreas: de Educação e clientelismo, Educação de pessoas privadas de liberdade, estudos de criminalidade feminina e direitos humanos e educãção Escolar Indígena e direitos humanos . Foi Coordenadora da Licenciatura Intercutural Indígena da UFPE/ PROLIND/MEC de 2014 a 2019. É Coordenadora do Laboratório de História e Geografia do CAA-UFPE. É Coordenadora do Projeto de Extensão: Laboratório de Filosofia, Política e Direitos Humanos desde 2016, é Vice - Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos: UFPE-CNPq. Foi Coordenadora de área do PIBID Diversidade CAPES / UFPE na área de Gestão Escolar Indígena. É militante na causa animal e protetora de animais no Agreste de Pernambuco.



ANA MARIA TAVARES DUARTE

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife. FAFIRE (1980) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao - Espanha (2004). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - Leciona as disciplinas de Educação Especial e Gênero e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Psicologia Cognitiva, Educação Escolar Indígena, Gênero, Diversidade e Inclusão Social e Direitos Humanos. É vice-coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena, representante do Conselho da Licenciatura Intercultural Indígena, Coordenadora de área do Pibid Diversidade - Capes - subprojeto de Educação Inclusiva. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos.



ELIZABETE CRISTINA RABELO DE ARAÚJO

Mestre em Direitos Humanos (UFPE) - Linha de pesquisa 3 : Direitos Humanos, Processos Identitários, Alteridade e Movimentos Sociais (2018-2020); Especialista em Direito Ambiental (Faculdade Internacional de Curitiba) (2015). Graduada em Direito (ASCES/UNITA) (2005). Docente em nível superior: Experiência como Professora Colaboradora da UFPE- PROLIND (Programa de Licenciatura Intercultural Indígena); Serviços didáticos e pedagógicos; *UFPE - Licenciatura em Pedagogia ; *UFPE - Licenciatura em Pedagogia *UNINASSAU – Docência do Ensino Superior de Direito ; Atuação docente em nível técnico e tecnológico no ITEP (Instituto Tecnológico de Pernambuco), no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) ; Na Escola de Governo do Município de Caruaru/PE; Docente em nível de Pós Graduação: FADIRE ; Docente em nível de Extensão Universitária: UFPE. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFPE (GPEISDH) - Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos e do Grupo de Extensão Universitária Arte em Ação-UFPE . Membro do Grupo de Pesquisa: Crime, Violência e Direitos Humanos. Atualmente atuando na Coordenação da Sala de Depoimento Acolhedor - Vara Regional da Infância e Juventude de Caruaru - 7ª Circunscrição - TJPE. Articuladora de Programas e Projetos de Políticas Públicas. Escritora.



Kalline Flávia S. Lira

Doutora em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Mestra em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco (2015). Pós-graduada em Saúde Pública - título de Sanitarista (2014) e em Gestão Pública (2012). Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Pernambuco (2005). Experiência na área da Saúde Mental, Inclusão e Assistência Social (Proteção Social Básica e Proteção de Média Complexidade). Tem interesse nas áreas de representações sociais, violência, gênero, sexualidade, saúde mental e educação inclusiva, num viés dos direitos humanos.



RISONETE RODRIGUES DA SILVA

Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) - UFPE/CAA 2019. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva - FESL 2018. Especialização em Libras (Língua Brasileira de Sinais) FESL 2018. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clinica - Faculdade Futura - 2021. Pedagoga UFPE/CAA - 2016. Profa. no Ensino Superior de Educação Especial e Inclusiva; Fundamentos da Educação Especial, Metodologia Projeto de Pesquisa na Faculdade do Belo Jardim - AEB/FBJ . Profa. no Curso de Pós-graduação Lato Senso em Psicopedagogia Institucional e Clinica na AEB/FBJ. Bolsista do NACE - Núcleo de Acessibilidade da UFPE Setorial CAA 2018. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq - PIBIC , Monitora do conteúdo curricular Educação Especial - UFPE/CAA 2016.1,2. Integrante do Grupo de Pesquisa - CNPq - UFPE - Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos; Monitora no Curso de Educação Intercultural Indígena UFPE/CAA (2016); Instrutora Voluntária de Libras(Língua Brasileira de Sinais) na APAE Caruaru - PE,2016; Monitora da Disciplina Educação e Inclusão Social. UFPE/CAA - 2015. Integrante do Projeto I Ciclo de Debates por uma Educação Bilíngue para Surdos no Agreste de Pernambuco. UFPE/CAA 2015. Integrante do Projeto de Pesquisa: O Dilema Ético na Formação de Jovens no Ensino Médio: Um Estudo da Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco.- UFPE/CAA 2012/14. Projeto de Extensão Educação Inclusiva na Perspectiva de Direitos Humanos: Múltiplos Olhares. UFPE/CAA - 2014. Curso de Extensão de formação Profissional em Língua Brasileira de Sinais - Libras - Recife -POLI /UPE 2013.



TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB/CE. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CE. Formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPE/CE. É professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE/Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente. É Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco- PPGECM/UFPE/CAA. Foi professora assistente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru- FAFICA. Foi Diretora de Educação da Rede Municipal de Ensino de Caruaru - PE. Foi Conselheira e Presidente do Conselho Municipal de Caruaru-PE; É Conselheira Suplente do Conselho Municipal de Educação de Caruaru-PE. Pesquisadora do grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos/CNPq/UFPE/CAA. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Políticas Publicas, Currículo e Docência(LAPPUC)-CNPq/UFPE/CAA, coordenando a linha Educação Inclusiva, Direitos humanos e Relações Étnico - Raciais. Coordenadora do Projeto de pesquisa A Formação Inicial de Professores(as) de Ciências e Matemática - processos didáticos e prática reflexiva para a uma educação inclusiva - UFPE/PPGECM/CAA. Pesquisadora do grupo de Pesquisa Clientelismo, Educação Municipal e Resistência: Um estudo no Agreste de Pernambuco ? UFPE/CAA. Foi Pesquisadora/orientadora do Projeto sobre a formação inicial de professores de ciências e matemática, processos didáticos, pessoas com deficiência - FACEPE. É Membro do Projeto de Extensão Universitária - Laboratório de Filosofia Política e Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professoras e professores; Prática Pedagógica; Educação Especial e Inclusiva, Paradigmas da Integração e da Inclusão; Educação inclusiva e Direitos Humanos; Didática. É coordenadoras, voluntária, do Projeto Freireando com a vida da Faculdade do Belo Jardim ? FBJ. É Co-Fundadora do Coletivo Marias Também Tem Força.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e contéudo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



@editoraolyver



Instagram.com/editoraolyver

EDITORA
OLYVER
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

O E-book do I Seminário de Educação, Direitos Humanos e Cidadania tem o objetivo de partilhar seus resultados com o público e oferecer aos pesquisadores/as que apresentaram trabalhos dos Grupos de Trabalhos (GTs) nos dias 19 e 20 de janeiro, período de realização do evento a publicação dos seus trabalhos nos seguintes formatos: Artigos, resumos expandidos e relatos de experiências. O evento foi realizado pelo Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq, LABGEHIS – Laboratório de Geografia e História do CAA-UFPE e a Rabelo Consultoria Mista Ltda (Mista Consultoria). O conteúdo da obra é resultado das discussões apresentadas nos GTs denominados de: GT-1: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS; GT-2: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS; GT-3: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SUSTENTABILIDADE E SEGURANÇA ALIMENTAR; GT-4: EDUCAÇÃO PARA A PAZ, JUSTIÇA RESTAURATIVA E DIREITOS HUMANOS; GT-5: GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS; GT-6: POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDES; GT-7: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS PRISÕES: GT-8: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. O evento foi realizado de forma remota, superou as expectativas, as inscrições foram realizadas através da Plataforma Sympla e ultrapassou duas mil inscrições. As mesas redondas foram transmitidas através do Canal do youtube da Profa. Dra. Ana Maria de Barros, ocorreram de 18 a 20 de janeiro de 2022, tendo participação significativa de acordo com os interesses dos inscritos. As apresentações de GTs também ocorreram de forma remota através do Meet/google, o GT-1 (um) e o GT-5 (cinco) precisaram de salas complementares para atender a quantidade de trabalhos apresentados. Sendo assim, este e-book é a memória do evento construída em forma de anais, no formato digital para que possa subsidiar posteriores estudos e pesquisas nas áreas em que os Gts ocorreram.

As coordenadoras

ISBN 978-65-81450-73-1

OLYVER
www.editoraolyver.org

CC BY SA