



EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios.

VOL. 5

ORGANIZADORAS

Ana Maria de Barros
Ana Maria Tavares Duarte
Kalline Flávia Silva de Lira
Risonete Rodrigues da Silva
Tania Maria Goretti Donato Bazante



OLYVER

**EDUCAÇÃO, POLÍTICA E
DIREITOS HUMANOS**
Diálogos Emancipatórios

Volume 5

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
IMAGEM DE CAPA: Canva.com
DESIGNER DE CAPA: Ana Carolina de Souza Silva

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)

S711p

BARROS, Ana Maria de. DUARTE, Ana Maria Tavares. LIRA, Kalline Flávia Silva de. SILVA, Risonete Rodrigues da. BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato.

Educação, política e direitos humanos diálogos emancipatórios (Volume 5). [recurso digital] / Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Kalline Flávia Silva de Lira, Risonete Rodrigues da Silva, Tânia Maria Goretti Donato Bazante, (Orgs.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

ISBN: 978-65-5426-011-4

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

1. Política. 2. Direitos Humanos. 3. Cidadania. 4 Democracia. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1.Educação 370

DIREÇÃO EDITORIAL
Maria Camila da Conceição
COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (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 Me. 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)

Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira

Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

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)

ANA MARIA DE BARROS
ANA MARIA TAVARES DUARTE
KALLINE FLÁVIA SILVA DE LIRA
RISONETE RODRIGUES DA SILVA
TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE
- ORGANIZADORAS -

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

Volume 5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
--------------------------	-----------

SEÇÃO 1

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	19
------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

O PAPEL DA ESCOLA NA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIAS

Aline Arroxelas Galvão de Lima

Júlia Araújo de Oliveira

Mariana Nóbrega de Andrade

Rafaella N. Alves Nogueira.....	20
---------------------------------	----

CAPÍTULO 2

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

Camila de Mendonça Ribeiro Silva.....	46
---------------------------------------	----

CAPÍTULO 3

GESTÃO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À LGBTFOBIA: O DIÁLOGO COMO PONTO DE PARTIDA.

Carol Monteiro Ferreira

Percycles Macedo

Maria do Carmo Gonçalo Santos.....	63
------------------------------------	----

CAPÍTULO 4

DIREITOS HUMANOS E A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL QUILOMBOLA: DIZERES E FAZERES DOCENTES NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Dayana Maria da Silva

Maria Joselma do Nascimento Franco.....	81
---	----

CAPÍTULO 5

ENSINO REMOTO PANDÊMICO E A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Uma revisão integrativa

Denise Costa de Alberto Góis

Jardel Gomes da Silva Lemos

Karina Maria Bezerra Rodrigues Gadelha..... 94

CAPÍTULO 6

OS SENTIDOS DA ESCOLA ESCOLHA, PROJETO DE VIDA, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES A PARTIR DO PROCESSO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Maria Fabiana da Silva Costa

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda..... 110

CAPÍTULO 7

RÁDIO ESCOLAR E JUVENTUDE: DIREITO À COMUNICAÇÃO PÚBLICA E EXPERIÊNCIA PÚBLICA DA CULTURA NO IFMA

Francisca Márcia Costa de Souza..... 129

CAPÍTULO 8

REFORMA LUTERANA E EDUCAÇÃO: UM LEGADO DEIXADO PARA ALÉM DO SÉCULO XVI

Letícia Gomes Melo

Nélio Vieira de Melo..... 149

CAPÍTULO 9

AS REDES SOCIAIS ENQUANTO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE COMO ESTÃO INSERIDAS NA VIDA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA CIDADE DE CARUARU/PE.

Maria Alice França de Albuquerque

Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... 174

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Mylena Siqueira Torres Silva

Ana Maria de Barros..... 192

CAPÍTULO 11

AS DIFICULDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS OLHARES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE – PE

Paulo Eduardo do Nascimento Silva

Ana Maria de Barros..... 223

SEÇÃO 2

INCLUSÃO SOCIAL, POVOS INDÍGENAS E DIREITOS HUMANOS

254

CAPÍTULO 12

ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO COLABORATIVO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO

Ana Carolina de Souza Silva

Maria Joselma do Nascimento Franco..... 255

CAPÍTULO 13

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFPE:

Um Relato de Experiência

Ana Maria de Barros

Ana Maria Tavares Duarte

Tânia Maria Goretti D. Bazanti..... 270

CAPÍTULO 14 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DO COLETIVO FULNI-Ô DE CINEMA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA NO PERÍODO DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS Âni Medeiros Alves de Queiroz.....	304
CAPÍTULO 15 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS: UM DEBATE À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS José Roniero Diodato Kalline Flávia S. Lira.....	327
CAPÍTULO 16 A DISCRIMINAÇÃO SOFRIDA PELOS WIXARITARI EM JALISCO NA ÁREA EDUCACIONAL: POUCAS OPORTUNIDADES, POUCO FUTURO Liliana Guadalupe Lomeli Flores Ana Maria de Barros.....	342
CAPÍTULO 17 INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS DOS POVOS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO Risonete Rodrigues da Silva Ana Maria Tavares Duarte.....	356
CAPÍTULO 18 REFLEXOS DO USO DE JOGOS RECICLÁVEIS NA METODOLOGIA DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Uyara Almeida Seródio Marta Maria da Silva Gomes.....	370

SEÇÃO 3
POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS
HUMANOS **386**

CAPÍTULO 19

SOBRE O PROTAGONISMO-OUTRO: A DESVIANÇA EM
ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Adelaide Alves Dias

Maria Roberta de Alencar Oliveira..... 387

CAPÍTULO 20

O CONTROLE JUDICIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
DIREITOS HUMANOS

Adriano de Freitas Alves

Mirela Rejane Pereira Torres

Thaís Maria Amorim Pinto de Sousa

Ana Cláudia Rocha Cavalcanti..... 402

CAPÍTULO 21

UMA REFLEXÃO SOBRE VIOLÊNCIA POLICIAL
ATINENTE À POPULAÇÃO NEGRA: UMA LEITURA DO
ART.53 DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, LEI Nº
12.288/2010, À LUZ DAS RESOLUÇÕES Nº 20/2007, Nº
129/2015 E Nº 181/2017 E Nº 201/2019 DO CONSELHO
NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Adriano de Freitas Alves

Cleuber Iguape Abidu Figueiredo..... 420

CAPÍTULO 22

A IMPORTÂNCIA DAS CASAS ABRIGO PARA A
GARANTIA DA PROTEÇÃO DA INFÂNCIA PARA AS
CRIANÇAS QUE TIVERAM O ROMPIMENTO DO
VÍNCULO FAMILIAR

Ana Caroline de Lima Costa

Ana Maria de Barros..... 435

CAPÍTULO 23

A ARBITRAGEM E SUA APLICAÇÃO NOS DISSÍDIOS TRABALHISTAS

Ayra Wictória da Silva Rodrigues

Frankarles Genes de Almeida e Sá..... 466

CAPÍTULO 24

AS POLÍTICAS DE COMBATE A FOME E A INSEGURANÇA ALIMENTAR NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19 - DE 2020 A 2021

Bruno F. R. dos Santos

Ana Maria de Barros..... 484

CAPÍTULO 25

RACISMO INSTITUCIONAL E O QUESITO RAÇA/COR NO FORMULÁRIO DOS PRETENDENTES À ADOÇÃO.

Débora Oliveira de Medeiros..... 521

CAPÍTULO 26

A NOVA REFORMA TRABALHISTA BRASILEIRA E O TRABALHO INFANTIL: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS COM A CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT

Elaine Fernandes da Silva

Frankarles Genes de Almeida e Sá

Kelly da Silva Correia..... 536

CAPÍTULO 27

AGROECOLOGIA: UM PARADIGMA EMERGENTE PARA A GARANTIA DO DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

Eunice Francisca de Araújo..... 554

CAPÍTULO 28

MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE E A INTERDISCURSIVIDADE DAS DEMANDAS DOS GRUPOS SOCIAIS EXCLUÍDOS, NUMA PERSPECTIVA LUHMANNIANA

Flávia Roberta de Gusmão Oliveira..... 571

CAPÍTULO 29	
DO ESTADO DE EXCEÇÃO: UMA VISÃO FILOSÓFICA DO ESTADO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE GIORGIO AGAMBEN	
Laudemiro Ramos Torres Neto.....	585

CAPÍTULO 30	
VULNERABILIDADE SOCIAL E DIREITOS HUMANOS EM “QUARTO DE DESPEJO”	
Luana Maria Martins.....	602

SEÇÃO 4
GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

613

CAPÍTULO 31	
LEGALIZAÇÃO DO ABORTO NO BRASIL: UMA QUESTÃO SOCIAL, POLÍTICA, ECONÔMICA E RELIGIOSA	
Elaine Fernandes da Silva	
Kalline Flávia Silva de Lira.....	614

CAPÍTULO 32	
AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS SOBRE O GÊNERO FEMININO E SUA RELAÇÃO COM A MATERNIDADE COMPULSÓRIA	
Kelly de Lemos	
Maria do Carmo Gonçalo Santos.....	331

CAPÍTULO 33	
O PENSAMENTO DECOLONIAL E O TRANSFEMINISMO: ALIADOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DO “CISTEMA”	
Natalia Yumi Kajiya.....	661

CAPÍTULO 34

UMA ANÁLISE DA PORNOGRAFIA DE VINGANÇA NA PERSPECTIVA DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Tamiris Bernardo Delmondes

Kalline Flávia S. Lira..... 673

CAPÍTULO 35

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS.

Teresa Cristina Gomes Zacarias Fernandes

Rayanna Larissa de Goes Fernandes..... 690

APRESENTAÇÃO

É com imensa alegria que chegamos ao volume cinco da coletânea **“Educação Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios”**. É uma publicação que realizamos desde 2020 através da Editora Olyver que vem abraçando os projetos do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq (**GPEISDH**). Em nosso grupo, a coletânea tem contribuído para estimular a produção científica nas áreas dos pesquisadores cadastrados na plataforma do CNPq, mas também pesquisadores que atendem ao edital que publicamos através das redes sociais, imprensa e blogs e dos pesquisadores e pesquisadoras convidadas e convidados.

Temos trabalhado com afinco na certeza que esta coletânea vem cumprindo seu papel social no sentido de democratizar a produção científica de pesquisadores variados que dialogam numa perspectiva crítica e democrática, tendo a educação, a política, o direito, a afirmação e a garantia dos Direitos Humanos como elemento fundamental de suas discussões. Ao mesmo tempo em que possibilitamos espaços aos estudantes e professores de instituições do interior que encontram dificuldade em publicar seus trabalhos. Essa é uma produção científica que vem zelando pela qualidade dos textos e na relevância das temáticas apresentadas. A apresentação das organizadoras desta edição aos leitores poderá ser encontrada após o último capítulo deste e-book, onde trazemos um pequeno currículo de cada autora responsável por esta obra.

Para este volume apresentamos quatro seções que dividem por temas trinta e cinco capítulos que podem ser visualizados através do sumário e que são trabalhos de áreas variadas, razão pela qual dividimos em seções para facilitar a leitura e a busca dos pesquisadores que trabalham com temas específicos, sabendo onde os conteúdos se encontram, localizando apenas a seção do seu interesse. Essa divisão facilitou também o trabalho das organizadoras que trabalharam apenas nas seções em relação as quais se aproximam mais dos temas: Seja pela pesquisa, pela docência ou mesmo a militância.

Dessa forma, resolvemos dividir a coletânea nas seguintes seções:

Seção 1: Educação e Direitos Humanos que é constituída de 11 capítulos, onde o leitor encontrará artigos que discutem a escola, a formação do professor, a violência escolar, as questões étnico-raciais, reforma luterana e educação, o ensino remoto, neoliberalismo e educação, a comunicação e a escola, as redes sociais e a aprendizagem, a educação na pandemia e o ensino de história. Nessa seção, numa perspectiva interdisciplinar nos encontramos com a educação dialogando em inúmeras realidades e lentes diferenciadas dos pesquisadores. Apresentamos ao leitor um universo rico e potente de discussões.

Seção 2: Inclusão Social, Povos Indígenas e Direitos Humanos. Essa seção é de extrema relevância ao grupo de pesquisa em que a maioria das organizadoras se dedica ao tema da inclusão social e as demais em função do trabalho que envolveu docentes da UFPE com a Licenciatura Intercultural Indígena estão ligadas a temática indígena seja pela gestão, pela docência ou pela identidade com as pautas dos povos indígenas, além de garantirmos o espaço para pesquisadores (as), indigenistas e estudantes e professores indígenas possam dar visibilidade aos temas relevantes que envolvem as pautas indígenas e das lutas por educação inclusiva também. Nessa obra o leitor encontrará sete artigos que trazem importantes debates como a formação docente do profissional de apoio para a inclusão de crianças autistas, um relato de experiência sobre a Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE, cinema e produção audiovisual no Povo Fulni-ô, educação bilingue e pessoas surdas, alfabetização de crianças surdas e jogos recicláveis e atendimento educacional especializado. São debates importantes, olhares diferenciados que demonstram a relevância da proposta dessa seção, trazendo a contribuição tanto na área de inclusão como de povos indígenas que enriquecem a pluralidade de temáticas que buscamos abarcar no debate sobre os Direitos Humanos.

Seção 3: Política, Cidadania e Direitos Humanos. Essa é uma seção plural, com produções de variadas áreas do conhecimento, composta por doze capítulos que nos oferecem uma deliciosa passagem por discussões

fundamentais das veredas, das lutas por garantias e afirmações dos Direitos Humanos. Através dos debates propostos, distribuídos através de doze capítulos, caminhamos por reflexões que nos trazem os protagonismos de adolescentes privados de liberdade, o controle judicial das políticas de Direitos Humanos, a violência policial em relação a população negra, a condição de crianças e adolescentes em situação de abrigo após o rompimento do vínculo familiar, a arbitragem nos dissídios trabalhistas, as políticas de combate a fome e a insegurança alimentar, a nova reforma trabalhista e o trabalho infantil, a questão do racismo nos formulários de adoção, agroecologia e o Direito Humano a alimentação, os movimentos sociais na contemporaneidade a partir da perspectiva luhmanniana, o estado de exceção na concepção de Giorgio Agamben e uma reflexão sobre vulnerabilidade e Direitos Humanos a partir da obra *“quarto de despejo”*. A variedade de temas ofertado nesta seção possibilita uma viagem interdisciplinar nas discussões emergentes na área de Direitos Humanos que como tema transversal, passa por todas as áreas de conhecimento.

Seção 4: Gênero, Cidadania e Direitos Humanos. Essa é a última seção da coletânea, composta por cinco artigos que mostram a força desta discussão que é crescente nas mais diferentes áreas do conhecimento. Em uma sociedade patriarcal como a nossa, é uma temática que tem espaço em nossas publicações pela emergência dos debates, pela necessidade de enfrentando a ignorância, os preconceitos, a segregação que ainda permeiam os grupos mais vulneráveis em nosso país, em particular as mulheres e a comunidade LGBTQIA+. A seção é composta de importantes discussões, distribuídas em cinco capítulos, em temas como: a legalização do aborto que as questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o debate, as construções sobre gênero feminino e sua relação com a maternidade compulsória, o pensamento decolonial e o transfeminismo, a pornografia de vingança e a violência, a violência familiar e doméstica sob a perspectiva de gênero e Direitos Humanos.

Estas são as temáticas que compõem esta obra. Convidamos o leitor (a) a continuar a leitura caminhando agora através do texto pronto, onde poderá mergulhar nos capítulos construídos por pesquisadoras e

pesquisadores que honraram nosso grupo de pesquisa, escolhendo nossa obra para compartilhar suas experiências acadêmicas. Na certeza de que é uma obra fruto de excelente construção coletiva, nos colocamos como mediadoras de um processo que nos enriquece solidariamente, e que através dela, expressamos o desejo de que as discussões aqui contempladas possam auxiliar outros pesquisadores em seus trabalhos, trazendo luzes aos seus precursos, através das questões que nossos pesquisadores e pesquisadoras buscaram aprofundar

BOA LEITURA!

As Organizadoras

SEÇÃO 1

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 1

O PAPEL DA ESCOLA NA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIAS

Aline Arroxelas Galvão de Lima¹

Júlia Araújo de Oliveira²

Mariana Nóbrega de Andrade³

Rafaella N. Alves Nogueira⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do papel da escola na proteção de crianças e adolescentes vítimas de violências, e aborda a educação enquanto um direito fundamental social, e também um direito humano. Na primeira seção são catalogadas as matrizes constitucionais e algumas previsões legais sobre o tema, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como também disposições do Programa Nacional de Direitos Humanos, e da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, além de jurisprudência, para o fim de demonstrar que a educação deve ser assegurada pelo Poder Público, pela família e sociedade, por meio de diferentes órgãos, entidades, serviços e sistemas.

Na primeira seção analisa-se a escola enquanto espaço de proteção e construção da cidadania, uma vez que promove a disseminação de informações variadas e relevantes no tocante à saúde (vacinação, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis – ISTs -, gravidez precoce, dentre outras), além de possuir mecanismos de proteção em casos de violência e

¹ Promotora de Justiça; Aluna do PPGDH/UFPE.

² Advogada. Aluna especial do PPGDH/UFPE.

³ Analista Judiciária. Aluna especial do PPGDH/UFPE.

⁴ Assistente Social. Aluna especial do PPGDH/UFPE.

maus tratos às crianças e adolescentes; fornecer merenda escolar, sendo, em alguns locais, o único ambiente público disponível para a proteção desses vulneráveis, assumindo, por vezes, a função de outros órgãos públicos.

Discorre-se sobre o acesso à educação, mencionando proporcionar às crianças e adolescentes não só o desenvolvimento intelectual e moral, mas também uma formação cidadã, para além de propiciar o desenvolvimento social, sendo um antídoto para a exclusão social, o trabalho precoce, a prostituição, a delinquência, dentre outras situações que cercam as crianças e adolescentes mais carentes.

A terceira parte versa sobre as formas de violência perpetradas contra crianças e adolescentes, com destaque para a problemática da realidade brasileira, pois se distancia de forma abissal da legislação pertinente, tendo em vista os diversos obstáculos existentes na implementação dos direitos desse grupo social. É ressaltado o papel da escola como um dos principais locais para a denúncia e proteção desses vulneráveis, em contraposição à inexpressividade de profissionais capacitados para reconhecer a violência, sendo imprescindível que haja investimentos em políticas públicas, além de cursos e oficinas de larga escala territorial para contribuir com o combate dos diversos tipos de violências, tornando, assim, efetivo o acolhimento das vítimas em todas as instituições.

Na quarta seção são apresentadas, criticamente, as novidades trazidas pela recente Lei Estadual n. 17.372, de 08 de setembro de 2021, de Pernambuco, a qual dispôs sobre a obrigação de que as instituições de ensino, públicas ou privadas, comuniquem à polícia civil e aos órgãos de segurança pública, casos suspeitos ou constatados de violência doméstica, familiar, sexual e/ou outras formas de violência sofridas por crianças e adolescentes, além de ter estabelecido procedimentos e fluxos correspondentes, cominando advertência e multa em caso de descumprimento.

São abordados, ainda, óbices existentes, entre os quais a precária comunicação dos casos de violência aos serviços integrantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), a ausência de fluxos bem estabelecidos; as de natureza cultural; o grande desconhecimento por parte de docentes e de outros profissionais da educação em relação ao Estatuto da Criança e Adolescente

(ECA) e legislação correlata quanto aos procedimentos a serem adotados em face da constatação ou suspeita de violências, entre outros.

Por fim, salienta-se a importância do reforço do papel dos professores, e de outros atores do setor educacional, enquanto partes integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, no ensinamento sobre os direitos humanos e aqueles relativos à cidadania, e na atuação na proteção das crianças e adolescentes, em conjunto com os demais partícipes da rede de proteção, apropriando-se das responsabilidades relacionadas a tal papel, inclusive de caráter preventivo.

ACEPÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

Neste capítulo serão abordadas as acepções do direito ampliado à educação, tanto no ordenamento jurídico brasileiro, quanto em tratados internacionais, com foco na proteção da infância e juventude.

Inicialmente, convém destacar a diferença entre direitos fundamentais e direitos humanos - os primeiros, segundo Ingo Wolfgang Scarlet, são direitos constitucionalmente assegurados:

[...] do ponto de vista material, cuida-se de posições jurídicas selecionadas pelo constituinte histórico como sendo suficientemente relevantes para serem alçados à condição de direitos fundamentais; na perspectiva formal (que se soma à primeira), cuida-se do conjunto de garantias atribuídas a tais direitos e que lhes assegura um regime jurídico diferenciado e qualificado na arquitetura constitucional.

Já Portela (2016, p. 819), por sua vez, define os direitos humanos:

[...] como aqueles direitos essenciais para que o ser humano seja tratado com a dignidade que lhe é inerente e aos quais fazem jus todos os membros da espécie humana, sem distinção de qualquer espécie.

A educação é um direito fundamental social, expressamente previsto pela Constituição Federal, situando-se no Capítulo II – Dos Direitos Sociais,

que por sua vez está contido no Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Para a Carta Magna, portanto, trata-se de um direito fundamental pertencente a todos:

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.

A educação enquadra-se, topograficamente, enquanto um direito fundamental social (art. 6º, caput, CF), básico aos trabalhadores urbanos e rurais (art. 7º, IV), cuja competência material é comum à União, Estados, Distrito Federal e municípios (art. 23, V), sendo a competência legislativa concorrente à União, Estados e DF (art. 24, IX).

Para Scaff e Pinto (2016, p. 7):

De fato, a compreensão do direito à educação como um direito fundamental tem como uma de suas principais consequências a possibilidade de o cidadão exigir do Estado a sua concretização. E a inovação trazida pela Constituição Federal de 1988 é a de possibilitar ao indivíduo ou coletividade exercer esse direito mediante via jurisdicional, ou seja, por meio do Poder Judiciário.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto 9.9710, de 1990, art. 28, 1, determina que os Estados Partes reconheçam o direito da criança à educação, a fim de que possam exercê-lo progressivamente e em igualdade de condições de modo a:

- a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
- b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;
- c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;

- d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
- e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, Decreto 7.037/2009⁵, em seu eixo orientador V, disciplina, através das diretrizes 18 a 21, aspectos referentes à educação e cultura em direitos humanos nos seguintes termos:

V - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos:

- a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
- c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público

⁵ Anexo ao PNDH – 3: A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

A educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. Trata-se de mecanismo que articula, entre outros elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

O PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em 03 de jan. 2022.

Crianças e jovens necessitam de proteção e garantias para que tenham acesso à educação, sobretudo em razão do processo complexo de desenvolvimento fisiológico, emocional e social pelo qual passam. A este respeito, o Ministro do STJ, Napoleão Nunes Maia Filho, no AgInt no AREsp 965325/RS, agravo interno no agravo em recurso especial 2016/0210218-6⁶, destacou o direito subjetivo à educação e determinou a garantia da matrícula de crianças e adolescentes em creches próximas a sua residência.

Para o ECA (Lei 8.069/1990), o direito à educação deve ser assegurado com absoluta prioridade pela família, comunidade, sociedade em geral e poder público:

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 Lei Menino Bernardo, também conhecida como Lei da Palmada (Lei 13.010, de 2014), introduziu uma alteração no ECA para determinar que as crianças e os adolescentes têm o direito de serem educados e cuidados

⁶ ROCESSUAL CIVIL E ADMINISTRATIVO. AGRAVO INTERNO NO AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL. DEMANDA COM PEDIDO DE ANTECIPAÇÃO DE TUTELA VISANDO A OBTER VAGA EM ESCOLA INFANTIL PRÓXIMA DE SUA **RESIDÊNCIA**. POSSIBILIDADE. PRECEDENTES DO STJ: ARESP. 808.889/MG, REL. MIN. HUMBERTO MARTINS, DJE 23.11.2015; AGRG NO ARESP. 587.140/SP, REL. MIN. MAURO CAMPBELL MARQUES, DJE 15.12.2014. ACÓRDÃO RECORRIDO EM CONFORMIDADE COM A JURISPRUDÊNCIA DO STJ. SÚMULA 83/STJ. AGRAVO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS A QUE SE NEGA PROVIMENTO. 1. Verifica-se que o entendimento adotado pela Corte de origem está em harmonia com a não destoa da jurisprudência do STJ, segundo a qual incumbe à Administração Pública propiciar às crianças de zero a seis anos de idade acesso à frequência em creches, pois esse é dever do Estado. 2. É legítima a determinação de obrigação de fazer pelo Judiciário, com o objetivo de tutelar direito subjetivo de menor à assistência educacional, consoante a jurisprudência consolidada deste STJ. Incide, portanto a Súmula 83/STJ. 3. Agravo Interno do MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS a que se nega provimento. Disponível em <https://scon.stj.jus.br/SCON/pesquisar.jsp>. Acesso em 03 de jan. 2022.

sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, art. 18-A do ECA⁷.

Para a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96),

Art. 1^a. 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.

Art. 2^o. 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.

A educação é, portanto, um direito fundamental social, e também um direito humano, previsto expressamente pela Constituição Federal, com amparo na legislação infralegal, a exemplo do ECA, LDB, PNDH, bem como em tratados internacionais firmados pelo Brasil, cuja garantia deve ser assegurada pelo Poder Público, família, escolas e toda sociedade, por meio de diferentes órgãos, entidades, serviços e sistemas.

⁷ Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

a) sofrimento físico; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

b) lesão; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

a) humilhe; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

b) ameace gravemente; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

c) ridicularize. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA INFANTOJUVENIL

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)”. A educação é um direito fundamental com matriz constitucional que proporciona não só o desenvolvimento intelectual e moral, mas também promove a cidadania e o exercício de outros direitos.

O Brasil é um país com desigualdades sociais abissais em que crianças e adolescentes carentes têm que enfrentar complexos obstáculos para o acesso à educação, mormente diante dos inúmeros problemas sociais vivenciados por esses indivíduos, como a privação de direitos básicos a uma vida digna (como a saúde, transporte, moradia, saneamento, etc.); a falta de uma infraestrutura escolar apropriada, dentre outros obstáculos, o que propicia a evasão escolar, e, por vezes, o ingresso na criminalidade.

Através da educação é possível transformar as realidades desses vulneráveis, tendo a escola um papel crucial na formação desses indivíduos. Segundo Moraes (1997, p. 211), educar para o desenvolvimento humano consiste em oferecer uma educação voltada para:

[...] a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação.

É na escola também que se promove a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e obrigações, aptos a participarem da vida em sociedade e a se mobilizarem por projetos de melhorias de vida da coletividade, proporcionando a inclusão, o desenvolvimento social e a consolidação dos direitos humanos. A educação voltada para a cidadania contribui para o fortalecimento da democracia e dos direitos humanos na medida em que as crianças e adolescentes passam a deter consciência dos seus direitos e obrigações perante a sociedade.

O processo educativo deve atender a propósitos de valorização do ser humano, de respeito ao semelhante, de desenvolvimento do senso crítico, de responsabilidade social, do sentimento participativo, da expressão franca e livre do pensamento, enfim, constituindo-se a escola em espaço democrático propício ao desenvolvimento do educando e à formação de verdadeiros cidadãos.

Para além de ser um espaço de educação formal e de ensino da cidadania, a escola é também um ambiente de proteção para as crianças e adolescentes. Na escola tem a criança e o adolescente uma via de comunicação com os profissionais da educação que serve, inclusive, como canal de denúncias de violações sofridas por eles.

A convivência escolar permite a construção de uma relação de confiança entre os educandos e os profissionais da educação, e com a convivência cotidiana esses profissionais podem verificar sinais de violações e realizar denúncias, como também, diante da relação de confiança estabelecida com os educandos, se tornam destinatários de confissões por parte desses vulneráveis, de violações sofridas. A escola integra a rede de proteção das crianças e adolescentes, como também o Conselho Tutelar, entidades de saúde e de assistência social, defensorias públicas, dentre outras entidades.

Nesta senda, a Resolução 113 de 19 de abril de 2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) estabelece um Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). O objetivo do referido sistema protetivo é o de garantir uma articulação intersetorial, que envolva diferentes entidades públicas governamentais e sociedade civil, consoante prevê o art. 2º, da Resolução:

(...) promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações.

Conforme exposto, a importância do ambiente escolar no tocante à prevenção e enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, se dá diante da obrigação/responsabilidade de notificação a órgãos públicos, como o Ministério Público e o Conselho Tutelar, Polícia, sobre suspeitas de violações ocorridas com esses vulneráveis, o que ocorre comumente a partir da percepção do comprometimento da frequência escolar, do baixo rendimento, da falta de interesse pelas aulas e perda de atenção, choros sem motivos, marcas físicas, dentre outras situações.

Prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, expressamente, a obrigatoriedade, por parte dos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental, da comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de: "I - maus-tratos envolvendo seus alunos; (...)" (art. 56)".

As crianças e adolescentes frequentemente não compreendem as violações que sofrem como forma de violência, pois muitas vezes são perpetradas por familiares e pessoas de confiança da própria família; e quando compreendem o ato como violador podem não ter acesso a formas de relatá-lo/denunciá-lo, por não disporem de meios para isso (não disporem de um aparelho celular com *internet*, ou da confiança de um adulto para fazer o seu relato), enquanto isso a presença cotidiana nas escolas coloca necessariamente a criança e o adolescente sob os cuidados de outros adultos que podem identificar sinais de violência e adotar as providências adequadas.

Nesse contexto, percebe-se que a escola é um espaço fundamental para a garantia da proteção desses vulneráveis. É também nas escolas que as crianças e adolescentes carentes têm acesso à merenda escolar, onde ocorre a disseminação de informações variadas e relevantes no tocante à saúde, por exemplo, como aquelas relativas à vacinação, à prevenção de IST's, gravidez precoce, dentre outras, motivo pelo qual é necessário lutar contra a evasão escolar. Registre-se que em alguns locais a escola é o único ambiente público disponível para a proteção desses vulneráveis e acaba assumindo a função de outros órgãos públicos.

Por todo o exposto, conclui-se que o acesso à educação é um direito fundamental das crianças e adolescentes, com matriz constitucional, que lhes proporciona o desenvolvimento intelectual e moral, além de uma formação cidadã, e propicia o desenvolvimento social, sendo um antídoto para a

exclusão social, o trabalho precoce, a prostituição, a delinquência, dentre outras situações que cercam crianças e adolescentes carentes, daí porque estabelece o estatuto da Criança e do Adolescente que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo", assim como que "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, assim como a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (art. 54, §§ 1º e 2º).

A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

A violência contra a criança e o adolescente é identificada, no âmbito internacional, como um preocupante problema de Direitos Humanos e de Saúde Pública que afeta de forma irreparável esses vulneráveis. Consiste em toda forma de maus-tratos que se desenvolve a partir de uma relação de poder e provoca danos à dignidade e à evolução das crianças e adolescentes. Destacam-se como as formas mais frequentes a negligência, as violências física, psicológica e sexual. Em síntese:

A violência contra a criança e o adolescente é todo ato ou omissão cometidos por pais, parentes, outras pessoas e instituições, capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, numa transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral; e de outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento. (MINAYO, 2001, p.92).

De acordo com a Lei 13.431/2017, são formas de violência contra a criança e o adolescente: a violência física, que é compreendida como a ação que ofenda sua integridade ou saúde corporal que lhe cause sofrimento físico; a violência psicológica, consistente em qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito, ato de alienação parental ou qualquer exposição; a violência sexual, entendida como qualquer conduta que constranja a criança ou adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer ato libidinoso (como a exploração sexual, abuso sexual e o tráfico de seres

humanos), e a violência institucional, praticada por instituição pública ou conveniada.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 enfatiza em seu artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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, além da convivência familiar e comunitária, não expondo nenhuma criança e adolescente a qualquer forma de violação, crueldade ou opressão, salientando sobre a responsabilidade no desenvolvimento do cuidado e da educação para que se desenvolvam em um meio social livre de violência.

Dois anos após o reconhecimento constitucional dos direitos supracitados foi sancionada a Lei Federal n. 8.069/90 - ECA, que normatiza o artigo 227 da CF/1988, definindo em seu artigo 70 que: “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”; e no seu artigo 245, segundo o qual é dever de todo profissional das áreas da educação, saúde e social, caso tenham conhecimento de circunstâncias de violação dos direitos humanos, comunicar o fato aos órgãos competentes que tratam da proteção da infância e juventude, sob pena de incorrerem em multa de 3 a 20 salários mínimos.

É no âmbito escolar que as crianças passam a desenvolver relações externas ao meio familiar, estabelecendo novos laços, cabendo ao educador identificar algum tipo de violação dos seus direitos. Os educadores detêm conhecimento sobre as consequências nefastas que a violência pode apresentar na vida das crianças e dos adolescentes, visto que podem resultar em desvio de conduta, além de incontáveis transtornos psicológicos e emocionais, sendo os mais comuns a depressão e a baixa autoestima na vida adulta (Garbin et al., 2015, p.9). Nesse sentido:

[...] a escola tem um papel fundamental na prevenção da violência familiar. Embora pouco ou nada sobre o tema seja abordado na formação pedagógica do professor (assim como acontece com outros profissionais que lidam com crianças), a violência familiar é um problema que traz dificuldades ao cotidiano escolar, uma vez que a escola não está imune a seus

reflexos e a suas consequências e também pode contribuir para aumentá-la quando reproduz desigualdades e formas de tratamento indevidas. (LYRA, CONSTANTINO, FERREIRA, 2010, p.152)

Ainda conforme as autoras referidas é necessário que a equipe escolar tenha ciência de que será útil na detecção de suspeita ou diante da constatação de maus-tratos contra crianças e/ou adolescentes, entretanto, os educadores precisam estar seguros das decisões que serão tomadas em relação a violência cometida, ou seja, é necessário nesses casos elaborar um planejamento através de uma equipe multidisciplinar, preliminarmente no meio escolar, a fim de garantir a proteção desse grupo (LYRA, CONSTANTINO, FERREIRA, 2010, p.166).

Em continuidade, de acordo com Ristum (2010), a escola é vista como um dos principais alicerces protetivos já que as violências cometidas se tornam ainda mais evidentes devido ao contato diário e prolongado dos alunos com os professores e outros profissionais do meio educacional, sendo na maioria das vezes a única fonte de identificação de casos e da proteção das crianças e dos adolescentes que sofreram violência intrafamiliar, visto que os agressores comumente são os próprios pais ou outros responsáveis legais, interferindo assim, na confiança das vítimas em comunicar a violência às pessoas próximas. Por esse ângulo:

As implicações que a violência traz no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem da criança são severas e visível aos olhos de quem convive com ela tornando-se assim mais suscetível a ser agressiva, a ter dificuldades na concentração, medo e receio das outras crianças e dos adultos, ideias suicidas, inquietação, isolamento, fobias, desconfiança, insegurança, sonolência e em alguns casos também é possível encontrar lesões físicas e genitais sempre trazendo transtornos traumáticos para a vítima. (ZULIANI, MANARIN, GAGLIOTTO, 2017, p.6)

Torna-se notório que algumas das maiores problemáticas envolvendo a questão da violência contra a criança e o adolescente no cerne escolar são a falta de qualificação dos profissionais de educação sobre a temática, a ausência de um entendimento uniformizado no setor educacional sobre como

orientar as vítimas através da educação sexual, e as deficiências do sistema de proteção de crianças na primeira infância.

Lastimavelmente as questões relacionadas à educação sexual ainda são tratadas pela sociedade como um tabu, despertando um grande receio na abordagem já que muitos professores se sentem constrangidos ao tratar sobre essas questões em face do medo de opiniões contrárias seja de natureza religiosa ou cultural, por parte dos colegas de trabalho e dos responsáveis pelos alunos. (ZULIANI, MANARIN, GAGLIOTTO, 2017, p.9)

Desse modo, depreende-se que a realidade da infância e adolescência brasileira se encontra ainda bem distante do que prevêm as legislações protetivas em decorrência dos obstáculos existentes de natureza econômica, cultural, religiosa e educacional, sendo de grande relevância o papel das escolas na garantia e proteção das crianças e adolescentes.

MECANISMOS LEGALMENTE PREVISTOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PAPEL ESCOLAR NA PROTEÇÃO INFANTOJUVENIL

Para garantir a eficácia de seu arcabouço protetivo, a legislação protetiva da infância e juventude prevê que diferentes órgãos, entidades, serviços e sistemas, em diferentes instancias e espaços de atuação, atuem de forma articulada na defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Essa interação institucional é conhecida, no âmbito da proteção à infância e à juventude, como Sistema de Garantia de Direitos (SGD), esmiuçado através da Resolução 113/2006 do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que detém atribuições diversas na formulação e fiscalização das políticas públicas voltadas à infância e juventude, de acordo com a Lei 8.242/91 (BRASIL, 1991).

O SGD se constitui tanto no aspecto da articulação e integração das instancias públicas governamentais e da sociedade civil como também no da aplicação dos instrumentos normativos pertinentes, materializando-se em todos os níveis da federação. Foi idealizado para garantir o funcionamento dos

mecanismos protetivos, e, por conseguinte, promover, controlar e garantir a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente (BRASIL, 2006).

As escolas, como já se tratou, integram o SGD como parte essencial, pois o espaço escolar constitui um *locus* privilegiado de convívio e proteção infantojuvenil (SANTOS, 2019; UNICEF, 2019⁸). Sendo a educação um direito social (art. 6º da CF/88), conclui-se que a influência da instituição escolar ultrapassa seu papel formalmente pedagógico e agrega um componente de cidadania (CASTILHO, 2016). Deve a escola, pois, tomar efetivamente esse lugar na rede protetiva, prestando uma atuação eficaz e interinstitucional nos casos de suspeita ou confirmação de violação de direitos da criança e do adolescente (LIMA, 2020).⁹

A legislação federal não somente reconhece direitos fundamentais as crianças e adolescentes, mas estruturou (ao menos idealmente¹⁰) a sua concretização, através de uma rede de atuação articulada (art. 86 e 87 do ECA), envolvendo Estado e sociedade civil. Criou-se, desse modo, uma nova e especial política de atendimento ao público infantojuvenil, cujas ações devem ser desenvolvidas, como destaca Patrícia Silveira Tavares (2021, p. 525), “de

⁸ Destaca a UNICEF (2019) que, apesar de seu potencial, a escola sozinha não consegue atingir todo o seu potencial protetor contra as violências, devendo, portanto, “se desafiar a avançar cada vez mais como instituição participativa e democrática”, em conjunto com outras políticas públicas, “para que o Sistema de Garantia de Direitos seja de fato implementado” (p. 20).

⁹ Ver ainda que o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013) prevê importantes diretrizes e mecanismos para garantia da cidadania através da educação, bem como a Lei n. 13.257/2016, que reforça a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam na execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância em temas como a intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança (art. 10) (BRASIL, 2013, 2016). Ainda, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) dá ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, a formação para o trabalho e para a cidadania, bem como a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, dentre outros (BRASIL, 2014a).

¹⁰ Está claro que essa estrutura depende diretamente de recursos orçamentários específicos, que garantam a atuação dos vários integrantes do SGD, pois mera previsão idealizada da rede de proteção não pode produzir resultados sem a contrapartida das políticas públicas adequadas. Atualmente, o desfinanciamento das políticas públicas sociais vem sendo o principal entrave à efetivação de diversos direitos com previsão emancipatória (sobre o tema, ver recente trabalho de Silva *et al*, 2021).

maneira transversal e intersetorial, de modo a permitir as necessárias integração e articulação com as demais políticas setoriais (ex: saúde, assistência social, educação, trabalho etc.)”.

Além da atuação intersetorial e integrada, destaca-se o estabelecimento, pela legislação brasileira, da sistemática da notificação obrigatória dos casos de suspeita ou confirmação de violência contra crianças e adolescentes¹¹. Tal estratégia legislativa é também adotada em diversos países, como os Estados Unidos da América, Canadá, Austrália, entre outros (MATTHEWS e KENNY, 2008).

Como expõe Patricia Ramos (2021):

Vulnerável é a situação de crianças e adolescentes, pessoas humanas em desenvolvimento, que dependem dos adultos para sobreviverem e exercerem seus direitos. A violência nem sempre está nas ruas, mas muitas vezes na própria família. E os principais profissionais envolvidos com crianças e adolescentes, que têm contato com o universo familiar e podem perceber maus-tratos e violência doméstica, são os professores e médicos que os atendem. (p. 730).

No caso das instituições escolares, o Estatuto impõe a necessidade de notificação, por parte dos dirigentes (textualmente, de ensino fundamental), de casos que envolvam ou apontem para a ocorrência de maus-tratos envolvendo seus alunos (art. 56, I)¹². Ainda, anota-se que o art. 94-A do Estatuto exige que as entidades (públicas ou privadas), que abriguem ou recepcionem crianças e adolescentes, ainda que em caráter temporário, tenham em seus quadros profissionais capacitados a reconhecer e reportar ao Conselho Tutelar suspeitas ou ocorrências de maus-tratos.

¹¹ O dever geral está previsto no art. 13, caput, do Estatuto: "os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais" (BRASIL, 1990b).

¹² Semelhante obrigação está também instituída quanto a estabelecimentos de saúde, através do SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), instituído através da Portaria n. 104/2011, embora, como apontado por MOREIRA et al (2014), também nesse campo haja necessidade de superação de desafios.

A obrigatoriedade dessa notificação, constata-se, enseja a intervenção precoce dos órgãos de proteção, ao tempo em que possibilita a interrupção da situação abusiva e o desencadeamento das medidas de proteção e assistência as vítimas (MOREIRA *et al*, 2014; MATTHEWS e KENNY, 2008), além de iniciar os procedimentos para responsabilização da parte agressora. A notificação se mostra então duplamente estratégica: pode viabilizar o acesso das vítimas aos serviços de proteção de direitos e de responsabilização da parte agressora, ao mesmo tempo em que proporciona a coleta e organização de dados para formulação e implementação de políticas públicas de proteção e enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes (LIMA, 2020).

É bom frisar que a obrigatoriedade da notificação legal enseja responsabilização da parte omissa, tanto que o Estatuto enquadra como infração administrativa (art. 245):

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:
Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência¹³.

O advento da Lei 13.431/2017 deixou ainda mais explícitos esses deveres e procedimentos, remodelando as previsões genéricas do Estatuto e repartindo, dentre os destinatários das notificações, as respectivas atribuições:

Art. 13. Qualquer pessoa que tenha conhecimento ou presencie ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que constitua violência contra criança ou adolescente tem o dever de comunicar o fato imediatamente ao serviço de recebimento e monitoramento de denúncias, ao conselho tutelar ou à autoridade policial, os quais, por sua vez, identificarão imediatamente o Ministério Público.
(...)

¹³ O procedimento específico é submetido ao Poder Judiciário, na forma dos arts. 194 a 197 do Estatuto.

Art. 14. As políticas implementadas nos sistemas de justiça, segurança pública, assistência social, educação e saúde deverão adotar ações articuladas, coordenadas e efetivas voltadas ao acolhimento e ao atendimento integral às vítimas de violência.

§ 1º As ações de que trata o **caput** observarão as seguintes diretrizes:

I - abrangência e integralidade, devendo comportar avaliação e atenção de todas as necessidades da vítima decorrentes da ofensa sofrida;

II - capacitação interdisciplinar continuada, preferencialmente conjunta, dos profissionais;

III - estabelecimento de mecanismos de informação, referência, contrarreferência e monitoramento;

IV - planejamento coordenado do atendimento e do acompanhamento, respeitadas as especificidades da vítima ou testemunha e de suas famílias;

V - celeridade do atendimento, que deve ser realizado imediatamente - ou tão logo quanto possível - após a revelação da violência;

VI - priorização do atendimento em razão da idade ou de eventual prejuízo ao desenvolvimento psicossocial, garantida a intervenção preventiva;

VII - mínima intervenção dos profissionais envolvidos; e

VIII - monitoramento e avaliação periódica das políticas de atendimento.

§ 2º Nos casos de violência sexual, cabe ao responsável da rede de proteção garantir a urgência e a celeridade necessárias ao atendimento de saúde e à produção probatória, preservada a confidencialidade.

Art. 15. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão criar serviços de atendimento, de ouvidoria ou de resposta, pelos meios de comunicação disponíveis, integrados as redes de proteção, para receber denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes.

Parágrafo único. As denúncias recebidas serão encaminhadas:

I - à autoridade policial do local dos fatos, para apuração;

II - ao conselho tutelar, para aplicação de medidas de proteção; e

III - ao Ministério Público, nos casos que forem de sua atribuição específica."(BRASIL, 2017).

Toda essa normativa, evidentemente, aplica-se ao ambiente escolar, realçando e consolidando o papel da escola na proteção infantojuvenil.

No caso do Estado de Pernambuco, essa posição foi reforçada pela aprovação recente da Lei Estadual n. 17.372, de 08 de setembro de 2021, que determinou a obrigação de que as instituições de ensino, públicas ou privadas, comuniquem à polícia civil e aos órgãos de segurança pública "os casos suspeitos ou constatados de violência doméstica, familiar, sexual e/ou outras formas de violência, inclusive as autoprovocadas, ocorridos dentro ou fora do ambiente escolar, a crianças e adolescentes matriculados em seus respectivos estabelecimentos", além de ter estabelecido procedimentos e fluxos correspondentes, cominando advertência e multa em caso de descumprimento (ESTADO DE PERNAMBUCO, 2021). Considerando a recenticidade da norma, caberá a pesquisas futuras a averiguação de sua eficácia social.

Contudo, pesquisas já desenvolvidas com base na legislação federal demonstram que a comunicação de casos de violência aos serviços integrantes do SGD encontra diversas dificuldades. A principal seria a ausência de fluxos bem estabelecidos (LIMA, 2020; GRAVILLE-GARCIA, 2009), além de aspectos subjetivos e culturais (FARAJ, SIQUEIRA e ARPINI, 2016; MOREIRA *et al*, 2014). Ademais, ainda é grande o desconhecimento de docentes e profissionais de educação em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata (CABRAL, 2011), bem como sobre os procedimentos a serem adotados em face da constatação ou suspeita de violência (VAGOSTELLO *et al*, 2003).

É essencial, portanto, que professores e educadores se percebam enquanto partes integrantes do SGD, apropriando-se, em conjunto com os demais partícipes da rede de proteção, da regulamentação e das responsabilidades relacionadas a tal papel, inclusive de caráter preventivo (DIGIÁCOMO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou a compreensão da escola enquanto local privilegiado de convívio e proteção infantojuvenil, bem como da construção da cidadania e efetivação das garantias dos direitos fundamentais e humanos.

Formação continuada e treinamento de professores e profissionais da educação, articulação e integração das instancias públicas governamentais e da sociedade civil, aplicação dos instrumentos normativos pertinentes, atuação intersetorial e integrada, como o estabelecimento, pela legislação brasileira, da sistemática da notificação obrigatória dos casos de suspeita ou confirmação de violência contra crianças e adolescentes etc. São medidas essenciais no combate à violência infantojuvenil.

O ambiente escolar é essencial no fortalecimento de práticas de intervenção e prevenção perante qualquer violação sofrida. Portanto, sob tal prisma pedagógico-jurídico, compete à escola a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência assim como a garantia de desenvolvimento das faculdades infantojuvenis, sendo respeitada a isonomia, criação de vínculos saudáveis, distintos dos familiares, a facilitação da integração social, comunicação e desenvolvimento de habilidades, disseminação de informações variadas e relevantes no tocante à saúde (vacinação, à prevenção de IST's, gravidez precoce, dentre outras), entre outros.

Nessa senda, depreende-se que a realidade da infância e da adolescência brasileira muito destoa daquela idealizada na previsão legal do texto normativo. Essa realidade distante é também retratada no livro Capitães de Areia, de Jorge Amado, o qual exhibe, tal como no mundo real, o fato de que inúmeras crianças são expostas diariamente a diversos tipos de violência, entre as quais a falta de acesso a direitos, a condescendência ao trabalho infantil, além da constante violência física, sexual e psicológica, muitas das quais são praticadas por familiares ou pessoas próximas, configurando, assim, um problema de ordem social e pública, com grande lastro para a impunidade. Tudo isso acontece devido à carência da efetividade do poder público, que tem o dever de garantir os direitos fundamentais básicos às crianças e adolescente.

Desse modo, conclui-se ser imprescindível o direcionamento de investimentos à escola, bem como o reforço de políticas públicas, inclusive com o estabelecimento de fluxos e procedimentos, diante de casos de violência infantojuvenil, uma vez que o ambiente escolar é um dos principais espaços de proteção da infância e adolescência. É preciso haver treinamento e capacitação dos professores e demais profissionais de educação a fim de

propiciar a consolidação do papel escolar na proteção infantil, através dos mecanismos já existentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resolução n. 113/2006**. (2006) Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização do SGD, Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações decorrentes de emendas constitucionais.

BRASIL. Decreto 99710, de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 03 de jan. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990 e retificado em 27 de setembro de 1990, com alterações posteriores.

BRASIL. **Lei n. 8.242**, de 12 de outubro de 1991. (1991). Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de outubro de 1991.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm; Acesso em 03 de jan. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de

violência e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). *Diário oficial da União*.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em 03 de jan. 2022.

BRASIL. **Superior Tribunal de Justiça**. AGINT NO ARESP 965325/RS Agravo Interno no Agravo em Recurso Especial 2016/0210218-6. Disponível em: <https://scon.stj.jus.br/SCON/pesquisar.jsp>. Acesso em 03 de jan. de 2022.

CABRAL, Maria das Mercês Cavalcanti. Estatuto da criança e do adolescente e a Garantia dos direitos à educação. *In*: MIRANDA, Humberto (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CASCARDO, Geysa Machado; GALLO, Alex Eduardo. Mapeamento do conhecimento de professores sobre violência intrafamiliar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 46, 1º sem. de 2018, pp. 31-39. Disponível em: <file:///Users/alinelima/Downloads/39142-Texto%20do%20artigo-109556-1-10-20180911.pdf>. Acesso em 21 dez. 2021.

ELIAS, Miriam Luciana Freitas. **A importância da educação para a cidadania de crianças e adolescentes: Programa de erradicação do trabalho infantil**. Orientador: Pascoal José Marion Filho, Dr. 2011. 68 fls. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal, Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13797/TCCE_GPM_EaD_2011_

ELIAS_MIRIAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 30 de dez. de 2021.

FARAJ, Suane Pastoriza; SIQUEIRA, Aline Cardoso; ARPINI, Dorian Mônica. Notificação da Violência: Percepções de Operadores do Direito e Conselheiros Tutelares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Out/Dez. 2016, v. 36, n°4, pp. 907-920.

GARBIN, Cléa Adas Saliba. Et al. Conhecimento e Percepção dos educadores do ensino infantil sobre violência. **Revista Ciência Plural**. Rio Grande do Norte, p.37-47. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/7614/5656>>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

GRANVILLE-GARCIA, Ana Flávia *et al.* Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. **Saúde e sociedade**. São Paulo, 2009, vol.18, n.1, pp.131-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n1/13.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LIMA, Aline Arroxelas Galvão de. **Escola alerta**: intervenção do Ministério público para promoção da notificação escolar obrigatória em casos de violência contra crianças e adolescentes. Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação Lato Sensu em e para os Direitos Humanos, Educação e Justiça Restaurativa da Escola de Inovação e Políticas Públicas) – Fundação Joaquim Nabuco/Escola de Inovação e Políticas públicas. Recife, 2020.

LYRA, Gabriela Franco Dias; CONSTANTINO, Patrícia; FERREIRA, Ana Lúcia. **Quando a violência familiar chega até a escola**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. *E-book*. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-08.pdf>>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

MATHEWS, Benjamin; KENNY, Maureen. Mandatory reporting legislation in the United States, Canada and Australia: a cross-jurisdictional review of key features, differences and issues. **Child Maltreatment**, n. 13, 2008, pp 50-63.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, p.91-102, mai./ago. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/mQqmmSTBf77s6Jcx8Wntkkg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 13. ed. São Paulo: PAPIRUS, 1997.

MOREIRA, Gracyelle Alves Remigio *et al.* Fatores associados à notificação de maus-tratos em crianças e adolescentes na atenção básica. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2014, vol.19, n. 10, pp. 4267-4276. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/7rv4d6CxPKtYdwQ7Qb8rJ6w/?lang=pt>. Acesso em: 17 março 2020.

PERNAMBUCO (Estado). Lei Estadual n. 17.372, de 08 de setembro de 2021. Publicado no Diário Oficial do Estado em 09 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=420049>. Acesso em 21 dez. 2021.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado**: Incluindo noções de Direitos Humanos e de Direito Comunitário. 8ª ed. Ver. Ampl e atuali. Salvador: Juspodivm, 2016.

RAMOS, Patrícia Pimentel de Oliveira Chambers. Infrações administrativas. *In*: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de direitos da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. 13a ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

RISTUM, Marilena. **A violência contra criança e as implicações da escola.**

Temas em Psicologia, Bahia, v. 18, n. 1, p.231-242. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a19.pdf>>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfVTG/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende Pinto.

O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista**

Brasileira de Educação. v. 21, n. 65, abr.-jun, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ySYRxCRBTsNz7CKKF97JSnn/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 03 de jan. 2022.

SCALRT, Ingo Wolfgang. **O conceito de direitos fundamentais na Constituição Federal em 1988.** Disponível em:

<https://www.conjur.com.br/2015-fev-27/direitos-fundamentais-conceito-direitos-fundamentais-constituicao-federal-1988>. Acesso em: 03 de jan. 2022.

SILVA, Carolina Almeida et al. Direitos de crianças e adolescentes na ciranda do desmonte das políticas públicas: a intersetorialidade como forma de resistência. **Revista Humanidades & Inovação**. V. 8, n. 39, 2021.

Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5732>. Acesso em 20 dez. 2021.

TAVARES, Patrícia Silveira. A política de atendimento. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de direitos da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 13a ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

UNICEF BRASIL. **A educação que protege contra a violência**. Documento eletrônico. 2019. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf . Acesso em: 21 dez. 2021.

VAGOSTELLO, Lucilene et al. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paidéia**, 13(26), 2003, pp. 191-196.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/GZXDhj4bjHxHgT33tB6FBTj/abstract/?lang=pt> . Acesso em 21 dez. 2021.

ZULIANI, Gécica; MANARIN, Tailize; GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **O**

professor frente a violência sexual intrafamiliar e o impacto no

desenvolvimento da aprendizagem da criança. Simpósio Internacional em

Educação Sexual: Saberes transversais, currículos identitários e pluralidades de gênero, Paraná. V SIES. 2017. Disponível em: <

<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3114.pdf>>. Acesso em: 31 de dez. 2021.

CAPÍTULO 2

A DESCONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO GOVERNO BOLSONARO¹⁴

Camila de Mendonça Ribeiro Silva¹⁵

INTRODUÇÃO

O estar submetido a um “arsenal político-cultural” e às ferramentas de manipulação e persuasão ideológica, presentes nos discursos que permeiam as relações da dinâmica societária, exige uma mobilização da criticidade 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 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 atual governo brasileiro parecem impor obstáculos à formação crítica dos cidadãos, principalmente, no que diz respeito à democratização da Educação à nível Superior como direito

¹⁴ Este texto foi apresentado no I Seminário Internacional de Educação, Direitos Humanos e Cidadania GT1 Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos.

¹⁵ Graduada em Direito pela Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste - SEUNE e mestranda do PPGDH 2022.1 pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. <http://lattes.cnpq.br/2871274294764526>

fundamental. Isto posto, faz-se necessário investigar a Educação Superior no governo Bolsonaro a partir da análise do discurso legal e de suas implicações à formação crítica, ou melhor, os fatores que interferem em sua desconstrução. Urge destacar que esse texto parte de um recorte do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado “Sentidos de Democracia nos Discursos Oficiais do Governo Brasileiro”, desenvolvido entre 2019 e 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).

À priori, nos ateremos aos avanços no processo participativo trazido pela Constituição Cidadã e aos obstáculos para o acesso e permanência no Ensino Superior, para que posteriormente tratemos 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 contempladas nos discursos legais da atual gestão do governo brasileiro. Assim, poderemos também nos aproximar dos possíveis interesses desse ato legal à limitação da formação crítica brasileira e da autonomia universitária, medida que afasta a sociedade civil dos resultados produzidos democraticamente pelas universidades públicas do país.

A fundamentação teórica e analítica dessa pesquisa parte inicialmente da Análise de Discurso Francesa, da Teoria do Estado Democrático, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, 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, esse estudo se inicia, mas jamais se esgota, pois se prontifica a incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico em face da manipulação ideológica trazida pelos discursos, investindo na criação de interventores sociais que possam atuar sobre os paradigmas ideológicos, a fim de reconhecer possíveis facetas antidemocráticas nas ações do atual governo brasileiro.

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 social realiza-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. (CHAUÍ, 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 parece satisfazer os 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 atual governo brasileiro se contrapõem ao aperfeiçoamento de canais participativos do modelo democrático institucionalizado e representam um retrocesso à consolidação de uma gestão democrática, regredindo-a a uma cultura autoritária já vivida anteriormente (KOUPEK; 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, pois assume papel relevante no desenvolvimento de uma ideia positiva sobre a necessidade de se entender a função social que todos nós possuímos enquanto cidadãos em meio a construção de uma política de governo que corresponda às expectativas de uma maioria. As dificuldades de ingresso aos espaços públicos e políticos revelam propósitos que não se assemelham ao modelo de democracia pensado para o Brasil.

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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Têm-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 mediante canais de governança democrática.

A Carta Maior 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 malha social brasileira que a constitui, fortalecendo o Estado Democrático de Direito no país.

OS OBSTÁCULOS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

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 o artigo 43 da LDB preveja que o ensino Superior tenha a finalidade de estimular a criação cultural, o espírito científico e o pensamento reflexivo, a democratização desse instituto vem sendo cerceada por atos legais do atual governo brasileiro que limitam direitos já alcançados (BRASIL, 1996).

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, 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).

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, parecem partir 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.

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 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), 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 ao ensino superior;

SD 2: Art. 2º As medidas previstas nesta Lei deverão ser orientadas pelos princípios da 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 celebração de 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, em seu 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 que o 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 [...]**”, 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 desenvolvimento do 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 [...]”**, 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, maquiagem 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 [...]**” 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 [...] 2) **simplificar** projeto de compras (as licitações) e as prestaçõesde contas [...] 3) **adaptar** currículos de graduação e pós-graduaçãoàs necessidades das diferentes regiões do país [...] 4) **separar** a docência da pesquisa [...]
(GOMES, 2019, p.94-95) (Grifo nosso)

As disposições 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.

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 [...] (SOUZA, 2019, p.14)

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, conseqüentemente, 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.

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.

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 nas questões 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 função relevante 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 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 autodeterminação dos sujeitos dentro de uma sociedade que deveria estar estruturada nos moldes democráticos. 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 confronta a 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 desse estudo 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 efetivamente sujeitos de direito.

REFERÊNCIAS

ADUSP. Associação dos docentes da Universidade de São Paulo. **Para o MEC, “Future-se” vai transformar 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 aos cidadãos para participação 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. Acesso em 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 da Democracia e da Participação. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005, p. 23-30.

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

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

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

KOUPAK, Kelen. LUIZ, Danuta Estrufika. **Democracia Participativa no Brasil:** dos avanços ao retrocesso. 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 de discurso.** 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 de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

TOLEDO, Luiz Fernando. MEC prevê maior queda de recursos desde 2018 e Enem corre risco para 2021. **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.

CAPÍTULO 3

GESTÃO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À LGBTFOBIA: O DIÁLOGO COMO PONTO DE PARTIDA

Carol Monteiro Ferreira¹⁶
Percycles Macedo¹⁷
Maria do Carmo Gonçalo Santos¹⁸

INTRODUÇÃO

O combate aos preconceitos e discriminações decorrentes de orientação sexual e/ou identidade de gênero tem, nos últimos decênios, se configurado como uma luta que se coloca coletivamente ao lado dos sujeitos historicamente silenciados e negados, em um enfrentamento que constitui-se como problema de todos: o problema da promoção dos direitos humanos e da cidadania (JUNQUEIRA, 2009).

Sabemos, a partir de diversos estudos (JUNQUEIRA, 2009; SANTOS, 2019; LOURO, 1997;) que ao invés de constituir-se apenas como um espaço de afirmação das possibilidades de ser do humano, a escola, não obstante sua função social, tem se constituído, muitas vezes, como uma instância de reprodução da heteronormatividade, da discriminação, da LGBTfobia e, portanto, da estigmatização e exclusão de sujeitos fora do espectro da

¹⁶ Carol Monteiro Ferreira - Graduada em Licenciatura em pedagogia na UFPE – CAA. E-mail: Carolmf2016@outlook.com

¹⁷ Percycles Emmanoel Gomes de Macêdo - Graduado em Licenciatura em pedagogia na UFPE – CAA. Mestrando no programa de pós-graduação em Educação Contemporânea na UFPE-CAA. Bolsista FACEPE. 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.

¹⁸ Maria do Carmo Gonçalo Santos - Doutora em Educação pelo Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, UFPE. Professora Adjunta na UFPE, Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: maria.cgsantos@ufpe.brLattes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5760-6009>.

heteronormatividade. É próprio da escola, sobretudo em termos de gestão, uma cultura organizacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007), que diz respeito ao conjunto de normas e valores, sejam estes legais ou culturais, curriculares ou relativos às vivências cotidianas, que acabam por dirigir, ou persuadir, os rumos das decisões tomadas pelas escolas nas mais distintas ocasiões.

Portanto, mobilizadas por essa problemática, inquietamo-nos sobre as concepções da gestão escolar acerca da LGBTfobia.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar algumas compreensões acerca da gestão escolar frente à LGBTfobia na escola. Para tanto, primeiramente, buscamos identificar as concepções de gestão escolar construídas pelos sujeitos. Em seguida, investigar as concepções acerca da LGBTfobia na escola. E por fim, identificar as principais estratégias usadas pela gestão escolar para desmobilizar a LGBTfobia no contexto da escola.

DESENVOLVIMENTO: ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA GESTÃO ESCOLAR E DO ENFRENTAMENTO À LGBTFOBIA NA ESCOLA

Para que possa desempenhar seu objetivo de possibilitar os aprendizados necessários à vida em sociedade convém que a escola seja pensada também em seus aspectos organizacionais. Diante disso, podemos perceber a escola enquanto organização social na qual se sobressaem as interações entre as pessoas com vista à formação humana, pois:

[...] as organizações são unidades sociais (e, portanto, construídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer etc. Nossas vidas são intimamente ligadas às organizações, por que tudo o que fazemos é feito dentro de organizações [...] (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p.436 apud CHIAVENATO, 1989, p. 3).

A organização escolar “[...] define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007). Para conseguir atingir os objetivos da organização escolar, faz-se necessária a tomada de decisão e a mobilização de recursos para que as deliberações se efetivem, abrangendo os aspectos gerenciais e técnico administrativos e assim, conseguimos identificar a ação denominada de gestão. Lück (2006) situa a gestão em sua multidimensionalidade. Ela define gestão educacional, como aquela que engloba a gestão dos sistemas de ensino (redes), a gestão escolar (das escolas) e a gestão do ensino (da sala de aula), atentando para a relação que as envolve.

A realização de uma gestão democrática, segundo Lück (2009), é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na Constituição Federal sendo este princípio assentado na prognose da educação como um processo social colaborativo que demanda a participação de toda a comunidade e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino. Assim, para Luck (2006) a gestão democrática é orientada por princípios democráticos e se caracteriza pelo reconhecimento da importância da participação das pessoas nas decisões e orientações sobre seus vários processos e implementações.

Com efeito, se faz necessário compreender como a cultura organizacional interfere na organização e, conseqüentemente, na gestão escolar. A cultura organizacional diz respeito ao clima organizacional e possui um enfoque psicológico, no qual, são consideradas as práticas culturais dos indivíduos, e também suas abstrações sobre as formas da gestão escolar (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2007). Portanto, a gestão escolar está intimamente ligada aos aspectos de caráter cultural do contexto social, o que acaba por diferenciar os modos como cada escola se organiza internamente. A cultura organizacional agrega diferentes aspectos, como cultura instituída e a cultura instituinte:

[...] a cultura instituída refere-se as normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam,

recriam, em suas relações e na vivência cotidiana. Cada escola tem, pois, uma cultura própria que possibilita entender muitos acontecimentos de seu cotidiano [...] (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p. 441).

Para uma compreensão conceitual de gestão democrática, paradigma por nós adotado, evocamos Santos e Sales (2012), pois assinalam que as relações mais democráticas, dentro do âmbito escolar e também na sociedade, não podem ser confundidas com a ausência de liderança, de respeito nas relações, de normas, das regras, e da organização tanto do tempo como do espaço. Elas dizem então que

[...] a gestão democrática, antiautoritária, não refuta a autoridade, mas defende que ela deve ser conquistada a partir do conhecimento, da competência, da flexibilidade, da ética do/as mediadores/as do trabalho escolar, seja o/a gestor/a, seja o/a professor/a [...] (Santos e Sales, 2012, p.178).

Nesse sentido, considerando a cultura organizacional e a gestão escolar, destacamos a compreensão de Santos (2006) na qual os atores sociais, na figura de diretores e diretoras, coordenadoras e coordenadores, docentes, pais, mães, estudantes etc., são considerados sujeitos ativos, e a sua participação no processo de tomada de decisão deve acontecer de forma clara e responsável, e dessa forma então conseguimos identificar dois princípios básicos da gestão democrática.

[...] o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade[...]. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos [...] (SANTOS, 2006, p. 4 apud BORDIGNON e GRACINDO, 2002, p. 151-152).

Portanto, compreendemos que as relações presentes no ambiente escolar podem assumir a perspectiva horizontalizada, dialógica, representada por um organograma circular. Esse tipo de relação possibilita a participação de todos e todas, inclusive, a partir do engajamento da comunidade nas dimensões do planejamento, das decisões, avaliações e vivências do projeto de escola que se intenciona. Compreendendo que a gestão da escola envolve e ultrapassa a figura do gestor, da gestora, podemos pensar que uma escola preocupada com a justiça social, sobretudo, nas perspectivas das diferenças, demanda uma liderança comprometida com o enfrentamento da LGBTfobia.

Desde o final dos da década de 1970 no Brasil, os movimentos LGBT têm empreendido enfrentamentos frontais às diversas formas de preconceito e discriminação que ainda hoje, nas alturas do século XXI, fazem ressoar em nossos ouvidos os ecos do medievo (SIMÕES; FACCINE, 2009). A discussão pelo direito de ser, o direito à sexualidade e ao afeto, não podem ser enclausuradas na esfera da individualidade, já que estes têm sido historicamente, objeto de embates políticos. Desse modo, cabe também à discussão sobre a LGBTfobia o lema das feministas da segunda onda: o pessoal é político (COSTA, 2006). Ao descortinarmos o caráter político dos afetos e das identidades de gênero, somos levadas/os a refletir sobre as diversas esferas sociais que reiteradamente constroem, reconstroem e desconstroem a LGBTfobia. Dentre as quais, figura também a escola.

Por sua própria constituição, é possível intuir que a escola seja efetivamente o lugar do acolhimento da diferença e da afirmação das diversas possibilidades de expressão humana. Contudo, essa premissa se esvanece quando nos defrontamos com a realidade concreta da escola seus meandros mais cruentos (JUNQUEIRA, 2009; MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, SANTOS, 2019). A instituição escolar, tem sido recorrentemente descrita como o lugar onde um amanhã melhor está sendo construído. Porém, desde a virada ocasionada pelas pedagogias críticas, um significativo número de estudos tem denunciado que a escola, não somente pode coadunar com inúmeros posicionamentos opressores, como também, os engendrar. Para Junqueira (2009, p.14)

[...] desde os estudos de Bourdieu e Passeron e uma numerosa série de outros, as visões encantadas acerca do papel transformador e redentor da escola têm sido fortemente desmistificadas. Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação [...]

Se admitirmos que a escola tanto pode comungar com modos de ser excludentes, como também os reproduzir, reconheceremos que o caminho para a desconstrução desse caráter opressor passa, necessariamente, pelo estudo dessa realidade seus muitos e multifacetados elementos. Para tanto, importa que comecemos por compreender o que vem a ser a LGBTfobia e quais seus principais efeitos no contexto da escola. Ao pensar a homofobia¹⁹ em seus elementos constituintes, Rios (2009) a descreve como preconceito que pode ocasionar em discriminação. Para ele:

[...] por **preconceito**, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo **discriminação** designa a materialização, no plano concreto das relações sociais [...] que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos [...] (RIOS, 2009, p.54, grifo nosso).

Assim, preconceito diz respeito ao espectro psicológico do fenômeno, sendo mais aproveitado por determinadas áreas de ciências humanas, sobretudo a psicologia, e o segundo, mais difundido pelo vocabulário jurídico, diz respeito a uma efetivação concreta do preconceito e tem sido mais utilizado pelos estudos sociológicos.

¹⁹ Atualmente, o termo mais adequado para estudos em ciências humanas é LGBTfobia. Escolhemos a elaboração de Rios, mesmo datada em termos terminológicos, porque ela apresenta de forma minuciosa vários dos elementos psicológicos, sociológicos compõem o fenômeno, bem como chega a conclusões que podem ser estendidas para os demais sujeitos representados pelo movimento LGBT, uma vez que se trata de um limite terminológico e não conceitual.

Pensar práticas docentes e gestoras que se comprometam com a desmobilização da LGBTfobia, nos coloca diante da tarefa de assumirmos o enfrentamento de um problema que é estrutural. Reconhecer os desafios e as limitações da possibilidade de nossa *práxis*, enquanto organização situada, pertencente a um tempo e uma cultura, não significa a impossibilidade de ações que rompam com as microfísicas do poder supostamente inquebrantáveis. Se há, como aponta o autor, uma pedagogia do insulto instituída na cotidianidade das salas de aula, é possível, dentro da mesma cotidianidade, instituir uma pedagogia da afirmação.

No que diz respeito à atenção e ao trato que a gestão pode dedicar ao enfrentamento à LGBTfobia, Santos (2019, p.131) afirma que “[...] para que a escola seja acolhedora e inclusiva é necessário que ela esteja atenta à noção de equidade [...]”. O que o trabalho do pesquisador nos mostra é que, a gestão escolar pode ser tanto parte do problema da reprodução da LGBTfobia, quanto de sua superação. Segundo Santos (2019), a gestão escolar pode ocupar o lugar de: desconhecimento – quando não oferece à equipe gestora formação que contemple essas questões; de silenciamento – quando a gestores e gestoras tentam impor punições a estudantes que não se enquadram nas padronagens de sexualidade e gênero e ainda quando se negam a atuar no sentido de prevenir, apurar e punir a LGBTfobia em ambiente escolar. Pode, pelo contrário, ocupar o lugar de: respeito – quando a gestão olha para tais estudante sem qualquer tipo de discriminação; de atenção – quando está atenta às manobras que tendem a transformar as diferenças em desigualdades e de compromisso – quando atua no sentido de fazer-se cumprir a garantia de direitos de todos e todas as estudantes.

METODOLOGIA

Neste artigo, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2008). Articulada a ela, também trabalhamos com pesquisa exploratória (GIL, 2002, .41). O método que escolhemos para o desenvolvimento da pesquisa foi o Método do Caso Alargado (SANTOS, 1993), que se origina na antropologia social e baseia-se no estudo de uma

realidade determinada, um caso, ao qual alargamos os contornos que lhe são próprios para daí então buscar compreender outras realidades.

Nosso estudo foi inicialmente pensado para atender aos requisitos do componente curricular Estágio Supervisionado III, na área da gestão escolar, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Campos Agreste (UFPE-CAA). Ocorrendo no período da Pandemia Mundial do Covid-19, o nosso estágio foi vivenciado através da plataforma online Google Meet através de diálogos remotos. Esses diálogos ocorreram entre os meses de abril e maio de 2021. Colaboraram como sujeitos participantes da nossa pesquisa, dois professores que vivenciam a gestão escolar em suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Por motivos de preservação de suas identidades, os denominaremos de Convidado-1 e Convidado-2. O Convidado-1 trabalha atualmente na equipe gestora em uma escola pública da cidade de Caruaru-PE. O Convidado-2 estudou, durante seu curso de mestrado, o trabalho da gestão escolar no enfrentamento à LGBTfobia em Caruaru. Como técnica de coleta de dados em nosso estudo, utilizamos a roda de diálogo vivenciadas nos diálogos remotos, onde realizamos as perguntas das quais extraímos o material transcrito. Para a sistematização dos dados, decidimo-nos pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016).

OLHARES DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O ENFRENTAMENTO À LGBTFOBIA EM CARUARU-PE

A análise temática, na perspectiva da análise de conteúdo, possibilitou identificar categorias que se constituíram a partir falas dos sujeitos, discorrendo sobre suas compreensões teóricas e vivências do cotidiano da gestão. As categorias identificadas são: Gestão de Intenções Democráticas, Pedagogia da Invisibilização, Pedagogia da Fake News. O Convidado-2 oferece, a partir de sua imersão nas teorias da gestão escolar, um vislumbre sobre o quanto restam, nas primeiras teorizações sobre esse objeto, resquícios dos estudos da administração. Ele afirma que:

[...] eles [teóricos da administração] vão pensar como se fosse uma reprodução da administração de uma empresa, então na cabeça deles você pega os pressupostos da administração da teoria geral da administração, que é um campo de conhecimento lá da administração empresarial, e traz para a escola, fazendo pouquíssimas adaptações [...] A empresa capitalista está preocupada com a maximização dos lucros da produção, o seu crescimento econômico, [...] a escola está preocupada que em garantir que os objetivos educacionais sejam atendidos [...] (Convidado-2, Diálogos Remotos: 15/03/2021).

Conforme o extrato de sua fala nos aponta, é possível inferir que, enquanto permanecer pautada apenas na busca pelo atendimento de determinados objetivos numeráveis, em detrimento de outros significados da educação, enquanto não assumir a problemática da formação humana em suas diversas camadas, a gestão escolar permanecerá – na concretude de suas ações – pautada em um paradigma epistemológico já há muito superado no campo da educação.

Desse modo, compreendemos a necessidade de pensarmos práticas que sejam capazes de acompanhar as teorizações vigentes e que, portanto, comprometam-se com a integralidade da formação humana. Tal concretização começa por aceitar os desafios apresentados pelos paradigmas adotados, mesmo os mais progressistas – como a gestão democrática – não romantizando-a, mas encarando suas possibilidades e limites e, sobretudo, apostando em sua capacidade agregadora. Nesse sentido, para o Convidado-1, a compreensão a respeito da complexidade da gestão deve ser o ponto inicial de qualquer que queira pensar a esse respeito. Ele nos diz:

[...] a gestão é muito complexa, porque a gente lida com muitas coisas, a gente tem o FUNDEB que é baseado no número de alunos da escola, então o censo escolar precisa estar sempre atualizado. Temos o trabalho da analista educacional. Ela, entre outras coisas, vê o censo escolar: quantos alunos tínhamos ano passado, quanto alunos estão matriculados esse ano, quantos alunos frequentam, quantos são desistentes. A gente precisa saber de tudo porque isso vai determinar a verba, os livros didáticos, a alimentação escolar, de transporte escolar, então veja quantas coisas precisamos lidar e prestar

contas de tudo isso [...]. (Convidado-1, Diálogos Remotos: 02/03/2021).

A fala transcrita acima, destaca as diversas camadas que constituem essa estrutura complexa, muitas vezes vista como um bloco único e descortina a responsabilidade que acaba por ser própria do fazer gestor. Seguindo, ele aponta para as dificuldades advindas da eleição da gestão democrática como paradigma possível e afirma os limites de uma concretização plena da experiência democrática na gestão. Para ele, como veremos abaixo, não é possível falar em democracia plena no exercício da gestão, mas em desejos democráticos, já que a democracia plena exigiria um engajamento também por parte da comunidade, numa perspectiva articulada, coletiva e deliberativa. Seguindo afirma:

[...] a gestão democrática é complicada, porque a gente sabe, a democracia ela não se realiza como um todo nem na política governamental mesmo. Então é complicado, nós temos desejos democráticos, mas a democracia não chega a ser plena. Na escola, quando você diz assim “os pais e mães não vão na reunião” não me parece uma falta de democracia, mas uma falta de entendimento das pessoas de que elas precisam fazer parte dessa instituição [...]. Uma escola não pode ser um OVNI – um objeto não identificado – no meio de uma comunidade. Ela precisa dialogar com essa comunidade. Então, se a escola tem esse entendimento e a comunidade não tem, esse já é um problema democrático (Convidado-1, Diálogos Remotos: 02/03/2021).

A efetivação do princípio democrático na escola ultrapassa, portanto, a vontade da equipe gestora. A fala do convidado mostra a compreensão ampliada acerca da criação de uma cultura democrática junto à comunidade escolar.

No que concerne ao enfrentamento à LGBTfobia por parte da gestão, o Convidado-2, que tematizou a gestão escolar no enfrentamento à LGBTfobia em sua dissertação de mestrado, nos conta que sua escolha pelo tema foi motivada pela história de um aluno transexual que era recorrentemente subtraído ao direito de usar o seu nome social na sala de aula. Matriculado na rede pública de ensino da cidade de Caruaru-PE, o aluno em questão não

encontrou apoio junto à gestão de sua escola, o que o levou a buscar diálogo junto aos movimentos sociais. O Convidado-2 conta que uma das táticas recorrentes na cultura instituinte é a de invisibilizar a problemática de modo a parecer que tal fenômeno não ocorre. Nesses casos, outra estratégia amplamente utilizada tem sido a de delegar a responsabilidade pelo enfrentamento desse tipo de situação a outras instâncias e se eximir de qualquer responsabilidade.

Para além dessa pedagogia da invisibilização, as falas do Convidado-2 nos fazem ainda supor a existência de uma “pedagogia da *Fake News*” no que concerne ao trato das questões de LGBTfobia na escola. O que o Convidado-2 nos mostra é que, de forma reiterada, docentes e gestores/as das redes públicas de Caruaru-PE de ensino têm repetido que há uma lei municipal proibindo a escola de tratar as questões de gênero e de LGBTfobia em ambiente escolar. Tal lei, de fato, jamais existiu. Contudo, de tão repetida por profissionais descomprometidos ou mal intencionados, passou a ser compreendida como um fato largamente sabido. Quando questionado a esse respeito, o Convidado-2 responde:

[...] Não há no Brasil, não existe legislação nenhuma e se algum profissional da educação falar isso para vocês, por favor conversem com ele e pergunte qual é a lei, diga: “me mostre a lei”, por que é uma mentira contada tantas vezes que até os pobres dos diretores acreditam. Por que ali está sediado o pânico moral. Porque todo mundo tem medo de ser punido por uma legislação. [...] Quem quer ter uma rádio evangélica na porta da sua escola dizendo que você é um diretor que está implementando a ideologia de gênero? Eu vi isso acontecer na minha pesquisa. Uma professora, depois de um projeto sobre sexualidade, mobilizou rádios evangélicas levou na porta da escola, [...] teve até marcha contra a ideologia de gênero em Caruaru (Convidado-2, Diálogos Remotos: 15/03/2021).

Conforme o convidado nos conta, essa estratégia de silenciamento baseada no pânico moral, no medo e na punição, em Caruaru-PE, tem origem no ano de 2014. Houve, entre 2014 e 2015, a configuração de um Plano Municipal de Educação que estabeleceria metas a serem cumpridas no ano de 2015. Dentre as diversas metas do plano, uma delas era a mensuração do

gênero dos/as estudantes da rede municipal e outra meta era combater a violência de gênero nas escolas. Na ocasião, um vereador, ligado a grupos conspiradores cristãos, propôs a retirada dessas duas metas do plano e, a partir de diversos embates, conseguiu retirar as menções à gênero do Plano. Contudo, a retirada de menções à palavra gênero de um plano de metas não significa a proibição do tema, significa apenas que ele não é meta instituída. Porém, a partir desse ocorrido, espalhou-se entre os profissionais da educação, docentes e gestores/as a ideia de proibição às discussões de gênero – proibição que, de fato, nunca existiu. Todo o episódio pode ser lido através de um artigo apresentado no XII CONAGES (SANTOS, LAGE, 2016).

O Convidado-1, quando perguntado pelas estratégias de enfrentamento à LGBTfobia, nos apresenta o diálogo como principal abordagem para o enfrentamento à LGBTfobia na escola. A fala transcrita abaixo apresenta algumas das ações de enfrentamento descritas pelo profissional. Chamamos atenção para o fato de que, segundo o relato a que tivemos acesso, embora haja uma ação institucional e a gestão escolar se mostre atenta à cultura organizacional instituída, seria possível pensarmos em estratégias mais interventivas, já que se trata de um problema estrutural.

[...] quando os pais vão fazer a matrícula dos alunos eles preenchem um questionário enorme e a secretaria encaminha esses pais para a minha sala. Lá na minha sala eu tenho uma conversa com eles sobre as regras da escola. Uma das questões abordadas é a questão do preconceito, eu explico que não é tolerada nenhuma forma de preconceito e entrego essas regras por escrito. Então eu explico que nenhuma forma de preconceito: racismo, homofobia, gordofobia, xenofobia, questão de gênero, enfim. Eu falo pra eles que não toleramos mais, que é preciso respeitar o outro. Falamos isso para os pais e dizemos que se por acaso ocorrer algum xingamento, violência verbal ou física, a gente resolve aqui na minha sala [...]. Então, vamos nesse tom [...] (Convidado-1, Diálogos Remotos: 02/03/2021).

A gestão escolar, segundo relata o Convidado 1, apresenta de forma impressa uma exigência de respeito mútuo no convívio escolar. Esse nos parece um excelente ponto de partida, já que confere certa materialidade frente à efemeridade de um diálogo exclusivamente oral. Inquieta-nos, porém, a

possibilidade de agregação no trato de todas as formas de opressão – as estruturais como racismo, misoginia e LGBTfobia, junto às demais. Parece-nos importante destacar que nomear adequadamente, isto é, dar contorno, ser específico/a, é parte inegociável do exercício de compreensão dos fenômenos. Com efeito, é necessário que tratemos de cada um dos sistemas de opressão especificamente, tendo em vista que cada um deles possui traços distintos, que os diferencia dos demais, sob o risco de que, tratados de forma genérica e, sobretudo sem um mecanismo sistemático de desencorajamento, as opressões vivenciadas pelos sujeitos pareçam triviais – todas iguais umas às outras e, por conseguinte, sem importância. A mesma abordagem dialógica adotada no trato com os alunos, parece ser também adotada no trato para com professores/as.

[...] o aluno disse que o professor falou assim “não vou fazer isso porque isso é coisa de viado” [...]. Então chamamos o professor, o gestor e eu, e nos falamos com ele sobre essa questão, que ele tivesse cuidado com essas falas porque nossa escola não tolera essas falas desrespeitosas [...] (Convidado-1, Diálogos Remotos: 02/03/2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras coisas que podemos destacar, quando nos propomos a estudar o papel da gestão no enfrentamento à LGBTfobia na escola é a escassez de elaborações teóricas específicas. Ao realizar um levantamento bibliográfico dos anais de Reuniões científicas da ANPEd, que aconteceram dentro do período de 2005 à 2019, constatamos uma escassez de estudos relacionando gestão ao enfrentamento à LGBTfobia na escola. Nenhum trabalho nestes termos foi apresentado durante esse período. Essas temáticas são discutidas de formas separadas, ao penetrar no debate acerca do movimento LGBT e a LGBTfobia dentro dos espaços educacionais, o foco parte para o olhar/papel do professor em sala de aula e o papel da família dentro da perspectiva do enfrentamento ao preconceito, já quando se discute sobre gestão não se tem um aprofundamento para questões de gênero e

sexualidade dentro das escolas, bem como para a discussão sobre o papel da gestão na implementação de medidas contra discriminações.

Retomando a nossa inquietação inicial sobre as concepções da gestão escolar acerca da LGBTfobia, temos a dizer o seguinte:

O nosso primeiro objetivo é – identificar as compreensões de gestão escolar construídas pelos sujeitos. Nessa direção, é possível afirmar que para os entrevistados, a gestão escolar é uma realidade na qual se sobrepõe várias questões, configurando-se como organização complexa. No que diz respeito à gestão democrática, ela se apresenta como uma ideia que é possível perseguir, mas que, devido às inúmeras limitações da vida em sociedade, sobretudo no que diz respeito ao engajamento da sociedade nas questões da escola, não se estabelecem por completo.

Nosso segundo objetivo é – investigar as concepções de LGBTfobia na escola. Segundo os relatos a que tivemos acesso, é possível inferir que a LGBTfobia tende a ser tratada junto à outras formas de preconceitos e discriminações. Essa simplificação, pode comprometer um enfrentamento efetivo da LGBTfobia – já que incorre no risco de ignorar aspectos específicos desse tipo de preconceito e discriminação.

Nosso terceiro objetivo é – identificar as principais estratégias usadas pela gestão escolar para desmobilizar a LGBTfobia no contexto da escola. Nesse sentido, destacamos que, no caso em questão, a partir do recorte de fala do Convidado 1, a principal estratégia tem sido o diálogo. Não obstante a convicção de que o diálogo, de fato, é um caminho potente para uma experiência mais afirmativa das singularidades e diferenças, é preciso que reconheçamos os limites dessa abordagem. Sobretudo se não evolui para formas mais incisivas de desencorajamento – quando esse diálogo é acompanhado de estratégias que tentem evitar possíveis – e até prováveis – reincidências.

Por esses motivos, assinalamos a necessidade de que abordagens sejam pensadas de modo a fazer com que o enfrentamento à LGBTfobia saia do âmbito da cultura instituinte e passe para a esfera da cultura instituída. Somente dessa forma, isto é, através de políticas institucionais e mesmo do Projeto Político Pedagógico da escola, será possível a construção de um aparato que dê conta de um enfrentamento potente e sistemático em seus

diversos níveis – identificação do problema, tratamento, desencorajamento e reflexão conjunta sobre a problemática. Assim, compreendemos que o diálogo precisa ser acompanhado por estratégias de enfrentamento sistemático, para que seu significado não se transmude em mero palavreado.

Portanto, o diálogo tem sido a principal estratégia da gestão da escola em questão, para desmobilizar a LGBTfobia. Respaldados pelo Método do Caso Alargado (SANTOS, 1983), salientamos que essa pode ser também a realidade de outras escolas. Pretendemos chamar atenção para a necessidade de estratégias que acompanhem a complexidade do fenômeno e que não simplifiquem seus meandros nem subestime sua intransigência nem seu potencial desumanizador. Tratar a LGBTfobia e qualquer outra forma de discriminação, como sinonímicas, como um bloco homogêneo de atitudes meramente reprováveis, tende impedir a compreensão de seus aspectos mais específicos – seu caráter estrutural, por exemplo.

Nesse sentido, sustentamos que o enfrentamento a LGBTfobia na escola começa pelo entendimento de que, conforme aponta seu nome: ela é qualquer forma de preconceito que pode ocasionar em discriminação e estigmatização em ambiente escolar da população LGBT. Diante dela, não parece suficiente que o diálogo seja erigido único recurso de enfrentamento de docentes e gestoras/es. Com isso, não negamos a potência da pedagogia da afirmação, vivenciada/instituída nas salas de aula para desmobilizar a pedagogia do insulto, mas sinalizamos que diante de um sistema de discriminação histórico e estrutural, talvez seja preciso que pensemos estratégias sistemáticas e estruturais, que sejam consistentes o suficiente para empreender a escritura de uma nova história.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: **Olhares Feministas**. Hildete Pereira de Melo; Adriana Piscitelli; Sônia Weidner Maluf; Vera Lucia Puga. (org). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

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**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: Rogerio Diniz Junqueira (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ U: Vozes, 1997.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cad. De Gestão.

MELLO, Luiz; GROSSI, Mirian Pilar; UZIEL, Ana Paula. A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: Rogerio Diniz Junqueira (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

RIOS, Roger Raup. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: Rogerio Diniz Junqueira (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SANTOS, Ana Lúcia Feliz dos. **Gestão democrática na escola: Bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006.

SANTOS, Boaventura. Conflitos urbanos no Recife: o caso “Skylad”. Revista Críticanº11, maio, Coimbra, 9-59, 1983. SANTOS, **Émerson Silva**. **LGBTfobia na educação e a atuação da gestão escolar**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo Santos; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. In: **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v.14, n. 02. p. 171-183. ago-nov 2012.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. 400 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SANTOS, Emerson Silva; LAGE, Allene. Poder patriarcal, machismo e homofobia: a atuação da câmara de vereadores de caruaru/pernambuco na

aprovação do plano municipal de educação. In: XII **Coloquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidade**. 2016. In: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2016/TRABALHO_EV053_MD1_SA2_ID482_12022016215603.pdf>

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINE, Regina. **Na trilha do Arco-íris: do movimento homossexual ao movimento LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. Este texto foi publicado em 2021 pelo 8º epePE.

CAPÍTULO 4

DIREITOS HUMANOS E A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL QUILOMBOLA: DIZERES E FAZERES DOCENTES NO AGRESTE PERNAMBUCANO²⁰

Dayana Maria da Silva²¹
Maria Joselma do Nascimento Franco²²;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida no contexto do GEECampo (2017-2022), e conta com a parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA e a Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ que toma como objeto a análise das Propostas Político- Pedagógicas das Escolas Quilombolas do Agreste de Pernambuco, articulada ao Grupo de Estudos em Educação do Campo (GEECampo). Neste artigo, recortamos o objeto os “Direitos humanos, a identidade étnico-racial quilombola e os dizeres e fazeres docentes”.

Este estudo justifica-se pela necessidade de tratar sobre a construção da identidade étnico-racial e/ou quilombola no âmbito da educação concebendo os direitos humanos destes, a partir de um olhar para o fazer docente, pois, encontra-se ainda invisibilizadas e pouco problematizada a temática construção da identidade étnico-racial e o fazer docente necessárias a afirmação identitária e humana dos/as sujeitos/as.

²⁰ A produção inicial do texto, foi publicada em anais do *Congresso Internacional Movimentos Docentes* - UNIFESP, realizado entre 14 e 16/10/2021.

²¹ Mestranda em Educação Contemporânea PPGEduc, UFPE-CAA, dayana.msilva@ufpe.br; Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9044915993297429>

²² Doutora em Educação, pesquisadora do PPGEduc UFPE-CAA, mariajoselma.franco@ufpe.br, Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7354094251699882>

Nesse sentido, constituímos como questão problema: como ocorre o processo de construção da identidade étnico-racial quilombola pautadas pelos direitos humanos nos dizeres e fazeres das docentes?. Assim tomamos como objetivo: Analisar o que dizem e fazem as docentes sobre suas propostas de planejamento em relação à construção da identidade étnico-racial quilombola como direito humano.

Partimos do pressuposto de ser possível que não haja o desenvolvimento de um trabalho pedagógico por parte do(a) docente, que instaure a construção da identidade étnico-racial quilombola que assegure o direito a formação ampla e emancipada, pois, percebe-se ainda as ausências do âmbito formativo nesse sentido.

O trabalho organiza-se em três seções. A primeira trata de uma breve discussão acerca de nossas temáticas de estudo onde tratamos das discussões da educação quilombola e construção da identidade étnico-racial tomando como principais referenciais teóricos os estudos de Silva (2007); Gomes (2005) e Ferreira; Castilho (2014). 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.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Na acepção de Ferreira e Castilho (2014) a Educação Quilombola “é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural” (p. 14), e embora se apresentem semelhanças próprias entre algumas comunidades, os seus processos educativos são estabelecidos com base em suas dinâmicas diante do contexto da diversidade, porém, são ainda por diversas vezes influenciados pelas formas tradicionais de organização social.

Assim, a escola e os sujeitos educativos que nela atuam possuem a responsabilidade de disseminar a compreensão sobre o respeito às diversidades, assim como, promover a valorização e criar condições para que haja a construção da identidade durante a trajetória escolar. Ainda nessa perspectiva, Ferreira e Castilho (2014) afirmam que:

(...) a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo as distâncias entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino. A partir deste diálogo, entre instituição e comunidade quilombola, podem traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua autoafirmação (FERREIRA e CASTILHO, 2014, p. 17).

A partir desta compreensão, vislumbramos que seja essencial que a escola se aproprie da concepção da Educação Quilombola, uma educação que é específica e própria de um povo e necessita estar vinculada aos aspectos culturais e sociais destes.

Educação Quilombola específica e diferenciada que possibilite propostas de ensino permeadas pelo diálogo entre a comunidade e a instituição escolar, tendo-se por base os princípios da: “[...] consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (SILVA, 2007, p. 491). Esses princípios possibilitam ao público em geral refletir e conhecer outra versão da historicidade e potencialidades da população negra, assim como, proporcionar o reconhecimento, valorização e fortalecimento quanto às práticas e vivências diferenciadas, mobilizadora de saberes, combatendo toda forma de opressão, sendo princípios de direito que não podem ser violados, mas sim garantidos aos âmbitos educacionais que abarcam a sociedade.

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E OS DIREITOS HUMANOS

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).

É nesse sentido, considerada como um fenômeno 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.

Segundo Ferreira e Castilho (2014):

Nestas comunidades, as identidades estão sendo gestadas no entre-lugar, potencializadora de novas representações, o que permite caracterizar o quilombo como “lugar aprendente” que precisa ser reconhecido também como “lugar ensinante” (FERREIRA e CASTILHO, 2014, p. 13).

Desse modo, há uma mobilização de saberes e conhecimentos que são próprios da identidade destas comunidades, sendo a partir do movimento de compartilhamento que potencializam seus conhecimentos e se fortalecem enquanto seres que estão aptos a aprender e ensinar. Nesse sentido, Gomes (2005) declara que:

(...) a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005, p. 44).

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 constitui nos espaços sociais e institucionais.

Para tanto, as especificidades da educação quilombola, assim como, demais grupos sociais que compõem a sociedade, são garantidas e respaldadas pelos direitos que foram e são estabelecidos pautados pela luta de cada grupo social, sendo assim, é necessário que estes direitos sejam garantidos e vivenciados nas realidades escolares. Os Direitos Humanos, surgem historicamente pela mobilização da população e traz consigo

mudanças ao longo do tempo, de forma a aprimorar e atender as necessidades a cada situação vivenciada na sociedade.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) apresenta em seu Art. 25º, §§ 1º e 2º:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1988, p. 14).

Conforme expresso, o acesso e a permanência a educação se constitui como um direito obrigatório a todos que compõem a sociedade, em que se configura o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalece o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, diríamos que apenas o respeito e tolerância não é suficiente, necessário é o estabelecimentos do diálogo, das vivências e trocas entre os grupos sociais que produzem os saberes, e nesse sentido os contextos escolares tem apresentado a carência que existe quanto a garantia desses direitos.

Para Silva (2012), “Reconhecer os direitos culturais de expressar e difundir a língua materna, respeitar a identidade cultural e exercer as próprias práticas culturais devem ser direitos universais. A circulação de conhecimentos científicos e de ideias com palavras e imagens deve ser garantida a todos os grupos étnico-raciais” (p. 22), sendo assim, é necessário o movimento contínuo de construção das identidades e práticas culturais que promovam a produção de novos conhecimentos e intercâmbios culturais, sendo este um direito comum a todos.

Conforme as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 23).

Conforme o exposto, é necessário o movimento de questionamento e indagações, que discutam e problematizem o que emerge do cotidiano escolar por meio das práticas docentes, para que não haja a naturalização e reprodução de atitudes e comportamentos de discriminação e preconceitos, concebendo a necessidade de uma visão crítica e reflexiva sobre as diferentes vivências na escola.

O processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação necessita pautar-se pelas ressignificações de seus conceitos, alterando os padrões impostos, formulando novas proposições que assumam o compromisso com a educação e consolidem o direito à educação que se construa a identidade, as relações étnico-raciais, valorizando e contribuindo para a formação humana. Nesse sentido, Cunha (2017) discorre sobre o desenvolvimento formativo da educação em que:

[...] as atitudes assumam as lutas do povo e sejam voltadas aos interesses dos grupos marginalizados e discriminados (indígenas, negros, homossexuais, camponeses, entre outros), resgatando a necessária mudança para melhoria do mundo dos direitos e da vida das pessoas (CUNHA, 2017, p. 42)

Conforme expresso, a educação precisa refletir as lutas, os direitos alcançados e identidades presentes a comunidade escolar de modo que promovam significativas mudanças e melhorias para a constituição da valorização aos diferentes grupos sociais.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico nos referenciamos na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995). A pesquisa é 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 produção dos dados são a entrevista semiestruturada (MARCANI, 2006) e a observação participante. Tomamos o diário de pesquisa (FALKEMBACH, 1987), enquanto instrumento de registro da observação e a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica - RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012 (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Para analisar os dados tomamos a análise de conteúdo (MORAES, 1999). 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).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pautamos nossas análises com base nos dados articulados ao referencial teórico na busca de analisar o que **dizem e fazem as docentes** em relação as **suas propostas de planejamento** e à construção da **identidade étnico-racial quilombola como direito humano**.

Inicialmente, buscando identificar a presença da construção da identidade quilombola ao perguntarmos se no **planejamento da educação infantil são contempladas ações de reconhecimento e construção da identidade quilombola** e/ou campesina, P1, relata que:

Sim, sempre que dá a gente procura incluir no nosso planejamento de forma interdisciplinar. **A gente não sabia que essa era uma comunidade quilombola**, então, trabalhamos mais com atividades do campo (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018, grifo nosso).

Como explicitado no extrato acima, identificamos que não há por parte da docente o conhecimento de que a escola é da comunidade quilombola, portanto, verifica-se a ausência do trabalho em função da construção da identidade quilombola.

Ao acessarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, verificamos que estas estabelecem **direitos que são próprios da modalidade da Educação infantil e Ensino fundamental**, instituídas nos Artigos 15 e 17, ao expressar que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é **um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público** para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, **a identidade étnico-racial** e as vivências socioculturais. (BRASIL, 2012 grifo nosso).

O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao **direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade** (BRASIL, 2012 grifo nosso).

Conforme apresentado acima, concebemos a partir das DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que é fundamental a presença da construção da identidade étnico-racial, a valorização da diversidade e a igualdade nos processos de ensino das unidades escolares em que se tenha por público escolar membros de comunidades quilombolas, ressaltando-se estes serem um direito da educação infantil e do ensino fundamental.

Quando perguntamos a P2, se em seu **planejamento** dos anos iniciais são contempladas **ações de reconhecimento e construção da identidade quilombola e/ou campesina**, P2, afirma que:

É mais campesina do que quilombola. É mais campesina de forma mais solta, tem as atividades do livro, mas não exploram muito, aí trago outras atividades para complementar. **Já sobre**

os quilombolas é mais isolado né, quando tem alguma atividade no livro.” (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018, grifo nosso).

Como acima descrito, o trato para com a questão da construção da identidade quilombola, segundo P2, se dá de forma isolada, quando se contempla algo relacionado ao tema quilombola é reduzido ao que se apresenta no livro didático. Decorridas as discussões anteriores, constatamos que são ausentes as ações de reconhecimento e construção da identidade quilombola, portanto, não há o desenvolvimento de propostas que promovam a construção da identidade étnico-racial.

No contexto da educação infantil/multissérie, referente aos **fazeres de P1**, encontramos algumas aproximações **quanto ao trato das questões étnico-raciais**, no entanto, apresentam-se de maneira implícita e oculta no contexto escolar, vejamos conforme relatado:

Explorando a sala de aula, nos deparamos com um cartaz em que se expressava no mesmo as características dos alunos. O cartaz tem por título “Nossa turma é assim”, corresponde a atividade desenvolvida com a turma do Pré I e II. O referido cartaz, apresenta o perfil dos estudantes no que tange ao nome, brincadeira preferida, o que mais gosta de fazer na escola, cor do cabelo, tipo do cabelo, cor dos olhos, idade, altura, peso e animal preferido. Ficou perceptível a predominância do tipo de cabelo, o crespo e cacheado. Em conversa com a professora a mesma afirma **“Eu conduzi a atividade com perguntas sobre as características de cada criança, assim elas se representaram no cartaz”** (P1, agosto de 2018). Quanto à brincadeira preferida destacam-se a partir da preferência das meninas o brincar de casinha, já para os meninos o brincar de bola de gude. Também podemos observar na imagem capturada que dentre os brinquedos dos estudantes, especificamente as bonecas, há a presença de bonecas brancas e bonecas negras (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, agosto, 2018, grifo nosso).

Diante do exposto inferimos, portanto, que não houve problematização da temática das características estéticas, não dando conta de aprofundar o tema das relações raciais e construção da identidade, sendo dessa forma desenvolvido um trabalho visual que invisibiliza o trato com as questões étnico-

raciais e/ou quilombolas. 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.

Em suma, analisamos que os dizeres e fazeres das docentes distanciam-se da construção da identidade quilombola, pois, não identificamos evidências e nem indícios de que promovam por meio de suas propostas de ensino situações de construção e problematização da mesma, assim como, em seus depoimentos visualizamos explicitamente a ausência e a invisibilidade do trato para com estas questões identidade quilombola, inferimos, portanto, que não é garantido o direito a educação que inclua em suas propostas pedagógicas, currículos, planejamentos e práticas, assim como nos materiais didáticos o fomento a essas discussões pertinentes a toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo do estudo, **analisar o que dizem e fazem as docentes sobre suas propostas de planejamento em relação à construção da identidade étnico-racial e quilombola**, conforme a apresentação os dados, constatamos que os dizeres e fazeres das docentes distanciam-se da construção da identidade étnico-racial quilombola, quando pontuam que a perspectiva quilombola é vista apenas pelo que apresenta-se no livro didático. Além disso, os dados apontam que o desenvolvimento em torno do tema identidade, que mais se aproxima da realidade dos discentes, é o trato com a perspectiva da educação do campo, tendo em vista o livro

didático adotado Novo Girassol (2018), na atualidade não mais presente nas escolas.

Concebemos que a educação, apesar de se constituir um direito humano que deve ser garantido a todos/as sobretudo nas suas especificidades, estas ainda encontram-se sendo negadas nos diferentes contextos da sociedade, negligenciadas e ausentes nas atitudes e situações cotidianas das escolas.

Em suma, confirma-se nosso pressuposto, quando inicialmente defendemos não ser desenvolvido um trabalho mais especificamente pedagógico por parte dos/as docentes, em torno das questões da construção da identidade étnico-racial quilombola, conforme evidenciado pelos dados apresentados, é de fato ausente o trato das questões étnico-raciais quilombolas nos fazeres docentes.

Por fim, diante dessa realidade, os dados apontam para as ausências no âmbito formativo em relação a temática das relações étnico-raciais, necessitando avançar no que diz respeito ao suporte formativo, material pedagógico e tecnológico para os profissionais da área da educação, de modo que possam de fato realizar um trabalho permeado pela mobilização e participação de diferentes sujeitos/as, em que sejam promovidas a valorização das memórias, das práticas culturais, sociais e coletivas, assim como o conhecimento plural (conteúdo, competências, atitudes e valores) da construção da identidade étnico-racial. Até então, é assim que pensamos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

BRASIL- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília-DF: 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CUNHA, Heloísa Marinho. **A garantia dos Direitos Humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais**: Uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) –Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 233. 2017.

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.

FERREIRA, Augusta. E; CASTILHO, Suely. D. **Reflexões sobre a educação escolar quilombola**. Revista de Pesquisa em Políticas Públicas. Edição nº 03. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. IN: SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA. Munanga, Kabengele (ORG.). [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.9.0.38-47>> Acesso em: 10 set. 2018.

GOMES, 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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2013. 2. ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração universal dos direitos**

humanos. [Rio de Janeiro]: UNIC, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022. Publicado originalmente em 1948.

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, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNANGA. Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> Acesso em: 08 ago. 2018.

SILVA, Marcos Rodrigues da. **Cultura, direitos humanos e relações étnico-raciais.** In: COSTA, J. A ... [et al.]. Direitos humanos e relações étnico-raciais : caminhos para a educação – Passo Fundo : Berthier, 2012. 100 p. : il. ; 29,7 cm.

SILVA, Petronilha, B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

CAPÍTULO 5

ENSINO REMOTO PANDÊMICO E A PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Denise Costa de Alberto Góis²³

Jardel Gomes da Silva Lemos²⁴

Karina Maria Bezerra Rodrigues Gadelha²⁵

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe para toda sociedade processos de transformações sociais, econômicas, culturais e educacionais. Diante dos dilemas e desafios impostos para todos os atores e, em meio ao caos instalado da quarentena, é apresentada uma solução para o setor da educação, o ensino remoto. Em termos gerais, conceitua-se o Ensino Remoto, como uma ação pedagógica, na qual se processa uma transposição da educação presencial no meio virtual, através de equipamentos digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos. Sendo necessário, a realização de um planejamento sobre esse ensino, exigindo um novo aprendizado para os envolvidos (ARAÚJO, 2021).

Desse modo, é relevante fazer algumas considerações, primeiramente que a distância não implica necessariamente em divergência temporal (cronológica), ou seja, os alunos e professores podem estar em locais diferentes, interagindo sincronicamente, acessando a uma mesma atividade com fins pedagógicos. Em segundo lugar, as aulas online não se aplicam

²³ Graduanda em Psicologia pela Faculdade Católica do Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/2875246930501174>

²⁴ Graduando em Fisioterapia pela Faculdade Católica do Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/9565105367296860>

²⁵ Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Bacharel em Serviço Social. <http://lattes.cnpq.br/1137457151441570>

necessariamente em distanciamento humano, pois, para alguns pesquisadores, essa modalidade, na verdade, possibilita eliminar certas distâncias, utilizando as potencialidades da internet (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

Por outro lado, estudos apontam que as mudanças decorrentes do uso, trouxeram grandes desafios para os estudantes, perante as resoluções de atividades passadas pelos professores, principalmente devido à falta de uma orientação mais concreta sobre as questões de atividades e trabalhos, como até mesmo a comunicação conturbada com os outros colegas para realização dessas tarefas. Além disso, alguns alunos não conseguem ter acesso ao conteúdo, devido à internet ainda não ser acessível para todos, e a instituição também não dar respaldo para o desenvolvimento de um plano para integrar esses alunos com disparidades sociais (NÓVOA; ALVIM, 2021).

Quanto a ideia sobre o espaço do ensino, as residências dos envolvidos deixaram de ser um local privado e passaram a ser mais expostas, assim como o aumento da demanda de trabalho, para os professores, que precisam tirar dúvidas, além dos conteúdos, tornando esse processo desgastante, provocando uma maior desmotivação para a continuação das aulas (NÓVOA; ALVIM, 2021). Diante disso, urge a necessidade que os professores sejam devidamente preparados em termos pedagógicos e tecnológicos para o uso dessa modalidade, compreendendo suas possibilidades, características e potencialidades. Caso contrário, há o risco de subaproveitamento dos recursos disponíveis (VIANNA; ATAIDE; FERREIRA, 2015).

Outro ponto interessante é que as transformações nas relações de emprego dos profissionais de ensino têm sido acompanhadas de mudanças significativas no padrão de uso e remuneração da força de trabalho e no avanço da desregulação do mercado de trabalho, pois a flexibilidade dos contratos de trabalho e das legislações sociais e trabalhistas, assim como a queda nas taxas de sindicalização dos contratos de trabalho e das greves revelam maior grau de autonomia das empresas. Esse processo está vinculado às exigências de maior flexibilidade pelos empregadores (VIANNA; ATAIDE; FERREIRA, 2015).

Para alguns gestores, os professores que trabalham e defendem esse formato, são vistos como profissionais avançados à frente do seu tempo e os que não trabalham desse modo são ultrapassados. Contudo, os argumentos usados para essas colocações em questão aos docentes, algumas vezes, são equivocados e de algum modo são usados para exigir uma motivação para que haja um reconhecimento do seu trabalho e das suas potencialidades. Além disso, as generalizações são perigosas, pois a tecnologia pode também não garantir uma boa qualidade de ensino, ou seja, pode haver uma série de fatores (VIANNA; ATAIDE; FERREIRA, 2015).

Diante da pandemia de COVID-19 e suas implicações, analisar como esse novo modo de educar está sendo impactante para os alunos e professores; entender como os professores e alunos lidam com essa nova dinâmica e observar o cenário do acesso à tecnologia são indispensáveis. Nesse sentido, o presente trabalho pretende provocar uma reflexão, junto a sociedade e ao curso de Psicologia, sobre o impacto desse ensino para os alunos e professores, assim como também entender como os professores e alunos lidam com essa nova dinâmica.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão de literatura do tipo integrativa, que possibilita a síntese de conhecimento sobre o tópico de interesse delimitado na área da saúde, a qual pode contribuir na identificação de lacunas do conhecimento. Percorreu-se as seguintes etapas: I) elaboração da questão norteadora; II) busca dos estudos primários; III) análise dos estudos primários; IV) coleta dos dados; V) síntese dos resultados obtidos; VI) apresentação do trabalho (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2019).

Inicialmente, perguntou-se “Como o ensino remoto na pandemia impactou a rotina dos estudantes e professores?”. Logo após, foi executada uma busca nas bases de dados MEDLINE/PubMed (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online), Scielo (Scientific Electronic Library Online) e LILACS (Literatura Latinoamericana e do Caribe). Para melhor

seleção dos artigos, foram utilizados descritores indexados aos Descritores em Ciências da Saúde (DECS) e Medical Subject Headings (MESH), dentre eles, “*ensino remoto*”, “*psicologia educacional*” e “*COVID-19*”. Para o cruzamento dos descritores usados na pesquisa, utilizou-se o operador booleano AND (intercessão de dois ou mais assuntos).

Dentre os critérios de inclusão, foram considerados artigos originais e relatos de experiência, publicados nos últimos 5 anos, disponíveis no texto completo, escritos em inglês, português e espanhol, sendo excluídos estudos em outros formatos, como editoriais, assim como aqueles que não se relacionavam com o tema proposto. A busca dos artigos foi realizada por três revisores durante o primeiro semestre de 2022. Inicialmente, os revisores leram os títulos dos trabalhos e seus respectivos resumos, excluindo aqueles que fugiam da temática. Posteriormente, todos os estudos selecionados foram lidos por completo, de modo a identificar e eleger aqueles que atendessem aos critérios estabelecidos.

Desse modo, os achados obtidos dos trabalhos elegíveis foram comparados e extraídos pelos pesquisadores, que posteriormente, organizaram um quadro dividido em: Autor/ano; Objetivo do estudo; Tipo do estudo; Resultados; Conclusão.

Por tratar-se de pesquisa com enfoque em análise secundária de dados, não envolvendo, portanto, seres humanos, não houve necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), respeitando a autenticidade dos conceitos e definições dos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da pesquisa nas plataformas, foram localizados 275 estudos iniciais, Porém, após a aplicação dos critérios de elegibilidade, resultou-se em um total de 6 artigos finais, esquematizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Estudos incluídos na Revisão

AUTOR/AN O	OBJETIVO DO ESTUDO	TIPO DO ESTUDO	RESULTADOS	CONCLUSÃO
BASTOS <i>et al.</i> , 2020.	Descrever a experiência no ensino remoto emergencial para as aulas teóricas na graduação em Enfermagem em decorrência da COVID-19.	Relato de experiência.	A pandemia de COVID-19 demandou a capacitação de docentes para a utilização das plataformas virtuais, assim como a reestruturação das abordagens educacionais.	Foram identificados pontos negativos, como um afastamento na relação docente-discente, principalmente devido à desigualdade social.
SOUZA; MELO; SANTOS, 2021.	Analisar a experiência com o ensino remoto na Faculdade do Nordeste da Bahia – FANEB, nos dois semestres de 2020, trazendo a visão do corpo discente acerca deste tipo de ensino emergencial e dos desafios enfrentados durante este período pandêmico.	Pesquisa de abordagem qualitativa.	43 discentes do curso de Pedagogia responderam um questionário virtual sobre os desafios do ensino remoto. Houveram várias questões, incluindo problemas de conexão com a internet, as interferências familiares nos momentos das aulas, a adaptação ao novo modo de ensino e as questões relativas à gestão do tempo.	Apesar dos desafios vivenciados, grande parte dos alunos passou a compreender o ensino remoto e suas adaptações.

CAVALCAN TI <i>et al.</i> , 2021.	Apresentar um relato de experiência relacionado às mudanças impostas pela COVID-19 na dinâmica de funcionamento de um estágio supervisionado em uma instituição pública do estado da Paraíba.	Relato de experiência.	Criou-se o "Ambulatório Virtual Conexão Odonto", um grupo no aplicativo WhatsApp, do qual participaram 50 discentes e 4 professores atuantes na disciplina. Nesse espaço virtual, houve o compartilhamento dos casos clínicos, os quais representaram situações fictícias, mas elaboradas a partir da experiência clínica do corpo docente e condizentes com situações reais vivenciadas no âmbito da APS.	Constatou-se que a experiência, apesar de desafiadora, foi exitosa, pois o ensino remoto emergencial foi capaz de despertar em cada um dos envolvidos a interdisciplinaridade.
SILVA; SOUZA; MENEZES, 2020.	Compreender, analisando a percepção de discentes acerca do ensino remoto durante a pandemia.	Pesquisa de abordagem qualitativa.	144 discentes, mediante questionário on-line, apresentaram insatisfação, quanto ao acesso à internet e equipamentos, modalidade de ensino imposta. Entretanto, também são apontados benefícios, como	O Ensino Remoto ainda precisa ser repensado, sendo baseado nas necessidades sociais, culturais, econômicas e psicológicas dos discentes, e não somente, em questões operacionais e teóricas.

			flexibilidade de horários e diminuição de gastos.	
LIMA, 2020.	Analisar as percepções que graduandos de Letras da modalidade presencial tiveram do ensino remoto, depois de cursarem disciplinas em uma plataforma virtual de aprendizagem.	Pesquisa de abordagem qualitativa.	Após leitura atenta das 34 (trinta e quatro) produções textuais realizadas pelos estudantes, observou-se que a experiência com o ensino remoto, mesmo desafiadora, foi considerada relevante.	A falta de interação presencial é a principal desvantagem, enquanto a autonomia é uma das vantagens do ensino remoto apresentadas pelos estudantes.
MOIMAZ <i>et al.</i> , 2022.	Analisar a percepção de acadêmicos de odontologia sobre a utilização das metodologias de Ensino a Distância (EaD) e o estado emocional, durante a pandemia da Covid-19.	Pesquisa tipo inquérito, descritiva, quanti-qualitativa.	Foram entrevistados 249 alunos, por meio de Formulário. Grande parte consideraram-se academicamente prejudicados e muito ansiosos.	As principais vantagens relatadas foram a possibilidade de rever as aulas gravadas, e a comodidade em acompanhar as aulas, em suas próprias casas. Contudo, grande parte dos alunos se sentiu prejudicada.

Fonte: Elaboração própria (2022).

O ensino superior busca contribuir na construção de conhecimentos e formar profissionais capacitados, com habilidades e desenvolturas para o mercado de trabalho. Segundo um relato de experiência, no ensino remoto emergencial, realizado com estudantes de enfermagem em uma universidade na Bahia, observou-se que o ensino remoto não atingiu um número de alunos estimados participando ativamente das atividades propostas, prejudicando a

qualidade dos processos de aprendizagem e ensino, principalmente pessoas com classes sociais desfavoráveis (BASTOS *et al.*, 2020).

Em uma das pesquisas, salientou-se que um processo que deveria ser favorável e prazeroso, tornou-se estressante, desgastante e frustrante para toda a comunidade estudantil, em virtude não apenas da necessidade de equipamentos tecnológicos, como smartphones, tablets e notebooks, mas pela adaptação ao uso dos aplicativos para o ensino remoto, seja de forma síncrona ou assíncrona com aulas sendo realizadas no mesmo horário do ensino presencial. Dentre as plataformas digitais incluídas, estão Google Classroom, Zoom, Google Meet, Skype, Teams (Microsoft) e WhatsApp (MENDONÇA; JÚNIOR; SOUZA, 2021).

Quanto ao contexto das relações sociofamiliares, pôde ser identificado que a relação interpessoal entre os alunos sofreu abalos também, rompendo vínculos afetivos e grandes parcerias, devido ao isolamento social provocado pela doença, causando um clima de desmotivação e conseqüente evasão escolar, ou seja, o abandono da escola durante o período letivo (SOUZA; MELO; SANTOS, 2021). Além disso, outra questão a ser levantada é o núcleo familiar, que por muitas vezes, pode contribuir negativamente no desempenho escolar do aluno, através de diálogos e conflitos, interferindo na sua concentração durante as aulas (LIMA, 2020).

Com relação aos cuidadores que trabalham, vários tiveram que parar sua rotina ou se adaptar ao ensino remoto, vivenciando sobrecarga de trabalho maior por estar em casa com os familiares e filhos, sem previsões sobre a duração desse processo, gerando situações de estresse, reduzindo capacidade de tolerância e paciência, e também aumentando até mesmo o nível de violência contra crianças e adolescentes (SOUZA; MELO; SANTOS, 2021).

Uma pesquisa qualitativa, realizada em uma universidade pública, através de formulários com 249 estudantes de Odontologia, identificou que cerca de 89% dos participantes, consideraram-se academicamente prejudicados com a implementação do ensino remoto, 69,88% consideraram-se “muito mais ansiosos” durante a pandemia, e 57,43% relataram que a ansiedade “influenciou muito negativamente” o desempenho acadêmico. Ademais, 99,60% possuíam acesso à internet em suas residências, entretanto,

83,53% encontraram problemas técnicos e de conexão durante as aulas (MOIMAZ *et al.*, 2022).

Não obstante, quanto aos benefícios, vários perfis de estudantes pontuam a diminuição de gastos, a diversidade tecnológica e flexibilidade. A diminuição de gastos pode estar associada, aos gastos de deslocamento e manutenção do estudante na universidade; a diversidade tecnológica foi citada como a capacidade dos recursos e possibilidades que as tecnologias oferecem para serem exploradas, de forma correta e adequada com cada proposta e modo de ensino; e a flexibilidade, quanto a disponibilidade de horários, principalmente para quem possui outras demandas (SILVA, A; SOUSA, S; MENEZES, J, 2020).

Para alguns autores, os novos formatos de gestão têm prejudicado a saúde mental dos trabalhadores, o que acarreta numa pressão muito maior de eficiência da atuação do docente na educação, isso tem relação com o surgimento de transtornos e doenças (MOREIRA; RODRIGUES, 2018). As horas de trabalho e ritmos intensos, aumento da competitividade da capacitação para abarcar o máximo de resultados, falta de reconhecimento, o distanciamento nas relações interpessoais com relação aos outros profissionais devidos ao modo remoto, e entre outros obstáculos e problemas, têm levado o trabalhador ao adoecimento mental e físico (SILVA; BERNARDO; SOUZA, 2016).

Ao analisar-se as rotinas dos professores na Pandemia, dentre as inovações na jornada de trabalho, estão o modo de reinventar a forma como conduzir uma aula e do que poderá ser feito ao longo do horário, matérias que sejam, mais atrativas, como fazer atividades lúdicas para os alunos que estão em casa e proporcionar um movimento dentro dessa plataforma. Porém, esses profissionais, também vivenciaram situações, como a precarização do trabalho, falta de valorização socioeconômica e falta de apoio institucional, recebendo até atitudes desrespeitosas, dentre elas, agressões verbais, assédios, pressão e responsabilização pelo não desenvolvimento do aluno (CAVALCANTI *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho atentou-se para um contexto complexo e, ao mesmo tempo, fértil para repensar os rumos da educação brasileira. Ao evidenciar as desigualdades, dificuldades e desafios, pois o alarme da COVID-19, evidenciou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional, quando são expostas questões ligadas à realidade da educação pública, em como esse processo de readaptação foi correspondido pelos professores e pelos alunos.

Por meio da análise da história da educação, é possível identificar uma série de transformações socioculturais desenvolvidas ao longo dos anos, dentre elas, o ensino remoto. De fato, é inegável que esse ensino surgiu como uma proposta futurista, acompanhando o avanço da sociedade atual, transmitindo o conhecimento de forma instantânea. Contudo, apesar disso, esse formato não apenas exige mais aprendizados, mas desafia a construção de uma perspectiva interdisciplinar, crítica e criativa. Os conceitos de interdisciplinaridade têm sido ampliados e discutidos nos espaços educacionais, apontando-se que nenhuma forma de aprendizado é em imenso racional, sendo necessário dominar os mais variados conhecimentos, por parte dos estudantes e profissionais envolvidos na educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. EDUCAÇÃO REMOTA: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.L.], vol. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acessado em 30/06/2022.

ARAÚJO, T. M. C. **A prática docente no contexto da pandemia de COVID-19: reflexões sobre limites, exclusões e possibilidades**. 2021. Monografia - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. Disponível em <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/22195>. Acessado em 30/05/2022.

BASTOS, Milena de Carvalho et al. Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. **Reme Revista Mineira de Enfermagem**, [S.L.], vol. 24, p. 1-6, ago. 2020. Disponível em <http://reme.org.br/artigo/detalhes/1495>. Acessado em 30/05/2022.

BROOKS, S. O impacto psicológico da quarentena e como reduzi-lo: revisão rápida das evidências. **The Lancet**, [S.L.], vol. 395, p. 912-920, mar. 2020. Disponível em [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(20\)30460-8.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(20)30460-8.pdf). Acessado em 01/06/2022.

CAMPOS, C. F.; DE PAULA, L. B. O uso da internet na educação e o panorama brasileiro atual. **Revista Científica e-Locução**, [S.L.], vol. 1, n. 17, p. 21-21, jul. 2020. Disponível em <https://periodicos.faex.edu.br/index.php/e-Locucacao/article/view/234>. Acessado em 01/06/2022.

CARVALHO, P. M. M *et al.* The psychiatric impact of the novel coronavirus outbreak. **Psychiatry Research**, [S.L.], vol. 286, p. 112902, abr. 2020. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32146248/>. Acessado em 01/06/2022.

CAVALCANTI, A. F. C et al. Do ensino presencial ao ensino remoto emergencial: o impacto da COVID-19 na estratégia de ensino aprendizagem de um estágio curricular supervisionado. **Revista da ABENO**, [S. L.], vol. 22, n. 2, p. 1655, jan. 2022. Disponível em <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1655>. Acessado em 01/06/2022.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, vol. 7, n. 3, p. 27- 37, ago. 2020. Disponível em <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acessado em 01/07/2022.

CURCIO, Italo Francisco. Educação superior, A desistência escolar nos cursos de graduação em ensino a distância: Um problema com características brasileiras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 24º., 2018, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação à Distância, 2018, p. 1-10. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/9550.pdf> Acessado em 01/05/2022.

DA SILVA, Claudio Marcos Maciel; DA ROCHA, Jorge Vieira. Novas Tecnologias Aplicadas na EAD: um Estudo de Caso Sobre Retenção e Evasão Escolar no Ensino Superior. **EaD em Foco**, [S.L.], vol. 10, n. 2, jul. 2020. Disponível em <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/919>. Acessado em 30/05/2022.

DATA FOLHA. Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias: onda 6. 2021. Disponível em <https://www.folhape.com.br/noticias/70-dos-pais-pedem-reforco-escolar-em-lingua-portuguesa-e-matematica/215673/>. Acessado em 20/12/2021.

DE OLIVEIRA, E. C.; DOS SANTOS, V. M. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [S.L.], vol. 7, n. 4, p. 39193-39199, abr. 2021. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28307>. Acessado em 30/06/2022.

DE SOUZA, L. O.; ANSELMO, K. B. Educação remota à luz de Paulo Freire: intensificação da exclusão. **Ensino em Perspectivas**, [S.L.], vol. 2, n.4, p 1-11, ago. 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6618>. Acessado em 30/12/2021.

DO ROSÁRIO, Lina Sara Chovano; MOREIRA, António. Competências do professor para o ensino online: análise de um curso de capacitação de

docentes em EaD. **Indagatio Didactica**, [S.L.], vol. 7, n. 1, p. 116-131, jan. 2015. Disponível em <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/2626>. Acessado em 30/06/2021.

DOS SANTOS LIMA, Clarêncio Eduardo. Desafio tecnológico dos professores nas aulas remotas durante a pandemia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S.L.], vol. 10, n. 15, p. 1-8, dez. 2021. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/22666/20601/280865#:~:text=Portanto%2C%20conclui%2Dse%20que%20a,%3B%20Adoecimento%20de%20professores%3B%20Pandemia>. Acessado em 30/06/2022.

GONÇALVES, C. T. Quem tem medo do Ensino à Distância. **Revista Educação à Distância INED/IBASE**, [S.L.], vol. 1, n. 7-8, p.1, 1996. Disponível em <http://penta2.ufrgs.br/edu/teleduc/upload/files/teleduc/teleduc99/luciano/avalia%E7%E3o1.html>. Acessado em 30/05/2021.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C.I. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.L.], n. especial, vol. 166, p. 181, ago. 2006. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acessado em 30/06/2022.

LIMA, Fernanda Barboza de. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de letras. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj**, [S.L.], vol. 19, n. 34, p. 60-78, 18 dez. 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/54136>. Acessado em 30/06/2022.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, [S.L.], vol. 46, jun. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/>. Acessado em 30/06/2022.

MENDONÇA, K. C. N. C.; JÚNIOR, D. X. L.; SOUZA, I. L. Ensino remoto emergencial: uma análise da percepção dos docentes dos anos iniciais em uma escola paraibana. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, vol. 7, n. 1, out. 2020. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68533>. Acessado em 30/06/2022.

MENDES, Karina dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. USE OF THE BIBLIOGRAPHIC REFERENCE MANAGER IN THE SELECTION OF PRIMARY STUDIES IN INTEGRATIVE REVIEWS. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S.L.], vol. 28, p. 1-10, fev. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tce/a/HZD4WwnbqL8t7YZpdWSjypj/#:~:text=The%20use%20of%20bibliographic%20reference,scientific%20text%2C%20among%20other%20resources>. Acessado em 30/05/2022.

MOIMAZ, Suzely Adas Saliba *et al.* Desafios de Estudantes de Odontologia no Ensino Remoto no Brasil, Durante Pandemia de COVID-19. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.L.], vol. 23, n. 1, p. 111-119, 28 mar. 2022. Disponível em <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/9669#:~:text=Cerca%20de%2089%25%20dos%20participantes,muito%20negativamente%E2%80%9D%20o%20desempenho%20acad%C3%AAmico>. Acessado em 30/05/2022.

MOREIRA, Daniela Zanoni; RODRIGUES, Maria Beatriz. Saúde mental e trabalho docente. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, vol. 23, n. 3, p. 236-247, set. 2018. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300004. Acessado em 30/05/2022.

MOORE, Michael. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO 1870 - 1920 - 1970 - 2020. **História da Educação**, [S.L.], vol. 25, p. 1-10, 2021. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/KNh6dGg9qLCjMknGPffLz4j/>. Acessado em 30/05/2022.

SILVA, A; SOUSA, S; MENEZES, J. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, [S.L.], vol. 12, n. 36, p. 298-315, dez. 2020. Disponível em

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383#:~:text=No%20setor%20educacional%2C%20foi%20implantado,ERE>. Acessado em 30/05/2022.

SILVA, Mariana Pereira da; BERNARDO, Marcia Hespagnol; SOUZA, Heloísa Aparecida. Relação entre saúde mental e trabalho: a concepção de sindicalistas e possíveis formas de enfrentamento. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, [S.L.], vol. 41, p. 1-10, jun. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbso/a/yc6YRxM95vWD4mK8rthm6Pk/abstract/?lang=pt>. Acessado em 30/05/2022.

SOUZA, J. B; MELO, D. S; SANTOS, E. S. EDUCAÇÃO EM TEMPO DE COVID-19: O ensino remoto na Faculdade do Nordeste da Bahia. **RIOS - Revista Científica do Centro Universitário do Rio São Francisco**, [S.L.], vol. 15, n. 31, p. 52-71, ago. 2021. Disponível em https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2021/31/educacao_em_tempo_de_covid_19.pdf. Acessado em 30/05/2022.

VIANNA, L., ATAIDE, C. A.; FERREIRA, M. C. (2015). Educação a distância no brasil: cotidiano, prática, avanços e perspectivas. **8º Encontro Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de**

Inovação Educacional, vol. 8, n. 1. 2015. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1635>. Acessado em 30/05/2022.

VILAÇA, M. L. C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, [S.L.], vol. 2, n. 2, p. 89-101, ago. 2010. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1197>. Acessado em 30/05/2022.

CAPÍTULO 6

OS SENTIDOS DA ESCOLA ESCOLHA, PROJETO DE VIDA, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES A PARTIR DO PROCESSO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS²⁶

Maria Fabiana da Silva Costa²⁷

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda²⁸

INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva mapear as produções na plataforma *on-line* Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) em relação a uma educação a partir de um projeto de nação e de educação neoliberal por meio do modelo pedagógico “escola da escolha” do Instituto de Corresponsabilidade pela educação (ICE) que tem a consigna ideológica “projeto de vida” como centralidade e o tempo integral como o meio para se atingir os objetivos deste projeto.

Essa perspectiva neoliberal, via parceria público-privado, tem a pretensão de socializar os estudantes da rede pública de ensino a serem “protagonistas” como uma suposta saída à crise do capitalismo atual. Além

²⁶ Este capítulo é parte da tese de doutorado intitulada: “Escola da escolha: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, de autoria de Maria Fabiana da Silva Costa em 2020.

²⁷ Docente do Núcleo de Formação Docente (NFD), CAA/UFPE. Email: mariafabiana.costa@ufpe.br <https://orcid.org/0000-0001-9418-0820>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5214155923815463>

²⁸ Docente do Núcleo de Formação Docente (CAA/UFPE), do PPGEduC/UFPE, do PPGDH/UFPE. Email: marcelo.gmiranda@ufpe.br. <https://orcid.org/0000-0001-9805-4792>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0515157502980112>.

disso, o modelo congrega diversas ideologias como a teoria do capital humano, capital social, 4 pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), pedagogia da presença, educação interdimensional, entre outras...

Nesse sentido as consignas ideológicas Escola da Escolha, Projeto de Vida, escola de Tempo Integral, são parte de uma proposta pedagógica da classe hegemônica que na busca pela expansão de seus lucros e manutenção do status quo social, reforça a crença salvacionista da escola e unem o capital humano mais o capital social numa proposta de humanizar o capitalismo. Deste modo, a proposta pedagógica da escola da escolha ao contribuir através das suas consignas para a manutenção dos interesses de classe dominante, afasta a formação humana de uma educação crítica e reflexiva e reproduzem desigualdades e ampliam as exclusões econômicas e sociais. Essa reestruturação produtiva do capital foca sua atenção nas novas exigências para a formação humana descaracterizando a educação pública e gratuita como emancipatória e a superação do capitalismo.

Neste sentido, na última década, as determinações do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na implementação e execução das políticas pública para a educação (de tempo) integral nos estados e municípios brasileiros foi ampliada, de modo que além do estado de Pernambuco, diversos estados e municípios, visando atingir a meta 6 do Plano Nacional de Educação (AGUIAR, 2010; SAVIANI, 2014), da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica, firmaram parcerias com o ICE.

Pôde-se identificar que o Instituto (ICE) e o modelo de pedagógico (através de algumas consignas ideológicas) e de gestão (Tecnologia de gestão empresarial – TGE) por eles proposto perpassaram alguns trabalhos, dos quais, a maioria, até o momento, esteve voltada para as políticas educacionais do estado de Pernambuco. Este estado, para além de ser o local de origem do ICE, foi pioneiro na implementação do modelo, servindo inclusive de laboratório para a constituição do que veio a se tornar posteriormente política pública com a política de Educação integral. As demais pesquisas, foram

sendo realizadas em outros estados e municípios brasileiros a partir da expansão da experiência Pernambucana.

Nesse caminho, no modelo da escola da escolha proposto pelo ICE

Se processam os valores da lógica empresarial incorporada [ao ambiente escola] (...). [Essas ideias têm sua origem na iniciativa privada e se estrutura em concordância com o complexo valorativo neoliberal e com os modelos de gestão empresarial de caráter toyotista. Tais valores se incorporam, não só nos mecanismos de gestão escolar, como se objetivam em propostas pedagógicas de educação empreendedora. (...) essas concepções, ao serem incorporadas pela escola pública, subtraem da educação escolar seu propósito de [construção do saber por meio] dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto de homens e mulheres, transformando-a em mera via direta de adaptação ao mercado de trabalho (RODRIGUES, 2020, p. 01).

A partir do objetivo do nosso estudo, utilizamos o Estado do Conhecimento como metodologia de pesquisa em decorrência de sua natureza exploratória e bibliográfica. A metodologia do Estado do Conhecimento aborda apenas um setor de publicações como no caso da plataforma *on-line* da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI, ENS, 2006). Dessa maneira, este estudo do tipo Estado da Conhecimento possibilitou revelar características situados em um tempo e espaço determinado indicando as principais características sobre doze investigações entre teses e dissertações relacionadas aos descritores anteriormente explicitados.

Nesse percurso, as pesquisas do tipo Estado do Conhecimento têm sua relevância em decorrência de poder:

Identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, aponta as restrições sobre o campo de conhecimento em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de soluções para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 39).

Assim, a utilização do Estado do Conhecimento possibilitou mapear os caminhos do conhecimento produzido nas dissertações e teses entre os anos de 2009 e 2017, viabilizando compreendê-lo em relação a contextos históricos, políticos e sociais (PICHETH, 2007).

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE ESCOLA DA ESCOLHA, PROJETOS DE VIDA E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Nesse caminho, como anteriormente mencionado, foram mapeadas doze pesquisas entre dissertações e teses de autoria de: João Leite (2009); Ana Maria Klein (2011); Raul Henry Júnior (2011); Edilma Morais (2013), Hanna Danza (2014); Lia Urbini (2015); Sandra Fodra (2015); Kamila Sousa (2016); Ronan Gaspar (2016); Alexandre Silva (2017); Fernanda Guedes (2017); e Tiago Anjos (2017). Esses estudos foram selecionados visando realizar um mapeamento do referido campo de produção via BDTD, no período de 2009 a 2017, a título de expor, resumidamente, as principais ideias já discutidas pelos autores supracitados sobre os descritores: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a Escola da Escolha e o projeto de vida. Vale ressaltar que esses termos constituem o eixo central desse modelo de escola a fim de compreendermos como os mesmos vem sendo abordados no campo de produção de conhecimento da educação.

O primeiro estudo que explicitamos é de autoria de Edilma Morais (2013), com o trabalho intitulado: “Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral”, teve como objetivo analisar a formação da juventude através da Educação Integral por parte do governo do estado de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio, instituídas através da Lei Complementar 125/2008 que cria o Programa de Educação Integral. Ao analisar as proposições no modelo pedagógico e de gestão do ICE para estas escolas, demonstrou que a política seguiu as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais, com o objetivo de atender ao novo

padrão de acumulação, que exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida.

Outra importante contribuição desta pesquisa, foi demonstrar que apesar da ruptura do convênio de parceria do ICE com o governo do estado de Pernambuco em 2007, em essência, a concepção de gestão empresarial formulada por este instituto não é alterada na política pública para o Ensino Médio no estado após a ruptura do convênio, e que, ao contrário, a partir das análises da referida lei, há ênfase no aprofundamento e aperfeiçoamento da racionalidade empresarial anterior, ou seja, a presença do ICE e de outros parceiros na expansão das Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) mudou a forma, mas não o conteúdo.

A segunda pesquisa é de João Leite (2009), intitulada “Parcerias em Educação o caso do Ginásio Pernambucano”. Teve como objetivo principal apresentar a forma como se materializou a reforma da estrutura física do Ginásio Pernambucano através da parceria do governo do estado de Pernambuco com o ICE. A pesquisa trouxe como hipótese que havia uma transição da gestão pública para a gestão privada, e através de diferentes fontes, apresenta a análise das manifestações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco, o SINTEP, contra a ingerência dos empresários na gestão pública no momento de implementação da política, bem como as manifestações da assembleia legislativa, do ministério público e do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE), de modo que, em alguns trechos da sua análise demonstram o ataque aos professores no contexto de implementação da política e os movimentos de resistência.

Além destas pesquisas, há um estudo que foi realizado por um intelectual orgânico governamental que defende a implementação do modelo e sua replicabilidade em toda rede. A dissertação de mestrado de Raul Henry Júnior (2011), por exemplo, intitulada “O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede”, teve como objetivo investigar as possibilidades de replicar o projeto piloto do Ginásio Pernambucano para outras redes, chegando à conclusão de que só era possível mantendo todas as suas características iniciais, ou seja, pela racionalidade de gestão e organização administrativa que o gerou, conforme a inspiração gerencial-corporativa que orientava o PROCENTRO/ICE. Logo,

exigia a atuação direta de setores privados como núcleos intelectuais e de gerenciamento da proposta.

Nos demais estados e municípios brasileiros, o trabalho de dissertação de Lia Fuhrmann Urbini é o quarto estudo. Intitulado “Educação integral e capital financeiro: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014”, a pesquisa tratou da influência do grupo financeiro Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre os anos de 2002 e 2014, focando especialmente nas incursões realizadas pela Fundação Itaú Social e pelo Instituto Unibanco e o ICE na área da educação integral no estado de São Paulo. O referido estudo focou no processo de implementação e execução do Programa Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (NMETI) no estado de São Paulo através da Escola da Escolha. Ele traz indicações para a hipótese deste trabalho no que se refere ao seu modo de operar, principalmente, no ataque, precarização e intensificação do trabalho dos professores.

O quinto trabalho, intitulado “As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo”, Roman Gaspar (2016) apresenta a análise da relação entre o público e o privado na implementação da política de educação de tempo integral na rede pública estadual do Espírito Santo, por meio do Programa Escola Viva. O Programa se ancora em um modelo de escola de tempo integral inspirado na proposta educativa do Instituto Co-Responsabilidade pela Educação. Nesse sentido, o pesquisador quando discute a implementação do programa, desde o momento de apresentação da proposta, explicita uma série de protestos realizados especialmente pelos professores contrários à sua implementação. Apesar disto, várias unidades foram abertas em todo o estado com professores contratados. Além desses aspectos, o pesquisador demonstra todas as alterações que foram sendo realizadas no tocante a remuneração dos docentes visando despertar o interesse dos professores efetivos.

A pesquisa também foi a única que fez referência direta ao modelo da Escola da Escolha, incluindo assim um tópico específico que apresenta oito cadernos do modelo e foca na análise das concepções de juventude e trabalho nos cadernos de formação. Nesse caminho, conclui que a formação do modelo de escola se volta para atender às novas exigências do capital e do mercado

de trabalho. Atrelado a esse contexto, o modelo ainda traz a gestão gerencial, o controle e a responsabilização dos professores como materialização do projeto neoliberal.

Quanto aos trabalhos que abordam o termo projeto de vida a partir de 2000 relacionados com a educação, encontram-se também na BDTD, o trabalho de dissertação de Hanna Danza (2014), sendo o nosso sexto estudo explicitado. A pesquisa em foco é intitulada "Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos do pensamento". A autora teve o objetivo de investigar os projetos de vida dos jovens em idade escolar e os valores que os subjazem. Danza conclui que os projetos de vida dos alunos transitam entre estruturas frágeis, idealizadas ou definidas, sendo fundamentadas pelos valores do trabalho, da família, da ascensão social e compromisso social sob uma ideologia da meritocracia, o que podemos intuir como uma convergência perversa entre neoliberalismo e neoconservadorismo (SILVA; MIRANDA; SANTOS, 2020; COSTA; MIRANDA; DIÓGENES, 2022). A autora buscou também identificar as contribuições que a escola oferta para a elaboração do projeto de vida do aluno e conclui que a escola colabora para o autoconhecimento e para a atribuição de um sentido ético e de forma mais discreta para o conhecimento das profissões e aspectos relacionados ao mercado de trabalho.

A pesquisa de Sandra Fodra (2016), intitulada " O projeto de vida no Ensino Médio: olhar dos professores de História", é nosso sétimo estudo abordado nesse capítulo. O referido trabalho focou sua atenção na construção do projeto de vida pelos alunos do Ensino Médio dos alunos que participam das escolas do Programa de Ensino Integral implementado pela Secretária Estadual de Educação de São Paulo. O programa visa preparar os alunos para que eles possam construir um projeto de vida e estejam preparados para fazerem escolhas conscientes e enfrentarem os desafios da vida acadêmica e do mundo do trabalho.

O trabalho visou destacar os aspectos positivos do programa, bem como do componente curricular projeto de vida e sua relação com as aulas de história, a partir da visão dos professores de história que lecionavam este componente. Os resultados da pesquisa indicaram que as práticas desenvolvidas no programa melhoraram a qualidade do ensino, e o

componente curricular projeto de vida estimulou os alunos a estudar e planejar suas escolhas futuras e ampliar suas perspectivas pessoais e acadêmicas. A partir das aulas de história os professores resgataram, por meio da temática, a noção de direitos e deveres, a formação para a cidadania participativa, a inserção do jovem na vida adulta de forma consciente e responsável. Entretanto, a pesquisa em foco não problematiza o processo pedagógico de responsabilização dos indivíduos nem há uma reflexão sobre a estrutura social e econômica em que esses alunos estão inseridos que os interpela a (re)produção das desigualdades e exclusões sociais, ocultando a crise do capitalismo mediante a ideologia da meritocracia (NEVES, 2010; COSTA, 2020).

A oitava pesquisa, intitulada "Percurso e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo" é de autoria de Kamila Sousa (2016). O estudo analisa como a educação do campo repercute nos percursos iniciados pelos jovens egressos e seus projetos de vida após a conclusão do Ensino Médio. A autora identifica que o projeto de vida dos egressos da escola do campo registra criatividade, potencialidade, desejo de mudança, jogo com oportunidades táticas de resistência, de permanência e aspiração, redesenhando a relação campo-cidade produzem outros sentidos para ficar ou sair do campo.

A tese intitulada "O projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas diante de um projeto de educação profissional Integrada" de Fernanda Guedes (2017) é o nono estudo explicitado. Guedes analisa o papel da educação profissional na relação com os projetos de vida de estudantes de cursos técnicos integrados do IFSUL, campus Sapucaia do Sul. Como resultado, os estudantes acreditam que o IFUL pode auxiliá-los no seu projeto de vida por meio da qualidade do ensino, do corpo docente, e que o IFSUL prepara para o futuro profissional, desde a parte técnica a propedêutica. A autora observa que as grades dos cursos foram criadas para permitir que o aluno seja um cidadão e que haja uma integração entre o mundo do trabalho e a sociedade.

O trabalho de dissertação intitulado "Projeto de vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio", de Tiago Anjos (2017) é o nosso décimo estudo abordado. O autor

analisa a relação entre o interesse de participar do Exame Nacional do Ensino Médio considerando aspectos sociais, econômicos e raciais, e a construção do projeto de vida de adolescentes de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo. Anjos identifica que as diferenças significativas entre as respostas dos estudantes de classes sociais e perfis raciais distintos, demonstram que a desigualdade no Brasil está personificada nos interesses dos adolescentes, tornando-se assim fenômeno institucionalizado.

O trabalho de tese de Ana Maria Klein (2011), intitulada de "Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida", é o décimo primeiro estudo retratado aqui. Seus dados evidenciaram que para a maioria dos jovens consideravam que a escola contribui para os seus projetos de vida, principalmente por meio de disciplinas curriculares que tem o seu significado associado ao futuro, à formação para o trabalho e ao vestibular. Os dados mostraram também que valores, objetivos de vida, significados atribuídos à escola, combinaram-se de maneiras diversas, evidenciando a complexidade que envolve adoção de um projeto de vida.

O décimo segundo estudo que mapeamos foi a dissertação intitulada "Escolhas possíveis e futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência", de Alexandre Silva (2017). A pesquisa buscou compreender qual o papel da escola na construção desses projetos. O autor lançou duas hipóteses: a primeira consiste no fato de que a escola não determina diretamente a escolha profissional, porém, os projetos de vida profissional sofrem influência da escola; e a segunda, diz respeito aos alunos das escolas particulares que tendem a construir seus projetos de vida voltados para às carreiras que exigem nível superior, diferentes dos alunos de escolas públicas. O autor confirma a sua hipótese inicial de que a escola influencia nas escolhas dos adolescentes, à medida que adotam um modelo de ensino de formação permeado por discursos que qualificam os desqualificam as instituições levando os adolescentes a se identificarem com as possibilidades ou não de exercer determinadas profissões.

Abaixo segue o quadro com todos os estudos mapeados nesse capítulo por meio da plataforma *on-line* da Biblioteca Brasileira Digital de Teses

e Dissertações (BDTD) em relação à perspectiva neoliberal materializada em uma pedagogia via projetos de vida e da escola em tempo integral.

1. Quadro de referências de levantamento da produção acadêmica

PRODUÇÃO ACADÊMICA	TÍTULO	AUTORIA	DISCUSSÃO	REPOSITÓRIO
Dissertação	Parcerias em Educação o caso do Ginásio Pernambucano.	LEITE, João Carlos Zirpoli (2009).	A forma como se materializou a reforma da estrutura física do Ginásio Pernambucano através da parceria do governo do estado de Pernambuco com o ICE.	https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3999/1/arquivo20_1.pdf
Dissertação	O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede.	HENRY JUNIOR, Raul Jean Louis, (2011).	Possibilidades de replicar o projeto piloto do Ginásio Pernambucano para outras redes, chegando à conclusão de que só era possível mantendo todas as suas características iniciais, ou seja, pela racionalidade de gestão e organização administrativa que o gerou, conforme a inspiração gerencial-corporativa que orientava o PROCENTRO/ICE.	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625
Tese	Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do	KLEIN, Ana Maria (2011).	A percepção dos(as) estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição que as experiências escolares podem	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/pt-br.php

	ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida.		trazer aos seus projetos de vida.	
Dissertação	Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos do pensamento.	DANZA, Hanna Cebel (2014).	O objetivo de investigar os projetos de vida dos jovens em idade escolar e os valores que os subjazem.	https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-112835/pt-br.php
Dissertação	Utilizações das Escolas de Referência em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral.	MORAIS, Edima Verônica. (2013).	Análise da formação da juventude através da Educação Integral por parte do Governo do Estado de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio, instituídas através da Lei Complementar 125/2008 que cria o Programa de Educação Integral.	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11223
Dissertação	Educação integral e capital financeiro:	URBINI, Lia Fuhrmann (2015).	Tratou da influência do grupo financeiro Itaú Unibanco nas políticas públicas de	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74645/browse?valu

	A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014.		educação entre os anos de 2002 e 2014, focando especialmente nas incursões realizadas pela Fundação Itaú Social e pelo Instituto Unibanco e o ICE na área da educação integral no estado de São Paulo.	e=Urbini%2C+Li a+Fuhrmann&ty pe=author
Dissertação	As Figurações na Política Estadual de Educação em Tempo Integral no Espírito Santo.	GASPAR, Ronan Salomão (2016).	Investigar de que maneira se configura a relação público-privado na implementação do novo modelo de educação em tempo integral para o ensino público da rede estadual do Espírito Santo, em especial com relação à gestão escolar.	http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8596/1/tese_10605_ata_10605_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20RONAN%20SALOM%C3%83O%20GASPAR.pdf
Dissertação	O projeto de vida no Ensino Médio: olhar dos professores de História. Escolhas possíveis e futuros incertos: a escola.	FODRA, Sandra Maria (2015).	Foco na construção do projeto de vida pelos alunos do Ensino Médio dos alunos que participam das escolas do Programa de Ensino Integral implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O programa visa preparar os alunos para que eles possam construir um projeto de vida e estejam preparados para fazerem escolhas	https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9884/1/Sandra%20Maria%20Fodra.pdf

			conscientes e enfrentarem os desafios da vida acadêmica e do mundo do trabalho.	
Dissertação	Percurso e projetos de vida das jovens egressas da escola do campo.	SOUSA, Kamila Costa de (2016).	Análise como a educação do campo repercute nos percursos iniciados pelos jovens egressos e seus projetos de vida após a conclusão do Ensino Médio.	https://pdfs.semanticscholar.org/c227/e7433957768b576cf80ab9fa503f294fb62d.pdf
Tese	O projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSA P: expectativas diante de um projeto de educação profissional integrada.	GUEDES, Fernanda Lopes (2017).	O papel da educação profissional na relação com os projetos de vida de estudantes de cursos técnicos integrados do IFSUL, campus Sapucaia do Sul.	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6254
Dissertação	Projeto de vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio.	ANJOS, Tiago Ribeiro dos (2017).	Relação entre o interesse de participar do Exame Nacional do Ensino Médio considerando aspectos sociais, econômicos e raciais, e a construção do projeto de vida de adolescentes de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo.	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9174

Dissertação	Escolhas possíveis e futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência.	SILVA, Alexandre Bernardo da (2017).	O papel da escola na construção desses projetos.	https://biblioteca.tede.uninove.br/handle/tede/1713
-------------	---	--------------------------------------	--	---

As pesquisas levantadas realizam análises que demonstram o processo de implementação do modelo experimental proposto pelo ICE em parceria público privada no estado de Pernambuco que influenciou a política de educação integral do estado. Abordam também os processos de resistência através de manifestações de diversos setores da sociedade quanto as mudanças que tiveram impacto direto entre professores e estudantes para a realização da reforma e implementação desta proposta pedagógica e de gestão no Ginásio Pernambucano. Demostram também a influência do capital financeiro nas determinações das políticas educacionais do estado e o seu modo de operar com foco na lucratividade, causando diversos processos que distanciam a escola de um projeto emancipatório. No tocante a proposta pedagógica que envolve as consignas ideológicas do modelo, a exemplo do projeto de vida, que aparece nos trabalhos como alternativa ao desemprego estrutural, tendo por base as ideologias da meritocracia e liberdade de escolha num processo de responsabilização dos indivíduos. Entre análises positivas e negativas, alguns autores defendem que o desenvolvimento com os alunos dos seus projetos de vida estimula os estudantes a exercerem a cidadania ativa e inserirem-se no mundo do trabalho, outros autores consideram os aspectos sociais e econômicos, no entanto, o projeto de vida possível transvestido de escola, é o projeto de vida para o capital. Deste modo a de novo tipo, “seguindo as exigências dos empresários mediados por organismos internacionais, com o objetivo de atender ao novo padrão de acumulação, que

exige um trabalhador polivalente e capaz de se adaptar às instabilidades da vida” (MORAIS, 2013, p. 08).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma análise inicial dos sentidos da escola escolha, projeto de vida, escola de tempo integral o levantamento das produções demonstrou que a incorporação das consignas do modelo, especialmente o projeto de vida, consiste na naturalização e formação do consenso acerca dos valores caros ao empresariado através da educação em tempo integral, que, no caso pernambucano, é o modelo de Escola da Escolha do ICE. Os objetivos e finalidades da educação precisam estar comprometidos com a emancipação humana, o que não é possível pelo modelo burguês e capitalista de sociedade, que, nesse caso, precisamos estar atentos às alternativas aparentemente progressistas e empenhar nossos esforços em defesa da superação da ordem capitalista e, como horizonte, a emancipação humana, oposta à unilateralidade empoderada da concepção burguesa a serviço do capital.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v, 31, p. 707-727, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>. Acesso em: 15/12/2019.

ANJOS, Tiago Ribeiro dos. **Projeto de vida e ENEM**: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9174>. Acessado em 23.07.21.

COSTA, Maria Fabiana da Silva. **ESCOLA DA ESCOLHA: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

COSTA, Maria Fabiana da Silva; MIRANDA, Marcelo H. Gonçalves de; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Ataques à Escola Pública: Escola da Escolha e o Modelo Educativo da Terceira via na Formação para o Século XXI. Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS), São Luís, v. 8, n. 1, p. 19-35, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/19703>. Acessado em 03.08.22.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos do pensamento.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-112835/pt-br.php>. Acessando em 15.09.21.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 20.10.20.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9884/1/Sandra%20Maria%20Fodra.pdf>. Acessado em 20.10.21.

GASPAR, Ronan Salomão. **As figurações na Política Estadual de Educação em Tempo Integral no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8596/1/tese_10605_ata_10605_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20RONAN%20SALOM%C3%83O%20GASPAR.pdf. Acessado em 12.11.21.

GUEDES, Fernanda Lopes. **Projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP**: expectativas de jovens diante de um Projeto de Educação Profissional Integrada. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6254>. Acessado em 13.09.21.

HENRY JUNIOR, Raul Jean Louis. **Ginásio Pernambucano**: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625>. Acessado em 10.10.21.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/pt-br.php>. Acessado em 15.09.21.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação**: o caso do ginásio pernambucano. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3999/1/arquivo220_1.pdf. Acessado em 10.10.21.

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11223>. Acessado em 18.11.21.

PICHETH, Fabiane Maria. **PeArte**: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivo.php?codArquivo=828. acessado em: 05.03.2020.

RODRIGUES, César Augusto. O programa “Educação: Compromisso de São Paulo” e o “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”: crítica à incorporação dos valores da lógica empresarial na educação escolar pública. **Revista HISTEDBR**, v. 20, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654673>. Acessado em: 30.06.2022.

ROMNOSWKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educação. Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, 2006. Disponível em: <https://pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237>). Acessado em: 05.03.2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas – SP. Autores Associados, 2014.

SILVA, Alexandre Bernardo da. **Escolhas possíveis em futuros incertos**: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1713>. Acessado em: 15.10.21.

SILVA, Dhones Stalbert Nunes; DE MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves; SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. Homofobia e interseccionalidade: Sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. **INTERRITÓRIOS**, v. 6, n. 10, p. 200-224, 2020. Disponível em: [//periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/244903](http://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/244903). Acessado em: 20.10.21.

SOUSA, Kamila Costa de. **Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c227/e7433957768b576cf80ab9fa503f294fb62d.pdf>. Acessado em 30.10.21.

URBINI, Lia Fuhrmann. **Educação integral e capital financeiro**: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74645/browse?value=Urbini%2C+Lia+Fuhrmann&type=author>. Acessado em: 19.11.21.

CAPÍTULO 7

RÁDIO ESCOLAR E JUVENTUDE: DIREITO À COMUNICAÇÃO PÚBLICA E EXPERIÊNCIA PÚBLICA DA CULTURA NO IFMA

Francisca Márcia Costa de Souza²⁹

INTRODUÇÃO

Este trabalho se debruça sobre as experiências constituídas na rádio escolar Edson Luís³⁰, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Ifma, campus Buriticupu. A rádio escolar desempenha um grande papel na educação integral e cidadã da juventude, pois promove a pluralidade, a diversidade e o respeito à cultura local e regional. Além disso, os estudantes exercem o direito à liberdade de expressão, de reunião e de participação, dando visibilidade a conteúdos de interesse da juventude, contribuindo com uma mídia plural e independente, em que podem criar um ambiente democrático de exercício da cidadania na escola.

A rádio escolar faz circular os sentidos polissêmicos dos signos culturais, especialmente os musicais, favorecendo a compreensão e transformação política do nosso tempo, podendo, portanto, provocar múltiplas escutas, expectativas, sentido e subjetividade; também ensinar sobre a variação dos sons, como o ruído e o silêncio, como expressões de sonhos e utopias, engendrando relações estéticas e novas formas de engajamento social.

²⁹ Mestrado em História do Brasil, pela Universidade Federal do Piauí. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. *Currículo lattes* <http://lattes.cnpq.br/2931497013763179> e *Orcid* <https://orcid.org/0000-0002-3856-1589>.

³⁰ Edson Luís de Lima Souto, estudante brasileiro, assassinado por policiais militares em março de 1968, durante um confronto no restaurante Calabuço, centro do Rio de Janeiro.

Neste contexto, a existência deste ambiente de circulação de vozes plurais, cultura e conhecimento é indispensável para o direito ao acesso à informação, sob o viés do direito à comunicação pública e à vivência pública da cultura, uma vez que, historicamente, as crianças, os adolescentes e os jovens são silenciados em um cenário de desinformação e *fake new* e golpes e ditaduras.

A intenção é urdir uma narrativa plural e fluída, através do trabalho de memória, que pressupõe esquecer, lembrar e silenciar, de organizar pacientemente retalhos do passado para contar aos outros as experiências de educação libertária; sob uma perspectiva interdisciplinar, acerca de projetos de ensino, pesquisa e extensão institucionalizados e desenvolvidos entre 2017 e 2022, sobre educação, rádio escolar, democracia, cultura e comunicação pública no IFMA, para pensar processos, sujeitos e instrumentos de transformação e inclusão sociais de estudantes.

Por fim, essa é uma oportunidade de analisar e refletir sobre a temática *Rádio Escolar, Cultura, Comunicação pública e Juventude*, no contexto de retomada das atividades da Rádio Edson Luís, do campus Buriticupu, suspensas, desde 2020, devido a pandemia de *Covid-19*; reafirmando a rádio escolar como espaço de promoção da arte, da cultura e da cidadania para estudantes, servidores e comunidade. Com isso, esperamos despertar o debate em torno do direito à comunicação, envolvendo agentes sociais do campus Buriticupu e a comunidade, desenvolver ações educacionais, artísticas e culturais para estudantes, servidores e comunidade. Para concluir, queremos mobilizar e estimular adolescentes e jovens a agir em espaços públicos de comunicação, constituindo-se como sujeitos sociais na experiência pública da cultura.

EDUCAÇÃO, CULTURA DEMOCRÁTICA E DIREITOS HUMANOS

Para pensar Educação e Direitos Humanos, no contexto da rádio escolar, partimos do pressuposto que a cultura é plural e diversa; uma lente através da qual compreendemos e transformamos o mundo a nossa volta inclusive. Por cultura entendemos amplas, complexas e significativas formas

de expressão artística; vivências e valores; estéticas e linguagens. Em se tratando da rádio escolar, a música é uma expressão da cultura amplamente difundida no cotidiano e na vida dos jovens. Contudo, é preciso pensá-la no contexto da educação e da escola, especialmente quando relacionada a rádio escolar como espaço de de comunicação pública e vivência pública da cultura.

Por outro lado, é importante também considerar alguns marcos dos Direitos Humanos e os espaços atravessados por eles no Brasil, especialmente para pensar o direito à comunicação pública pela juventude. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, origina após longo períodos de guerra mundiais, por exemplo, discorre entre outros pontos fundamentais sobre a “concepção de direitos humanos universais e indivisíveis” (FERNANDES; PALUDENTO, 2010, p. 233). A partir dos anos 1980, o debate sobre Direitos Humanos no Brasil ganha densidade. A Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”, é um marco fundamental do processo de transição da ditadura civil-militar para democracia, consagrou o Estado Democrático e de Direitos, pois, entre outros aspectos, incorporou amplos direitos de cidadania, entre eles, o direito político como garantia da participação dos indivíduos seja como membros de partidos, sindicatos e associações e seja como eleitores; tem como princípio a tolerância e o respeito à diversidade cultural e a liberdade de imprensa. Neste sentido, para Luis Eduardo Soares (2006), os direitos humanos estão diretamente imbricados aos valores culturais. Neste sentido, é fundamental pensar em termos de “multiculturalidade”.

Em 1993, tivemos o Programa de ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) em 1996, que parte dos princípios de liberdade para ensinar e aprender; o pleno desenvolvimento do educando e o preparado para cidadania (FERNANDES; PALUDENTO, 2010). Dando prosseguimento, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, insere o Brasil na “história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2007) enquanto processo “sistemático e multidimensional” (idem).

Em síntese, a educação em direitos envolve uma concepção

“holísticas” e “integral”, que contribue para o respeito e valorização e reconhecimento da diversidade cultural, para o desenvolvimento da dignidade humana, participação democrática e promove a cultura da paz. Todavia, a educação voltada para os direitos humanos ainda tem grandes desafios a enfrentar, especialmente em tempos marcados por negacionismo histórico, polarização político-partidária e crise da democracia. A educação em direitos humanos diz respeito a “realização” dos direitos humanos na educação e na escola e fazer valer para todos os sujeitos da comunidade escolar “ (UNESCO, 2006).

Por fim, quais as possibilidades de desenvolver a educação em direitos humanos através de uma rádio escolar? Não temos uma resposta pronta e acabada, a cada projeto desenvolvido tivemos vários desafios. Contudo, um dos caminhos trilhados foi desenvolver atividades de educação, comunicação pública, divulgação científica, alicerçadas em valores democráticos e atitudes de solidariedade e respeito. As atividades foram interdisciplinares, visando uma formação integral e cidadã, tendo como sujeitos os estudantes e a comunidade escolar; favorecendo as estratégias de defesa e reconhecimento dos direitos humanos na rádio Edson Luís.

RÁDIO EDSON LUÍS: DIREITO À COMUNICAÇÃO PÚBLICA E EXPERIÊNCIA PÚBLICA DA CULTURA

Chico Buarque e Gilberto Gil

“Sou artista. Canhestro músico popular, mas com temperamento de artista. As complexidades de tons, harmonias, rimas, ritmos - vejo sempre isso em tudo”.

(Entrevista à Revista Carta Capital, 2018)

Caetano Veloso

A rádio escolar é uma ferramenta pedagógica e política, que possibilita a produção de diversos saberes. Neste sentido, a Rádio Edson Luís, em 2018, ganhou essa denominação no contexto dos *50 anos do Maio de 1968*. Na ocasião, desenvolvemos o nosso segundo projeto na rádio intitulado “Juventude e resistência: 50 anos do maio de 68 e a Ditadura no Brasil”.

O que chamamos de rádio do IFMA, Campus Buriticupu – MA, é um sistema interno de transmissão de voz e som, sem espaço próprio, muito pouco utilizado, geralmente usado para comunicados institucionais. Esporadicamente, por meio de seleção dos próprios discentes, são tocadas músicas durante o intervalo (recreio). Ainda, não existe um profissional dedicado, do ponto de vista técnico e pedagógico a rádio, por conseguinte, há um processo crescente de fragilização de discussões sobre o uso da música e do rádio na Educação Básica no campus (SOUZA, 2018, p. 4).

A citação acima foi extraída do projeto de ensino submetido ao Edital nº 29 de 02 de maio de 2018, de seleção para concessão de bolsa de incentivo artístico-cultural; de lá para cá a situação apontada permanece a mesma. Na verdade, agravou-se devido a pandemia de *Covid-19*.

Neste contexto, na Linha do tempo abaixo apresentamos de forma sucinta a trajetória de vida do estudante Edson Luís, morto na Ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985).

Figura 1: Linha do tempo: Juventude e democracia: Estudante Edson Luís e Ditadura civil-militar no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em 2018, os protestos de maio de 1968 completaram 50 anos. Em várias partes do mundo, a juventude questionou nas ruas o autoritarismo e as

desigualdades sociais em uma época marcada por conflitos e luta por direitos civis. Esses jovens fizeram da década de 1960 “os anos rebeldes”, atravessados pelos grandes festivais, à pílula anticoncepcional, a experimentação do rock, do sexo e das drogas sem culpa. No Brasil, a ditadura civil-militar recrudescer com AI n. 5 (golpe dentro do Golpe). Neste contexto, a Rádio IFMA desempenhou o papel de resistência democrática e de produção de subjetividades dos estudantes. As músicas tocadas nesta rádio desempenharam uma importante reflexão política quanto aos desdobramentos dos 50 anos do Maio de 1968 no Brasil. Por ser um trabalho que necessitava da escuta atenta e o trabalho reflexivo sobre a linguagem musical, propusemos, entre outras atividades, oficinas de audição, leitura, problematização e produção de letras de música.

Para pensar o Brasil em seu contexto amplo e os 21 anos de ditadura no Brasil, nos debruçamos sobre GASPARI, Elio (2014), cujo um dos conceitos fundamentais é a “ditadura envergonhada”; MELITO, Leandro (2013), traz sérias e interessantes reflexões sobre os 45 anos da morte do estudante Edson Luís, ato que mobilizou o país e acabou desencadeando a Marcha do Cem Mil e o Ato Institucional nº 5; NAPOLITANO, Marcos (2016), possibilitar entender os aspectos culturais e estudantis de resistência ao Regime Militar Brasileiro. Por fim, SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murge (2015), fizeram uma radiografia ou biografia política dos últimos 500 anos do Brasil e SERBIN, Kenneth (2001), é um texto interessante por coloca luz e sobra sobre o papel de bispos e militares no golpe e traz considerações sobre aspectos da tortura e justiça social na ditadura.

A base teórica conceitual sobre qual repousa o que entendemos sobre “rádio escolar” e *comunicação pública* está alicerçado/referenciado nos autores BAUMWORCEL, Ana (2008), que traz reflexões sobre a relação entre a juventude e o rádio; BABIERI, Sandra Elisi Bonin; ZUCOLO, Rosana Cabral (s/a). que possibilita discutir o uso da rádio escolar como ferramenta pedagógica de socialização e inserção social; PIRES, P. V. G.; ALMEIDA, L. B. C.; ANDRELO, R (2011), que nos possibilita pensar a relação entre a comunidade escolar nas ondas do rádio e educação, onde são formados sujeitos críticos, ativos e capazes de melhorar a vida da comunidade em que vivem, em que no processo educativo percebemos uso dos meios de

comunicação, principalmente o rádio, no intuito de promover um ensino *interessante, significativo e útil*.

O processo de comunicação é o fundamento do processo educativo. A relação educador-educando ocorre em mão dupla: um fala, o outro responde, e o diálogo acontece de forma natural. Desta forma, o rádio pode ajudar na construção de uma prática onde os alunos sejam os protagonistas da aprendizagem, propiciando uma comunicação mediadora entre todos os componentes da comunidade escolar. Um contraponto da escola onde predomina ainda a comunicação vertical, respaldada no saber do professor como poder (PIRES, P. V. G.; ALMEIDA, L. B. C.; ANDRELO, R., 2011. p. 1-3).

Neste diálogo, a rádio pode ajudar na construção em liderança de alunos, enfatizando o protagonismo nos sentidos produzidos na aprendizagem, propiciando uma comunicação crítica e mediadora entre todos os componentes da comunidade escolar, uma vez que um dos desafios atuais da educação formal é tornar atraente e interessante a escola face ao uso amplo e disseminado de redes sociais/internet e seus impactos sociais e cognitivos para adolescentes e jovens no processo de formação intelectual e cidadã.

Figura 1: Ives e Isaac, bolsistas da Rádio escolar Edson Luís do campus Buriticupu.



Fonte: Mayra Wellyda (2018).

Neste contexto, o problema da comunicação e tecnologias digitais poderá ser analisado e refletido quando nos indagamos sobre a função de uma rádio escolar no campus Buriticupu. Além de possibilitar discussões diversas sobre juventude, direito à comunicação, liderança. A retomada das ações na rádio Edson Luís traz para o centro do palco os estudantes, os servidores e a comunidade no contexto social de pós-pandemia, possibilitando sociabilidades, produções artísticas e interações sociais; como entrevistas como radialistas profissionais e jovens radialistas, palestras, exposições itinerantes, discussão de filmes temáticos, rodas de conversas no campus e na comunidade e ações voltadas para comunicação pública e liderança com uso das mídias digitais, instituindo e promovendo o a rede social instagram @radio_edsonluis como ferramenta de difusão de informações e conhecimento pelos jovens extensionistas do projeto para comunidade virtual.

Contudo, é preciso esboçar detalhadamente os caminhos assumidos nesta proposta. além de pensar o papel de educadores e mídias digitais e

comunicação pública; a inserção cultural, coletiva, política e pública de comunicação de estudantes, mobilizando esforços que estabeleçam relação crítica com as mensagens midiáticas, a partir da experiência, por exemplo, com o Instagram @radio_edsonluis.

Os projetos desenvolvidos na rádio tratavam dos turbulentos anos 60 no Brasil e o protagonismo juvenil e o papel da cultura de protestos. Neste aspecto, no XII Connepi (2018), apresentamos um trabalho sobre os anos 60, que foi um período da história republicana marcada pela convergência revolucionária de cultura e política, cuja utopia da época era a revolução e a rebeldia contraordem. Problematicamos as experiências de dois projetos de ensino realizadas IFMA, Campus Buriticupu: 1º) *“Do vinil ao download: música e brasilidade - som, ruído e silêncio”* (2017), do Edital nº 30 de 25 de julho de 2017, de Seleção para concessão de bolsa de incentivo artístico- cultural e 2º) *“Rádio IFMA Buriticupu: juventude e música de protesto nos desdobramentos dos 50 anos do maio de 1968 no Brasil”* (2018). do Edital nº 29 de 02 de maio de 2018, de seleção para concessão de bolsa de incentivo artístico- cultural. O primeiro tratou a cultura de protesto nos anos 60 no Brasil e o segundo, no contexto dos 50 anos do Maio de 68, trabalhou o protagonismo dos jovens na convergência revolucionária de cultura e política nos turbulentos Maio de 1968.

Outro desdobramento dessas ações, que entrelaçam ensino, pesquisa e extensão, colocando em prática o princípio da sua indissociabilidade, foi a participação no evento internacional II Simpósio Internacional de Investigações qualitativas com participação de crianças, adolescentes e jovens, realizado na Argentina. Os eventos científicos ocorreram na Faculdade de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) Chaco / Corrientes. Foi a primeira vez que estudantes de ensino médio do Campus Buriticupu participaram de um evento científico internacional.

Além disso, por ser um trabalho de atravessamento, integração e ampliação do ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto, durante a elaboração da Constituição Brasileira de 1988, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte liderou a aprovação de emenda popular que formulava o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma com o fim de construir um projeto democrático de sociedade (artigo

207 da Constituição). Em um trabalho de “esquina” e “fronteira”, conforme orientações oficiais dos principais documentos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2019-2023), que embasa as ações do Instituto Federal do Maranhão.

Para que este respeito e valorização não se reduza ao discurso politicamente correto, uma das questões centrais é instituir formas de protagonismo dos atores/autores envolvidos no processo ensino e aprendizagem ², pois o Instituto deve constituir-se em um espaço-tempo de construção coletiva de conhecimentos sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. Nisto reside um dos desafios constantes a serem enfrentados que se relaciona a garantia da indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão; bem como o romper com as dicotomias teoria/prática e ciência/tecnologia (...). Uma prática pedagógica, que exige uma íntima relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; entre teoria e prática; entre ciência e tecnologia, impõe ao Ensino o desafio de romper com o isolamento entre as disciplinas provocando repercussão na significação dos conhecimentos e na leitura de mundo feita por discentes e professores (PDI, 2019, p. 43).

Dessa maneira, não se trata de um trabalho de “conciliação” ou “adequação” de um em relação ao outro, mas de integração. Ao longo desses anos, os projetos sobre rádio escolar e direito à comunicação pública e vivência pública da cultura possibilitou a formação e capacitação de jovens extensionistas para o uso de canais de comunicação na comunidade escolar e nas mídias sociais. Por fim, o projeto está situado na inter-relação entre a educação e a comunicação, impactando na alfabetização em comunicação pública de alunos para produzir, ler, escrever e interpretar textos midiáticos que circulam em suportes impresso, rádio e internet; além de contribuir com a conscientização de estudantes, servidores e comunidade quanto à responsabilidade social do comunicador e do educador, numa perspectiva democrática, cidadã e do direito à comunicação, jogando luz sobre a necessidade de diálogo entre escola e comunidade.

MAPEAMENTO DAS RÁDIOS DE BURITICUPU

Seja transmitido pelas tradicionais ondas hertzianas ou por vias digitais, o rádio ocupa um lugar de destaque no cotidiano das pessoas até hoje, este vem desde o princípio, buscando um diferencial frente aos outros meios de comunicação vigentes, principalmente por conta da proximidade que pretende manter com os ouvintes.

Em pequenas regiões brasileiras a presença das emissoras radiofônicas torna-se ainda mais importante se partirmos do ponto de que em algumas localidades elas são o único meio de comunicação fornecedor de informações locais.

Situado na parte oeste do Maranhão, o município de Buriticupu ocupa uma área territorial de 2.731 km² e fica às margens do rio Buriticupu, sendo atravessado pela Rodovia Federal 222. A primeira rádio inaugurada na cidade, chamava-se rádio agrária FM, esta foi ao ar pela primeira vez em 25 de dezembro de 2004.

Apresentam-se, neste trabalho, os resultados do mapeamento realizado como parte da pesquisa para o projeto “DO VINIL AO DOWNLOAD: MÚSICA E BRASILIDADE – SOM, RUÍDO E SILÊNCIO”. Nessa etapa, foram mapeados os veículos de comunicação radiofônica existentes no município de Buriticupu. Após o mapeamento, registrou-se quatro emissoras radiofônicas. Se faz importante destacar que o mapeamento foi realizado entre os dias 07 e 08 de dezembro de 2017.

A pesquisa conseguiu avançar no que diz respeito a um mapeamento superficial das emissoras de rádio buriticupuenses. Esta etapa é de extrema importância para as demais fases da pesquisa em processo, e que possui como objetivo entender como funcionam as rádios vigentes na cidade a partir da observação de rotinas produtivas das emissoras e análise de localidade e organização buscando registrar e compreender as práticas radialísticas contemporâneas no rádio buriticupuense. Este trabalho contempla então essa etapa do mapeamento. É oportuno frisar que nosso principal interesse além dos números das rádios mapeadas, era também efetuar uma busca de fontes, contextos e outros conhecimentos para abranger e alargar melhor o entendimento do nosso plano de trabalho. Assim, como forma de auxiliar na

investigação, foram realizados quatro encontros informais com representantes das rádios, tendo como base um roteiro dividido nas seguintes temáticas: identificação das emissoras, rotinas produtivas e relações com os ouvintes.

Buriticupu não conta com nenhuma emissora legalizada, porém é importante compreender que esses veículos não legalizados também se estabelecem como importantes instrumentos de comunicação, uma vez que a cidade possui apenas quatro rádios comunitárias como representação da comunicação local, ainda que estas não estejam autorizadas para funcionar.

Figura 2: Mapeamento das rádios



Figura 1: Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na leitura do mapa, observa-se inicialmente o recorte ampliado da cidade de Buriticupu. A presença das rádios nos municípios está demarcada por círculos, são quatro emissoras mapeadas, estas são todas de cunho comunitário. É possível relacionar aspectos econômicos da cidade com a quantidade e modalidade de rádios aqui presentes. Quanto mais desenvolvida a economia local, maior é o interesse por parte de empresários e políticos pela implantação de veículos de comunicação.

A localização das emissoras de rádio geralmente possui forte relação com os programas a que está veiculada. Podemos observar facilmente nas programações de entretenimento, as influências da cultura nordestina, através do reggae e o sertanejo, além disso, toca-se muito o estilo musical

predominante no Brasil atualmente. Além dessas percepções, analisando as grades de programação das rádios buriticupuenses, é visível a forma como essas rádios do meio comunitário seguem muita das vezes o modelo das rádios comerciais em termos de programas, cedendo um espaço cada vez maior para igrejas, principalmente as evangélicas.

Alguns programas presentes na grade das rádios mesclam jornalismo e entretenimento. Existem também os programas ou áudios com notícias que são fornecidas por agências de notícias, ou aqueles compostos pela leitura de informações extraídas de sites de notícias, seguidas de comentários.

A presença enorme de programas do gênero de entretenimento nos fornece determinados vestígios para verificar as escolhas quanto aos estilos musicais, os artistas favoritos e as produções nacionais que se repetem em diferentes rádios.

Tem-se notado uma crescente participação das igrejas na programação das rádios. Essa percepção é constatada também em Buriticupu, que possui uma produção vinculada exclusivamente à denominação evangélica.

Este estudo exploratório inicial apresenta importantes reflexões quanto ao funcionamento de emissoras radiofônicas na cidade de Buriticupu e será certamente de grande utilidade para os avanços do projeto de incentivo cultural. As informações sistematizadas até o momento trazem evidências de uma área carente de estudos, especialmente no que diz respeito às questões de cunho radiofônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de pandemia, de ano eleitoral, de acirrada polarização político-ideológica, de crise dos valores democráticos com ascensão no mundo, sobretudo, na América Latina, de governos autoritários com disseminadas formas de desinformação, a escola tem papel fundamental na difusão dos direitos humanos não apenas como textos legais; mesmo sabendo que a educação ainda não seja voltada para os direitos humanos como gostaríamos, existem vários dispositivos que regulamentam e fundamentam tal prática nas instituições, que devem refletir nos currículos e na formação docente.

A rádio escolar, especialmente em uma época da reprodutividade técnica da vida, das emoções, das sensibilidades, das relações sociais e da política seja pela aceleração da história seja pelo isolamento social vivido por conta da pandemia, é interessante a educação voltar seu olhar para comunicação pública como direito humano. A rádio escolar desempenhar papel importa na educação e formulação de experiências da cultura pública, conectando os estudantes ao seu passado, estimulando novas formas de sociabilidades e criando maneiras interessantes de experiências na escola.

REFERÊNCIAS

BABIERI, Sandra Elisi Bonin; ZUCOLO, Rosana Cabral. **Uso da rádio escolar como ferramenta pedagógica de socialização e inserção social.**

Disponível em

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1235/Barbieri_Sandra_Elise_Bonin.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 21/05/2022.

BALTAR, Marcos (et al). Rádio Escolar: Uma Ferramenta De Interação Sociodiscursiva. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**. V 8.1 (2008): 185-210. Web. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/ry7DbTF9rLHrRTvWQZD4m6k/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 22/05/2022.

BAUMWORCEL, Ana. Reflexões sobre a relação entre a juventude e o rádio. **Intercom. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.**

Natal, RN, 2008. Disponível em

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1245-2.pdf>> Acesso em 21/05/2022.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial

dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Declaração e Programa de ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, 1993.

ESTUDANTES DO CAMPUS PARTICIPAM DE SIMPÓSIO NA ARGENTINA. Disponível em <<https://buriticupu.ifma.edu.br/2018/11/05/estudantes-do-campus-participam-de-simposio-na-argentina/>> Acesso em 22/05/2022.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 25/07/2022.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

MELITO, Leandro. **Há 45 anos, a morte do estudante Edson Luís mobilizou o país**. EBC, 2013. Disponível em <<https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2013/03/ha-45-anos-a-morte-do-estudante-edson-luis-mobilizou-o-pais>> Acesso em 22/05/2022.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

PDI. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2019-2023). IFMA. 2019. Disponível em <<https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>> Acesso em 22/05/2022.

PIRES, P. V. G.; ALMEIDA, L. B. C.; ANDRELO, R. Radescobri: a comunidade escolar nas ondas do rádio. Resumo do trabalho premiado no VI Fórum de Extensão Universitária do Campus de Bauru. **Rev. Ciênc. Ext.** v.7, n.2, p.155, 2011. Disponível em <https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/index> Acesso em 21/05/2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 455.

SERBIN, Kenneth P. **Diálogos na sombra: bispos e militares, tortura e justiça social na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOARES, L.E. **Legalidade libertária**. Rio de Janeiro: Lumem Júris, 2006.

SOUZA, Francisca Márcia Costa de Souza; MORAES, Mariana Ribeiro. **Do vinil ao download: música e brasilidade - som, ruído e silêncio**. Relatório Final. Edital nº 30 de 25 de julho de 2017, de Seleção para concessão de bolsa de incentivo artístico- cultural. Buriticupu: s/e, 2017.

SOUZA, Francisca Márcia Costa de. **Rádio Ifma Buriticupu: juventude e música de protesto nos desdobramentos dos 50 anos do maio de 1968 no Brasil**. Projeto de Ensino. Edital nº 29 de 02 de maio de 2018, de seleção para concessão de bolsa de incentivo artístico- cultural. Buriticupu: s/e, 2018a.

SOUZA, Francisca Márcia Costa de. Rádio Ifma como espaço de pesquisa etnográfica. juventude e música de protesto nos 50 anos de maio de 1968 no Brasil. **Anais V SIMPOSIO INTERNACIONAL Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos y II SIMPOSIO INTERNACIONAL de Investigaciones cualitativas con participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes**, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Campus Resistencia, Chaco, 2018.

SOUZA, Francisca Márcia Costa de Souza; LIRA, Daniel Dos Santos Lira; TORRES, Luanna Cristina de Sousa; LIMA, Patricia Almeida Lima; OLIVEIRA, Mariana de Sousa Oliveira; FRANÇA, Maria Eduarda Rodrigues de Franca. 1968, anos rebeldes: a juventude contra a ordem e o sonho de revolução 50 anos depois. **Anais Congresso Norte-Nordeste De Pesquisa E Inovação**. 2018. ISBN 978-85-67452-15-9. Disponível em

<<https://dados.ifpe.edu.br/dataset/anais-connepi-2018/resource/bbfd467-2c73-4098-8097-e4c686e0b1bf>> Acesso em 22/05/2022.

UNESCO. **Plano de Ação. Programa Mundial para educação em direitos humanos Primeira etapa.** Nova York e Genebra, 2006. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf> Acesso em 20/07/2022.

CAPÍTULO 8

REFORMA LUTERANA E EDUCAÇÃO: UM LEGADO DEIXADO PARA ALÉM DO SÉCULO XVI³¹

Letícia Gomes Melo³²
Nélio Vieira de Melo³³

INTRODUÇÃO

O movimento da reforma político-religiosa, conhecido como Reforma Protestante, idealizado pelo monge alemão Martinho Lutero, aconteceu na Europa, especificamente na Alemanha, no século XVI. Lutero é símbolo de ruptura que compreende muitos aspectos de releitura bíblico-teológica e de práticas religiosas, fora daquilo que a Igreja pregava e impunha para o cumprimento dos fiéis. Franco Cambi (1999) trata esse fato como uma laceração, marcado por profundas fermentações, trazendo profundas mudanças sociais, políticas e religiosas, para além das 95 teses afixadas na porta da igreja do Castelo de Wittenberg, em 31 de outubro de 1517.

A educação e a pedagogia tiveram um espaço especial nesse contexto, com destaque para a formação da escola moderna com papel intrinsecamente social, civil e profissional. O campo pedagógico da Reforma Luterana contou com o apoio intelectual de Felipe Melanchthon, importante humanista e teólogo responsável pela sistematização da teologia e da educação confessional luterana. Sem Melanchthon o movimento da Reforma não teria se firmado depois de Lutero.

³¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

³² Concluinte do curso de Pedagogia – Núcleo de Formação docente (CAA) – UFPE. leticia.gomesmelo@ufpe.br

³³ Doutor em Filosofia pela Università Pontificia Salesiana. Professor na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE).

Entende-se que estudar esse movimento histórico importante para o Ocidente significa não só compreendê-lo, mas, buscar o sentido dele como parte integrante do presente da formação docente. Quando estudante do ensino regular, sempre carreguei uma inquietação em relação a não valorização do ensino da história e, conseqüentemente, da importância dos fatos históricos. Desde cedo, mesmo sem o conhecimento teórico devido, tinha em mente que o passado não se tratava de algo antiquado, mas do vetor que nos transporta para o conhecimento. Logo ao iniciar minha graduação no curso de pedagogia me deparei com a disciplina de História da educação, a união de duas coisas que tenho enorme paixão: história e educação. Desse modo, realizar uma pesquisa no âmbito da História da Educação desse porte nos impulsiona para a compreensão de um movimento histórico e para a percepção do que em nossa realidade educacional atual necessita de intervenções significativas de mudanças que tenham incidências na vida social, política etc. Certamente Lutero, como reformador, não tinha em mente o quanto a Reforma traria a educação como elemento importante para garantir o que nos horizontes estava despontando.

Esse projeto é a personificação de algo que acreditamos e nutrimos grande fascínio. Estudar e buscar compreender a história vai para além de um prazer, julgamos como essencial dentro da formação e prática docente.

Considerando o contexto da Reforma Luterana e suas implicações para a sociedade alemã do século XVI, cremos que a educação e a pedagogia sejam um dos principais setores abraçados pelos reformadores, a fim de provocar uma mudança na Europa do século XVI. Martinho Lutero e Felipe Melanchthon se empenharam em efetivar uma educação obrigatória para todos, financiada pelo poder público e de cunho universal. Assim, deduzimos que essas práticas educativas não apenas refletiram na sociedade europeia, mas provocaram mudanças efetivas no significado do educar que perpetuaram gerações e hoje contribuem fortemente na construção da escola atual.

Objetivando a necessidade de entender a relevância da Reforma Luterana e seus ideais educativos na construção da escola atual, buscou-se especificamente compreender o contexto histórico da Reforma Luterana, confrontar as reformas na Alemanha, Inglaterra, Contrarreforma, e por fim explorar as práticas educativas em Felipe Melanchthon.

Para obtenção de resultados referente a problemática apresentada foram utilizadas como estratégia metodológica a pesquisa documental bibliográfica, considerando o olhar da compreensão da hermenêutica.

Nesse sentido, optamos por construir um roteiro histórico que nos levou, num primeiro momento, a entender o contexto histórico da Reforma Luterana e suas implicações que apontam que o Luteranismo foi um abrir de portas para futuras rupturas de ordem política, econômica e religiosa com o Sacro Império Romano nos séculos posteriores. No segundo momento buscamos confrontar as Reformas na Alemanha e Inglaterra e contrarreforma. O que nos trouxe a visão que a Reforma protestante não aconteceu apenas na Alemanha, as reformas são plurais e apesar das suas especificidades, carregaram consigo o anseio pela mudança histórica e a ruptura de paradigmas, o que influi diretamente as concepções sobre a educação. Em um terceiro, tratamos os ideais da reforma e a educação para Felipe Melanchthon. Julgamos imprescindível o destaque para esse educador, visto que no Brasil suas propostas educativas ainda não são tão difundidas e os manuais da educação pouco falam sobre sua influência educacional. No quarto momento, contemplamos a educação luterana e suas inferências possíveis para a educação e para a escola hoje. Aqui nos empenhamos em dar sentido as práticas educativas da reforma luterana como ações que ainda são ou precisam ser rebuscadas para a nossa escola hoje. Os princípios educativos do século XVI, incluindo os da Reforma, são marcos importantes da pedagogia moderna e ideais que chegaram à sociedade contemporânea. Por último, nossas considerações finais retornam para a hipótese, problematização e objetivos, onde também são feitas algumas observações a cerca do estudo.

JUSTIFICATIVAS METODOLÓGICAS

Com a Reforma Protestante, as Escrituras Sagradas, antes interpretada a partir de cânones doutrinários e oficiais da Igreja Católica, passou a vislumbrar um itinerário que, séculos mais tarde desponta como movimentos hermenêuticos, abarcando a filosofia, a teologia, as artes literárias e ciências

humanas em geral. Com Schleiermacher³⁴ essa visão começou a ser consolidada, através do método de hermenêutica universal, tornando-se a arte da compreensão que não se limita unicamente a mera interpretação de manuscritos. Para Richard Palmer (1969) A hermenêutica é um processo pelo qual o significado mais profundo é revelado, para além do conteúdo manifesto.

Diante dessa proposta de compreensão para além do escrito, encontramos na hermenêutica histórica um terreno fértil para a pesquisa documental. Se tratando de um campo de ciências humanas, buscamos uma aproximação do que perpassa o acabado para atingir o conhecimento da realidade e a hermenêutica no horizonte do sentido nos propõe essa experiência. Silva (2013) afirma que quando a história segue uma abordagem apenas descritiva ela perde o elemento fundamental que é o sentido, pois o sentido da história é a história humana. Assim,

A questão do sentido é o que diferencia a abordagem científica das coisas, de um modo geral, da abordagem hermenêutica que o possibilita quando compreende, interpreta e não apenas descreve. Essa maneira de compreender distancia-se do rigor de uma interpretação técnica, sem perder a legitimidade, proporcionando um enriquecimento para hermenêutica. (SILVA, 2013, p. 13).

Martin Heidegger³⁵ entende o sujeito e objeto imerso em uma totalidade existencial subjetiva e objetiva que ele chama de *Dasein*³⁶. Essa totalidade é onde a história é compreendida. Segundo Richard Palmer (1969), esse filósofo dá novo impulso para a compreensão ontológica da hermenêutica, tornando possível a compreensão da história como processos

³⁴ Nascido em Breslau no dia 21 de novembro de 1768. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher foi filólogo, filósofo e teólogo alemão. Seu pensamento pode ser entendido como uma reflexão sobre as conexões existentes entre o universo e o particular.

³⁵ Importante pensador alemão do século XX, nascido em 26 de setembro de 1889.

³⁶ Compreensão de Heidegger que marca a sua filosofia: o *Dasein*, traduzindo na filosofia, significa o Ser-Aí, o lugar de manifestação de todos os fenômenos ao sujeito do conhecimento; o *Dasein* é o lugar da existência do ser, dos entes e dos utensílios, bem como é lugar de compreensão do sujeito. O termo não se fecha só no viés da existência, mas, também, como espaço existencial e temporal, histórico, mundano, objetivo, factual e transcendente. Com isso, o ser humano, como ser-no-mundo, como sujeito, é o único ser capaz de dar sentido a tudo. É no *Dasein* que todas as relações se desenvolvem e ganham sentidos.

de desvelamento dos sentidos nos fenômenos da história. Georg Gadamer³⁷, discípulo de Heidegger, parte da ontologia do seu mestre, ao conceber a história como locus de vivência e de investigação dos sentidos dos acontecimentos nos quais os sujeitos estão imersos, como ser em relação consigo e com as coisas no mundo; de sujeitos em relação com o outro e com os outros nos contextos plurais das realidades humanas que a tudo e a todos contém. A hermenêutica vai além da interpretação linear dos acontecimentos. Os atos de interpretar são realizados como processos de investigação por dentro dos eventos e das narrativas, tecendo as possíveis percepções, construindo os horizontes de sentidos da história. Como afirma o Silva,

Gadamer quer então mostrar-nos que todo o acontecimento histórico e todo o nosso horizonte de compreensão estão já submetidos a efeitos de sentido provocados pela repercussão das obras e dos acontecimentos passados, logo a circunstâncias de recepção que sempre enriquecem o seu sentido. Este mesmo facto acontece no seio da ciência, embora ela não queira dar-se conta disso. (SILVA, 2010, p. 12).

Pensando a pesquisa no campo de história da educação, nada mais apropriado que trilhar o caminho hermenêutico apoiado em Gadamer, visto que, para ele o passado constitui-se parte do presente e, de certo modo, só temos compreensão da nossa realidade atual se conseguimos desenvolver uma boa compreensão dos horizontes da história recente e passada. Segundo Richard Palmer (1969), Gadamer não só é um crítico da história, mas faz da hermenêutica e critica a consciência histórica, sustentando que o passado não é como um monte de factos de objetos de consciência, mas um fluxo que nos move para o ato de compreensão. Marcos Casado (2020) Tratando a hermenêutica como instrumento de pesquisa em história da educação, comenta:

O trabalho do intérprete que apela aos princípios da hermenêutica como instrumento de compreensão pode ser

³⁷ Filósofo alemão aclamado como um dos maiores destaques da hermenêutica, dedica-se ao estudo da natureza do fenômeno da compreensão. Nascido em 11 de fevereiro de 1900.

resumido como aquele que busca a desvendar um enigma. A verdade do texto também exige que examinemos os rastros, seus sinais, que interpretemos considerando não só o texto, mas o contexto da obra, dos elementos biográficos do autor, e, por fim dos próprios horizontes daquele que interpreta. (CASADO, 2020, p. 11).

É pautando nessa busca dos horizontes de sentidos da história da educação que seguiremos. Nossa temática de pesquisa é pouco explorada e exige que investiguemos e apontemos os principais aspectos que significam esses horizontes de sentidos, considerando a Reforma Luterana e suas inferências na educação do século XVI e, mais tarde na educação contemporânea.

O CONTEXTO DA REFORMA LUTERANA

O italiano historiador da educação Franco Cambi, em História da Pedagogia (1999), aponta o século XVI como um período de profundas fermentações que influenciaram diretamente no campo social e político, religioso e cultural da sociedade. O monge agostiniano e professor Martinho Lutero, como se sabe, não foi um dos primeiros a questionar as corrupções existentes nas estruturas políticas, econômicas e sociais da Europa continental, envolvendo as monarquias e toda as estruturas eclesiásticas católicas da sua época. Ele teve antecessores, mas o fato é que, somente em 1517, a Reforma veio à luz como movimento que veio trazer rupturas. Consolidando aquilo que a modernidade já anunciava em outros setores da vida política, social e econômica das sociedades europeias. (AGUIAR, 2017).

O movimento da Reforma Luterana se configurou dentro de uma Europa de um século conturbado e marcado por grandes problemas sociais, políticos e econômicos. O domínio eclesiástico era atrelado às grandes e pequenas monarquias. A emancipação estava distante ainda. Marins (2019), comenta que a Igreja se tornou o principal poder nesta época, tanto no âmbito ideológico quanto na ótica política e econômica, e assim, a própria divisão da sociedade da época era baseada no sistema clássico piramidal: Papado, Nobreza e Servos. E desses, os servos camponeses eram a maior porção,

povo simples e iletrado, totalmente excluídos do contato cultural existente na vida urbana da época.

Ressaltamos dois fatos importantes: o cenário de miséria da maioria das populações que viviam na condição de servos trabalhadores é o primeiro. Excluídos, agricultores, artesãos e servos, além da dureza do trabalho, dependiam de senhores da nobreza e vassalos do Sacro Império Romano-Germânico. O segundo é o fato da organização política e econômica dos principados. A Alemanha não tinha um estado consolidado; não havia uma monarquia única e um rei. Havia muitos domínios e todos submissos ao papado. Havia um imperador nominal, se assim podemos denominar, mas não representava um poder monárquico autônomo e superior. O Historiador Lucien Febvre (1978) descreve bem essa realidade:

Os alemães, tão orgulhosos de suas fortunas, de seu sentido dos negócios, de seus êxitos vistosos, sofriam com essa situação. Sofriam por não formarem mais que um país dividido, feito de pedaços e fragmentos, sem chefe, sem cabeça: um amálgama confuso de cidades autônomas e de dinastias mais ou menos poderosas (FEBVRE, 1978, p 85).

A supremacia do Sacro Império Romano-Germânico, apesar das suas fraquezas e divisões, mantinha um braço poderoso e explorador: principados, ducados e cidades independentes pagavam caro os tributos exigidos. “A cada ano imensas quantidades de dinheiro, na forma visível de ouro e prata, saíam da Alemanha em direção à Roma” (RANDELL,1995, p. 17-18). A coleta de abusivos impostos enriquecia cada vez mais a igreja, incentivando uma onda de insatisfação de pobres, burgueses e nobres. Russo (2012) afirma que isso abarcou todas as esferas: os camponeses e burgueses se sentiam explorados pela cobrança de tributos. Por outro lado, os príncipes e os nobres, almejavam as terras cultiváveis da igreja e o seu poder. O luteranismo “adere fortemente a mentalidade dos povos que o adotaram” (FEBVRE,2012, p. 16).

Pode-se fazer aqui um destaque em relação às classes burguesas. Ela desenvolveu uma visível obsessão por lucros e riquezas, no entanto como era de se esperar eram freadas pelo controle permanente da Igreja, como aponta Febvre (1978). Essa classe manifestava uma inquietação, pois apesar do

visível acúmulo de riquezas não adquiriam uma diferenciação social e assim passaram a exigir uma distinção apoiados na exploração cínica e impiedosa dos pobres. Os pobres, enquanto sujeitos mais explorados, sofriam a dor da usurpação e de pauperização das classes superiores e eram doutrinados para aceitarem os sofrimentos como causa justa; as práticas desonestas e as ambições por lucros vultuosos, tanto da nobreza como da burguesia emergente tornava a vida social muito complexa. (FEBVRE, 2012). Com isso, enxergamos a conveniência dessas classes pela ânsia de uma nova religião que ao invés de condenar, abraçasse as novas tendências de produção de riquezas e do acúmulo desmedido. Silva (2017) explica que:

A pequena burguesia, ávida de lucros, no alvorecer dos tempos modernos encontrou nas doutrinas reformadas legitimação para seu labor mercantil: o lucro, a usura, não se constituía mais como um pecado, conforme condenava a Igreja Católica; para João Calvino lucrar, cobrar juros eram práticas legítimas pertinentes à atividade mercantil, realizada por sua congregação genebrina e os demais irmãos reformados por toda a Europa. (SILVA, 2017, p. 24).

Compreendemos que a Alemanha do século XVI clamava com todas as suas forças por mudanças. Talvez Lutero não tivesse consciência de todo esse contexto, mas, ninguém mais do que ele poderia ser o marco dessa reforma. “inquieta, surdamente palpitante de paixões mal contidas, que esperava apenas um sinal, um homem, para revelar em público seus secretos anseios” (FEBVRE, 2012, p, 116). Martinho Lutero foi criado no seio da igreja católica, tendo um letramento devido e formação em filosofia, teologia e mestre das artes. Segundo a vontade do seu pai deveria ser advogado, mas, contrariando-o, entrou para a ordem dos agostinianos. Como dedicado estudioso passou a enxergar nos textos bíblicos originais as contradições doutrinárias e práticas da fé na Igreja Católica. (MARINS, 2019) Foi a partir da leitura do trecho “O justo viverá por Fé” (BÍBLIA, Romanos, 1,7) que Lutero teve a intuição de que algo de errado estava acontecendo dentro do sistema eclesiástico.

O ano de 1517 foi decisivo. Indulgências estavam sendo negociadas em vista de suprir as carências financeiras do império. Tal negociação

significava a venda da remissão de pecados. Esse foi um dos estopins. Mas, o problema fundamental estava velado. Tratava-se da obediência dos nobres aos ditames do Sacro Império-Germânico às doutrinas de Roma, cada vez mais fechadas, controladoras e cerceadoras. Não esqueçamos aqui das perseguições constantes aos que pensavam diferente da doutrina católica. Os registros históricos consideram a simonia como o elemento decisivo para mobilização de Martinho Lutero levantar a bandeira da Reforma. Aguiar (2017) assim descreve esse momento:

Aos olhos de Martinho Lutero, os abusos materiais como a “simonia, a vida desregrada dos clérigos, a dissolução rápida da instituição monástica” juntavam-se aos abusos morais que em combinação com a venda de indulgências acabaram, na sua perspectiva, por pôr em perigo a unidade, essência da própria Igreja. (AGUIAR, 2017, p. 36).

A inquietude para combater o engano dos fiéis católicos, tendo a venda de indulgências como gatilho, leva Martinho Lutero a fixar as famosas 95 teses³⁸ na porta da catedral de Wittenberg, no dia 31 de outubro de 1517, o aclamado dia da Reforma Protestante. O filósofo Richard H. Popkin (2000) trata esse período como uma crise pirrônica insolúvel,

Porém, numa época de revolução intelectual, tal como a que estamos considerando aqui, o simples levantamento do problema pode levar a uma crise *pyrrhonienne* pirrônica insolúvel, na medida em que os vários argumentos de Sexto Empírico são explorados e desenvolvidos. A caixa de Pandora aberta por Lutero em Leipzig viria a ter consequências extremamente amplas não só na teologia, mas em todos os domínios intelectuais do ser humano. (POPKIN, 2000, p. 28-29).

Matos (2017) ou citar a visão do autor “Euan Cameron avalia que a Reforma foi a primeira ideologia de massa dos tempos modernos. Todavia, ele reconhece o primado do elemento religioso e doutrinário” (MATOS, 2017, p.17

³⁸ O Doutor Martinho Lutero abre com a publicação das 95 teses um portal de ruptura com a Igreja Católica Romana e o Sacro império, pondo em xeque o poder da Igreja conceder indulgências em troca de riquezas e de apoio político.

apud CAMERON, 1991, p. 422). Ronnie Hsia (1988) comunga desse pensamento ao destacar o Papel das mudanças religiosas do século XVI como fundamentais para forjar a história da Europa e do resto do mundo até o período moderno, onde as ideias e rituais religiosos afetam as estruturas da vida cotidiana. E com isso, “Juntamente com o Renascimento italiano, a Reforma alemã tem sido tradicionalmente vista como a primeira das grandes revoluções que criaram o mundo moderno” (OZMENT, 1992, p. 14).

O início do protestantismo culminou em um desenho de uma nova sociedade, trazendo uma novidade no papel da religião que, certamente, trouxe consigo o pensamento capitalista, o que representaria uma primeira emancipação liberal na Alemanha. O professor Vasni de Almeida (2017) diz que:

O reformador Lutero - inquieto, estava atento ao que acontecia no jogo de poder entre príncipes, imperador, burgueses e camponeses. Uns querendo lucro e reconhecimento social, outros apenas o direito de viver sua liberdade em condições sociais mínimas. Essa liberdade era entendida como igualdade. (ALMEIDA, 2017, p. 113).

Isso nos faz acreditar que o Luteranismo abriu portas para futuras rupturas de ordem política, econômica e religiosa com o Sacro Império Romano, entre os séculos XVII a XIX, na França, Holanda e Escócia, com Calvino e John Knox, e, na Inglaterra, com a adoção dos ideais de Calvino, consolidando a Reforma Anglicana, iniciada no século XVI.

AS REFORMAS NA ALEMANHA, INGLATERRA E A CONTRARREFORMA

O teólogo alemão Carter Lindberg, no livro História da reforma (2017), desmistifica o sentido convencional da reforma ao tratar da pluralidade de Reformas que estão aglutinadas entre si. Assim, destaca que esses movimentos Reformadores não podem ser explicados apenas pela ótica religiosa, mas faz-se necessário levar em consideração os contextos mais amplos que incluem: as influências históricas, políticas, sociais e econômicas.

Sabe-se que a onda das Reformas tem como referencial o monge agostiniano Martinho Lutero, com a publicação das 95 teses, em 1517. A Reforma Luterana é um referencial primário que tem contextos próprios e implicações políticas, religiosas, econômicas e culturais específicos. Mas, os historiadores parecem nivelar os movimentos Reformadores ao mesmo patamar. Observando cada movimento, pode-se afirmar que há elementos que podem convergir. Contudo, o que se deu em cada acontecimento partiu de situações diversas e teve sujeitos e intencionalidades diversas, também.

Tomemos como elemento comparativo a Reforma Anglicana na Inglaterra onde aparecem motivações distintas da Reforma Luterana: a ruptura de Henrique VIII com Roma foi de natureza pessoal e política. “Nessa reforma a preocupação teológica, centro da preocupação de Lutero, a princípio não aparece” (LINDBERG, 2001, p. 376). A Inglaterra, se comparada ao cenário da Alemanha, encontrava-se, aparentemente, em situação de maior estabilidade econômica e social. Assim, a problemática estava centrada nos interesses pessoais do Rei Henrique VIII, as causas preliminares da reforma inglesa. Este era casado com Catarina de Aragão, entretanto desse casamento foi gerado apenas uma filha, o que colocava sua sucessão em risco e enfraquecia sua monarquia, pois outros poderiam ver essa fragilidade como uma oportunidade de usurpação da coroa inglesa. (CARREIRA, 2018).

As adversidades enfrentadas pelo rei estavam apenas começando. “Segundo o que parece, ao fazer sua primeira petição de anulação, o Rei não estava enamorado de Ana Bolena e, portanto, o que o motivava eram razões do Estado e não do coração” (GONZALEZ, 1995, p. 124). Na época conceder anulações era responsabilidade do papa, ele poderia ser favorável ou não. Todavia nesse caso particular o que estava em jogo não seria apenas quebrar o direito canônico. A conceção traria prejuízos ao papa Clemente VII, que se sujeitava a favores do sobrinho de Catarina de Aragão, O imperador Carlos V. Diante desse cenário, “Henrique VIII seguiu um caminho que não podia levar a outro lugar senão a um rompimento definitivo com Roma” (GONZALEZ, 1995, p. 125). Os teólogos luteranos também eram contra a separação, como nos mostra Carreira (2018):

Apesar de os luteranos alemães não terem querido intervir ativamente no caso do casamento de Henrique VIII, uma vez que o rei atacara Lutero com a obra *Assertio Septem Sacramentorum*, que os luteranos abdicaram da visão sacramental do matrimônio e da autoridade papal, Lutero, Melanchthon e os teólogos luteranos de forma geral eram contra a separação. (CARREIRA, 2018, p.41).

Tomás Cranmer, enxergou uma oportunidade de Reformar a igreja: “As ideias luteranas (...) circulavam por todo o país, e os que as sustentavam se alegravam de ver o distanciamento progressivo entre o Rei e o papa” (GONZALEZ, 1995, p.125). Assim, Cranmer ficou responsável pelo processo de divórcio, onde “decidiu em tribunal que o casamento com Catarina era inválido e, 5 dias depois, que o matrimônio com Ana Bolena era válido” (CARREIRA, 2018, p.41). Com isso o papa declarou inválidos o procedimento adotado por Cranmer, o que ocasionou um “choque de autoridades levou ao Ato de Supremacia em 1534, tornando o papa num mero bispo de Roma sem jurisdição em território inglês” (CARREIRA, 2018, p. 41). Com isso, Henrique VIII veio a tornar-se o líder da igreja da Inglaterra, na documentação “ele não alterava a doutrina católico-romana, apenas rompia politicamente com Roma, dando ao imperador o título de chefe da Igreja da Inglaterra”. (DREHER, 2006, p. 107).

Os excessos de casamentos motivados por interesses políticos não se encerraram com o Matrimônio entre o rei e Ana Bolena, foram um total de seis casamentos, sendo três esposas decapitadas. “Henrique VIII necessitava de um herdeiro legítimo, e este só podia ser conseguido num casamento legítimo” (DREHER, 2006, p.106). Provavelmente por esse motivo, “durante o reinado de Henrique VIII, a transformação doutrinal não tenha sido tão grande como aquela que se verificaria nos reinados seguintes” (CARREIRA, 2018, p. 46).

O movimento de reação católica às reformas, aparece com a Reforma católica, denominada Contrarreforma. Que não tinha por foco uma modificação estrutural dentro da igreja, mas uma reafirmação da fé católica e assim, ofertar uma resposta direta as heresias reformadas. Dowley (1997) nos prover um resumo desse momento:

A Reforma Católica foi o avivamento da igreja católica diante do apoio cada vez maior recebido pelo protestantismo. Em 1520 havia-se iniciado reformas internas das ordens religiosas. A Sociedade Jesuíta foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola (1491-1556) para comandar o avivamento, sendo responsável pela consolidação da fé católica no sul da Europa. O Concílio de Trento (1545-63) foi convocado para reafirmar doutrinas do catolicismo que haviam sido questionadas por causa do protestantismo e para renovar o rigor da vida espiritual. A supremacia do papa foi confirmada. A Guerra dos Trinta Anos (1618-48) marcou a fase final da luta entre católicos e protestantes. Foi travada no Sacro Império Romano (Alemanha), sendo que os dinamarqueses, ingleses, holandeses e suecos apoiaram príncipes alemães protestantes contra governantes católicos. O desfecho principal foi a recuperação para Roma do sul da Alemanha e da Polônia. (DOWLEY, 1997, p. 120).

O historiador Flávio Luizzeto na obra *Reformas Religiosas (1994)* aborda os meios de manifesto utilizados pela Igreja católica Romana:

O movimento da Contrarreforma manifestou-se de muitas e variadas maneiras, pois a Igreja romana utilizou-se de um sem-número de recursos para combater o protestantismo. Até por definição, Contrarreforma significa vontade deliberada de fazer desaparecer o protestantismo, se necessário pela força. Por essa razão, Roma aprovava as ações militares empreendidas pelos príncipes católicos contra os protestantes. Mas o apoio às ações de natureza militar contra territórios de confissão protestante não foi a única e talvez nem a mais peculiar forma de manifestação do movimento. Por todos os meios possíveis tentou-se converter as populações que aderiram à heresia: através de missões, fundação de colégios e universidades e toda a sorte de pressões que pudessem asfixiar a religião protestante. O restabelecimento da Inquisição sob a forma de Santo Ofício, no ano de 1542, às vésperas, portanto, da abertura dos trabalhos do Concílio de Trento, pode ser lembrado como uma manifestação desse mecanismo de “pressão” utilizado pela Igreja para desencorajar a liberdade de pensamento, conter as “heresias” e liquidar os inimigos reais ou potenciais. (LUIZZETO, 1994, p. 54).

Observa-se que os movimentos da Reformas e da Contrarreforma tiveram motivações distintas. A Reforma alemã surgiu de inquietações

doutrinárias, em contrapartida a reforma inglesa foi motivada por razões políticas e pôr fim a contrarreforma que se estabeleceu como uma solução de afirmação da doutrina católica romana dentro de um contexto que havia abraçado fortemente os ideais da nova fé reformada.

As reformas para além das suas especificidades expostas carregam elementos em comum: a quebra de paradigmas e anseios por mudanças. É aqui que enxergamos as possibilidades de buscar as ligações entre a história e a história da educação. É dentro desses contextos históricos que estão os horizontes de sentidos da educação como parte desses movimentos, especialmente da educação dentro do movimento da Reforma Luterana que é o nosso principal objeto. Os reformadores luteranos priorizaram a educação como parte da Reforma, considerando, sobretudo, a difusão do ensino para todos. Isso contemplava a escola para todos igualmente. Para Lindberg (2017) dois pressupostos que precederam a reforma e Lutero se empenhou em provocar mudanças no tocante ao trabalho da educação na sociedade:

A primeira era de que a Igreja contribuía com a desigualdade social ao limitar o acesso à educação àqueles que entravam para o ministério ou prática de profissões específicas (pairava um sentimento de que a sociedade estava dividida entre eruditos e “pessoas comuns”). A segunda atitude era que educação era uma perda de tempo, a menos que alguém exercesse cargo eclesiástico, direito ou medicina. Essa atitude era resumida na frase popular *die Gelehrte sind verkehrte* (“eruditos são idiotas”). (LINDBERG, 2017, p. 175).

O reformador alemão tinha como um ideal, para que uma cidade pudesse ser considerada forte ela precisava ir além do acúmulo de grandes tesouros e armamentos, construção de baluartes e casas bem arquitetadas. Cidadãos instruídos e educados significavam uma verdadeira fortaleza. Franco Cambi (1999) ressalta que:

Com o protestantismo, afirmam-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução, lançando-se as bases para a afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação. (CAMBI, 1999, p. 248).

Sua convicção pedagógica “baseia-se num fundamental apelo à validade universal da instrução, a fim de que todo homem possa cumprir os próprios deveres sociais” (CAMBI,1999, p. 249). Vale salientar que esse reformador foi o incentivador da educação pública, gratuita e inclusiva. Defendia que as escolas deveriam ser masculinas e femininas, para que os homens fossem bons governantes e as mulheres boas donas de casa. Os princípios educativos que a Alemanha reformada tem “em mira para organizar as próprias escolas é o humanístico, baseado na prioridade das línguas e na centralidade da educação gramatical” (CAMBI, 1999, p. 248). Ao tratar a educação na reforma Luterana faz-se necessário citar o reformista Felipe Melanchthon³⁹, considerado o reorganizador e criador do sistema educacional da igreja protestante alemã.

OS IDEAIS DA REFORMA E A EDUCAÇÃO PARA FELIPE MELANCHTHON

Franco Cambi (1999) ao tratar da Reforma e educação no livro História da pedagogia defende que:

Se o luteranismo na Alemanha relança a função social da instrução através da instituição de escolas e a valorização da língua nacional como meio de aproximação pessoal dos textos da Sagrada Escritura, também junto às outras Igrejas reformadas o problema educativo é visto em estreita relação com o da renovação religiosa. (CAMBI, 1999, p. 251).

Instigado por Martinho Lutero e afamado como o educador da Alemanha, o reformador Felipe Melanchthon, passou a estudar teologia e a fazer parte integrante da reforma alemã, em Wittenberg. Apesar das suas famas não serem equiparadas, foram amigos íntimos, “seu amigo até a morte,

³⁹ Nacido na cidade de Bretten, Alemanha, em 16 de fevereiro de 1497. Aos 13 anos ingressou na universidade de Heidelberg tornando-se bacharel em artes liberais. Como humanista e teólogo, foi o principal redator da “Confissão de Augsburg” e um dos grandes colaboradores da Reforma Luterana. Considerado o “Professor da Alemanha”, foi responsável pela concepção educacional, oferecendo importantes contribuições para a consolidação da educação e da organização social, política e religiosa em um século cheio de turbulências.

acompanhando-o em todas as fases da Reforma, especialmente no período em que Lutero traduziu a Bíblia para a língua alemã, tornando-se seu consultor sobre o idioma grego” (ANDRADE; ANDRADE; TOLEDO, 2018, pág. 232). Abordando a questão educacional, as propostas de Lutero foram primariamente inspiradas nas ideias de Melanchthon, que propunha um diferencial educativo para além do humanismo e da teologia. Assim, “foi decisivo na elaboração de livros didáticos e na organização de ginásios e universidades e, na formação de professores” (DEFREYN, 2004, p. 82). Investiga-se que alguns desses livros didáticos foram utilizados também pelos jesuítas na educação da contrarreforma.

Eby (1970) destaca a defesa do reformador em relação às escolas, que deveriam ser instauradas e mantidas pelas autoridades civis. Encontramos ainda nesse autor a apresentação da estrutura dessa escola idealizada por Melanchthon, que se organizava em grupos:

O primeiro grupo para principiantes, que deveriam aprender a ler latim [...] dos alunos era exigida a memorização de listas de palavras e sentenças, a fim de assegurar um vasto vocabulário, o mais depressa possível [...] no segundo, que como o primeiro estava planejado para estender-se por vários anos, a gramática latina era estudada exaustivamente. As fábulas de Esopo, os Colóquios de Erasmo, as Comédias de Terêncio e Plauto, e obras semelhantes eram lidas e explicadas com minuciosos detalhes gramaticais e praticamente tudo era memorizado. O terceiro grupo empreendia estudos linguísticos avançados. À esta altura, já o menino deveria ser capaz de falar, ler e escrever latim. Então deveria adquirir um vocabulário clássico e tornar-se perfeitamente versado na língua e literatura latinas. (EBY, 1970, p. 70).

Para Gross (2020) as especificidades da concepção pedagógica de Melanchthon se colocam a partir da distinção entre evangelho e lei. Ele também destaca o aspecto da linguagem que “demonstra a interconexão do modelo pedagógico com a perspectiva retórica. A linguagem é o espaço de abertura da compreensão, sendo assim condição para a formação.” (GROSS, 2020, p. 762).

O *Loci communes* de Melanchthon, que teve sua primeira edição publicada em 1521, foi a primeira obra sistemática da teologia reformada

luterana. Se qualificava como uma obra aberta a acréscimos, era um tratado, o que significou a inauguração de um novo gênero literário científico. Apesar dos seus estudos e escritos terem conotações da teologia, sabe-se que Melancton incentivou a história como objeto de estudo acadêmico.

Como humanista, acreditava que o método para melhoria da educação dos jovens seria o estudo das línguas clássicas (hebraico e grego), isso colaboraria para combater o latim medieval deturpado que era falado na época. Grandiosa foi sua influência no sistema de ensino alemão, responsável por reformas nas escolas e universidades, Melancton empenhou-se na criação de ginásios, as conhecidas escolas secundárias. Ele demonstrava um zelo especial à visão antropológica, também herança do humanismo, levando-nos a crer que o ser humano que é formado dentro de valores humanos é capaz de causar uma transformação no mundo a partir de si mesmo. Por isso, ele incentivava a conduta moral e ética como integrantes das suas propostas pedagógicas. (ULRICH,2016).

Scheible (2013) defende que o seu programa não tinha por foco eliminar as disciplinas tradicionais, mas conduzir estudantes através de informações secundárias. Segundo o autor:

Melancton percebeu que era necessário aperfeiçoar a capacidade de expressão dos estudantes. Com gramática latina e vocabulário suficiente, eles já vinham equipados das escolas de latim. Mas a capacidade de pensar com clareza e exprimir ideias eles ainda precisavam aprender. (SCHEIBLE, 2013, p. 37).

Esse pedagogo reconheceu o valor do conhecimento científico. Melancton não caiu no comodismo, defendia que o conhecimento não deveria ser um fim em si mesmo. Defendia que “A compreensão das coisas traz conteúdos valiosos para a formação de valores e posturas. A intervenção de quem é pedagogicamente responsável sobre crianças, jovens e adolescentes se dá mediante o ensino” (RIETH,1997, p. 38). Para ele, o conhecimento precisava ir além e estava a serviço da teologia e era útil para o conhecimento de Deus. Felipe Melancton considerava a tutoria, pois “O processo educativo tem a ver com a vivência, o acompanhamento e o

planejamento diário, moldado por valores morais e cristãos” (ULRICH, 2016, p. 160). A tutoria começa a se apresentar como um recurso pedagógico que auxilia nos estudos de maneira padronizada para cada indivíduo. Seu plano de ensino foi útil para inúmeras escolas alemãs.

Ulrich (2016) aponta o professor Felipe Melanchthon como crítico do sistema de matérias das sete artes liberais clássicas que eram estudadas nas faculdades. Essas não acompanham as novas descobertas e avanços científicos que a época estava vivenciando. Portanto “ampliou a categorização tradicional da ciência em várias direções, incorporando em seu sistema disciplinas tais como: história, geografia, poesia e as ciências naturais” (ULRICH, 2016, p.163)

Retornamos para as escolas secundárias, uma invenção de Melanchthon, que tinham por objetivo uma didática eficiente. Cambi (1999) salienta que ele fundiu os princípios da reforma e o humanismo na elaboração do currículo dessas escolas que visavam a capacitação para o ensino universitário. Ao redigir o texto “instrução para os visitantes” (1528), ele organizou os princípios de estrutura nas escolas de latim. Esse estudo apresenta três classes e perpetuou gerações. Todavia, a metodologia dessas escolas não se finda com a organização das classes. Ele se preocupa com o que é estudado no dia a dia e “as disciplinas principais eram o latim em prosa e verso, grego, dialética, retórica e matemática” (ULRICH, 2016, p.166). No livro história da educação, Mario Manacorda (1992) cita palavras do próprio Felipe Melanchthon, que afirma:

Antes de tudo uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude e ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contêm o critério do governo de todas as cidades (MELANCHTHON, apud MANACORDA, 1992, p. 198).

Dentre as muitas influências e consolidações pedagógicas de Felipe Melanchthon algumas merecem destaque. Saber latim ou grego era uma das suas imposições, saber língua estrangeira era importante. O pensamento e

ação da ética deveriam ser objetivadas pedagogicamente e deveria existir uma interdisciplinaridade entre os conteúdos. Humanismo e Luteranismo precisavam caminhar juntos e por fim a memorização das fontes originais deveriam existir. (RIETH, 1997).

A EDUCAÇÃO LUTERANA E SUAS INFERÊNCIAS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO E PARA ESCOLA HOJE

Podemos constatar que o movimento da Reforma foi permeado por práticas e concepções que exigiu dos reformadores desdobramentos importantes para a educação do povo alemão em todos os níveis, atingindo a sociedade e, de modo particular as escolas. Este é um dos horizontes fundantes da mudança. Sem isso nada seria possível. Lutero e Melanchthon desenvolveram um projeto de longo alcance fazendo da educação um dos pilares da Reforma, criando meios inovadores e ousados para a época, antecipando práticas que, somente séculos posteriores, vieram a ser adotadas em outros países europeus e não europeus. A criação de escolas para todos e em todos os lugares, inclusive nas igrejas, catecismos, traduções das Sagradas Escrituras em vernáculo, elaboração de recursos didáticos de disciplinas obrigatórias de ensino e aprendizado, formação de professores, sistematização de concepção de currículos para as escolas em todos os níveis, acompanhamento do desenvolvimento dos processos educativos nas escolas, são dados importantes para considerar o quanto a educação foi um dos horizontes motores da Reforma. Lutero e Melanchthon, o professor da Alemanha e o seu principal colaborador se empenharam em um projeto construído com a participação de muitos adeptos e, sem se darem conta do tamanho disso. Um projeto que sai dos limites dos territórios de parte da Alemanha e ganha outros lugares do mundo, tanto na Europa como em outros continentes, de modo particular na América Latina, onde a Confissão Luterana se instalou com a vinda de imigrantes alemães, vítimas de perseguições e violências dos conflitos políticos-religiosos e de guerras.

Martinho Lutero tinha por lema que ao lado de cada igreja, deveria existir uma escola. A educação sempre foi uma prioridade ao se pensar no ato de reformar, a reorganização doutrinária e a educação eram aglutinadas.

Segundo Cambi (1999) No protestantismo se afirma o direito-dever de todo e qualquer cidadão em relação ao estudo. Com isso destacamos a luta pela educação pública, gratuita, inclusiva e obrigatória. A educação é compreendida como responsabilidade das autoridades públicas ou do Estado. Fazendo um corte importante, percebemos que o Brasil só vem adotar esse projeto, muito tardiamente em relação à muitas nações, com a influência do movimento da Nova Escola e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDBEN 9.394/96 no artigo 4º), declarando o Estado como responsável pela educação para todos. Esse princípio da educação Luterana antecipa muitos avanços que o período moderno ainda não contemplava. A própria Alemanha só veio ter um sistema nacional de ensino para todos com a unificação de reinos alemães, chamado de Império da Alemanha, entre os séculos XVII e XX, também conhecido como Império da Prússia.

Outro horizonte importante que destacamos, valorizado na prática de Lutero e de Melanchthon, é o olhar para o processo educativo nas vivências diárias do aprendizado. Além da sala de aula, eles criam a figura da tutoria que vai além da escola, para que o aprendizado seja frutuoso. A tarefa educativa não é exclusiva da escola, como um dever da escola e do professor, mas da sociedade e da família. A bem da verdade, essa prática era pouco comum na Europa, que ainda mantia a educação como privilégio dos filhos e filhas da nobreza e dos membros do clero. Associado à valorização de tutorias e professores, queremos trazer, ainda, outro aspecto valorizado por Melanchthon. Trata-se da valorização da formação de educadores e educadoras, que atuavam nas igrejas e escolas. Para que a educação fosse de qualidade fazia-se necessário oferecer uma formação dos agentes da educação. Isso significava que não poderia haver mudanças radicais sem o desenvolvimento da formação de educadores e educadoras. Não pode haver grandes mudanças sem que os agentes da educação tenham as condições necessárias para o ensino. O Melanchthon do século XVI já se preocupava com a injustiça da não valorização do professor. Fazendo outro corte, trazendo para o contexto brasileiro atual, constatamos que a significação da formação docente e a valorização do trabalho educativo na escola e na sociedade foi posta, pelo sistema nacional de ensino, no patamar da técnica e da reprodução de saberes que nada transformam a vida das pessoas e da nação.

Um outro horizonte que merece destaque, considerando dias atuais de muita negação da educação e dos valores das ciências, Melanchthon enxerga a ciência e os seus estudos, não só como sendo apenas útil para uma mudança social, mas, como ferramenta para tonar o mundo melhor, um ser humano melhor. Assim, os princípios educativos de Melanchthon vão além do ensino da gramática latina, hebraica, grega e alemã, do aprendizado das ciências, da história, da geografia, das artes, da cultura e da religião; clareza e construção de ideias eram elementos essenciais para a formação humana. (SCHEIBLE,2013). Encontramos aqui um vislumbre para a educação crítica do sujeito. Na sua época a história começou a ser incentivada como objeto de estudo acadêmico. O conhecimento científico foi fortemente incentivado, mas ele não era visto como um fim em si mesmo, a interdisciplinaridade era altamente incentivada. A categorização da ciência foi modificada e abarcou áreas como: história, geografia, poesia, e as ciências Naturais. (ULRICH,2016). Suas propostas educacionais estavam voltadas para questão de origem, causa e finalidade do ser humano que são heranças do humanismo para uma educação proveitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso itinerário se voltou para a investigação, compreensão e reflexão sobre a Reforma Luterana, destacando os horizontes dos horizontes da história e como isso se funde em um projeto que chamamos de educação luterana. Buscamos responder uma questão que se caracteriza como a nossa problematização: Qual a relevância da Reforma Luterana e dos seus ideais educativos para a construção da educação e da escola atual? Nossa metodologia possibilitou um exercício para o olhar crítico voltados para uma perspectiva de que a história não se compõe por fatos objetivos que devem ser relacionados a partir de pressupostos preconcebidos e de interpretações que signifiquem uma simples adequação. Entendemos que foi do evento da Reforma Luterana que muitos outros acontecimentos despontaram, dando origem a processos sociais que anteciparam em muito os tempos modernos.

Dentro do evento da Reforma a educação teve um papel fundamental, tornando-se um dos fatores que alavancou os processos sociais para a Reforma se consolidasse e se tornasse um acontecimento a ser considerado importante para a história da educação na modernidade. Dentre eles destacamos os horizontes que apontam para a valorização da luta pela escola pública, gratuita, inclusiva e obrigatória, que no século XVI já era uma antecipação do que a modernidade ainda não apreciava. O acompanhamento dos processos educativos por docentes e tutorias, se apropriando de experiências ainda tradicionais, mas com um novo olhar para o processo educativo dentro das vivências diárias, relacionando a escola ao ambiente social e familiar, deixando de ser um processo que fosse só das classes privilegiadas e dos candidatos ao clero. Pensando em fornecer essa educação da melhor forma possível a formação dos educadores que são vistos como agentes da educação é valorizada e incentivada pelos reformadores. Felipe Melancthon carregava uma grande preocupação pedagógica, com isso se empenhou na sistematização de currículos para as escolas, valorizou a ciência e os estudos como ferramenta de melhoria da sociedade. O incentivo a clareza e construção de ideias foram decisivas para a formação crítica do sujeito.

Ao reassumir o objetivo geral de entender a relevância da Reforma Luterana e seus ideais educativos na construção da escola atual, constatamos dentro dos horizontes de sentidos da história da educação que os princípios educativos do século XVI são elementos fundantes da construção da educação e da escola atual. A relevância da Reforma Luterana e os seus ideais educativos na atualidade são inquestionáveis. Essa descoberta veio como confirmação para a nossa hipótese inicial.

O primeiro objetivo específico foi estabelecido a fim de compreender o contexto histórico da Reforma Luterana. Realizamos a elaboração de uma sessão para iniciar essa investigação histórica com finalidade de compreender as motivações da Reforma Luterana. Constatamos que esse movimento político-religioso teve, inicialmente, uma motivação religiosa protagonizada por Martinho Lutero. Todavia os contextos sociais, políticos e econômicos, da Alemanha e da Europa do século XVI, fizeram que esse movimento tomasse outros rumos que provocaram implicações bem maiores, que fizeram do luteranismo um dos primeiros eventos de rupturas de ordem política,

econômica e religiosa. A reforma trouxe novas configurações sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas importantes.

O segundo objetivo específico foi pensando para entendermos os desdobramentos das reformas na Alemanha, Inglaterra e Contrarreforma. Buscamos nesse ponto alargar o evento da Reforma. Tivemos muitas reformas, mas destacamos apenas três movimentos: o da Alemanha, o da Inglaterra e o da Contrarreforma. Quisemos demonstrar que as motivações dessas reformas foram distintas. A Reforma Luterana, entre elas foi a única a quebrar paradigmas e trazer anseios sociais, políticos e econômicos de mudanças. Enquanto a Reforma Luterana se abre para a educação humanista e plural a Contrarreforma foi um movimento de voltar-se para a conservação reativa e doutrinal dos dogmas e de estruturas do poder religioso. A educação luterana se abre para o entendimento do mundo como lugar de testemunho da verdade da fé e das ciências.

O terceiro objetivo específico busca explorar as práticas educativas em Felipe Melanchthon. Nesse ponto encontramos dificuldades para encontrar materiais traduzidos sobre esse educador. As obras de história da educação nem sempre se empenham em trazê-lo como o sistemático da educação alemã no contexto da Reforma Luterana. No Brasil ele é pouco conhecido e, geralmente, é posto à sombra de Martinho Lutero. Apesar disso, enxergamos em vários autores que os principais ideais educativos do luteranismo tiveram Melanchthon como protagonista. A Alemanha atual e a educação sistemática nos atuais sistemas nacionais de ensino devem ao Professor da Alemanha a construção histórica da educação atual.

Os horizontes educativos da Reforma Luterana são marcos importantes para a história da educação moderna, enquanto a modernidade era gestada. Lutero, Melanchthon e seus colaboradores, reformadores de si e de muitas gerações e lugares, deixaram um legado que não pode ser esquecido. É bem verdade que a Reforma é um acontecimento histórico complexo e que tenha muitos horizontes que se cruzam, oferecendo muitas compreensões para que se debruce para investigar a multiplicidade de sentidos que ela aponta. Por trás dessa diversidade, procuramos os entender como esses acontecimentos marcou a Alemanha dividida por tantos interesses políticos, econômicos e religiosos e quais os legados o Luteranismo deixou

para as gerações futuras em termos pedagógicos e educacionais. Compreendemos que a pedagogia e as práticas educativas luteranas se tornaram o ponto de cruzamento dos horizontes de sentidos para a construção de novas perspectivas. Em nossa análise e compreensão da história podemos afirmar, sem dogmatizar, que a educação se tornou um ponto de fusão de horizontes de sentidos sem o qual a própria Reforma teria falido nos seus propósitos. Por fim, chamou-nos muito a atenção como Lutero e, sobretudo Melanchthon, entenderam que a Reforma não poderia se realizar sem que se desenvolvessem concepções e práticas educativas voltadas para a população alemã carente de educação, de desenvolvimento social, econômico, político e cultural. A educação luterana assumiu os propósitos da Reforma e significou um trunfo e um legado dos reformadores para as mudanças da Alemanha e para o Ocidente.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA SAGRADA. Tradução de Almeida Revista e Corrigida. Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

AGUIAR, Dorisa M. F. **A Reforma Protestante: O Luteranismo. Exploração Didática em Contexto de Sala de Aula.** Coimbra, 2017.

ALMEIDA, Vasni de. **A reforma protestante: considerações acerca do seu surgimento e de sua expansão.** Observatório da Religião. 2017.

ANDRADE, Rodrigo P.; ANDRADE, Francielle A.; TOLEDO, César A. **Reforma protestante e educação escolar: as contribuições de Felipe Melanchthon (1497 – 1560).** Piracicaba, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. BRASIL.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARREIRA, Édi F. **A reforma protestante: entre a cisma e o diálogo ecumênico**. Relatório de estágio (Curso de letras). Universidade de Coimbra, Portugal, 2018.

CASADO, Marcos S. A hermenêutica como recurso metodológico de pesquisa em história da educação. **Revista Cenas Educacionais**. Caetité – Bahia - Brasil, v. 3, n. e9499, p. 1-12, 2020.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais da Hermenêutica**. E.P.U. Editora da universidade de São Paulo. São Paul, 1973.

CROCOLI, Daniel J. **Contribuições da hermenêutica filosófica de H. G. Gadamer para a educação**. 2012.

DOWLEY, Tim (ed.), **Atlas Vida Nova da Bíblia e da História do Cristianismo**, São Paulo, Vida Nova, 1997.

DREHER, Martin. **A crise e a renovação da Igreja no período da Reforma**. 4a Ed. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

DREFREYN, Vanderlei. **A tradição escolar luterana: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos, 150s**. Dissertação (Mestrado em Teologia). Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, São Leopoldo, 2004.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais**. 1 ed. Editora Globo: Porto Alegre, 1970.

FEBVRE, Lucien. PAUL, Victor. **Febvre: história**. São Paulo: Editora Ática, 2a ed. 1978.

FEBVRE, Lucien. **Martinho Lutero: um destino**. São Paulo: Três Estrela, 2012.

GONZALEZ, Justo L. **E até os confins da Terra: Uma história ilustrada do Cristianismo**. São Paulo: Vida Nova, 1995.

GROSS, E. . A dimensão prática no pensamento de Melanchthon. **Estudos Teológicos (Online)** , v. 60, p. 752-764, 2020.

HSIA, R. Pochia, ed., **The German People and the Reformation [O povo alemão e a Reforma]**. Ithaca: Cornell University Press, 1988.

LINDBERG, Carter. **História da Reforma**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2017.

LINDBERG, Carter, **A Reformas na Europa**. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

LUIZETTO, Flávio. **A Contra-Reforma**. In. **Reformas Religiosas – Lutero e Calvino**. A Contrarreforma e os jesuítas – A crise da modernidade. 3a ed. São Paulo: Contexto, 1994.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 11.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARINS, Ezequias Amancio. Lutero e seu contexto histórico: apontamentos para o entendimento da relevância da reforma protestante no século XVI. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 01, Vol. 04, pp. 126 -141, janeiro de 2019. ISSN:2448-0959.

MATOS, Alderi S. **A reforma e os historiadores**. FIDES REFORMATATA XXII, Nº 2, 2017.

MELANCHTHON, Filipe. **Apologia da Confissão de Augsburgo**. In: LIVRO de concórdia, 3a. ed. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1983, p. 97-304.

MELANCHTHON, Filipe, **Loci Communes**. Saint Louis: Concordia Publishing House, 1992. Traduzido para o inglês por J.A.O. Preuss.

OZMENT, Steven, **Protestants: The Birth of a Revolution [Protestantes: o nascimento de uma revolução]**. Nova Iorque: Doubleday, 1992.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**, Northwestern Press. Lisboa, 1969.

POPKIN, R. **História do ceticismo: de Erasmo a Spinoza**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 2000.

RANDELL, K. **Lutero e a Reforma Alemã**. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, Fernando J. A. Hermenêutica filosófica de matriz gadameriana e processo democrático. **Revista da Faculdade de Direito da FMP**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 113-139, 2020.

RIETH, Ricardo Willy. **Filipe Melachthon (1497-1560), reformador e humanista: síntese de sua contribuição à educação**. Logos, Canoas, v. 9. n.2, jul. /dez. 1997.

RUSSO, Barbara F. **Os impactos da Reforma protestante na educação**. Monografia (especialização) – curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SCHEIBLE, Heinz. **Melanchthon: Uma biografia**. Trad. Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, 2013.

SILVA, Maria Luiza Portocarrero. **Conceitos fundamentais de Hermenêutica Filosófica**. Coimbra, 2010.

SILVA, Edna S. D. et all. **Hermenêutica filosófica**. São Luiz, 2013.

SILVA, Elizete da. A Reforma Protestante e o mundo moderno. In: SANTOS, Lyndon de Araújo; ALMEIDA, Vasni de. **Os 500 anos da Reforma Protestante no Brasil: um debate histórico e historiográfico**. Curitiba, PR, Editora CRV, 2017.

ULRICH, Claudete Beise, KLUG, João. Felipe, Melanchthon (1497-1560): pedagogo da Reforma protestante, patrimônio da educação. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano VIII, n. 24, jan./abr. 2016.

CAPÍTULO 9

AS REDES SOCIAIS ENQUANTO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE COMO ESTÃO INSERIDAS NA VIDA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA CIDADE DE CARUARU/PE

Maria Alice França de Albuquerque⁴⁰

Cirana Raquel Vasconcelos Dantas⁴¹

INTRODUÇÃO

As plataformas de redes sociais estão em grande ascensão no período denominado de Web 2.0, onde os leitores também conseguem ser escritores e assim contribuir para uma internet mais livre, deixando a estaticidade de lado. De acordo com Faizi, Afia, & Chiheb (2013), as mídias sociais estão presentes de forma onipresente diariamente na vida de milhões de pessoas ao redor do mundo, com um grande impacto nos meios pessoais e profissionais de vivência.

As redes sociais são novas ferramentas de interação social da atualidade, contando com conexões de pessoas, comunidades, culturas e realidades. Elas surgem com o intuito de diminuir distâncias geográficas na era da globalização. De acordo com o sistema norte-americano de gerenciamento de mídias *Hootsuite* e a agência *We Are Social* em relatório parceiro “*Global Digital Reports*” publicado em Janeiro de 2021, cerca de 53% da população

⁴⁰ Aluna participante do grupo de Iniciação Científica do Colégio Diocesano de Caruaru. Monitora de Inglês no CNA Caruaru e Cofundadora do Projeto Edushare. Alumni da Academia de Liderança da América Latina (LALA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4691113252189998>

⁴¹ Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pela Faculdade Redentor RJ, especialista em Psicopedagogia Institucional pela UNICID SP, especialista em Voz e em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3115456954313208>

mundial está conectada por meio das redes sociais. Ainda de acordo com o relatório, a população com idades entre 16-24 anos utiliza as redes sociais em uma média de 2 horas e 53 minutos por dia.

O crescimento da utilização das redes sociais em todo mundo, foi um forte reflexo da pandemia do Covid-19 no ano de 2020, mas, anterior a isso, a popularização das redes sociais foi uma realidade mundial desde o início da era técnico-científica-informacional. Como citado previamente, a Web 2.0 trouxe consigo a segunda geração de redes utilizadas, sendo em sua maioria, as redes com maior interação entre os usuários como: Facebook, Instagram, TikTok, Twitter entre outros. Tais redes possuem em comum a grande exposição de opiniões acerca dos mais diversos assuntos sendo assim, dando grande autonomia e liberdade de expressão aos usuários.

Sob essa perspectiva, percebe-se que os métodos de ensino não podem ficar restritos aos métodos tradicionais, tempos modernos pedem soluções modernas e com isso, a recriminação da utilização das redes sociais no contexto escolar gera dúvidas e parte ao questionamento principal dessa pesquisa: a utilização de redes sociais se restringe ao lazer que as redes proporcionam ou podem também estar inseridas no contexto educacional dessa geração? É inquestionável o uso intenso das redes sociais por parte dos jovens brasileiros e essa pesquisa gira em torno de entender essa utilização por parte dos estudantes de Ensino Médio na cidade de Caruaru, Pernambuco.

Para nortear a pesquisa, foram elaboradas perguntas que viessem à entender como as redes sociais, amplamente utilizadas pelos jovens, são ainda de imensa discussão no contexto de aprendizagem escolar, com isso, vê-se a necessidade de questionamento acerca de como tais redes estão inseridas na vida dos estudantes do Ensino Médio. Como mencionado, as redes sociais estão presentes em grande parte do tempo dos estudantes da geração Z, que nasceram no momento de ascensão tecnológica dos aplicativos, mas como tais aplicativos estão inseridos na vida desses jovens?

O segundo ponto de extrema importância para as perguntas apresentadas é acerca do sistema de ensino que encontra-se apresentado no Ensino Básico atual. O sistema de ensino tradicional foca seu ensino no professor, enquanto o aluno vai para o segundo plano, vale a pena a discussão a respeito desta temática: qual o contraste entre os sistemas de ensino

tradicional e moderno? E como os estudantes passam a ser protagonistas de sua própria aprendizagem?

No relatório *Global Digital Reports 2020*, a população mundial com idades entre 16-24 anos utiliza as redes sociais em uma média de 2 horas e 53 minutos por dia, sendo essa a faixa etária a qual a maioria dos estudantes de Ensino Médio encontram-se. Levando a uma das respostas da problemática apresentada sobre o tempo médio de estudantes nas redes sociais e se esse tempo vem a ser produtivo aos jovens que encontram-se no Ensino Médio.

Outra questão ainda relacionada à modernização dos métodos de ensino é o interesse por parte de professores e escolas em se modernizar e atender os interesses e necessidades dos estudantes da geração Z, que vão de encontro direto à utilização das redes sociais por meio dos citados em primeiro plano.

As hipóteses deste trabalho giram em torno da inclusão das redes sociais enquanto ferramentas de aprendizagem - visto que estão em ascensão exponencial. Suas utilizações são as mais variadas, podendo ser por meio de: videoaulas, grupos em redes como o *Instagram* e o *Whatsapp*. Cabendo ressaltar que a utilização em muitas vezes é feita para momentos de lazer, “as redes sociais também podem ser utilizadas como aprendizado, colocando o aluno em um ponto central e assim tornando-se coprodutores de seu conhecimento” FAIZI, AFIA, e CHIHEB (2013).

“O emprego inovador de tecnologia no dia-a-dia, por alunos e professores, pode ser a grande diferença para que se mude radicalmente a centralização do processo educativo no professor” SOFFNER (2013, p. 150), seguindo essa linha de pensamento, percebe-se que a utilização da tecnologia e em consequência, das redes sociais, criaria uma independência educacional do estudante que, de certo modo, incentiva a criação de ideias e do pensamento crítico. Assim, demonstra o contraste entre os métodos tradicionais e modernos de ensino, excluindo o professor enquanto pauta principal e colocando aluno enquanto centro do aprendizado.

A intensa utilização das redes sociais se dá pela necessidade de conhecimento e pertencimento dos seres humanos, logo, a utilização medida em horas desses estudantes vem a ser um valor alto e, em alguns casos, preocupante. Em diversos pontos, os professores buscam essa modernização

por meio de metodologias e inclusão de materiais mais modernos nas aulas, entretanto, a utilização de redes sociais para o ensino ainda não é vista como um método de ensino que venha a ter um benefício entre o corpo docente e os estudantes, afirmação que virá a ser discutida nesta pesquisa.

O objetivo geral é compreender a inserção e o uso das redes sociais enquanto ferramentas de aprendizagem escolar na vida dos estudantes de Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Caruaru-PE.

A pesquisa tem como seus objetivos específicos: Identificar como os adolescentes do Ensino Médio utilizam as redes sociais para o processo de aprendizagem escolar; Citar as contribuições e limites das redes sociais na conquista da aprendizagem; Relatar experiências dos adolescentes com uso das redes sociais em tempo de pandemia.

A organização deste artigo é feita pelas motivações pessoais de ser de imenso interesse por corresponder a geração atual e os momentos tecnológicos do século XXI, a inserção das redes sociais no aprendizado é uma ferramenta de estímulo pessoal, onde o tempo de lazer, utilizado nas redes, pode vir a ser produtivo e dinâmico. A escassez de informações que falem dos benefícios potenciais das Redes Sociais nos estudos torna essa pesquisa de extrema relevância social. O avanço científico desta pesquisa se dá como ponto de partida para a criação de metodologias de ensino que abranjam de melhor forma as linguagens modernas e atuais que envolvem as redes sociais e a tecnologia. A existência de um trabalho que ressalte os pontos citados enquanto objetivos, é de competência científica para um melhor entendimento acerca da qualidade de ensino moderna que ainda conta com métodos tradicionais.

Outro ponto fundamental, é a relação entre a utilização das redes sociais no meio acadêmico e o incentivo ao estudo para os estudantes. As redes sociais, por serem novos meios de comunicação e por estarem diretamente inseridas na vida dos jovens, podem ser um grande aliado a tal incentivo. As redes são um meio atrativo aos estudantes de todas as idades e principalmente, os estudantes de Ensino Médio que estão incluídos na Geração Z.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Geração Z, famosa por suas contribuições ao mercado de trabalho de forma prática e tecnológica, é também a geração que está presente no Ensino Médio brasileiro. A Geração engloba os nascidos entre 1995 e 2010, já inseridos na era tecnológica, não precisando adaptar-se a novas tecnologias. Analisando que o Ensino Médio é dividido em 3 séries que vão dos 15 aos 18 anos, na teoria, no ano de 2021, os nascidos entre 2003, 2004, 2005 e 2006 são a atual geração que se encontra no ambiente do ensino básico brasileiro. O escritor e pesquisador norte-americano Marc Prensky (2001) traz à tona o termo *nativos digitais* para ressaltar o momento social onde a Geração Z está inserida. O termo traz à tona a ideia de que não existe adaptação dessa geração às tecnologias, elas já nascem inseridas nelas e com isso, desenvolvem as aptidões necessárias para a utilização.

Cristiane Kampf (2011) levanta o questionamento acerca das rápidas assimilações tecnológicas e da maior aptidão da geração Z em relação às gerações passadas, o que leva a um dos pressupostos criados nessa pesquisa e sustentado por Marc Prensky (2001) e seu termo *gap geracional* que diz respeito à diferença de tempo da geração dos jovens e seus pais/professores.

Outro ponto de suma importância no mesmo ponto de vista de *gap geracional* foi levantado por Rosado e Tomé (2015) quando citado a forte influência no fator da idade para a definição do aprofundamento nos usos das redes sociais on-line pelos jovens. “*À medida que vão amadurecendo, mais amigos são feitos (laços fracos), mais amizades fora do espaço de convivência presencial são tecidas, diminuindo a comunicação com pais e professores.*” ROSADO e TOMÉ (2015).

As redes sociais digitais, introduzidas no início do século XXI, possuem uma gama de funcionalidades entre seus sites e aplicativos, porém, a troca de informações e de conhecimento são as mais importantes e utilizadas de tais redes. O maior intuito dessas ferramentas é a conexão entre pessoas de diferentes partes do globo e por tal motivo, sua introdução no âmbito educacional brasileiro deve ser explorado e discutido. No contexto educacional, a troca de experiências entre os estudantes e/ou professores vem

a ser de grande benefício para esses grupos, introduzindo mais os estudantes a essas novas tecnologias e ao ensino voltado para ele enquanto protagonista do aprendizado. Enquanto protagonistas, os alunos vêm a compartilhar tarefas e como defendido por VALENTE *“a realização de tarefas pode acontecer no mesmo local, porém em tempos diferentes”* (VALENTE apud SOUZA e SOBRAL, 2012), trazendo assim, um maior engajamento grupal e maior desenvolvimento de habilidades interpessoais.

“As redes sociais on-line ocupam atualmente o centro das atenções, especialmente a partir da década de 2000, quando registraram forte crescimento de adesão e utilização, especialmente por jovens em idade escolar” ROSADO e TOMÉ (2015, p.13). O processo de aprendizagem é formado por exposição a situações que construam tal conhecimento. A exposição atual de crianças e adolescentes às redes sociais demonstram que elas podem ser efetivas a uma gama de conhecimento, visto que a busca de aprofundamento acerca desses estímulos cai diretamente na ativação do próprio estudante, sendo assim protagonista de seu processo de aprendizagem.

Em geral, a aprendizagem é provocada por situações - provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples. (PIAGET, 1972)

As redes contam com um crescimento exponencial desde seu surgimento e com a evolução dessas tecnologias, cresce-se o debate acerca de sua inserção na educação. *“Esse tipo de mídia, enquanto onipresente na atualidade, está amplamente disseminado entre professores e estudantes, sendo assim, influenciando grandemente a forma de ensino e aprendizagem”* FAIZI, AFIA e CHIHEB (2013, p. 01). Relacionando-se com o conceito de ensino-aprendizagem, as redes sociais criam um ambiente de estímulo para os alunos em sala de aula, visto que, a geração atual encontra-se amplamente conectada por meio de tais redes.

“Assumindo um papel importante para a formação em conhecimentos gerais dos jovens, levando-os a ler, ver e ouvir aquilo que os amigos indicam, formando uma rede dinâmica de recomendações que cresce em volume à medida que avançam em idade” ROSADO e TOMÉ (2015, p.19) e assim criando novas pontes de conhecimento por meio das conexões criadas e da provocação situacional da matéria. O crescimento de uma rede de conhecidos que possuam interesses em comum envolvendo os estudos gera incentivo, motivação e até mesmo ambientes propícios para o desenvolvimento pessoal dos estudantes da Geração Z.

As redes rompem com o estilo de ensino tradicional e questionam-o acerca da falta de independência do aluno enquanto receptor do ensino, sendo colocados em segundo plano enquanto deveriam estar nos holofotes. Podendo ser uma grande ferramenta de estímulo ao aprendizado, as redes comumente são vistas como algo ruim e não como instrumento pedagógico, quando associado corretamente com metodologias de ensino.

“As redes sociais são espaços de encontro, com enormes possibilidades de estimular e enriquecer a aprendizagem” ARAÚJO (2013). Exemplificando que as redes sociais são instrumentos de auxílio para a aprendizagem dos educandos, Araújo argumenta que *“falta compreensão de que a metodologia deve vir antes da tecnologia”* e assim, as redes mais assustam do que aproximam os pais e as instituições educacionais a preencher as folhas em branco do engajamento estudantil nas mais diversas atividades escolares.

Sob a mesma ótica, cabe-se entender como estudantes tímidos podem sentir-se mais confortáveis em uma ferramenta de comunicação social como as redes. *“Ferramentas colaborativas e participativas como Wikis, blogs, Google Docs podem encorajar estudantes a tornarem-se participantes ativos ou até mesmo co-produtores ao invés de consumidores passivos de conteúdo”* FAIZI, AFIA E CHIHEB (2013, p. 03). A falta de interação que causa tal consumo passivo de conteúdos vem a ser extinta com o uso das redes sociais voltadas para a comunicação. O educador passa a ser visto como alguém mais acessível e assim, o aprendizado é construído ativamente, como pode-se confirmar por Minhoto (2012 apud ARAÚJO, 2013, p. 04), onde foi mostrado

que a familiaridade dos estudantes com a plataforma *Facebook* agregou a construção de tal conhecimento.

Em um estudo realizado no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), 59% da população estudada argumentou que, a utilização da plataforma *Facebook* como instrumento para práticas de ensino/aprendizagem, promoveu a integração, a colaboração, a interação e a participação de todos (Patrício & Gonçalves, 2010), indo de encontro com a argumentação de que as redes sociais promovem uma grande interação entre os estudantes.

Por serem redes que promovem grande partilha entre os usuários das plataformas, a conectividade entre os estudantes promove grande colaboração e assim, são criadas novas estratégias de aprendizagem, com autonomia dos estudantes e crescimento do pensamento crítico. Assim, percebe-se o quanto as redes sociais têm contribuído para o desenvolvimento dos estudantes na era da Web 2.0.

As tecnologias Web permitem aos professores definir estratégias pedagógicas inovadoras que incluam utilização de software social como ferramentas de trabalho de modo a flexibilizar os contextos de aprendizagem individuais e cooperativos, a ensinar alunos a aprender no ciberespaço, a pensar, a cooperar, a partilhar e a construir seu próprio conhecimento. (Patrício & Gonçalves, 2010).

O conceito de web 2.0 foi discutido por O'Reilly em seu pioneiro artigo no ano de 2005. A internet como centro para oferecimento de serviços online, acessíveis em qualquer plataforma ou computador, sem necessidade de instalação local, assim como para produção de conteúdos pelos próprios usuários, com ou sem parceria de outros, caracteriza esta nova fase da internet, em que pequenos e grandes produtores de mídia convivem simultaneamente. Empresas que priorizaram a formação de bases de dados para hospedar conteúdos de autores pequenos e anônimos, incentivando sua participação, obtiveram grandes resultados financeiros e de repercussão entre internautas nesta primeira década do século 21. (Rosado e Tomé, 2015, p. 14)

Seguindo a mesma linha de pensamento, é importante ressaltar como a inserção das tecnologias sociais na sala de aula traz benefícios para o ser

humano social. Mudanças trazem cuidados e exigem reflexão sobre a forma como estas influenciam o ser social. Para Lévy (1999):

Devido à aceleração do ritmo exigido pela nova realidade social, agora caracterizada como tecnossocial, faz-se necessário que tenhamos uma participação mais ativa, se não quisermos ficar para trás na sociedade do conhecimento. (LÉVY apud SOUZA e SOBRAL, 2012)

É importante ressaltar que as redes sociais vêm como ferramenta para maior auxílio de ferramentas pedagógicas para os professores em sala de aula, por tal motivo é preciso que o professor esteja com motivação a fim de promover uma aprendizagem significativa ao aluno (SOUZA e SOBRAL, 2012).

METODOLOGIA

A pesquisa é fruto do trabalho realizado no grupo de estudo da iniciação científica do Colégio Diocesano em Caruaru - PE. O grupo de estudo é formado por estudantes do Ensino Médio e orientadora que norteia a escrita e etapas necessárias para uma pesquisa de caráter científico.

O tipo dessa pesquisa é qualitativa, pois o trabalho é feito com dados em formato de texto, diferentemente de uma pesquisa quantitativa que visa dados numéricos e estatísticas. Assim, foi adotado o tipo de pesquisa qualitativa pelo uso de textos e falas de entrevistados para o entendimento da temática pesquisada em profundidade.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. É a partir desse ponto de vista que realizaremos as etapas da pesquisa para alcance dos objetivos apresentados inicialmente neste estudo que busca compreender a inserção das redes sociais como ferramenta de aprendizagem na vida dos estudantes do Ensino Médio.

Os dados presentes nessa pesquisa foram avaliados para entender melhor como as redes sociais estão inseridas na vida dos estudantes e conseqüentemente, seus benefícios e malefícios.

A população é um grupo de 9 adolescentes, sendo eles estudantes de cada série do Ensino Médio. Foram eles: 2 (dois) alunos do 1º ano do Ensino Médio, 4 (quatro) do 2º ano e por fim, 3 (três) alunos do 3º ano. Essa escolha justifica-se pelo interesse em entender também como as diferentes faixas etárias podem influenciar nas diferentes ideias. Os/as estudantes são de uma escola particular de Caruaru - PE e são os representantes e vice-representantes de cada turma. As idades dos sujeitos variam entre 15 e 18 anos. Em relação ao gênero, 88,9% são do sexo feminino. Cada estudante possui uma história diferente e a contribuição para o estudo está extremamente ligada a essa troca de experiências.

Essa pesquisa de campo foi realizada por meio de um questionário misto que foi disponibilizado a população de alunos por meio do Formulário Google. O questionário conta com 8 (oito) perguntas relacionadas à temática da pesquisa sendo 6 (seis) delas abertas à dissertação. Adotamos o questionário como instrumento para coleta de dados porque concordamos com Gil (1999, p.128) quando define *“como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”*. Assim, vimos nesses instrumentos os benefícios de sua aplicação para obter dados desejados.

A análise de dados foi realizada através de uma avaliação entre as respostas abertas e fechadas dos indivíduos e discutidas com as análises feitas por meio da fundamentação teórica deste artigo.

ANÁLISE DOS DADOS

Em resposta unânime, todos os adolescentes relataram utilizar as redes sociais diariamente, justificando a tese de que os estudantes da *Geração Z*, por já serem incluídos na era tecnológica desde seu nascimento, não precisam se adaptar a elas. Marc Prensky, pesquisador norte-americano, deixa

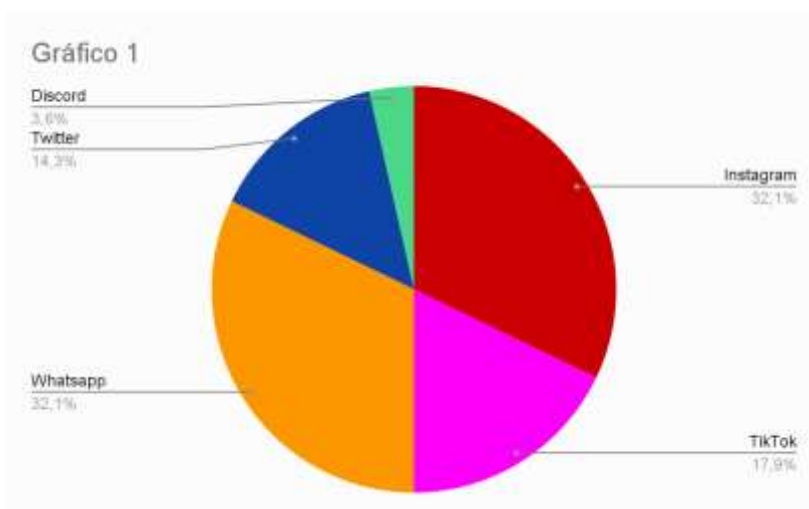
em foco o termo “*nativos digitais*” em sua referência à geração Z, já incluída no mundo tecnológico.

Em adição, todos os alunos são de escola particular, o que também justifica a utilização direta desses meios de acesso. A pandemia, também é grande aliada à essa utilização.

Hoje, através da *hashtag* #FiqueEmCasa, as pessoas podem desfrutar de treinamento físico, aulas de ioga, entrevistas com celebridades, shows, promoções de entregas em domicílio, cursos *on-line*, campanhas de solidariedade e até *memes*, o que faz das redes sociais ferramentas vitais nestes tempos, uma vez que, para o ser humano é vital se comunicar e manter o contato com o mundo. (Malavé, 2020)

Com o objetivo de entender quais redes sociais são mais utilizadas pelos jovens, a pergunta “*Quais redes sociais você mais utiliza?*” contou com respostas variadas, de concordância total entre a utilização do *Instagram* e do *WhatsApp* por 100% dos alunos, tal resposta fica diretamente ligada às relações sociais as quais os estudantes estão inseridos. A não-utilização do *Facebook* pode também estar ligada ao fato da rede ser considerada “ultrapassada”. Como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Redes Sociais mais utilizadas.



Em relação ao tempo de utilização das redes sociais, os estudantes relataram que passam entre 2h30min à 7h por dia nas redes sociais. Contrastando diretamente com a pesquisa do relatório *Global Digital Reports 2020*, onde a população com idades entre 16-24 anos utiliza as redes sociais em uma média de 2 horas 53 minutos por dia. A média do tempo de utilização dos sujeitos dessa pesquisa é de 4h 43min, sendo um pouco menos que o dobro do relatado pela empresa de gerenciamento norte-americano. Com a pandemia, o desdobramento tecnológico foi de grande escala à nível mundial, podendo estar diretamente ligado à tal situação o grande aumento de tempo por dia nas redes.

Foi questionado aos sujeitos a respeito dos aprendizados nas redes sociais, se tais conhecimentos em algum momento foram utilizados no contexto escolar. A maioria dos estudantes relatou que sim, exceto um estudante que deixou claro de não ter qualquer auxílio das redes visto que não utiliza elas para tal função. Em divergência com a maioria, o adolescente exemplifica que as redes sociais funcionam mais como uma fuga da realidade e meio de procrastinação.

Outro ponto de extrema importância para nossa análise é a respeito do tédio e aborrecimento causado pelas aulas presenciais. O objetivo da pergunta foi entender como as aulas podem causar desinteresse por parte dos estudantes. A maioria dos adolescentes seguiu a mesma linha de raciocínio de que algumas matérias não possuem uma didática interessante e acabam sendo tediosas. Um sujeito também relatou que o número consecutivo de aulas e o descarregamento intenso de informações também prejudicam a motivação dos alunos em estarem em um ambiente de aprendizado mesmo que presencial. Em contato direto com as hipóteses desse trabalho e das respostas dos sujeitos, pode-se ser desenvolvida uma solução acerca desse aborrecimento com a utilização de ferramentas sociais nas aulas, como relatado por ARAUJO (2011) em sua pesquisa para a utilização de tais ferramentas no ensino de História. Na mesma pergunta, também foi relatado que a falta de pessoas para conversar também cria um tédio no ambiente escolar, problemática também solucionada por meio da utilização das redes sociais.

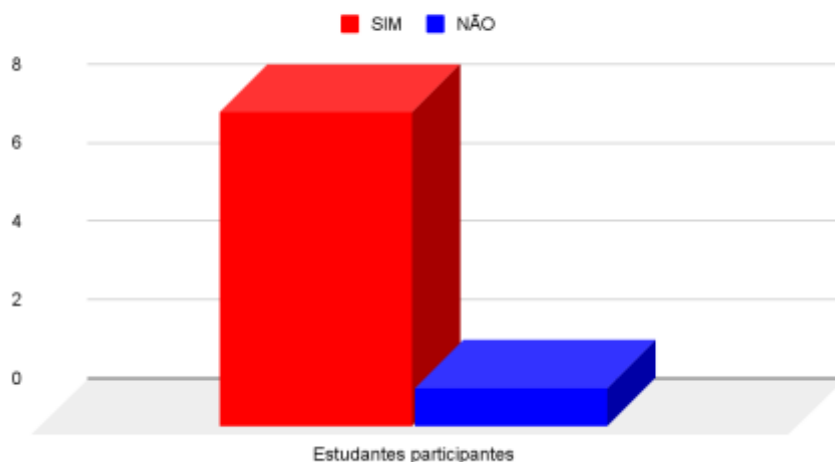
Sob a mesma ótica, percebemos que os sujeitos acreditam que as redes podem engajá-los mais nas aulas. Como citado por um deles:

“Por essa ser uma ferramenta que está integrada no dia a dia da maioria das pessoas, especialmente dos jovens, e por possuir características muito dinâmicas, é provável que torne as aulas mais engajadoras a depender de como venha a ser utilizada.”

Para maior compartilhamento de informações, de motivação e dos mais diversos motivos, os estudantes acreditam que que as redes sociais são uma ferramenta de engajamento estudantil. Ressalvo um sujeito que acredita que as redes sociais atrapalhariam mais do que ajudariam, visto que o mesmo é extremamente focado.

Gráfico 2: Você já aprendeu algum conteúdo com as redes sociais?

Gráfico 2



Seguindo a pergunta do gráfico acima, foi questionado aos sujeitos quais os assuntos os quais eles se apropriaram por meio das redes sociais. O que mais chama a atenção é o fato de que um dos assuntos mais relatados foi o de repertórios para escrita de redações. Matérias de humanidades - como

História, Geografia e Filosofia - também foram bem reportadas nesse questionamento. As matérias das ciências exatas, também foram colocadas em análise, sendo reportadas que foram aprendidos “macetes” para melhor e mais rápido entendimento dos assuntos. Esses instrumentos de análise caem diretamente nos objetivos específicos iniciais, que tem por função: Identificar como os adolescentes do Ensino Médio utilizam as redes sociais para o processo de aprendizagem escolar; Citar as contribuições e limites das redes sociais na conquista da aprendizagem.

Finalizando-se essa análise com a última pergunta do questionário aplicado, foi pedido que os adolescentes relatassem a utilização das redes sociais por parte deles durante o período de pandemia. Inicialmente sendo bem relatado como forma de lazer, as redes sociais também possuem grande importância no que se refere ao acesso à informação. Um ponto que também foi ressaltado, foi o aumento de tempo no celular, uma realidade da maioria dos jovens que migraram para o ambiente online. Um dos sujeitos relata que a utilização das redes sociais na pandemia foi um dos momentos mais contraditórios na experiência do mesmo:

“As redes sociais têm se mostrado um recurso bastante contraditório na minha experiência durante a Pandemia. Enquanto que, por um lado, eu posso passar horas naquela tela infinita, procrastinando e me distraindo; por outro, também funciona como uma fonte de motivação, um estimulante para querer saber mais sobre os assuntos com os quais me deparo [...]. Além disso, elas também me ajudaram a não perder por completo a conexão com aqueles que amo, a descobrir novos interesses e a fazer novas amizades.”

Percebe-se pelo relato que o uso das redes sociais vem sendo um grande motivo de dúvida não só para os professores e pais, mas também para os próprios alunos. Sob o pensamento do relato, percebe-se que o exemplo dado por outros estudantes pelas redes, motiva outros a seguirem pelo caminho dos estudos e assim podemos também perceber como as redes vem a ser benéficas no meio de amizades. Seguindo o objetivo específico de: Citar as contribuições e limites das redes sociais na conquista da aprendizagem, podemos também perceber que devem existir limites para a vida online. Os

relatos dos estudantes nos levam a refletir que a falta de limites de tempo e utilização, leva-os à procrastinação e ao problema acerca dos estudos, quando o mesmo deixa de ser prioridade e passa a ser segundo plano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão apresentada acerca da utilização de redes sociais e sua restrição ou não ao lazer das mesmas é amplamente discutida e merece ser colocada em pauta sobre sua inserção no contexto escolar da geração atual.

Como colocado em foco por Rosado e Tomé (2015), as redes sociais on-line ocupam atualmente o centro das atenções, especialmente a partir da década de 2000, quando registraram forte crescimento de adesão e utilização, especialmente por jovens em idade escolar. Foi analisado na fundamentação teórica como as situações em meio digital podem vir a beneficiar os jovens da Geração Z. Em paralelo, também foi analisado como as mídias sociais estão presentes no cotidiano dos estudantes de ensino médio. Em levantamento de conceitos, percebe-se que o *gap geracional* abordado por Marc Prensky é uma realidade, o que leva a embates entre os *nativos digitais* e os não-nativos.

É perceptível a intensa utilização das redes sociais pelos jovens do Ensino Médio. Como citado por SOUZA e SOBRAL “*a inserção das redes sociais nas escolas já ocorre de forma indireta, pois o aluno as utiliza na escola através dos celulares, inclusive em sala de aula, durante as aulas, provocando conflitos*”, tal inserção ocorrerá de qualquer forma, logo, é válido que existam ferramentas didáticas que auxiliem nesse processo. De mesma linha, é preciso que ressaltem-se os limites do uso em sala de aula visto que as redes, por mais que sejam uma ferramenta extremamente útil de comunicação, também podem ser um meio de procrastinação e entretenimento.

O objetivo geral da pesquisa foi alcançado, visto que a maior compreensão acerca da utilização dos meios aqui propostos foi sucedida. As redes sociais são uma realidade na vida dos jovens em idade escolar e devem ser utilizadas enquanto ferramentas de ensino, como relatado pela maioria dos sujeitos.

Por parte dos objetivos específicos, foi identificado como os jovens utilizam as redes sociais para apropriação de conteúdos escolares, sendo em sua maior parte para uma maior gama de informações e assim, um devido aprofundamento dos assuntos abordados.

Em segundo objetivo específico, temos as contribuições e as limitações das redes na conquista da aprendizagem, como citado por alguns alunos, por mais que tragam benefícios diretos, as redes sociais também funcionam como meio de entretenimento e fuga da realidade, levando à possibilidade de procrastinação. Cabendo ressaltar que a utilização em muitas vezes é feita para momentos de lazer, as redes sociais também podem ser utilizadas como aprendizado, colocando o aluno em um ponto central e assim tornando-se coprodutores de seu conhecimento (Faizi, Afia, & Chiheb, 2013). Logo, vê-se necessário a imposição de limites a esse uso.

Em último objetivo específico, são relatadas as experiências dos adolescentes em meio à pandemia, que em maioria está ligada à obtenção de informações acerca dos acontecimentos atuais e suas consequências.

Por meio desse trabalho de pesquisa, acredita-se que deva existir novas pesquisas na mesma temática para aprofundamento da mesma. A abordagem em escolas públicas brasileiras pode trazer uma nova perspectiva acerca do uso das redes sociais nesse âmbito, assim como o estudo em outros países mais desenvolvidos sobre o uso da tecnologia e de redes sociais entre os estudantes e professores. Com o passar dos anos, espera-se que a utilização das redes sociais venha a beneficiar diversos estudantes e seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elisabeth de Brito. ANDRADE, Guilherme da Silva. OLIVEIRA, José Alisson. ALVEZ, Juliana de Brito. BRANDÃO, Nadiene de Paiva. **O Uso das redes sociais em época de pandemia - um estudo de caso aplicado em quatro escolas técnicas estaduais de Pernambuco.** Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvg/uploads/480.pdf>. Acesso em: 15 de Novembro de 2021.

ARAUJO, Robson Victor. **O uso de redes sociais como prática no ensino de História**. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1721>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

FAIZI, Rdouan. AFIA, Abdellatif El. CHIHEB, Raddouane. **Exploring the benefits of using social media in education, 2013**. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Rdouan-Faizi/publication/272998596_Exploring_the_Potential_Benefits_of_Using_Social_Media_in_Education/links/5598ab7708ae5d8f3933f9ab/Exploring-the-Potential-Benefits-of-Using-Social-Media-in-Education.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

KÄMPF, Cristiane. **A Geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento**. Disponível em:

http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700004%20&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 de Agosto de 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MALAVÉ, Mayra. **O papel das redes sociais durante a pandemia**.

Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/675-papel-redes-sociais>. Acesso em: 27 de Setembro de 2021.

PATRÍCIO, Maria Raquel. GONÇALVES, Vítor. **Facebook: Rede social educativa?, 2010**. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

PONTO Tel. **Saiba como é a Geração Z no mercado de trabalho.**

Disponível em: <https://www.pontotel.com.br/como-e-a-geracao-z/>. Acesso em 20 de julho de 2021.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem.** Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/desenvolvimento-e-aprendizagem/>.

Acesso em: 28 de Julho de 2021.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TOMÉ, Vitor Manuel Nabais. **As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar.** Disponível em:

<https://www.scieo.br/j/rbeped/a/Sptq7rTsYB9QyqYXyzTjVts/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 de Julho de 2021.

Resultados Digitais. **O que são as redes sociais?.** Disponível em:

<https://resultadosdigitais.com.br/especiais/tudo-sobre-redes-sociais/#>. Acesso em: 28 de Julho de 2021.

SOFFNER, Renato. **Tecnologia e educação: um diálogo Freire - Papert, 2013.** Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22353> .

Acesso em: 10 de Maio de 2021.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SOBRAL, Maria Neide. **Redes Sociais e Ensino: Possibilidades e Desafios.** Disponível em:

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10177/12/11.pdf>. Acesso em: 03 de Novembro de 2021.

We Are Social. **DIGITAL IN 2020, 2021.** Disponível em:

<https://wearesocial.com/digital-2020>. Acesso em 14 de maio de 2021.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Mylena Siqueira Torres Silva⁴²

Ana Maria de Barros⁴³

INTRODUÇÃO

No ano de 2020 tivemos a chegada do coronavírus no Brasil e com ela uma pandemia que causou o isolamento social no mundo inteiro orientado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como medida de segurança para amenizar/evitar o contágio das pessoas. Foram necessários os fechamentos dos comércios, dos restaurantes, templos religiosos, e entre esses vários espaços sociais as escolas. Somos contemporâneos da maior tragédia humanitária do início do século XXI, palavras como distanciamento social, lockdown, máscaras, passaram a fazer parte da vida da humanidade em todos os continentes simultaneamente. A vida humana sobre o planeta terra vivenciou uma real possibilidade de extinção. Essa possibilidade exigiu medidas sanitárias rígidas e por dois anos o ritmo de vida sofreu importantes modificações. A escola local de aprendizados e socializações, essenciais ao desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes foi substituída pelo trabalho remoto, pelo home office. De acordo com Hannah Arendt (1994) em seu estudo sobre a crise da Educação, um texto atemporal, reflete ser a escola um espaço para a natalidade, onde a criança nasce para o mundo público, para receber toda tradição, todo patrimônio construído pela humanidade para

⁴² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - CAA. Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Barros.

⁴³ Orientadora, Dra. Em Ciência Política, Profa. do curso de Pedagogia/CAA/UFPE e do Mestrado em Direitos Humanos/CAC/UFPE.

que receba e ressignifique de acordo com o seu tempo, mas para isso é necessário que as condições básicas para que esse processo ocorra sejam garantidos. A criança e o adolescente vivenciar essas exigências dentro de uma pandemia, sem a possibilidade de vivenciar o mundo público se tornou quase impossível, em particular para as crianças das escolas públicas.

Para o enfrentamento da Pandemia uma das exigências foi o fechamento das escolas, foi necessário elaborar metodologias para o ensino remoto para que as crianças continuassem tendo acesso à educação. Deste modo, o Ministério da Educação (MEC), as secretarias de educação estaduais e municipais, bem como as escolas e todos aqueles que a compõe, precisaram se reinventar utilizando as plataformas digitais como forma de comunicação com as famílias e com os estudantes, para que eles tivessem acesso às atividades e aulas.

A orientação para creche e pré-escola é que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as (BRASIL, 2020).

Sabemos que essa realidade requer estudos aprofundados e teremos muito a compreender ao final dessa experiência. Entretanto, esta pesquisa busca fazer um recorte dentro dos aspectos educacionais para entender como se deu a educação das crianças em situação de vulnerabilidade social, visto que muitas famílias não têm acesso a internet, as tecnologias digitais, ou quando esse acesso existe ele não é fácil e existem diversos fatores que podem inviabilizá-lo.

Sugere-se que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (BRASIL, 2020)

O contexto narrado acima nos insere no foco desta pesquisa que é a educação das crianças em vulnerabilidade social das escolas públicas na cidade de Caruaru-PE, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, buscando entender o contexto dos(as) professores(as), bem como dos estudantes para que seja possível identificar as dificuldades dos estudantes e professores(as) e também analisar as ações adotadas pela escola para garantir o acesso dessas crianças a educação durante esse contexto pandêmico, tendo como problemática: Levando em consideração o contexto da pandemia da COVID-19. Dessa forma partimos da seguinte problematização: Quais foram os principais problemas que impactaram a educação de crianças em situação de vulnerabilidade social no Município de Caruaru? Para responder a esta reflexão, construímos os seguintes objetivos. Tendo como **objetivo geral**: Compreender os principais problemas que atingem a educação de crianças em situação de vulnerabilidade social e os impactos causados pela pandemia do COVID-19; elencamos como objetivos específicos:

a. Indicar as ações adotadas para contemplar as crianças em vulnerabilidade social em meio ao contexto da pandemia; b. Identificar os problemas enfrentados pelas crianças em situação de vulnerabilidade social; c. Compreender os impactos causados pela pandemia do COVID-19 na educação.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMÁTICA ESCOLHIDA

A pandemia causada pelo COVID-19 que se iniciou no ano de 2020 afetou diretamente todos os segmentos sociais e os sujeitos que neles estão inseridos. A Educação, sobretudo a Educação Pública, foi bastante afetada durante esse período de isolamento social em que vivemos. Essa realidade impactou muitas crianças e suas famílias, em especial aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Sabemos que a realidade dessas crianças é difícil, no qual muitas delas têm na escola algo que vai além da educação, além disso, as escolas estavam/estão utilizando de aulas

remotas através das plataformas digitais para que as crianças continuem tendo acesso à educação.

Diante desse novo contexto educacional, é necessário que voltemos nossa percepção para essas crianças que vivem em vulnerabilidade social, pois além das dificuldades por elas enfrentadas para frequentar a escola de forma presencial, agora existem as dificuldades de manter o vínculo com a escola, ter acesso à educação por meio das plataformas que viabilizam o ensino remoto, no entanto, essas famílias e crianças vulneráveis socialmente sofrem ainda mais com a falta de recursos e mantimentos durante este período pandêmico. Este trabalho de pesquisa busca analisar como essas crianças têm acesso à educação em meio às dificuldades encontradas socialmente e qual as ações que a escola tem feito para que não haja a evasão dessas crianças.

A emergência sanitária provocada pela Coronavírus Disease 2019 (COVID19), caracterizada como pandemia pela OMS, no início de 2020, trouxe como uma das principais medidas de contenção da disseminação da doença o distanciamento social entre as pessoas. Nesse sentido, escolas foram fechadas trazendo impacto psicossocial para a saúde de crianças e adolescentes. A escola ocupa um lugar na vida de crianças e adolescentes para além do educacional, em especial, para aqueles em vulnerabilidade social. Essa população tem suas necessidades nutricionais e protetivas nesse espaço, ainda considerando que a principal instituição identificadora de situações de violências é a escola (OLIVEIRA; SOUZA; SABINO; VICENTE; CARLOS; 2022, p.3)

Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e a violação dos seus direitos à educação é uma violação grave, na medida que há o reconhecimento de sua vulnerabilidade em documentos nacionais importantes a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente e também no Estatuto da Juventude. Assim, a pandemia não pode ser desculpa para a manutenção de violações do Direito à Educação de Crianças e Adolescentes, comprometendo seus direitos fundamentais e acesso à cidadania. Esse reconhecimento vem também através das legislações específicas durante e pós-pandemia

As questões tratadas na legislação permitem compreender o papel da educação na rede de garantia de direitos de estudantes e educadores, a Resolução CNE/CP de 02 de agosto de 2021 que instituiu as **Diretrizes Nacionais Orientadoras Para a Implementação de Medidas no Retorno a Presencialidade das Atividades de Ensino e Aprendizagem e Para a Regularização do Calendário Escolar** estabelece pontos importantes para o processo de retomada em seu **Capítulo 1**:

- Art. 3º No retorno às atividades presenciais, os sistemas de ensino, as Secretarias de Educação e as instituições escolares devem oferecer ações de acolhimento aos profissionais de educação, aos estudantes e respectivas famílias.
- § 1º No processo de retorno às atividades presenciais, as redes e instituições escolares deverão promover a formação continuada dos professores, visando prepará-los para o enfrentamento dos desafios impostos durante o retorno.
- § 2º As atividades de acolhimento devem envolver a promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido, considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias, bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação alimentar e nutricional, entre outras.
- § 3º A formação continuada dos professores deve incluir a preparação para a implementação dos protocolos de biossegurança, bem como estratégias e metodologias ativas não presenciais e à implementação de recursos tecnológicos, com ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias apropriadas para desenvolvimento do currículo. (BRASIL; 2021)

Nesse sentido, na condição de estudante de Pedagogia reconheço a relevância da importância do tema escolhido. Os problemas serão duradouros e todos nós devemos estar preparados para agir, independente do papel que estejamos exercendo no ambiente escolar: seja na gestão, no apoio

pedagógico, no ensino ou na sociedade civil organizada. Ampliar este debate através da pesquisa científica é lançar luzes sobre a necessidade de escutar as pessoas envolvidas neste cotidiano complexo e compreender que as soluções necessitam ser construídas nesse processo de diálogo coletivo.

CONTEXTUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS

Para que possamos compreender o que norteia esta pesquisa, é necessário que sejam feitas algumas contextualizações sobre o que iremos abordar. Em nossa sociedade, existem crianças e adolescentes que se encontram em uma situação de vulnerabilidade social e isso é um dos principais fatores que dificultam que esses sujeitos tenham acesso à educação.

A Constituição Federal estabelece que a “família é a base da sociedade” (Art. 226) e que, portanto, compete a ela, juntamente com o Estado, a sociedade em geral e as comunidades, “assegurar à criança e ao adolescente o exercício de seus direitos fundamentais” (Art. 227). Neste último artigo, também especifica os direitos fundamentais especiais da criança e do adolescente, ampliando e aprofundando aqueles reconhecidos e garantidos para os cidadãos adultos no seu artigo 5º. Dentre estes direitos fundamentais da cidadania está o direito à convivência familiar e comunitária. (BRASIL; 2004, p.20)

Compreendendo a importância da garantia desses direitos fundamentais, dentro desse período pandêmico, as escolas precisaram se reinventar e buscar novas formas de alcançar seus estudantes durante o isolamento social. Sabendo disso, foi necessário que os professores adaptassem toda a sua abordagem dos conteúdos para que chegassem aos seus estudantes, e sobretudo, foi necessário que as vulnerabilidades dessas crianças fossem mapeadas para que o seu acesso à educação não fosse impedido. Dessa forma é necessário que entendamos quais as situações de vulnerabilidades sociais podemos encontrar dentro das escolas e as mudanças que ocorreram dentro das políticas educacionais durante a pandemia. Daí a importância de escutar os profissionais da área ou que

dialogam com a área de educação básica neste período para que possamos compreender em que medida estes direitos foram e continuam a ser garantidos no ambiente escolar.

IDENTIFICANDO AS SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Durante muito tempo, crianças e adolescentes foram enxergados como seres não ativos na sociedade, visto como alguém que não tinha espaço e nem voz, isso fez com que muitas vezes ao relatar algum tipo de situação a qual estavam vivenciando era tido como “coisas da imaginação” ou que a criança “não sabe/entende o que está dizendo”, e por conta disso ela tornava-se um ser, em dados momentos, invisível para a sociedade. Mas, esta forma como as crianças vêm sendo vistas e tratadas pela sociedade têm mudado com o passar dos anos, através das lutas dos movimentos sociais e dos direitos humanos foram-se conquistados os direitos das crianças e adolescentes por lei, ao qual garante que esses sujeitos tenham voz ativa.

De acordo com essa doutrina jurídica, a criança e o adolescente são considerados “sujeitos de direitos”. A palavra “sujeito” traduz a concepção da criança e do adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento. (BRASIL. 2004, p.25)

Assim, não só os pais/responsáveis por esses sujeitos, mas a sociedade de modo geral, tem um grande papel na vida dessas pessoas, tem um papel fundamental na garantia dos direitos e proteção das crianças e adolescentes, o que requer que tenhamos uma atenção aos pequenos detalhes no convívio com elas e também ao que estão querendo nos mostrar através da comunicação, é importante se atentar aos sinais das vivências

sociais para identificar os contextos nos quais essas crianças estão inseridas e quando essa realidade pode se tratar de uma vulnerabilidade.

Na nossa sociedade podemos identificar algumas situações tidas como vulnerabilidades sociais que atingem vários sujeitos, dentre eles destacamos crianças e adolescentes. Essas situações podem estar presentes em contexto diversos, como por exemplo, familiar, social, de saúde, educação e entre outros. Ou seja, como as autoras WINTER; MENEGOTTO; e ZUCCHETTI (2019) trazem em seu texto: *Vulnerabilidade Social e Educação: uma reflexão na respectiva importância da intersetorialidade*:

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2005), a vulnerabilidade vai além da precariedade no acesso à renda. Também está atrelada a fragilidades de vínculos afetivos relacionais e a desigualdades de acesso a bens e serviços. Associada à desigualdade social e à perversa concentração de renda, indo além das privações e diferenciais de acesso a bens e serviços, revela-se numa dimensão mais complexa que é da exclusão social. (P. 168 e 169).

As situações de vulnerabilidade social vão além de fatores financeiros, elas estão ligadas aos relacionamentos que as crianças estão expostas, ao ciclo social a qual estão inseridas e a diversos fatores sociais que além deixá-las vulneráveis, as coloca à margem da sociedade de forma excludente.

Podemos destacar algumas concepções que são apontadas pelas autoras Sierra; Mesquita (2006), no texto *Vulnerabilidades e Fatores de Risco na Vida de Crianças e Adolescentes*, sobre alguns fatores de vulnerabilidades que podemos encontrar em nossa sociedade, são eles:

Os riscos inerentes à dinâmica familiar: são os problemas relacionados ao alcoolismo, aos conflitos entre casais que fazem da criança a testemunha de ofensas e agressões; enfim, toda forma de violência doméstica, traumas, abusos sexuais, carências afetivas, etc.;

- os riscos relacionados ao lugar de moradia: a precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, às relações de vizinhança, a proximidade a localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas;

- os riscos relacionados à forma de repressão policial às atividades do tráfico de drogas e a violência urbana; [...]
- os riscos à saúde: compreende a ausência de um trabalho de prevenção e o acesso ao atendimento médico e hospitalar;
- os riscos do trabalho infantil: muitas são as crianças exploradas até pela própria família, trabalhando na informalidade; [...] (SIERRA; MESQUITA, 2006. P. 152).

Com isso, podemos perceber que as vulnerabilidades podem ser encontradas dentro de várias realidades, como afirmam as autoras de ambos os textos, e essas situações implicam diretamente no quesito educacional, pois afetam de várias formas o desenvolvimento, desempenho e aprendizagem da criança, além disso, afetam também as condições de acesso às instituições de ensino e a educação.

EDUCAÇÃO E AS NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a pandemia causada pela COVID-19, as políticas educacionais precisaram rever a forma de como alcançar os estudantes para que mesmo sem o acesso físico às escolas eles continuassem tendo acesso à educação. Seguindo as orientações dadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), foi necessário que entrássemos em isolamento social para que ocorresse um distanciamento entre as pessoas para evitar a contaminação e disseminação da COVID-19, o que conseqüentemente acarretou no fechamento temporário das escolas. Assim, foi preciso pensar em estratégias para que mesmo com as escolas fechadas, os estudantes continuassem o ano letivo. Dessa forma, as escolas adotaram o ensino remoto, algo que foi acordado pelos governos estaduais e municipais, para que as crianças continuassem tendo acesso à educação.

No que diz respeito à educação básica, especificamente ao ensino fundamental 1 que é o objeto de estudo desta pesquisa, as escolas optaram por aulas no formato remoto seja por através das plataformas digitais ou por meio de materiais concretos entregues aos estudantes pelas escolas para que

eles pudessem fazer as atividades e depois devolvê-los às escolas. Como diz a autora GAITI (2020):

[...] No específico da educação básica, em função das articulações citadas manteve-se a proposta de educação em forma remota, com variações nas propostas, e com vários percalços. Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. [...] (GAITI; 2020. P. 31 e 32).

Percebemos então que foi necessária uma mudança na rotina educacional para que fosse possível conseguir alcançar os estudantes, e junto com esse processo vieram as dificuldades, pois muitos municípios e redes de ensino não estavam preparados e enfrentaram vários desafios. Os professores precisaram adaptar à sua didática, suas aulas, atividades e formas de abordagem para poderem alcançar os seus estudantes, o que faz lembrar do que diz Sarti (2008) acerca das ações dos professores:

Durante o trabalho na escola, os professores se deparam com a problemática da pertinência de suas ações: o que é oportuno que façam a cada momento e qual a melhor maneira de realizar cada atividade." (p. 52).

Quando à autora fala das pertinências das ações dos professores, vem falar a respeito dos contextos que os mesmos encontram em sala de aula: quem são os estudantes e suas famílias, quais os recursos disponíveis em seu ambiente de trabalho, entre outras coisas. Tudo isso vai ajudar os professores no processo de preparação e elaboração das suas aulas, sejam elas de forma presencial ou remota.

Porém, dentro desse processo de mudanças e adaptações, não podemos esquecer que muitas escolas, em especial as da pública, já tem os seus desafios cotidianos, por exemplo, com a falta de verba, déficit no quadro de funcionários, a falta de materiais didáticos e tecnológico e entre outras dificuldades que fazem parte da realidade delas.

Além dessas dificuldades, é necessário levar em consideração à realidade vivenciada pelos os estudantes, pois quando falamos das escolas da rede municipal existem aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, que não tem acesso à internet, aos aparelhos tecnológicos ou quando tem o acesso é limitado, pois é apenas um aparelho para várias pessoas, crianças as quais membros da família ficaram desempregados e estão passando por dificuldades financeiras, existem também as dificuldades emocionais e sentimentais que nesse período de pandemia houve um aumento.

Assim, tudo isso implica no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que se iniciam antes mesmo que elas ingressem dentro do espaço escolar, mesmo a escola sendo o maior espaço de socialização, as suas vivências em família, comunidade, amigos e em qualquer meio social contribuem para o seu desenvolvimento, bem como para o seu desempenho educacional.

A educação é um direito garantido por lei através da Constituição Federal de 1988 e também na Declaração Dos Direitos Humanos onde ela vem dizer no artigo 26º que todos têm direito a educação de forma gratuita e obrigatória, e em conjunto com a DUDH, a Constituição Federal traz em seu artigo 3º que é necessário que se tenha oportunidades de acesso à educação de forma igualitária para todos, como segundo o que dizem WINTER; MENEGOTTO; e ZUCCHETTI (2019):

Analisando a Constituição Federal de 1988, no Art. 3º, Inciso I, a Lei afirma que deve ser oportunizado a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nessa mesma perspectiva, o Art. 5º, Inciso 2, apresenta que em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório [...] conforme as prioridades constitucionais e legais. (WINTER; MENEGOTTO; ZUCCHETTI, 2019. P. 175 e 176).

Dessa forma, podemos perceber que é dever do Estado através das leis oferecer uma educação de forma acessível e igualitária para todos, como também está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Artigo 53:

- Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.
- (BRASIL, 1990, s/d)

A educação é um direito garantido por lei para todos os sujeitos, isso quer dizer que as crianças que encontram-se em situação de vulnerabilidade social também precisam ser assistidas e alcançadas pela educação, o que implica diretamente nas políticas educacionais e no papel dos professores.

A SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS QUE VIVEM EM CASAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Dentro desta perspectiva educacional citada na presente pesquisa, precisamos também levar em consideração a educação de crianças e adolescentes que se encontram em casas de acolhimento institucional. Como fora proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as instituições que fazem esse trabalho de acolhimento e de internações tem como dever proporcionar a educação para essas crianças e adolescentes, ou seja, é dever do Estado garantir o acesso à educação a esses sujeitos seja dentro das instituições de acolhimento ou proporcionando que eles frequentem as escolas.

Mas quem seriam esses sujeitos acolhidos nessas casas? São crianças e adolescentes que têm esse direito a estarem abrigadas em casas de acolhimento são aquelas que foram expostas a situações de

vulnerabilidades, por exemplo aquelas que sofreram com violências, abusos, as que por algum motivo as famílias não têm condições de cuidar ou que quando nasceram as mães procuram o poder judiciário com a decisão de que não gostariam/poderiam de cuidar.

Como Fonseca (2017) discute em seu texto intitulado *O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes* o papel das casas de acolhimento é de caráter provisório:

Esta medida tem caráter provisório e excepcional, visa garantir a menores abandonados, cujos pais e familiares estejam impossibilitados de cumprir suas funções, um lugar de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, até que seja possível o retorno à família de origem ou encaminhamento para família substituta. (FONSECA, 2017. p. 286).

De acordo com o ECA, as crianças e adolescentes tem um tempo máximo de permanência dentro das casas de acolhimento que é de 2 anos, podendo exceder caso ocorra alguma medida judicial que valide essa decisão como diz em seu artigo 19: “§ 2º *A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 (dois) anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária.*” Dentro desse período, o Estado é responsável por garantir que:

Artigo 94: As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras: [...] II - não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação; [...] X - propiciar escolarização e profissionalização; (BRASIL, 1990. Lei Nº 8069, Estatuto da Criança e do Adolescente.)

É possível afirmar que é dever do Estado proporcionar abrigo a essas crianças e adolescentes, bem como garantir que elas tenham seus direitos preservados por lei e isso inclui que elas tenham seu direito de acesso à educação e profissionalização mesmo estando dentro das casas de acolhimento. Relacionando com o que diz Fonseca (2017) a respeito do papel do educador:

Destaca-se, assim, o papel do educador no desenvolvimento desses jovens, pois o mesmo tem a possibilidade de trabalhar não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o afetivo, indispensável para que esses jovens possam aprender a superar as dificuldades que poderão enfrentar durante o seu percurso social. (FONSECA, 2017. p. 287).

Deste modo, podemos afirmar que a educação é primordial para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes que estão nessas casas de acolhimento, levando também em consideração as situações de vulnerabilidades na qual eles foram expostos. Entende-se, pois, que o papel do educador é fundamental durante o período que esses sujeitos estão internos nessas instituições, sejam elas governamentais ou não governamentais.

Dentro dessa conjuntura, esta pesquisa busca compreender os principais problemas que atingem a educação de crianças em situação de vulnerabilidade social e os impactos causados pela pandemia do COVID-19, elencando também as principais ações das instituições de ensino para alcançar essas crianças, sejam dentro das escolas ou nas casas de acolhimento, tivessem o acesso à educação garantido durante esse período de pandemia causada pela covid19 e o isolamento social durante esse momento, entendo que todos temos o direito à uma educação pública de qualidade e que além disso ela precisa ser acessível à todos.

PERCURSO METODOLOGICO

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que busca considerar a realidade dos sujeitos da pesquisa, assim como o contexto de mundo o qual estão inseridos e seus significados, levando em consideração o sujeito como alguém que pensa e interpreta a sua realidade. Como diz Minayo (2009):

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (p. 21).

Para isso, serão utilizadas entrevistas do tipo em profundidade, que conforme STRAUSS; CORBIN (2010):

[...] é necessário estruturar a questão de pesquisa de forma a garantir a flexibilidade e liberdade para explorar um fenômeno em profundidade. Além disso, na base desta técnica para pesquisa qualitativa está a suposição de que todos os conceitos pertencentes a um determinado fenômeno ainda não foram identificados, pelo menos não nesta população ou neste local." (p. 51).

Assim, compreendemos que essa abordagem de pesquisa traz de forma mais ampla as vivências dos professores e professoras de uma escola da rede municipal de Caruaru-PE, que fica localizada na região periférica da cidade, para que assim seja possível identificar os processos realizados pela escola durante o ensino remoto e assim poder responder a questão norteadora desta pesquisa.

Esta pesquisa contou com 4 sujeitos participantes: 1 membro do Conselho Alimentar da Educação Municipal; 1 membro do Conselho da Educação Municipal; 1 membro da Defensoria Social e Direitos Humanos; e 1 Professora da rede municipal da educação. Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa tiveram suas identificações preservadas, por isso iremos tratá-los por nomes fictícios de: membro do Conselho Alimentar da Educação Municipal será chamada de *Alice*; membro do Conselho da Educação Municipal de *Aria*; membro da Defensoria Social e Direitos Humanos de *Leia* e a Professora da rede municipal da educação será chamada de *Anastásia*.

E para analisar os dados desta pesquisa, utilizaremos a análise de conteúdo explorada por Bardin (2004), à qual tem como objetivo trabalhar, decodificar, as mensagens contidas nas palavras e compreender aquilo que está por trás delas. E para auxiliar melhor essa análise, foram utilizadas tabelas para melhor visualização dos resultados.

DISCUTINDO OS DADOS

Durante o processo das entrevistas, o objetivo foi responder o seguinte questionamento: Quais são os principais problemas que impactaram a educação de crianças em situação de vulnerabilidade social? E para responder esse questionamento foram elencados três objetivos específicos norteadores: 1. Indicar as ações adotadas para alcançar as crianças em vulnerabilidade social em meio ao contexto da pandemia; 2. Identificar os problemas enfrentados pelas crianças em situação de vulnerabilidade social; 3. Compreender os impactos causados pela pandemia do COVID-19 na educação. Tomando esses objetivos como ponto de partida, procuramos entender como a educação do município de Caruaru-PE planejou as ações para que os estudantes durante a pandemia continuassem tendo acesso a educação básica. Com isso, foram elaboradas tabelas que falam acerca dessas ações.

A primeira tabela vem discutir, com base nas falas das entrevistadas, qual o planejamento que foi feito pela educação municipal durante a pandemia. Sendo assim, iremos identificar como unidade de registro as participantes da entrevista da pesquisa, e como unidade de contexto falas das entrevistadas que nortearam a compreensão dos dados.

COMO FOI PENSADO E POSTO EM PRÁTICA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DURANTE A PANDEMIA?

Tabela 1

UNIDADE DE REGISTRO: Sujeito participante da pesquisa.	UNIDADE DE CONTEXTO: Planejamentos e ações
Alice	<p>“Foi precária, foi frustrado o planejamento da prefeitura, se é que houve planejamento, porque eu sempre digo que não houve planejamento, parece que a prefeitura trabalha muito assim no improviso, no: ‘vamos testar pra ver se dá certo’”. “Então a gente ficava observando o portal do FNDE acompanhando pra ver se chegava alguma normativa, alguma atualização e de fato foi quando se foi publicado em 6 de abril que era permitido aos municípios distribuir a merenda para os estudantes em forma de kits ou cartão alimentação.”</p>
Leia	<p>“Que iam ter aulas através da TV Câmara, que era uma TV que estava disponibilizada para todos terem acesso. Agora vejamos, acesso a TV a gente tem quando a gente tem TV, acesso a internet para se matricular na plataforma x, y, z, como foi discriminado que tinha que se inscrever na plataforma para se cadastrar e tal.”</p>

Aria	“O conselho tomou conhecimento dos processos adotados pela a rede para que as aulas gravadas chegassem as casas, né, seja pela via da Tv Câmara que foi utilizada nesse período, seja através dos grupos de whatsapp e também a busca ativa, houve um trabalho por parte da secretaria da educação na busca ativa das crianças que não compareciam.[...] Uma outra ação que a secretaria buscou ter foi distribuir as apostilas que eles prepararam, aí encaminharam para as escolas e as escolas obviamente dependiam das famílias para pegar este material.”
Anastasia	“No início da pandemia a prefeitura lançou um curso de google drive, para saber mexer no drive porque era tudo no drive, planejamento, frequência, gravar as aulas...”

Fonte: Dados extraídos das entrevistas gravadas

Como podemos perceber através dos dados que foram coletados, as ações tomadas pela rede municipal de educação em Caruaru-PE se relacionam com o que diz Gaiti (2020) sobre o ensino remoto, que atende as medidas propostas para que a educação básica adotasse ao ensino remoto durante esse período de pandemia, visto que foi decretado o fechamento das escolas. Mas mesmo com essas ações, os órgãos fiscalizadores e as escolas relatam que o planejamento foi muito precário, de forma que não conseguiu alcançar as crianças que estavam/ainda estão em situação de vulnerabilidades sociais, até mesmo com a distribuição dos kits alimentação, como relatado na fala de Alice, foi complicada de ser realizada por conta que o planejamento não estava 100% alinhado com as necessidades.

Gaiti (2020) diz que: *“Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos.”* (p. 32) É algo que também podemos notar nas falas dos sujeitos da pesquisa, pois foram utilizadas várias plataformas

digitais, como grupos de *whatsapp*, canal de televisão e também através de material concreto, que nesse caso foram as apostilas confeccionadas pela secretaria de educação para assim alcançar as crianças e lhes proporcionar o acesso à educação, que como podemos ver no que diz Scaff; Souza; Bortot (2021) *apud* Dias e Pinto (2020):

destacam que o ensino remoto não pode ser considerado uma única alternativa, considerando as desigualdades socioeconômicas dos alunos que são niveladas nos ambientes escolares. Por isso, se o propósito “for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos”. (SCAFF; SOUZA; BORTOT. (2021), p. 12 *Apud* DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Deste modo, pode-se dizer que as apostilas que foram adotadas como material a ser entregue às crianças que não tinham a internet foi uma alternativa interessante, porém é necessário avaliar em que como elas estão sendo utilizadas, qual a medida utilizada para que este material chegasse aquelas crianças, como são dadas as orientações para o cumprimento dessas atividades e se realmente a o seu objetivo foi atendido, que neste caso era o de alcançar a crianças que não tem acesso aos meios digitais. O que podemos perceber, os relatos nos ajudam a explicar é que a realidade vivenciada por professores e alunos: ampliaram-se as dificuldades, as vulnerabilidades e as exclusões, foram acentuadas durante a pandemia, tornando o período de quase total ausência da garantia de seus direitos, de desorganização estatal, desrespeito dos poderes públicos na garantia do direito à Educação.

Algo que é muito importante é pensar também na formação dos professores e prepará-los para manusear as plataformas digitais, e como podemos ver na fala de *Anastásia* foi possível realizar por através de formações continuadas e cursos a respeito das plataformas oferecidas pela prefeitura. Mas e os estudantes? É necessário também prepará-los para utilizar as plataformas digitais, é importante que se tenha uma educação tecnológica para essas crianças e jovens.

Assim, também se faz necessário pensar em como alcançar esses estudantes, pois como dizem os autores Junior e Monteiro (2020):

Por fim, considera-se que é preciso ter consciência das condições de acesso dos estudantes às tecnologias disponíveis e, principalmente à internet, para continuidade dos seus estudos de forma remota. Todo esse processo de integração das tecnologias digitais precisa garantir a participação de todos, de forma igualitária, para não gerar exclusão educacional. (JUNIOR; MONTEIRO, 2020. p. 13).

A exclusão digital é um grande desafio que necessita ser enfrentado para que a desigualdade social seja reduzida, e os filhos dos mais pobres tenham acesso com mais igualdade às oportunidades de trabalho, e as demais variadas formas de inclusão social.

ALGUMAS DIFICULDADES ENFRENTADAS NESSE PROCESSO

Na tabela 2, podemos perceber nas falas dos sujeitos da pesquisa várias dificuldades que surgiram durante esse período pandêmico. Identificamos dificuldades de acesso a internet, em relação ao acesso às apostilas que foram disponibilizadas, falta de apoio governamental e nos acessos à educação como um todo durante esse processo. Essas dificuldades não se limitam apenas às escolas, mas como trataremos a seguir elas se estendem principalmente às crianças e jovens que estão dentro das casas de acolhimento institucional do município de Caruaru-PE.

Tabela 2

<p>UNIDADE DE REGISTRO: Sujeito participante da pesquisa</p>	<p>UNIDADE DE CONTEXTO: Dificuldades enfrentadas pelas famílias dos estudantes e professores</p>
<p>Leia</p>	<p>“Manter as crianças em casa concentradas em um conteúdo que seja educativo foi uma missão praticamente impossível e que poucas pessoas conseguiram fazer de forma paliativa. Aqueles que tinham internet em casa eram minoria, aqueles que tiveram a internet em casa com o pai e a mãe em casa, foram uma minoria ainda, ainda menor, e aqueles que ainda conseguiam assistir aula com os professores no modo remoto, aí sim é que foram realmente o topo da pirâmide [...] 80% das crianças e jovens não tiveram como seguir os seus estudos.”</p> <p>“Nós não tivemos apoio do governo, infelizmente, pra ter essa estrutura mínima garantida e mais uma vez o governo desconstruiu a política de educação que já era doentia e ainda assim piorou a situação.”</p> <p>Sobre as casas de acolhimento: “Imagina isso dentro de uma casa de acolhimento onde a gente tem crianças de 0 a 17 anos e 11 meses, jovens, todas dividindo a mesma casa, uma televisão só, sem computador, porque o computador que tem na casa para o administrativo fazer os ofícios, emitir as ordens, emitir compra, para serviço administrativo da casa. [...] sem poder receber intervenção pedagógica nenhuma. [...] A Partir do momento que estão sob os cuidados do Estado, ninguém podia ta entrando lá dentro pra levar nada, não é assim. Então pra entrar um conteúdo, fazer uma intervenção pedagógica lá não foi possível.”</p> <p>“Um número muito pequeno de crianças tinham acesso às atividades que foram desenvolvidas em condições de extrema precariedade por parte da educação. [...] boa parte dos professores contratados foram dispensados dos contratos, então nós encontrávamos escolas com uma coordenadora pedagógica assistindo</p>

Aria	5,6,9,10, até 10 turmas, disponibilizando vídeos para que as crianças vissem e isso bastava enquanto aula.” “Mas a gente não sabe em que condições essas atividades eram realizadas, a gente não pode garantir a produção dessas crianças porque não tinha participação, os professores não tinham uma participação mais direta nesse trabalho de orientação.”
Anastasia	Foi um trabalho que já veio caminhando, vamos dizer de certa forma, porque em 2018 a prefeita Raquel Lyra tinha entregado notebook a cada professor, e por não saber mexer no computador, não ter feito o curso, agora na pandemia foi muito difícil para esses professores.” “No início foi bem complicado, foi bem difícil porque muitas crianças não tinham acesso a internet, muitas crianças só tinham acesso a dados móveis e dados móveis é bem pouquinho, e assim mesmo era um celular para 3 crianças ou 4 em séries diferentes, com professores diferentes.”

Fonte: Dados extraídos das entrevistas gravadas

É possível perceber que ao longo desses dois anos de ensino remoto, a maioria das crianças da Rede Pública Municipal, não tinha um pleno acesso às plataformas digitais, a internet, aquelas que tinham acesso precisavam dividir com os seus irmãos, isso quando tinha condições de assistirem às aulas. E para além disso, algo que também trouxe bastante dificuldade para a execução dessas atividades foi a formação dos pais, pois em algumas famílias os pais não sabiam ler e escrever, em outras eles precisavam sair para trabalhar e assim não conseguiam dar assistência na produção das atividades e nem podiam deixar o celular em casa.

Como traz a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26: *“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.”* e juntamente com o ECA no artigo 53 parágrafo I em que afirma que todas as crianças precisam ter igualdade ao acesso e a

permanência na escola, que nos permite compreender que é dever do governo garantir as melhores condições de acesso à educação para essas crianças, uma vez que o mesmo se comprometeu com essas exigências formais pela imposição da legislação, mas também pela importância ética e pelo compromisso político que deve nortear as gestões na garantia dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes e todas as pessoas em situação de vulnerabilidade social. Em um importante estudo recente com educadores sobre a condição de crianças e adolescentes durante a pandemia, alguns resultados são importantes, pois se falamos das violações do Estado, também há outras formas de violações vivenciadas.

Os professores destacaram que as violências intrafamiliares contra crianças e adolescentes sempre ocorreram, mas devido a pandemia outros elementos se sobrepuseram àqueles já existentes – como o isolamento social, maior tempo de contato, dificuldades familiares e conflitos parentais: [...] se são famílias estruturadas, que têm uma relação de afeto, carinho e respeito, possivelmente, a situação de violência não aumentou, mas como sabemos que na realidade não funciona dessa forma pode ser que os casos de violência durante a pandemia podem ter aumentado, não só em relação às crianças, mas também em relação a casais, briga de marido e mulher que pode ter acarretado em violência doméstica (OLIVEIRA; SOUZA; SABINO; VICENTE; CARLOS; 2022, p.3)

Importante ressaltar que não cabe apenas crianças que estão dentro das escolas, mas também aquelas que estão nas casas de acolhimento, visto que também mediante a lei, os poderes governamentais se comprometem em assistir e assegurar a educação desses sujeitos.

E OS IMPACTOS GERADOS PERMANECERÃO A LONGO PRAZO?

Por meio das descrições feitas pelas participantes da pesquisa, é possível perceber diversos impactos nesse período de pandemia que implicam diretamente na educação dessas crianças. Impactos que começam com os pais que perderam seus empregos e a situação que já não era fácil tornou-se

	<p>de alimento dessas crianças ainda teve a questão dos empregos que caíram, principalmente aqueles que trabalhavam na área informal, que é uma realidade dos pais dos alunos das nossas escolas.</p>
<p>Leia</p>	<p>“Recebemos várias denúncias em relação às escolas que não estavam cumprindo com o prometido, por exemplo educação de Caruaru dizia que ia mandar pros jovens as atividades impressas e os carros iam levar nas casas as atividades para eles responderem, depois iriam buscar para os professores corrigirem e lançarem as notas.”</p> <p>Sobre as crianças nas casas de acolhimento: “Eles não tiveram acesso à educação, ao aprendizado, não tiveram como responder os impressos porque eles não sabiam, ou não sabem ainda, como não saberão por alguns anos ainda. Porque o que aconteceu foi o apartamento deles daquele contexto de aprendizado. [...] Houve um desmonte completo daquilo que já não estava tão bem, então a situação hoje, pedagogicamente falando é de um verdadeiro caos, onde o que nós temos é a esperança de poder retomar do zero.”</p> <p>“Não houve formação nenhuma, tem jovens que não sabem ler. [...] A prioridade é fazer esse levantamento, o que foi que eles estudaram? Aprenderam o que? O que foi feito com estas crianças?”</p>
<p>Aria</p>	<p>“Se o período de pandemia com as atividades remotas foi um impacto brutal para o processo de aprendizagem das crianças, você imagina quando a rede é precarizada</p>

	nas condições que a rede municipal de Caruaru foi.”
Anastasia	Sobre o impacto positivo: “Eu acredito que sim, porque ela tentou chegar a todos. Porque foi feito de início um levantamento pra saber quem tinha acesso a internet, quem não tinha, foi enviado um formulário para os professores e para os pais preencherem. Foi feito um levantamento de dados, uma busca ativa e dessa forma foi pensado para chegar em todos, em todas as crianças.”

Fonte: Dados extraídos das entrevistas gravadas

Os três primeiros relatos se aproximam no que tange a demonstrar o vácuo da educação no período da pandemia. É importante pensar na educação para além de prédios, portas e janelas, mas com princípio e direito fundamental que precisa ser garantido a todos os seres humanos para que possamos sobreviver, evoluir, garantir direitos, essencial para a manutenção dos valores e transformação social. Se observarmos adequadamente os relatos, Anastasia nesse bloco minimiza os efeitos, valoriza os esforços através da busca ativa. No entanto, ainda não dispomos de dados factíveis que demonstrem os resultados práticos desses esforços.

As fragilidades/vulnerabilidades sociais foram atenuadas durante esse período de pandemia, bem como na educação, que acabaram por excluir essas crianças da educação mediante a ações que não atendiam às realidades delas. E como dizem as autoras SIERRA; MESQUITA (2006): *“Tendo suas fragilidades acentuadas em razão das fortes pressões causadas pelos processos de exclusão sociocultural, as famílias piores situadas social e economicamente precisam contar com as ações das políticas de assistência social [...]”* (p.68).

No que diz respeito a impactos positivos, é preciso avaliar quem foram essas crianças que mesmo com todas essas dificuldades conseguiram se manter nas aulas remotas, qual o contexto que elas estão inseridas e como se deu a aprendizagem delas nesse processo.

O que foi possível detectar é que outras violações de direitos ficaram mais visíveis: O direito a uma alimentação adequada, ou segurança alimentar, na medida que quando estas crianças estão nas escolas esse direito é garantido pelo oferecimento da merenda escolar quando as crianças frequentam normalmente as escolas. Durante a pandemia este direito foi negado, a realidade é que as condições de miserabilidade se aprofundaram e o município não cumpriu adequadamente a garantia deste direito. Outro direito violado foi o de inclusão digital. As dificuldades apontadas em ter acesso a internet, aos equipamentos eletrônicos, em que muitas crianças e adolescentes não puderam acompanhar as aulas por ter que dividir equipamento com os pais, com os irmãos, como também a inexistência destes equipamentos ou de **WIFI** nas residências.

esses impactos negativos não serão resolvidos de um dia para o outro, eles causaram danos a educação e a aprendizagem dessas crianças que levaram bastante tempo para que possam ser minimizados, mas é um longo caminho a percorrer, pois segundo SENHORAS (2020):

Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis. (SENHORAS, 2020. p. 134)

Dessa forma, é importante que daqui para frente sejam traçadas novas estratégias para que esses impactos venham diminuindo com o tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável os inúmeros e terríveis impactos causados pelo COVID-19 e a pandemia que desencadeou mortes em todo planeta e teve impactos terríveis em todos os setores da sociedade em níveis planetários. A experiência de termos vivenciado esta pandemia marcará a todos nós

eternamente, vivenciamos a primeira crise humanitária do século XXI e no momento que concluo este artigo os jornais noticiam que os E. U. A chegaram ao número de um milhão de mortes. Sobreviver a esta pandemia é um privilégio, mas não podemos nos furtar a necessidade de debater os terríveis impactos desta crise sobre as economias, a educação, o sistema de saúde, o negacionismo e as vacinas que salvaram muitas vidas, e que também foram objetos de manipulação de interesses de governos corruptos e sem compromisso social. Dessa crise humanitária em que morreram pobres e ricos, as mazelas sociais recaíram principalmente sobre as populações mais pobres que tiveram ampliada sua situação de pobreza e desigualdade.

É nesse cenário de impacto dessa pandemia que desenvolvi este estudo, ainda vivenciamos em todos os setores da sociedade as consequências da crise humanitária que somada a retirada parcial das máscaras, do retorno à vida cotidiana, as escolas públicas estão lotadas de professores e alunos que voltam a vida cotidiana sem apoio psicológico, sem curar feridas e cicatrizes pelas perdas de vidas, de empregos na família, do abandono e das incertezas.

Durante o processo de realização da pesquisa, foi possível perceber que no município de Caruaru-PE as ações que foram planejadas não foram acessíveis para as crianças que estão em situação de vulnerabilidade social que estão inseridas no sistema educacional, e para além das crianças que estão nas escolas, essa falta de acesso se estende às crianças e jovens que estão dentro das casas de acolhimento institucional.

Dentro desses dois anos em que as escolas estiveram fechadas, essas crianças ficaram quase sem nenhum tipo de acompanhamento, visto que elas não tinham condições de ter contato com os professores para que pudessem direcionar as atividades, pois em muitas famílias os pais não tinham condições de fazer esse acompanhamento. Já aquelas crianças que estavam nas casas de acolhimento, essas ficaram sem nenhum tipo de acompanhamento pedagógico, visto que os profissionais não poderiam ir até as casas em função do distanciamento social.

É possível compreender que ocorre uma imensa ausência de empatia do poder público municipal em relação à situação vivenciada por crianças e adolescentes que estão no sistema de ensino. Não há uma perspectiva

filosófica clara, um modelo de gestão baseada em princípios educativos, mas meramente técnicos, o que pode ser observado numa série de ações tomadas pelo poder público, denunciadas pela imprensa através das convocações realizadas pelo Ministério público para esclarecimentos, situações que nos deixaram a impressão de que quem deveria assistir esses estudantes da melhor forma possível, ao invés de incluir essas crianças e oportunizar uma educação de qualidade, acabou excluindo-as e precarizando ainda mais a educação municipal, as ações foram improvisadas, desarticuladas sem respeitar as organizações dos professores, ou Conselhos Municipais que foram segregados de participação direta das decisões.

Como ainda estamos atravessando o que esperamos que seja o final da pandemia, muitos dados dessa realidade ainda estão sendo produzidos, muitas pesquisas estão sendo iniciadas e ainda é cedo para que possamos medir o impacto da pandemia nas garantias de direitos humanos. Sabemos dos limites enfrentados nesse trabalho, mas trazer algumas perspectivas de profissionais que vivenciaram de perto esta realidade nos ajuda a entender o quanto o problema é bem mais complexo do que poderíamos imaginar. É preciso reconhecer o privilégio de estar vivo, sem perder de vista que é preciso encontrar alternativas para recuperar os problemas de aprendizagens que estes estudantes terão em um futuro próximo. Com todos esses impactos negativos que surgiram na educação dessas crianças em situação de vulnerabilidade social, vemos que o próximo passo a ser tomado é recomeçar do zero fazendo um levantamento daquelas que por algum motivo abandonaram as escolas ou se evadiram durante esse período pandêmico, fazer um mapeamento de como está a situação da aprendizagem dessas crianças, fazer e montar um planejamento pedagógico que busque minimizar os impactos que foram causados e fazer com que essas crianças possam ter acesso a uma educação pública de qualidade. Porém, é preciso questionar em que medida gestões autoritárias e sem compromisso social e político com os mais pobres estarão dispostas a enfrentar os desafios desse cenário pós-pandemia? Essa é uma outra questão para outra pesquisa, mas que posteriormente buscaremos responder.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Perspectiva: SP, 1994.

BARDIN, L. **Análise De Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Lisboa: 2004.

BRASIL. LEI 8.069 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Brasília, 1990. BRASIL. Diretrizes Para Orientar as Escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior. MEC/CNE. 28 de Abril de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP. De 02 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais Orientadoras Para a Implementação de Medidas no Retorno a Presencialidade das Atividades de Ensino e Aprendizagem e Para a Regulamentação do Calendário Escolar.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes, Convivência Social e Comunitária. Mds.gov. Brasília, 2004.

FONSECA, Patrícia Nunes da. O Impacto Do Acolhimento Institucional Na Vida De Adolescentes. In: **Rev. Psicopedagogia** 2017; 34(105): 285-96. Acesso em: 03/05/2022.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862017000300006

GATTI; Bernardete A. Possível Reconfiguração Dos Modelos Educacionais Pós-Pandemia. In: **Estudos Avançados** 34 (100), 2020.

OLIVEIRA APF, SOUZA MS, SABINO FHO, VICENTE AR, CARLOS DM. Violência contra crianças e adolescentes e pandemia – Contexto e possibilidades para profissionais da educação. **Revista Esc Anna Nery**, 2022; 26 (spe): e20210250

SARTI, Flavia Medeiros. O Professor E As Mil Maneiras De Fazer No Cotidiano Escolar. In: **Educação: Teoria e Prática** - v. 18, n.30, jan.-jun.-2008.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação E Covid-19: As Tecnologias Digitais Mediando A Aprendizagem Em Tempos De Pandemia. In: **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

SCAFF; Elisângela A. da Silva, SOUZA; Kellcia Rezende, BORTOT; Camila Maria.

Covid-19 E Educação Pública No Brasil: Efeitos E Opções Políticas Em Contexto De Vulnerabilidade Social. In: **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2118357, p. 1-19, 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus E Educação: Análise Dos Impactos Assimétricos. In: **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)** ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia. Vulnerabilidades E Fatores De Risco Na Vida De Crianças E Adolescentes. São Paulo. In: **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006.

STRAUSS, A. Corbin, J. Pesquisa Qualitativa: Técnicas E Procedimentos Para O Desenvolvimento Da Teoria Fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre: In: **Artmed**, 2008.

WINTER; Ana Cristina, MENEGOTTO; Lisiane Machado de O, ZUCCHETTI; Dinora Tereza. Vulnerabilidade Social E Educação: Uma Reflexão Na Perspectiva Da Importância Da Intersetorialidade. In: **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 11, n. 25, p. 165 – 183

CAPÍTULO 11

AS DIFICULDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS OLHARES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE - PE⁴⁴

Paulo Eduardo do Nascimento Silva⁴⁵

Ana Maria de Barros⁴⁶

INTRODUÇÃO

A humanidade desenvolveu um modelo civilizatório que requisita uma participação efetiva de uma de suas instituições, que denominamos de escola. Nela, todos os desenvolvimentos e conquistas advindas das experiências científicas e sociais são problematizadas com o intuito de preparar os indivíduos para a vivência da vida em sociedade. Modelos de ensino são tecidos, currículos são construídos com perspectivas e objetivos a serem almeçados, assim como uma ideia de progresso a ser interiorizada pela aquisição e transformação do conhecimento.

Nesse sentido, sabemos que o trabalho do professor é perpassado por singularidades, pois, diferente das outras profissões, os objetivos a serem conquistados são sempre colocados como a longo prazo, não podendo ser mensurado de forma imediata. A construção do conhecimento se faz na

⁴⁴ Artigo Científico realizado para a conclusão do Curso de Pedagogia no Centro Acadêmico do Agreste/ UFPE em 2021, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Barros.

⁴⁵ Educador, graduado em Pedagogia - UFPE/CAA, eduardohistory2017@gmail.com

⁴⁶ Orientadora do trabalho, Profa. Associada 2 da UFPE/CAA, Docente do PPGDH-UFPE/CAC – Pedagogia – UFPE/CAA, Coord. Do Laboratório Geografia e História – CAA-UFPE, Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq. <https://lattes.cnpq.br/9005332507052601>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1681-6501>. ana.mariab@ufpe.br.

medida em que o diálogo com os conteúdos pedagógicos são vivenciados, experienciados e por fim assimilados, integrando-se aos outros conhecimentos que já foram conquistados e fazendo-se base para novas construções. Dessa forma, o planejamento das aulas e cotidiano vivido dentro do ambiente da sala de aula se tornam altamente relevantes para o sucesso da aprendizagem.

Além disso, sabemos que dificuldades podem surgir durante essa jornada do conhecimento, devido a fatores internos e externos ao ambiente escolar, assim como limites colocados pelo tempo disponível para o trabalho em sala de aula. Quando vamos para o ensino de história, podemos encontrar dificuldades ainda maiores, devido ao fato de trabalharmos diferentes temporalidades com alunos que muitas vezes ainda não estão preparados para realizarem tais abstrações, principalmente se ainda estiverem nos anos iniciais.

O ensino de história nos anos iniciais não possui grande quantidade de trabalhos científicos abordando essa área do conhecimento, (DOROTÉIO, 2016), percebemos que com a escassez de trabalhos dedicados a esse campo do ensino, o professor poderá encontrar dificuldades na busca de conhecimentos produzidos para serem interiorizados e vivenciados na sala de aula. Assim, o profissional de ensino fica isolado, pesquisando, estudando e produzindo conhecimentos que não serão compartilhados, apenas vivenciados no cotidiano da sua própria sala de aula.

Outrossim, os profissionais de ensino desenvolvem suas atividades num processo de formação e reelaboração didática contínua, com a finalidade de garantir a aprendizagem dos alunos, pois, *“Diferentemente dos professores especialistas que atuam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, os docentes-pedagogos não têm um espaço tempo ao longo de seu percurso formativo para trabalhar com os saberes disciplinares de referência.”* (GABRIEL; LIMA, 2021, p. 17). Reforçando a necessidade de busca constante de metodologias e estratégias para o desenvolvimento de boas aulas, trabalhando conteúdos complexos dentro de um currículo escolar que não fornece muito tempo para ser vivenciado e aprofundado.

A vivência da graduação nos mostrou a pertinência do aperfeiçoamento da maneira de conceber o conhecimento histórico e problematizá-lo em sala de aula com os alunos. Através de discussões

frutíferas com rigor teórico e metodológico, o conhecimento histórico torna-se possível de ser vivido dentro dos espaços acadêmicos e escolares com grandes chances de sucesso. Em nossos dias, nesse contexto de globalização, as informações e conhecimentos são difusos, porém, muitas vezes superficiais, tornando-se relevante que as estruturas teóricas e conceituais estejam bem firmes.

Estudos que colocam em perspectiva o aprofundamento nas noções de temporalidade, identidade e do fazer docente em sala de aula, acreditamos ser de valor imensurável, devido a possibilidade de transformação da sociedade e do conhecimento histórico. O ensino de história coloca os sujeitos em diálogo com o mundo e consigo mesmos, apontando a sua pertinência na medida em que a própria condição de humano perpassa pela historicidade dos contextos, somando ao fato de tudo que conhecemos a exemplo da memória, mentalidade, conhecimentos, costumes, valores, a própria cultura entre outras coisas, são historicamente e humanamente produzidos.

A sala de aula é uma ambiente habitado pela heterogeneidade, com sujeitos e contextos complexos, com formações distintas e temporalidades que emergem em circunstâncias que podem impactar a forma de viver os conteúdos. Se os meios tecnológicos causam uma aceleração na noção de espaço e tempo, podendo influenciar na forma como os alunos estudam e constroem conhecimento.

Diante disso, encontramos a nossa questão problema: quais são as maiores dificuldades encontradas dentro do contexto do ensino de história nos anos iniciais? Como objetivo geral trazemos: Compreender as maiores dificuldades dentro do contexto do ensino de história nos anos iniciais. Como objetivos específicos elencamos: Identificar no cotidiano da sala de aula situações que dificultam as aprendizagem dos conteúdos de história; Analisar como ocorre o diálogo entre os PCNs de História e a materialização dos planejamentos de aula e conhecer como ocorre a articulação entre os conteúdos programáticos de história e o desenvolvimento em sala de aula.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida de forma qualitativa, procurando compreender como o conhecimento histórico é problematizado em sala de aula, identificando as maiores dificuldades para a construção do conhecimento. A aproximação nos permitiu enxergar as nuances do fazer pedagógico em sala de aula, sendo que a preocupação dos autores não se assenta na quantidade dos dados, mas sim na qualidade dos mesmos.

Para Deslandes (1994),

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (DESLANDES, 1994, p. 24).

Nesse contexto, buscou-se produzir conhecimento a partir das informações fornecidas pelo campo durante a realização da coleta. Nessa fase da pesquisa, o processo precisa ser imparcial, onde a rigorosidade se impõe, requerendo dos sujeitos um exercício de abstração, cautela, respeito e responsabilidade, condições necessárias para a construção do conhecimento com validade científica.

Segundo Minayo (2010),

Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a descrição de novos referenciais. (MINAYO, 2010, p. 16)

Diante disso, após elaborar uma boa indagação, o pesquisador realiza os movimentos pertinentes para a resolução da problemática em forma de conhecimento científico. Sabemos que todo o conhecimento está vinculado a outros que anteriormente foram elencados por outros autores. (FREIRE, 1971).

Utilizamos subsídios bibliográficos advindos de livros e artigos científicos encontrados de forma física ou virtual na internet.

Devido a pandemia do Covid-19, realizamos a coleta de dados com instrumentos virtuais, aplicando questionários online através da plataforma Google Formulários. Recorreremos a GIL (2002) para delimitarmos os questionamentos que foram feitos aos sujeitos da pesquisa. Esse instrumento foi praticado a 05 professores que lecionam no 1° aos 5° anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE. Os dados foram analisados a partir de Orlandi (2005) identificando na fala dos sujeitos as informações que nortearam a produção de conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A complexidade do Ensino de História nos Anos Iniciais

O desenvolvimento do ensino de história nos anos iniciais apresenta-se perpassado por singularidades conceituais e metodológicas advindas de um contexto educacional heterogêneo, reunindo na mesma sala de aula, sujeitos com formações outras, que, mesmo possuindo a mesma faixa etária, possuem vivências e experiências que impactam o processo de ensino e aprendizagem. Em meio às adversidades que possam emergir, o ofício do ensino dessa ciência precisa prevalecer, ancorado numa perspectiva sólida de ampliação do conhecimento, direcionando suas ações no sentido da transformação da sociedade em que estamos imersos.

Segundo Rodrigues *et al* (1987),

Seria impossível fazermos história sem que tenhamos uma concepção do mundo criticamente coerente. Isto implica em ter consciência de que a nossa realidade cultural, isto é, o momento histórico em que estamos vivendo é produzido por homens organizados e pode ser comparado com outras realidades culturais. (RODRIGUES *et al*, 1987, p. 93)

Os alunos precisam interiorizar conceitos que permitam de forma gradativa compreender a realidade histórica que se encontra de forma latente em seu cotidiano. Essa tomada de consciência sobre a historicidade do ser e

das coisas constitui-se, imprescindível para a formação cidadã e do pensamento reflexivo. Entretanto, desvincular os alunos de enredo de superficialidade que a nossa civilização tomou parte, constitui-se um ato heróico, tendo em vista que nossas ferramentas tecnológicas de comunicação estão criando novas possibilidades de interação e de territorialidade, requerendo mais do profissional de ensino, suscitando resiliência em meio a um cenário que requer formação contínua para a vivência do processo educativo dos seus educandos.

Os acontecimentos históricos não são naturais, sendo pertinente que os alunos desenvolvam a compreensão que o mundo em que estamos inseridos é humanamente e historicamente construído, onde, “[...] *o importante no ensino de história é mostrar em cada momento os homens estão produzindo uma nova realidade cultural*”. (RODRIGUES *et al*, 1987, p. 93) Compreender como, por que e as motivações dos seres humanos em cada época é um fenômeno a ser desvendado, especialmente por seres que ainda necessitam aperfeiçoar a sua capacidade de entendimento do mundo e de suas relações. Essa abordagem nos remete à necessidade de refletir sobre o tempo cronológico em face ao tempo aión⁴⁷ que habita as crianças.

O contexto da sala de aula configura-se num espaço de conhecimento em movimento, onde, “Ensinar História é possibilidade de construir o saber histórico e isso deve-se, principalmente, à constante relação entre educador e educando, que transforma o aluno de simples para complexo em sua forma de pensar e agir”. (NASCIMENTO, 2018, p. 13) Estabelecer sistematizações de conhecimentos, buscando direcionar os alunos para um patamar de autonomia e emancipação do pensamento é uns dos principais objetivos dos professores dos anos iniciais.

Os conteúdos para serem bem trabalhados necessitam de tempo de qualidade para que sejam realizadas as inferências necessárias para que as etapas previstas se configurem e a aprendizagem aconteça. O problema está

⁴⁷ Entendemos a partir de Walter Omar Kohan, o tempo aión como experiência, como um momento em que a infância se materializa na vivência dos acontecimentos que são únicos e que não se repetem posteriormente nas outras fases da vida.

Referência: Kohan, Walter Omar. Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

justamente na escassez de algo tão fundamental para a história, o próprio tempo, impactando negativamente o rendimento dos professores e dos alunos. Conforme nos aponta Abud (2012),

A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias. Fato este que implica na dificuldade de aprendizagem das disciplinas privilegiadas, pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc, fundamentais para desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico. (ABUD, 2012, p. 556)

Percebe-se uma ausência de integração entre os conteúdos de história e os outros conteúdos pertencentes às outras disciplinas, tratando de forma desigual disciplinas e conteúdos que possuem a mesma relevância pedagógica. Como vimos, esse tratamento tem contribuído para a não ampliação das habilidades dos alunos frente a necessidade de uma formação holística. Essa abordagem fragmentada apresenta-se como guardiã de uma concepção de ensino que não permite aos alunos tomarem parte de uma formação integral. Elaborar um currículo dentro de desníveis dificulta até mesmo as disciplinas que são priorizadas pela falta de articulação tão pertinente.

A MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS SOB O HORIZONTE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A profissão docente constitui-se diferente das demais, pois sua materialização implica transformações no pensamento e nas ações dos sujeitos que estão integrados no fenômeno. Os PCNs evidenciam uma perspectiva de formação que insere os alunos na compreensão da historicidade do mundo humano construído socialmente. Bittencourt (2018) nos evidencia que a disciplina de história num primeiro momento da nossa

formação enquanto nação, teve o seu domínio na tutela de uma visão conservadora, permeada de uma visão religiosa, tendo em vista, que em nosso país, no momento de conquista pelos europeus, a Igreja passou a controlar o sistema de ensino e suas possibilidades.

Nesse contexto, séculos de transformações na noção de ser humano e da natureza, possibilitou a que novos anseios e perspectivas de ensino fossem pensadas, porém sem perder de vista o viés conservador. Nesse sentido, os PCNs problematizam que durante muito tempo, houve uma preocupação em construir os heróis da pátria com seus vultos, introduzidos numa narrativa construída para alicerçar um passado de acontecimentos notáveis, apontando a história como se ela contivesse uma ideia de progresso. Sendo assim, muitos currículos foram montados com a noção de uma história global e das civilizações que propõem discussões que alinham-se a esse entendimento.

O fluir do tempo, permitiu aos seres humanos aprofundarem a suas subjetividades, potencializando o poder criativo e de liberdade de pensamento. Muitas propostas curriculares vivenciadas ainda no século XX em nosso país, foram impregnadas de um forte viés nacionalista, não voltadas para o questionamento da historicidade das estruturas que pautamos nossas existências, todavia, estão sendo superadas, em parte pelo processo de redemocratização do país, acontecimento que trouxe novas perspectivas para o Sistema Educativo do Brasil.

O amadurecimento da consciência cidadã possibilitada pela perspectiva da vivência da Constituição Federal de 1988, tornou possível que leis importantes como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que organiza o sistema de ensino brasileiro em todos os níveis, pudesse existir, apontando a educação como dever do Estado. A preocupação com a formação dos professores e a responsabilidade acerca do quantitativo de vagas necessárias para atender os alunos da rede pública com financiamento detalhado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Geografia emergiram apenas um ano depois da LDB de 1996. Evidenciando essas mudanças significativas que estão acontecendo em nosso país.

Dentro dos PCNs, a preocupação com a aprendizagem ganha um papel central, onde o,

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, 1997, p. 39).

Assim, o aluno precisa dentro dessa modalidade de ensino, compreender a articulação dos eixos temáticos, lhe oferecendo uma aprendizagem que não encara os acontecimentos de forma estanque, pelo contrário, o contexto passa a ser problematizado, onde o entendimento de interligação e motivações possam ser apreendidos com mais facilidade. O ensino materializado no cotidiano da sala de aula necessita interiorizar nos alunos a noção de transitoriedade, dialogando com os tempos históricos, entendendo as marcas e motivações por trás dos acontecimentos.

Segundo Rodrigues *et al* (1987),

É fundamental, portanto, que os alunos compreendam por trás do fato relatado as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que o produzem. Eles precisam captar suas consequências, em termos do desdobramento do conhecimento científico e técnico que o mundo conheceu a partir destas ações. E, com isso, os alunos ascendem ao conhecimento da história, não mais considera como uma sucessão de fatos explicitados numa sucessão de tempo, mas sim, com ações humanas organizadas, que possibilitaram a transformação da realidade social, econômica, política e técnica de um certo momento. Isto é fundamental: que eles compreendam que os homens estão a todo momento transformando a realidade. É a transformação do mundo e a transformação do homem. É a transformação da maneira como o homem se relaciona consigo mesmo, com o social, com o poder, com a natureza. (RODRIGUES, *et al*, 1987, p. 94).

O ensino de História nos anos iniciais precisa trazer aos alunos clareza e compreensão, superando a noção do senso comum de que história é apenas

assunto do passado. Pelo contrário, precisam encarar a disciplina como atemporal, dialogando com o passado, presente e futuro, e, dele interpretando os anseios que levaram os sujeitos a agirem de determinado modo. No processo de ensino aprendizagem os alunos necessitam problematizar que é na sociedade que os seres humanos existem, e dela, muitos valores e visões de mundo são herdadas, nos dizendo quem nós somos, não nos separamos dessa noção de vida coletiva e cultural.

A VIVÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS, RECURSOS DIDÁTICOS E DIFICULDADES

A vivência do ensino em qualquer nível sempre será atravessada por dificuldades, devido a envergadura do objetivo, trazer a existência de conhecimentos a sujeitos que ainda não dominam determinado saber, para que possam alcançá-los e aprofundá-los. Como já contextualizamos, a instituição escolar é histórica, sendo seus anseios e direcionamentos frutos das condicionantes também históricas que estão à sua volta no espaço temporal. Aspirações e esperanças dos sujeitos fazem das instituições escolares um espaço de desenvolvimento da ideia de progresso, tendo em vista que sem a ascendência aos conhecimentos produzidos ao longo do tempo, a ruptura com a civilização fica iminente, devido ao risco do descontínuo.

Nesse sentido, Bittencourt (2011) nos diz que,

A instituição escolar nasceu para propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecido nem afastar-se delas. Os métodos criados pela escola foram obrigados a submeter-se a mecanismos já existentes para imporem o saber que ela pretendia disseminar. (BITTENCOURT, 2011, p. 72).

Podemos perceber que o conhecimento científico e relações sociais mostram a sua força dentro do contexto da escola, tendo em vista que tradição se coloca como guardião de ações, comportamentos e imaginários que se

manifestam nos sujeitos. O caminho para garantir o sucesso dos objetivos pretendidos se torna perpassado pelo método científico, pautados em etapas que almejam consolidar as aprendizagens. A vivência em fases permite aos alunos ascenderem ao conhecimento em graus compatíveis com seu estado físico e mental.

O trabalho em sala nos iniciais, mostra-se complexo devido a necessidade de formar alunos que são muitos jovens. Apesar de estarem aptos a aprenderem com mais fluidez, alguns obstáculos podem se impor, impedindo que o avanço aconteça. Monteiro nos colocar a perspectiva que logo,

Nos primeiros anos, em salas de alfabetização, muitas crianças ainda não dominam bem a linguagem escrita, exigindo outro tipo de postura didática, principalmente, nas disciplinas História e Geografia. Portanto, as aulas são realizadas em maior tempo por meio da oralidade, sendo registradas pelo professor. Nos anos seguintes de escolarização, a maior dificuldade relaciona-se à lacuna de formação na área da leitura e escrita. As crianças que ainda não estão alfabetizadas são casos difíceis para o trabalho da leitura e produção dos textos [...] (MONTEIRO, 2017, p. 1392).

Diante disso, muitos obstáculos precisam ser superados para garantir que as crianças desenvolvam todo seu potencial, tornando o domínio da escrita e da leitura uma necessidade imperiosa para o desenvolvimento educativo, não só da língua portuguesa, mas, de todas as outras disciplinas. Soma-se a essas dificuldades, as poucas ferramentas educacionais para o desenvolvimento do trabalho, ficando apenas o livro didático como único suporte, as poucas formações continuadas voltadas para o ensino de história, a fragmentação exigida pelo contexto da polidocência e escassez do tempo para a vivência da disciplina histórica.

A história enquanto disciplina nos permite entender porque o nosso cotidiano escolar se tornou assim, habitado por desníveis sobre a participação das diversas ciências. O potencial do ensino de história é gigantesco, tendo em vista que [...] possibilita às crianças e adolescentes melhor compreenderem as diferentes maneiras pelas quais o homem se relaciona com a sociedade”.

(RODRIGUES *et al*,1987, p. 93) Somente pela compreensão da participação de todos na construção da sociedade os alunos podem entender o mecanismo pelos quais existimos, criando possibilidades de avanço e superação das contradições.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levantamento de dados

O ofício do professor é perpassado por uma teia de significados, esperando-se muito destes profissionais que dedicam todas as suas capacidades reflexivas para que os conhecimentos produzidos por toda a humanidade possam ser gradativamente problematizados e reconstruídos em sala de aula. Sabemos que o caminho para a consolidação das diversas ciências é complexo, árduo pois, ensina-se às pessoas algo que biologicamente não se constitui um fenômeno natural. Criamos e aprimoramos a cultura para que sobre esta superfície nos enxerguemos humanos e possamos pautar nossas existências.

Dessa forma, a escola passa a ser protagonista na perspectiva de fornecer a todos os alunos a garantia de vivência de um currículo que sendo historicamente produzido, concentra saberes e experiências atravessadas por uma dimensão de poder que impacta a forma de compreender a realidade social. Assim, mesmo atravessado por situações e embates, a pertinência dos diversos espaços de formação e seus níveis se mostram de forma concreta. Com isso, os profissionais de ensino se formam num processo contínuo, dialogando com uma realidade que se mostra nova a cada instante, assim como os problemas e dificuldades de ensinar, no nosso caso de investigação, o ensino de história nos anos iniciais.

Com o intuito de encontrar respostas para os nossos objetivos específicos, entramos em contato com alguns professores de uma escola da Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE, explicando o nosso objeto de estudo e solicitando a resolução de um pequeno questionário, produzido e respondido pelo Google Formulários, atividade online devido a pandemia do Covid-19 que ainda estamos enfrentando. No total, recebemos cinco

questionários respondidos, onde todos os profissionais de ensino pertencem à mesma rede de ensino e a mesma escola. A média de idade fica em 45,6 anos e a média de tempo de ensino nos anos iniciais fica em 19,75 anos; A média de tempo de trabalho na educação fica em 23,6 anos e a média de trabalhos dos profissionais na mesma instituição de ensino fica em 11,4 anos.

Percebemos que além de possuírem experiência de vida, também possuem a experiência da vivência prática, tecida no cotidiano da sala de aula. Possuir a possibilidade de passar vários anos lecionando em uma mesma instituição constitui-se numa oportunidade de conhecer com mais profundidade a comunidade escolar em que está tomando parte. Estabelecer laços de pertencimentos permite aos profissionais de ensino adquirir experiências que aperfeiçoam as formas de vivenciar o cotidiano da sala de aula, somando-se o fato de não terem interrompido a carreira docente.

Também constatamos que todos os professores estão habilitados para o exercício da docência nos anos iniciais, onde 20% possui formação em Magistério ou Normal Médio; 100% possui graduação em Pedagogia; 40% possui especialização em psicopedagogia. Encontramos uma equipe de profissionais com ótima formação, comprometidos com a aprendizagem dos alunos com muita experiência na área de atuação. No entanto, não encontramos nenhum profissional com especialização no ensino de história para os anos iniciais.

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: ESPAÇO-TEMPO DE APRENDIZAGEM E COMPLEXIDADE

O crescimento humano é uma aventura a ser vivenciada por todos nós, onde independente do contexto social, o mundo humano se apresenta em cores e formas, construído e modificado pela ação dos sujeitos. O ser criança adentra o espaço escolar num cenário de aquisição de conhecimentos dentro de uma teoria e prática que estão integradas a experiência histórica. No contexto dos anos iniciais, estabelecer conexões inteligíveis entre os acontecimentos e a temporalidades passa a ter um papel central no cotidiano da sala de aula.

Os professores ao serem questionados sobre a importância do ensino de história, responderam,

“É importante para que a criança sinta-se no ambiente em que está inserida”(P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Muito importante pois através da disciplina de história podemos viajar um pouco no tempo e conhecermos bastante coisas”(P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Onde ela começa a conhecer sua identidade” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Conhecer um pouco de história”(P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021). “Mostrar aos alunos suas origens, entre outras coisas” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

Percebemos que os professores em sua grande maioria apontam para a história como um conhecimento do passado, em que se mergulha no rio do tempo, e nele descobrem-se as coisas do passado, como algo distante. Nascimento (2018) nos aponta que durante muito tempo se professou uma crença no ensino de história como algo que faria apenas parte da composição de um currículo escolar. Nessa maneira, sem realizar aprofundamentos mais fortes sobre os impactos sociais e a subjetividade dos indivíduos. Sendo superada essa perspectiva em nossos dias quase na totalidade, principalmente pelas reformulações curriculares de acordo com a autora, onde a vida do aluno passa a ser contextualizada e valorizada.

Quando questionados sobre de que maneira o ensino de história nos anos iniciais pode contribuir com o desenvolvimento educativo dos alunos, responderam,

“A disciplina de história nos anos iniciais é muito importante pois é a fase onde a criança está começando um mundo diferente do seu” (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Em sua formação enquanto cidadão” (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021). “O conhecimento intelectual da aprendizagem” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Abordar a história de Pernambuco, Brasil, para que eles conheçam um pouco de suas origens” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Para entender seu contexto histórico” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

A partir dos apontamentos dos profissionais de ensino, temos a impressão de uma prática pedagógica que direciona-se para a formação cidadã dos alunos, possuindo como subsídio o passado que pavimenta o sentido da realidade que se deseja contextualizar. A história enquanto ciência emerge num contexto de relações e registros, onde os documentos podem ser físicos ou imateriais impregnados de subjetividade em movimento. As crianças dentro dos anos iniciais do ensino fundamental se encontram diante de um desafio, compreender uma realidade que se modifica em tempo acelerado. Devido ser tão pertinente tomar parte das discussões com qualidade, Nascimento e Afonso (2016) quando analisam o ensino de história nos anos iniciais dizem que a,

A função pedagógica da disciplina de história, aplicada de maneira adequada, é formar e desenvolver características dos alunos, além de, incentivar o aluno a desenvolver reflexões, opiniões, senso crítico, senso coletivo e participativo, despertando interesses e curiosidades, querendo formar sua própria história, inicialmente em seu meio de convívio expandindo para espaços maiores. (NASCIMENTO; AFONSO, 2016, p. 26)

Entendemos que o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos nessa fase de ensino estão atravessadas por necessidade imperiosa, colocar em diálogo duas forças, o tempo histórico e o tempo biológico dos alunos. O professor procurará maneiras de possibilitar que o conhecimento dos alunos possa ser expandido com criticidade e curiosidade, permeado por autonomia. A realidade do aluno converte-se numa perspectiva de trabalho interessante, pois, o convívio dos alunos pode ser uma fonte histórica riquíssima para que sejam estabelecidos diálogos importantes acerca do mundo humano e suas relações. Assim, o ensino de história mostra sua relevância dentro de um contexto em que os alunos adquirem a noção de sua própria historicidade, com modelos, representações, valores e subjetividades historicamente constituídas.

Quando perguntamos sobre o tempo disponível para a vivência das aulas de história nos anos iniciais era suficiente e a quantidade de tempo disponível por semana para o trabalho com seus alunos, responderam,

“Sim”, (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Todos os dias se trabalha história, não existe tempo estimado” (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não, pouco, pouco tempo, pois são vários materiais para serem trabalhados” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Sim, uma vez por semana” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Poderia ser amplificado para mais um dia” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

No contexto educacional brasileiro, encontramos uma perspectiva de trabalho nos anos iniciais que sofre com influência da supervalorização de outras disciplinas. Abud (2012) nos coloca a reflexão sobre a ausência de tempo para aprimorar o conhecimento histórico dos alunos, pois, no lugar de uma contextualização do conhecimento histórico integrado com as demais disciplinas, temos uma abordagem estanque e sucinta, resultando numa sensação não prazerosa da vivência da disciplina por parte dos alunos. Essa maneira de trabalhar conteúdos em compartimentos, provoca uma sensação de falta de profundidade, ficando na superficialidade, não sendo prioridade.

O interesse sobre como o ensino de matemática e língua portuguesa são materializados são alvos notáveis do sistema educativo, sendo essas disciplinas dedicadas mais tempo curricular em detrimento das outras disciplinas, inclusive da disciplina histórica dentro do contexto dos anos iniciais. (ABUD, 2012). Muitos conhecimentos ficam sem serem aprimorados devido a essa prioridade a essas disciplinas, fator que nos gera preocupação, pois um currículo com uma distribuição mais igualitária poderia ser uma alternativa para o aprofundamento de discussões altamente relevantes para a constituição dos sujeitos.

O ENSINO DE HISTÓRIA MATERIALIZADO NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS

Quando perguntamos aos professores sobre os critérios que o professor precisa ter no momento de escolher a metodologia, os materiais e os recursos tecnológicos para trabalhar os conteúdos de História com os alunos, eles responderam,

“No município usamos sempre o livro didático como base” (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Hoje existe muitos recursos a favor do profissional da educação, facilitando assim a sua metodologia” (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Critérios serão de acordo com o conteúdo” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Metodologicamente falando, nós trabalhamos de acordo com descritores disponibilizados no currículo de Pernambuco nesse ano pandêmico” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Os melhores critérios é iniciar com conhecimentos prévios” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

Os profissionais de ensino não detalharam com muita clareza como eram realizadas a escolha das metodologias mais adequadas para o trabalho em sala de aula, no máximo, P5 nos apontou para a seleção de alternativas que dialogam com os conhecimentos prévios que os alunos já possuem. Percebemos que de modo mais imediato, a existência de um vácuo sobre a forma de detalhar como seria os critérios que motivaram a escolha. Talvez o tensionamento em direção a supervalorização das outras disciplinas ofusque a fonte criativa destinada à elaboração das aulas de história.

Nesse contexto, Nascimento (2018) nos convida a pensar sobre essa realidade de trabalhar muitas disciplinas, onde nos aponta que,

Trazendo esse ponto de vista para o professor que trabalha em sala com múltiplas disciplinas, surge a necessidade da organização de metodologias que possam resgatar o aluno para o meio escolar com diversos tipos de conhecimento. Os docentes devem usá-las como benefícios em diferentes tipos de conteúdo. (NASCIMENTO, 2018, p. 07)

A atividade docente sempre será permeada pela necessidade de articulação de saberes, organizados para que o conhecimento seja colocado em movimento. Estamos vivendo em tempos outros, a pandemia do covid-19 modificou profundamente nossa relação com os meios tecnológicos. Períodos de isolamento mesclados com notícias em tempo real, nos trazendo a dimensão do sofrimento humano em escala global, nos apontando a reflexão acerca da nossa falta de integração. Em meio a tantos acontecimento imprevistos, as sala de aula voltaram de forma virtual, e como não existiam

subsídios teóricos para dar conta daquilo que não existe, temos profissionais de uma resiliência incrível nesse período remoto.

Quando perguntamos aos professores se o conhecimento adquirido durante a sua formação acadêmica seria suficiente para a vivência de todos os conteúdos programáticos de História com os alunos, ele/as responderam,

“Sim” (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não, o professor nunca para, ele sempre busca mais conteúdo” (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não, pois teria que ter uma formação” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Sim” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não foi o desejado, porém com a praticidade em sala de aula fazemos intertextualidades” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

Como podemos perceber, 40% dos professores acreditam que a formação inicial constitui-se suficientemente para o trabalho cotidiano docente, em contrapartida, 60% dos professores acreditam que a formação inicial não foi suficiente, os fazendo procurar alternativas para dar conta da complexidade do cotidiano. Entendemos que a profissão docente sempre será marcada por um movimento de redescoberta e superação, pois, o conhecimento sempre impõe dedicação e aperfeiçoamento, principalmente diante de nossa formação com a responsabilidade de ensinar várias disciplinas.

Com efeito, a formação inicial generalista que caracteriza os cursos de licenciatura em Pedagogia produz efeitos na atuação desse profissional, em particular, no que incide no processo de reelaboração ou de reconfiguração didática do conhecimento científico validado pelos regimes de verdade dos diferentes campos de conhecimento em objeto de ensino para as séries iniciais. Um dos maiores desafios, portanto, dos professores das séries iniciais diz respeito ao diálogo inevitável, embora não exclusivo, no processo de produção do conhecimento escolar, com os saberes de referência de uma área disciplinar específica. (GABRIEL; LIMA, 2021, p. 16).

Como podemos ver, as autoras nos convidam a refletir sobre como a nossa formação generalista pode dizer muito sobre nossa atuação nos anos

iniciais, nos fazendo reelaborar constantemente nossa didática, ficando pertinente em cada professor um esforço para dar conta da complexidade do conhecimento histórico em diálogo com os alunos. O diálogo entre as ciências é inevitável, e na condução do cotidiano escolar os professores se colocam no processo de garantir a interlocução do saber de referência, no caso, do conhecimento histórico, acontecimento que coloca a necessidade de formação continuada, aprimorando o fazer pedagógico na sala de aula.

Quando perguntamos aos professores sobre as maiores dificuldades que o professor pode encontrar no momento de trabalhar o conhecimento histórico nos anos iniciais, eles responderam,

"Nenhuma" (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

"Falta de materiais, um espaço adequado, apoio escolar, enfim" (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

"Pouco tempo, só visto o básico" (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

"Nenhuma" (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

"Não vejo muita dificuldade, quando começamos com a realidade do aluno" (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

O ensino de história nos anos iniciais implica uma densidade inerente, o de colocar alunos em tenra idade em diálogo com acontecimentos e conceitos, ainda em nível elementar, acreditamos não ser tarefa das mais fáceis. P1 e P2 nos convidam a pensar quando apontam que não possuem nenhuma dificuldade para a realização das suas aulas de história, e, P5 nos chama atenção quando aponta o seu caminho, direcionando para os conhecimentos prévios dos alunos como uma possibilidade a ser problematizada em sala de aula. P2 e P5 apontam para duas situações importantes: a falta de materiais e espaços adequados, além do pouco tempo para ser trabalhado os conteúdos importantes, ficando muitas vezes na superficialidade.

O problema das estruturas escolares públicas em nosso país ainda é persistente, fazendo com que os professores exerçam suas atividades em contextos altamente desgastantes que acabam por impactar o rendimento das aulas. Somam-se problemas de escassez de materiais pedagógicos, ficando apenas o livro didático e o caderno como os últimos recursos utilizados pelos

alunos, e para os professores, acrescenta-se o quadro e o gis. Apesar de o livro ser um bom recurso didático a ser utilizado pelos professores, este não pode ser a única alternativa a ser vivenciada, pois o aluno pode acreditar equivocadamente que o conhecimento histórico é estanque e imutável, tudo guardado e preservado nas folhas do livro. (NASCIMENTO, 2018).

Também, o tempo disponível para a vivência das aulas é apontado como insuficiente devido a complexidade intrínseca da disciplina. (PORFÍRIO, 2019) Como podemos perceber, o fator tempo continua sendo determinante para que o conhecimento possa ser estruturado sem atropelos. Em meio a aceleração do fluxo das coisas do cotidiano, a vivências das aulas de história sofrem com o reducionismos que vão além do número de horas, soma-se a essa conjuntura não ser encarada como uma disciplina “prioritária”.

Na sequência, perguntamos se a polidocência do professor pedagogo pode ser um desafio a mais na hora da vivência dos conteúdos de história, caso respondessem sim, pedimos que explicassem como essa dificuldade se materializaria, eles responderam,

“Não, nenhuma dificuldade” (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não, o professor tem que ter um conhecimento quanto a vivência dos conteúdos, tudo se torna um desafio” (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não encontro tanto desafio, uma vez que podemos trabalhar a intertextualidade” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

Os professores indicaram não compreender a polidocência como um desafio, no máximo, passando a noção de que precisamos realizar um esforço metodológico para conseguir desenvolver a contento suas aulas de história. Monteiro (2017), aponta que “A formação de professores não supre a necessidade que essas áreas exigem. O docente tem a noção de que está desenvolvendo com os alunos, mas não tem o conhecimento aprofundado do campo.”(MONTEIRO, 2017, p. 1394). Dessa forma, a falta de um conhecimento mais aprofundado, talvez não permita ao professor no exercício

da polidocência compreender como a fragmentação pode dificultar o ofício em sala de aula, impactando o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o professor sente que está realizando suas atividades, pois está comprometido com a sua função no mundo. Todavia, Monteiro (2017) nos deixa bastante claro que, a nossa formação pode haver lacunas, dificultando o ensino de conteúdos específicos. Não ter claro isso, pode trazer consequências sérias para os nossos alunos, regendo aulas sem densidade e com a falsa sensação de aprendizagem, confundida com a atividade de memorização. Estabelecer a interiorização de conceitos parece nos ser um caminho repleto de desafios, requisitando empenho e dedicação de ambas as partes do fenômeno.

OS PCNS DE HISTÓRIA E SUA ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao serem questionados sobre a importância dos Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino de História, e sobre com que frequência eles consultam os PCNs no momento de planejar as aulas, os professores responderam,

“Consultamos diariamente os PCNs, pois precisamos estar preparados para desenvolvermos uma boa aula” (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Acho importante a consulta, é um direcionamento às aulas, têm de serem planejadas sim, mas, depende da ocasião tudo muda” (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Muito importante, diariamente, pois temos que nos preparar” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Às vezes” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“É ele que nos norteia para as necessidades ano/série. Sempre” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

Podemos perceber que os professores estão bem integrados a necessidade de consultas aos PCNs de história para que as perspectivas pensadas e formuladas pelo Ministério da Educação em 1997 sejam materializadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de

História acompanham as transformações do conhecimento histórico, inovando na articulação em eixos temáticos para que o aluno consiga através de um percurso bem ordenado, alcançar uma aprendizagem sólida. Conhecimentos acerca da identidade, tempo histórico, fato histórico, sujeito histórico, subjetividade entre outras coisas, são problematizados para que o aluno desenvolva uma compreensão consistente.

Nesse sentido, os PCNs de história propõem o trabalho com várias fontes e documentos, tornando pertinente que o professor desenvolva capacidades de articulações, articulando o contexto histórico vivenciado na sala de aulas com os registros históricos. Nesse sentido, aproximar o conteúdo trabalhado com os saberes que emergem da realidade plausível do aluno, pode possibilitar a construção de conhecimentos em bases concretas. Planejar aulas tendo o PCNs como referência demonstra um esforço do professor em garantir o aprimoramento do seu conhecimento histórico e do aluno, num mundo que se transforma na pulsação do sinal de internet, ressignificando a realidade que os sujeitos estão inseridos.

Quando questionamos sobre quais metodologias utilizam para trabalhar três conceitos complexos com seus alunos: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico, eles responderam,

“Procuro sempre aprimorar minhas aulas através de livros, mídias, etc...” (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Através de pintura, desenhos, visitas a museus históricos, artes visuais” (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Livro didático e a internet” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Sondagem, conhecimento prévios, contação de histórias através de vídeos” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“A prática para trabalhar tais conceitos é ter como ponto de partida a vivência deles” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

Trabalhar esses conceitos constitui uma tarefa a ser desenvolvida com muita responsabilidade e dedicação. Ensinar na faixa etária dos anos iniciais já traz uma densidade inerente, na mesma linha, problematizar esses três conceitos fundamentais, requererá articulação metodológica, diálogo teórico e bons recursos didáticos. Abud (2012) nos diz que,

O conceito de tempo histórico é, com segurança, considerado por professores e historiadores como o mais importante na

construção do conhecimento histórico. Por esse motivo seu estudo é introduzido logo no início do processo de escolarização e é um dos conteúdos que infalivelmente faz parte dos conteúdos dos materiais didáticos para o ensino.

Para a autora, a dificuldade de ensinar o conceito de tempo histórico é notório, requerendo que seja ensinado logo no início do processo de escolarização. Buscar alternativas metodológicas e bons materiais como os professores apontaram constitui-se um bom caminho para a interiorização de conhecimentos altamente relevantes, que exigem atenção e dedicação de ambos os sujeitos do processo. Sabemos que a prática docente pode em nossos dias contar com aparatos tecnológicos que ajudam no processo de ensino, onde a linguagem audiovisual pode enriquecer as discussões.

Percebemos novamente, o quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Geografia se tornam relevantes para trazer um horizonte para a prática docente, pois, trazem a perspectiva de eixos temáticos, do trabalho com vários documentos e forte incentivo ao desenvolvimento da subjetividade e autonomia. Bittencourt (2011) nos aponta que a instituição escolar nasce dentro de um contexto social e histórico, propondo a comunicação e o conhecimento pela escrita como possibilidades de problematização de conhecimentos tradicionalmente estabelecidos.

Nesse contexto, podemos entender que a prática docente se aprimora no exercício da docência, integrando teoria, prática e pesquisa. A seleção de materiais e metodologias se converte em possibilidades de aprendizagem e experiência docente. “Toda experiência é construída e a experiência docente não é diferente. Todavia ela tem suas singularidades” (RASSI; FONSECA, 2006, p. 116). Dessa forma, o ofício do professor guarda essa dimensão da experiência, onde a interiorização da vivência do cotidiano da sala de aula e fora dela, integra-se ao professor no seu processo de formação contínua de profissional e de ser humano.

Quando questionados sobre os últimos três conteúdos vivenciados com seus alunos e os recursos didáticos utilizados, responderam,

“Museu, folclore, danças de ruas, os recursos utilizados forma livro didático, youtube como estamos em aulas remotas” (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Infância, família, fases, vídeos, recursos tecnológicos” (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Museu, folclore e danças” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Proclamação da República, Consciência Negra e Dia da Bandeira. Vídeos do youtube, fotos, slides, livro didáticos, entre outros” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“A criança em contexto histórico; árvore genealógica; minha família. Recortes de jornais e revistas, charges e história em quadrinhos” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

Entendemos a partir da fala dos professores que espaços culturais, contextos da História do Brasil, além de fases da vida são aspectos importantes trabalhados com alunos dentro dos anos iniciais. As aulas recomeçam dentro do contexto de pandemia do covid-19, onde diante de um distanciamento social impositivo, ocorre uma aceleração no processo de trabalho com as tecnologias e mídias visuais permitidas pela informática. Em nossos dias, ferramentas de buscas nas redes virtuais como Google e Bing são fontes que auxiliam os profissionais de ensino no encontro e seleção de atividades e materiais de apoio, somando-se os recursos audiovisuais do Youtube.

Nesse contexto, os professores estão alinhados com os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino de História, onde ele nos diz que o trabalho no ensino de história deve ser perpassado com o diálogo com diversas fontes, como podemos ver,

São cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meios de locomoção, meios de comunicação. São, ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte). (BRASIL, 1997, p. 55)

Assim, podemos entender que a atualização dos recursos tecnológicos está contribuindo de maneira positiva para o andamento dos trabalhos dentro das salas de aula, sem perder do horizonte as recomendações dos PCNs para o ensino de história. Doravante, tem sido

inexorável a nossa introdução numa matrix⁴⁸ virtual advindas do crescente processo de virtualização da vida e da sociedade. Com a expansão dos trabalhos com diversas fontes e documentos como nos apontam os PCNs, o professor pode fazer inferências com sustentação, auxiliando os alunos a compreenderem como nosso mundo é moldado e caracterizado por motivações e aspirações históricas, portanto, transitórias e impermanentes.

Finalizando o questionário, perguntamos aos professores sobre se a escola ou rede de ensino que você faz parte, oferece momentos de formações continuadas abordando o Ensino de História nos Anos Iniciais, em caso de afirmação positiva, solicitamos que descrevessem a quanto tempo foi o último encontro com esse objetivo, responderam,

“Não oferecem” (P1, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Sim, mais especificamente nessa disciplina. (P2, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não” (P3, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Sim. De seis em seis meses” (P4, QUESTIONÁRIO, 24/11/2021).

“Não” (P5, QUESTIONÁRIO, 25/11/2021).

O professor dialoga no cotidiano com metodologias que permitem a articulação do conhecimento e a aprendizagem dos alunos. Caminhar na direção da aprendizagem não é tão simples, sendo pertinente que o professor esteja disposto a entrar numa jornada de formação contínua e permanente. Para Abud (2012) o ensino de história é caracterizado por um conhecimento multidisciplinar, possuindo saberes e conceitos específicos da disciplina. O professor ao não ter conseguido superar as lacunas do seu próprio processo de formação ao longo do processo de escolarização, corre o risco de reproduzir isso com seus alunos. (DOROTÊIO, 2016).

Para garantir que as aulas de história nos anos iniciais possam ser vivenciadas com consistência, requer dos professores apoio e motivação, e

⁴⁸ Entendemos como um processo contínuo de entrada da humanidade num mundo virtual, onde os indivíduos entram numa realidade paralela, não reconhecendo mais de maneira clara o que é real. As referências essenciais à vida são perdidas, para que em seu lugar sejam introduzidos mecanismos das plataformas digitais que passam a influenciar de forma contínua a subjetividade dos indivíduos.

também acesso ao processo de formação continuada. O investimento em formação continuada passa ser fundamental, não podendo ser negligenciado dentro da sociedade do conhecimento. O aluno precisa entender que o conhecimento histórico é produzido pelos sujeitos em sociedade. Sem a existência de momentos dedicados à formação e ampliação de conhecimentos, haverá um esgotamento do professor, que inevitavelmente terá que buscar alternativas para suprir a demanda das aulas, e como são muitas aulas durante a semana, nem sempre será possível a vivência da forma que o professor almeja.

Para Alves e Santos (2013),

Infelizmente, ainda é predominante a concepção de que, para ensinar história basta se apropriar de todas as discussões historiográficas, negligenciando os estudos sobre a aprendizagem. Entende-se que o conhecimento histórico é imprescindível, mas sozinho, não propicia uma aprendizagem eficiente, é necessário, portanto, que o professor tenha domínio sobre os mecanismos que possibilitam a aprendizagem de seus alunos. (ALVES; SANTOS, 2013, p. 02).

Nesse sentido, aumenta a relevância dos momentos de formação continuada dos professores, especialmente da disciplina histórica nos anos iniciais. Nelas, pensam-se em metodologias e abordagens conceituais que somam-se à experiência docente, promovendo uma aprendizagem mais prazerosa dos conhecimentos em sala de aula. Somente pela formação continuada a prática docente pode ser aperfeiçoada, colocando em perspectiva dentro do trabalho docente a pertinência em nível de igualdade da história com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar das séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Retomando a questão que deu origem a essa pesquisa, confirmamos que existem muitas dificuldades dentro do contexto do ensino de história nos anos iniciais. A partir da interpretação de vários autores que tivemos

oportunidade de dialogar neste trabalho, assim como os dados obtidos dos questionários, ficamos com a sensação de que o ensino de história na modalidade dos anos iniciais não está recebendo a importância que deveria. Longe de culpabilizar os professores, essa situação parece emergir da preocupação exagerada com a aprendizagem de outras disciplinas, levando a uma atividade docente que na busca de atender as demandas impostas pelos órgãos competentes e reforçadas com as constantes avaliações externas, não conseguem vivenciar um currículo mais integrado, acontecimento complexo.

Podemos perceber que as formações continuadas ou cursos de especializações que os professores vivenciam, não direcionam-se para o aprimoramento do ensino de história nessa modalidade tão importante. Se os sistemas de ensino exigem que determinados conhecimentos tenham mais espaço dentro do cotidiano escolar, os profissionais de ensino dedicam tempo, recursos materiais e financeiros para melhor desenvolverem suas aulas. Assim, mesmo estando comprometidos com a transformação do mundo, exercendo suas atividades com esmero, a tensão envolvida no processo de ensino aprendizagem, leva a vivência da disciplina sem a superação das dificuldades, pois, gradativamente os problemas se tornam quase estruturais.

Nesse contexto, percebemos que não acontece uma procura acentuada para que ocorra um aprimoramento do trabalho com a disciplina histórica na sala de aula. A formação do professor é um processo contínuo, então, torna-se imprescindível a vivência de momentos de formação que os auxiliem na reelaboração didática e metodológica, para que os conteúdos possam ser desenvolvidos a contento. Ensinar crianças nessa faixa etária implica aos professores compreenderem com clareza a complexidade do seu ofício, não podendo alicerçar sua prática docente na superficialidade, pelo contrário, requererá profundidade teórica e conceitual, obtida pelo contato contínuo com a teoria.

Outrossim, entendemos que os professores dedicam muito tempo planejando aulas, tendo em vista que ministram várias disciplinas na vivência da polidocência. Essa atividade exige dos professores um poder de síntese e de articulação enorme, pois, estão envolvidos no fenômeno, metodologias, o tempo, o espaço, os recursos didáticos, manuais operacionais (a exemplo dos PCNs e da BNCC) entre outros, voltados para a apreensão por parte dos

alunos de conceitos e problematizações que em tese lhe subsidiarão uma compreensão do mundo de maneira crítica.

Percebemos que a formação continuada direcionada para o ensino de história pode contribuir imensamente com o avanço das aprendizagens dos alunos, tendo em vista as mudanças advindas das tecnologias de comunicação que estão trazendo a difusão de conhecimentos em rede. Os alunos, obtêm uma perspectiva riquíssima de aprendizagem através dos eixos temáticos propostos nos PCNs, pois contemplam a ampliação de documentos possíveis de serem problematizados, além de teorizar sobre os conceitos históricos a exemplo do: tempo histórico, espaço, fato, identidade, cotidiano, memória entre outros.

O presente texto direciona-se para o final devido a necessidade de concluí-lo para apresentá-lo, a fim de encerrar o nosso percurso formativo. Devido ao pouco tempo disponível para a conclusão da pesquisa, não foi possível discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficando para uma pesquisa futura. Devido a pandemia, tivemos que realizar nossa atividade investigativa sem a presença física na sala de aula, ficando os instrumentos de coletas de dados virtuais como alternativa para subsidiar nossa pesquisa, registrando o olhar dos professores acerca da temática. Com o fim da pandemia do Covid-19, poderemos aprofundar o nosso objeto de estudo, buscando compreender as dificuldades do ensino de história nos anos iniciais na perspectiva da aprendizagem e olhares dos alunos. Também poderemos pesquisar sobre os impactos da BNCC na homogeneização do currículo de história vivido no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz.** Revista ANTÍTESES, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

Disponível em

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/14505/1212>
3 acesso em 10/03/2021.

AFONSO, Schier Dirlei; NASCIMENTO, Liliâne de Jesus. **A influência do ensino de história na educação infantil e formação do aluno.** Revista Educação em foco, Edição Nº 08 / Ano: 2016.

Disponível em :

https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_influencia_historia_educ_infantil.pdf
f Acesso em 23/11/2021.

ALVES, Hilana de Oliveira; SANTOS, Maele dos. **O lúdico e o ensino de história.** XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. Natal – RN – 22 a 26 de Julho de 2013.

Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931_ARQUIVO_TrabalhoXXVIIISNH-MaeledosSantosPereiraBarbosa-HilanadeOliveiraAlves.pdf
Acesso em 23/11/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos** / Circe Maria Bittencourt – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2011 – (Coleção docência em formação. Séries ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira, MEC/ SEF, 1997.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. **Ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista: História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/24569/20303> Acesso em: 10/03/2021.

FONSECA, Selva Guimarães; RASSI, Marcos Antônio Caixeta. **Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média**. SAECULUM – Revista de História [15]; João Pessoa, jul./dez. 2006. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11360/6474> Acesso em 23/11/2021.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. Publicado em Ação Cultural para a Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5 Ed., 1981. Escrito em 1968, no Chile, este texto serviu de introdução à relação bibliográfica que foi proposta aos participantes de um seminário nacional sobre educação e reforma agrária. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4648124/mod_resource/content/1/Paulo%20Freire%20-%20Ato%20de%20estudar%20%282%29.pdf Acesso em 09/09/2021.

GABRIEL, Carmen Teresa; LIMA, Tatiana Poliana Pinto de. **Currículo de história e agência docente: possibilidades de articulação nos anos iniciais do ensino fundamental**. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e23827 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23857/15745> Acesso em 07/09/2021.

Gil, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Qualitativa**. 29° ED. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO, Maria Iolanda Monteiro. **A formação docente e o ensino de história e geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, jul./set. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/21951/21076>
Acesso em 20/07/2021.

NASCIMENTO, Liliane de Paiva. **A influência do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: construção da identidade do aluno**. Artigo Científico, apresentado ao Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano, para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia em 2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**. Princípios e Procedimentos. Eni Pulcinelli Orlandi. Pontes – 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras Lições/ Neidson Rodrigues**- São Paulo: Cortez: Autores Associados 1987 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 8).

SEÇÃO 2
INCLUSÃO SOCIAL, POVOS INDÍGENAS E
DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 12

ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO COLABORATIVO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO⁴⁹

Ana Carolina de Souza Silva⁵⁰

Maria Joselma do Nascimento Franco⁵¹

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva pressupõe a escolarização de estudantes com deficiência e a inclusão de todos/as os/as educandos/as a partir da concepção de educação que tem como finalidade o desenvolvimento e autonomia humana, a qual Glat (2018) tem chamado de modelo psicossocial de autogestão.

No entanto, a efetivação de uma educação escolar que seja, de fato, inclusiva perpassa por uma atuação docente qualificada e tem sido permeada por diversas problemáticas, dentre as quais apontamos o “despreparo” elucidado pelos/as próprios/as docentes para lidar com os/as estudantes com deficiência, bem como os desafios apresentados na estrutura educacional, nas estratégias pedagógicas e na própria formação docente (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012;

⁴⁹ Trabalho ao recorte de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos em Formação de Professores e Educação do Campo (GEFPECampo), em 2020 e 2021 (UFPE/CAA).

⁵⁰ Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Alpha, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA).

⁵¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora/pesquisadora do PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco-Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco e da Licenciatura Intercultural Indígena no Campus do Agreste (UFPE-CAA) em Caruaru-PE. Conselheira do Conselho Municipal de Educação de Caruaru, participante do Comitê Pernambucano de Educação do Campo e do Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Agreste Centro Norte. Coordenadora do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Educação do Campo (GEFPECampo).

GLAT, 2018), se fazendo necessário que as pesquisas no campo da inclusão voltem seu olhar para a superação das barreiras que começam na própria formação profissional.

Assim, o texto é o recorte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, articulada ao Grupo de Estudos em Formação de Professores e Educação do Campo (GEFPECampo), em 2020 e 2021. Nele buscamos identificar as especificidades da formação docente apontadas na legislação brasileira para a atuação com crianças autistas sob a perspectiva do Ensino Colaborativo e o papel dos/as profissionais de apoio.

Nesse sentido, concebemos enquanto **especificidades da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva** a necessidade de se tomar uma dimensão humanista no processo formativo de professores/as, pois, como posto por Glat (2018, p. 10) se faz necessário reconhecer e legitimar as pessoas com deficiências, transtornos e/ou outras especificidades “como sujeitos capazes de – *dados os suportes e oportunidades existenciais adequadas* – construir conhecimentos, se desenvolver cognitivamente, acadêmica e socialmente, de modo a participar do mundo em sua volta”.

Para além disso, entendemos que as especificidades da formação docente no âmbito da inclusão estão atreladas ao processo de formação inicial e continuada. Sendo a formação inicial, entendida aqui para além da presença curricular de disciplinas voltadas à inclusão escolar, que não cumpram apenas a exigência legal, mas que se afirmem enquanto opção política pedagógica em todo o curso (GLAT, 2018).

E, compreendemos a partir de Giordan e Hobold (2015, p. 5) que “a formação continuada pode acontecer de maneira formal, com cursos e programas sistematizados, proporcionados de modo presencial e a distância. E informal, discutindo situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula” num processo constante de busca pela melhoria da prática pedagógica e de construção contínua do perfil profissional docente, via política de formação dos profissionais da educação nas redes públicas de ensino.

Este movimento de busca pela melhoria da prática pedagógica, no entanto, se relaciona com a intencionalidade política e ideológica que se faz presente na construção formativa de profissionais que se mantêm atentos para à inclusão escolar. Nesse sentido, compreendemos que o processo de formação continuada ocorre no cotidiano de uma sala de aula numa perspectiva colaborativa, pois, como trazido por Rabelo (2012), as diferentes formações e experiências dos/as profissionais atuantes

em uma sala colaborativa são capazes de enriquecer a prática pedagógica de todos/as os/as envolvidos/as.

Assim, acerca do **Ensino Colaborativo** nos aproximamos da conceitualização trazida por Capellini, (2004), de que se trata de

[...] uma fusão pragmática entre professores da Educação Comum e Especial para ensinar de forma colaborativa, ou seja, uma estratégia inclusiva desenvolvida com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores (CAPELLINI, 2004, p. 88).

Contudo, entendemos que apesar de se tratar de uma estratégia de reestruturação dos procedimentos de ensino, o Ensino Colaborativo não é um método ou um programa a ser implantado nas escolas, e sim, uma filosofia de trabalho que abarca tanto a concepção docente quanto a concepção de Educação Inclusiva numa perspectiva crítica para se construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico com vistas à inclusão (RABELO, 2012).

Nesta perspectiva há uma articulação de saberes entre os/as professores/as envolvidos/as no processo educativo para a inclusão, estes/as trabalham juntos/as no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades propostas para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes inclusos e de todos os demais estudantes da sala de aula (GATELY, GATELY, 2001; CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012).

O texto está estruturado em três partes, nas quais inicialmente discutimos a formação inicial e continuada de professores para a inclusão de crianças, através dos dispositivos legais que tratam da Educação Inclusiva e da inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seguida discutimos o papel do profissional de apoio à luz dos documentos legais que estabelecem o direito ao acompanhamento escolar e, por fim, apresentamos nossas considerações finais sob a perspectiva do Ensino Colaborativo.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Encontramos nos documentos – a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015; a Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo; a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC; e o Decreto nº 8.368/2014, que regulamentam a Lei do Autismo – pareceres acerca de uma formação inicial e continuada para que abarquem conhecimentos do âmbito da inclusão, ou seja, as leis e diretrizes observadas apontam a importância de se trabalhar os aspectos inclusivos tanto na formação inicial, quanto no processo contínuo de formação docente.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) declara no inciso III do art. 59, que dentre os direitos que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), está a presença de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se inclusão] desses educandos nas classes comuns**” (BRASIL, 1996, *grifo nosso*). A LDB declara ainda que para atender às especificidades do exercício das atividades docentes, a formação profissional terá como fundamentos:

I – [...] a presença de **sólida formação básica**, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – [...] a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 1996. Art. 61, parágrafo único, *grifo nosso*).

Posto isto, entendemos que a formação inicial na licenciatura é o espaço que possibilita aos profissionais adquirirem conhecimentos próprios da Educação Inclusiva para estarem preparados não só a receber afetivamente estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mas a serem atores fundamentais do processo inclusivo. E que a formação continuada, podendo se desenvolver tanto no interior das instituições escolares quanto fora dela, enquanto espaço de atualização das temáticas referentes à Educação Inclusiva para que seja resgatada a associação entre a teoria e a prática.

Pois, uma formação sólida, que associe teoria e prática é o caminho para o preparo e a formação docente, assim, professores iniciantes ao se depararem com a demanda da inclusão não se sentirão distantes do processo de vivência escolar que constituem este campo transversal da educação. Já os/as professores/as experientes

não se sentirão despreparados/as em sua atuação, pois a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) também indica a importância de se trabalhar os aspectos inerentes à Educação Inclusiva na formação inicial e continuada ao trazer no art. 28 que é de incumbência do poder público

Assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] X – Adoção de **práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores** e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, *grifo nosso*).

Vale salientar, a partir deste estrato, que é imprescindível que as práticas pedagógicas inclusivas componham não apenas uma única disciplina na licenciatura ou que não sejam trabalhadas de maneira pontual e espaçada nas propostas externas de formação continuada, mas estejam presentes abundantemente nas discussões, nas reflexões, nas produções de materiais pedagógicos, de planos de aula, de vivências através de estágios ou estudos de casos e nos diversos momentos onde seja possível suscitar reflexões acerca da inclusão. Pois, a Educação Inclusiva é uma modalidade transversal de educação e, por isso, tem relação com todas as demais temáticas educativas.

Neste mesmo sentido, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) enuncia que “para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, **conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área**” (BRASIL, 2008, p. 17, *grifo nosso*).

O documento traz ainda que essa formação possibilita não só a atuação profissional no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também aprofunda o caráter interdisciplinar e interativo para se atuar nos diferentes espaços onde a Educação Especial/inclusiva se dá, que vão desde a sala de aula regular até à atendimentos hospitalares ou judiciais. O documento expressa que

Esta formação deve contemplar **conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo**, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p 18).

Dessa forma, uma das especificidades que encontramos neste documento – para além de formação sólida, associação entre teoria e prática, estudo e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas – são os conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, pois, o caminho da inclusão perpassa pela dimensão técnica, científica, humana, metodológica e também organizacional.

Além do mais, um destaque que a PNEEPEI (2008) traz é a presença da Educação Especial/Inclusiva também em espaços não escolares, pois, o paradigma da inclusão se estende para além da escola ao mesmo tempo em que a escola se relaciona com as demais instituições que compõem a vida em sociedade. E por isso, os/as profissionais que trabalham no campo educativo necessitam estar preparados/as para dialogar com e/ou atuar nesses espaços no sentido da inclusão.

Acerca da formação docente para atuação com crianças autistas, a Lei Berenice Piana, como é conhecida (Lei nº 12.764/2012), estabelece em suas diretrizes “o incentivo à **formação e à capacitação de profissionais especializados** no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, inciso VII, art. 2º, *grifo nosso*), contudo a lei não traz especificidades acerca da formação inicial e continuada dos profissionais da educação que trabalham com estas crianças.

O que se pode perceber acerca do extrato acima é necessidade da formação específica para o trabalho com crianças autistas por parte de todas as pessoas que os assistem, mas não um apontamento de como ou através de que essa capacitação específica se daria ou até o que seria necessário nesta formação.

Esses esclarecimentos são trazidos na Nota Técnica (NT) nº 24/2013 em que são expressos os apontamentos acerca das especificidades formativas indicadas no texto da Lei Berenice Piana. De acordo com a NT nº 24 “A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista” (BRASIL, 2013).

Por isso, como consta na NT nº 24, a formação inicial e continuada deve contribuir para uma atuação docente que vise a construção de processos de significação da experiência escolar através da superação de estereótipias e reações negativas do/a estudante; mediação pedagógica para que se adquiram as competências que são parte do cotidiano; organização das atividades de maneira compartilhada com os colegas de classe; parâmetros individuais e flexíveis de avaliação; diálogo constante com a família e os demais profissionais que acompanham a criança; desenvolvimento das relações sociais e dos aspectos

comunicacionais; conhecimentos acerca da Tecnologia Assistiva e do uso de estratégias visuais de comunicação (BRASIL, 2013).

Estas especificidades expressas na Nota Técnica nº 24/2013 revelam que as práticas educacionais de profissionais que atuam na inclusão de crianças autistas necessitam ser subsidiadas tanto pelo conhecimento das características do Transtorno do Espectro Autista, quanto pelo conhecimento das intervenções adequadas para o desenvolvimento humano e escolar desses estudantes.

Ou seja, que os/as profissionais que estão interagindo com as crianças autistas tenham conhecimento acerca do autismo e um direcionamento sobre como agir diante das situações do cotidiano escolar. Pensemos, por exemplo, na seguinte situação: uma criança autista não verbal se recusa a assistir a aula da professora de inglês. Esta é a última do turno escolar e quando a professora de inglês entra na sala, a criança chora, grita, se agita e tenta retirar a professora da sala, ou seja, apresenta um comportamento incomum ao que tem durante as outras aulas.

Imaginemos que a professora titular, sem um conhecimento específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou das possíveis maneiras de intervir em uma situação como esta, solicita que a profissional de apoio, também sem conhecimento técnico, retire a criança da sala para ir ao pátio da escola em todas as aulas de inglês ou solicita que no dia daquela aula a família busque a criança mais cedo na escola.

O resultado desta intervenção por parte das profissionais da escola pode ser o estabelecimento de um *ritual inadequado*, como denominado pela própria NT nº 24/2013. Assim, em primeiro lugar não será possível identificar o porquê do comportamento incomum da criança durante a aula de inglês para traçar uma intervenção adequada e, por conseguinte, o comportamento poderá ser generalizado por parte da criança, e assim, todas as vezes que ela não quiser participar de uma aula ou atividade, ela repetirá aquele comportamento em busca da resposta por parte das profissionais, que é de retirá-la do local.

Referente a este exemplo que trazemos, encontramos na NT, que um dos pontos acerca dos conhecimentos que a formação inicial e continuada de professores/as suscita, é que os/as profissionais sejam capazes de visar à “organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados (BRASIL, 2013).

Com isso, compreendemos que este e os demais direcionamentos trazidos pela NT nº 24 sobre a formação docente são fundamentais no trabalho com crianças autistas para que seja possível aos profissionais lidar com as situações cotidianas

sabendo qual caminho seguir no processo de escolarização. No entanto, esta não é a realidade da maioria das escolas brasileiras, pois, a presença de profissionais sem formação específica ou conhecimentos básicos sobre o tema ainda é majoritária.

Ao discutir sobre o papel dos/as professores/as frente às demandas da educação escolar inclusiva, Glat & Pletsch, (2012, p. 109) reiteram o que temos apontado, segundo as autoras “a maioria dos professores do ensino regular não está preparada para trabalhar numa turma inclusiva”, sendo assim, é necessário considerar que “a maior barreira para a inclusão é a formação precária dos professores, não são capacitados para atender à demanda do alunado que chega hoje às nossas escolas” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 106)

Por este motivo, se faz necessário repensar o currículo dos cursos de licenciatura e as temáticas abordadas nas formações continuadas fornecidas pelas secretarias de educação dos estados e municípios. Não se pode exigir que professores/as tenham a formação específica de maneira inata para lidar com a demanda da inclusão

A educação é exercida pela relação teoria e prática, pela reflexão gerada a partir desta e pela pesquisa enquanto propiciadora do conhecimento. Logo, para atuar no sentido da inclusão, professores/as precisam de formação sólida, inclusive para terem autonomia de pesquisar, experimentar outras possibilidades e produzir conhecimentos.

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA SUA ATUAÇÃO

Para além da discussão sobre a formação inicial e continuada de professores/as da sala de aula regular, trazemos também a reflexão sobre o papel e a função do/a profissional de apoio com base nos documentos analisados. A Lei Berenice Piana, no parágrafo único do art. 3º declara que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, **terá direito a acompanhante especializado**” (BRASIL, 2012, *grifo nosso*). No entanto o inciso citado foi vetado da lei do autismo e é a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC e o Decreto nº 8.368/2014 que trazem alguns esclarecimentos sobre as funções de acompanhante especializado.

Antes de tratarmos o que apresenta a Nota Técnica e o Decreto citados sobre o acompanhamento especializado, vale ressaltar que a LBI também assegura a

“oferta de **profissionais de apoio escolar**” (BRASIL, 2015, inciso XVII, art. 28) e que de acordo com a PNEEPEI (2008) cabe aos sistemas de ensino disponibilizar “**monitor** ou **cuidador** aos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008).

O primeiro elemento que tratamos quanto ao acompanhamento especializado é que a Lei Berenice Piana não traz nenhuma orientação sobre as funções que este profissional deverá desempenhar, pois, como citamos anteriormente é a Nota Técnica nº 24 e o Decreto nº 8.368 que trazem esses esclarecimentos, assim, a NT de 2013 e o Decreto de 2014 delineiam o papel do acompanhante da mesma forma que o PNEEPEI (2008), segundo a NT nº 24 o acompanhamento se dará “visando à acessibilidade, às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2013), e nos termos do art. 4º do Decreto:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar (BRASIL, 2014).

Não prevendo, assim, a possibilidade de que este/a acompanhante seja também um apoio pedagógico. O que nos parece, é que o profissional de apoio é responsável pelas atividades básicas, mas não é uma peça fundamental do processo educativo destes estudantes, pois, embora a NT nº 24 estabeleça que este serviço “articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares” (BRASIL, 2013), em nenhum momento se refere a uma atuação pedagógica.

Outro elemento que analisamos é que nem a Lei Berenice Piana, nem a NT nº 24 ou o Decreto nº 8.368 dissertam sobre a especialização requerida ao acompanhante dos/as estudantes autistas, assim, na maior parte dos casos, é exigido dos/as profissionais que prestam esse atendimento, apenas a formação em nível médio sem necessidade de formação específica para atuação.

Até mesmo uso dos termos para se referir ao direito à/ao profissional de apoio nesses documentos não deixa clara a possibilidade de suporte pedagógico por parte dos/as acompanhantes, pois enquanto a LBI (1996) utiliza o termo *profissional de apoio escolar*, sem mais especificação, a PNEEPEI (2008) traz as denominações

monitor ou *cuidador*, já a Lei do Autismo utiliza *acompanhante especializado*, a NT nº 24 (2013) descreve como *profissional de apoio* e o Decreto nº 8.368 (2014) também traz o termo *acompanhante especializado*.

Assim, ao nos atentarmos para Lei do Autismo e para o Decreto nº 8.368 que ao nosso ver trazem um termo mais técnico, nos cabe perguntar: Qual seria a especialização desse profissional de apoio? Essa especialização necessita estar atrelada a uma formação superior? Pois, como apontado por Lacerda (2017b)

A atribuição legal da denominação de “especializado” não é clara no ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que a “especialização”, como curso do Ensino Superior não constitui grau acadêmico. Não obstante, é bastante prestigiada esta denominação na esfera consuetudinária àqueles que realizam um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, e a própria resolução que regulamenta o tema trabalha com essa nomenclatura quando considera tais cursos como “nível de especialização” (LACERDA, 2017b, p. 15)

Nesse sentido, questionamos a necessidade de o profissional de apoio possuir ou não um curso de Ensino Superior ou de Pós-Graduação no campo da Educação Inclusiva ou do autismo para atuar como acompanhante de apoio de crianças com TEA, pois, defendemos que a natureza pedagógica da atuação deste profissional em sala de aula é fundamental tanto para inclusão das crianças que necessitam deste suporte, quanto para o apoio pedagógico ao/a professor/a da sala de ensino comum.

Sobretudo, porque no paradigma da Educação Inclusiva, o objetivo da Educação Especial passa a ser fornecer suporte e orientações necessárias para inclusão de crianças com deficiência e outras especificidades na sala de ensino comum, integrando assim a proposta pedagógica da escola (Glat, 2018). Por este motivo, compreendemos que a presença de um/a profissional de apoio especializado com conhecimentos do campo educativo no âmbito da inclusão e/ou do autismo, atuando junto ao/a professor/a da sala regular pela via do Ensino Colaborativo, é fundamental para uma inclusão bem sucedida.

Na direção acima exposta, concordamos com Glat (2018) ao afirmar que

Na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam,

adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a todos os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente (GLAT, 2018, p.11).

Esta organização de uma sala de ensino regular inclusiva com a presença de um/a professor/a especialista e um professor/a regente relaciona-se com a concepção de Ensino Colaborativo, tendo em vista, que uma das especificidades desta proposição de ensino é que os profissionais que colaboram sejam um/a professor/a do ensino especial e outro/a professor/a do ensino comum, para que ambos/as possam compartilhar seus saberes e interagir mutuamente em sala de aula rumo à inclusão de todos/as os/as estudantes, pela via do suporte e do compartilhamento de saberes e responsabilidades.

Para além do exposto, enxergamos que o cotidiano da sala de aula colaborativa é também espaço de formação continuada e por isso, a presença de um/a profissional que seja especialista em inclusão e/ou autismo junto ao/a professor/a do ensino regular é um caminho de construção formativa contínua, por tornar possível o estabelecimento de uma experiência compartilhada de saberes e percepções diversas que os/as profissionais possam estabelecer. Corroborando com esta compreensão, Rabelo (2012) afirma que

O apoio vindo de um professor “especialista” significa um encontro desses profissionais com conhecimentos e experiências diferentes que precisam ser mobilizadas para a superação de desafios que a prática pedagógica impõe, isso faz diferença na qualidade do ensino; as práticas pedagógicas de cada um dos profissionais são aprimoradas com a experiência do Ensino Colaborativo (RABELO, 2012, p 60-61).

Desta forma, deixamos claro nosso posicionamento acerca da interpretação do texto da Lei Berenice Piana através da NT nº 24 como sendo uma regulamentação restritiva do papel do acompanhante de apoio no sentido do suporte de caráter pedagógico, levando em consideração que os estudos acerca do Ensino Colaborativo têm demonstrado na literatura brasileira que o apoio pela via pedagógica, realizado através de um/a segundo/a professor/a da Educação Especial se apresenta como uma resposta tanto à questão da inclusão dos estudantes autistas na escola regular,

quanto ao suporte e à formação continuada de professores/as da sala de ensino comum no âmbito da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nos propomos a identificar as especificidades da formação docente apontadas na legislação brasileira para a atuação com crianças autistas sob a perspectiva do Ensino Colaborativo e o papel dos/as profissionais de apoio. Para tal, tratamos dos documentos legais que estabelecem e regulamentam a educação brasileira, no âmbito da Educação Inclusiva.

Acerca das especificidades da formação docente para a inclusão de crianças autistas encontramos nos documentos analisados, a importância de os currículos dos cursos de formação inicial e continuada trabalharem os aspectos da Educação Inclusiva não apenas em uma única disciplina, mas em todo o processo formativo. Posto que a LDB (1996) estabelece enquanto fundamentos da formação profissional, uma formação sólida que contemple os conhecimentos e fundamentos da profissão e a associação entre teoria e prática.

Enquanto a LBI (2015) e a PNEEPEI (2008) preveem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e conhecimentos gerais e específicos pelos programas de formação inicial e continuada de professores/as enquanto base da formação profissional para o exercício da docência.

Quanto ao transtorno do espectro autista, embora a Lei Berenice Piana (2012) não traga especificações sobre a formação inicial e continuada dos/as profissionais que atuam com crianças autistas na escola, o texto tem como uma de suas diretrizes o incentivo à formação de profissionais especializados.

Para um melhor entendimento desta diretriz estabelecida pela Lei Berenice Piana, recorreremos a NT nº 24 (2013) que traz esclarecimentos acerca desta lei. A nota técnica, reafirma a importância da formação para a construção de conhecimentos e práticas educacionais que viabilizem o desenvolvimento dos estudantes autistas. Neste documento encontramos também orientações mais específicas para a atuação com os/as estudantes autistas.

No entanto, entendemos que as orientações sobre estas formações ainda não respondem as demandas dos/as profissionais que estão nas salas de aula regular, pois, para conhecer e atuar com crianças autistas grande parte dos/as professores/as têm buscado por formações especializadas que respondam seus questionamentos sobre o que é o autismo e como atuar diante da demanda da inclusão de crianças autistas.

Porém, não são todos/as os/as profissionais que podem ou têm interesse em dedicar-se a cursos de especialização *latus senso* nesta área. As leis aqui analisadas instituem que é de incumbência do poder público assegurar uma formação inicial e continuada que contemplem as necessidades formativas para o exercício da docência no sentido da inclusão.

Por isso, entendemos que se faz necessária uma reformulação dos currículos de formação para que contemplem as demandas da escola inclusiva, e salientamos que a formação docente acontece no chão da escola, no cotidiano escolar, a partir das reflexões da prática por parte dos/as profissionais de maneira colaborativa. Assim, o favorecimento de espaços e momentos de reflexão conjunta com vistas à aprendizagem contínua da profissão para a inclusão são imprescindíveis no paradigma da escola inclusiva.

Diante do exposto compreendemos, que o Ensino Colaborativo favorece a formação continuada por tornar possível a elaboração conjunta do planejamento, da intervenção e da avaliação, do compartilhamento de saberes e do trabalho por parte de um/a professor/a especialista e um/a professor/a do ensino regular no sentido de incluir todos/as os/as estudantes da sala de aula comum através do olhar inclusivo. Tendo em vista que Ensino Colaborativo viabiliza o compartilhamento de saberes que contribuem para o conhecimento das características do TEA e para uma atuação que tenha por finalidade a inclusão plena dos estudantes autistas.

É neste sentido que analisamos o papel dos/as profissionais de apoio, pois o Ensino Colaborativo se trata da atuação de dois/duas profissionais que atuando juntos/as em uma mesma sala de aula, contribuem com a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, sobretudo os/as estudantes PAEE. Assim, o/a profissional da Educação Especial fornece suporte a profissional da educação regular colaborativamente.

Contudo, ao analisarmos os documentos legais acerca do/a profissional de apoio escolar, não fica claro qual seriam as função, a formação e o papel desempenhados por estes/as profissionais tendo em vista que até mesmo a denominação desta profissão não é a mesma na PNEEPEI (2008), na Lei do Autismo (2012), na NT nº 24 (2013) e Decreto nº 8.368 (2014) que estabelecem o direito ao/a profissional de apoio, pois estes documentos trazem as denominações *monitor* ou *cuidador, acompanhante especializado* ou *profissional de apoio*.

Estas distinções não nos auxiliam a entender de que maneira este/a profissional pode atuar na sala de aula do ensino regular e, também possibilitam que pessoas sem o mínimo preparo ou conhecimento do TEA atuem com crianças autistas. Por isso, defendemos que o trabalho educativo realizado em sala de aula,

seja feito por profissionais do âmbito pedagógico e/ou especializado em TEA, para que haja uma atuação colaborativa no sentido do desenvolvimento e da autonomia destes/as estudantes.

Em suma, reafirmamos que a formação continuada ocorre no dia a dia da escola e que a presença de um/a profissional especialista atuando junto ao/a professor/a da sala de aula regular possibilita uma experiência efetiva de inclusão e contribui para a vivência de experiências formativas. Sendo uma possibilidade de atender as especificidades da formação docente para inclusão das crianças autistas e as demandas da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 8368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: 02 dez. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012, 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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, DF: 2013.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília, MEC: 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding coteaching components.** The Council for Exceptional Children, 33(4), p. 40-47, 2001.

GIORDAN, Marcelo; HOBOLD, Marcia de Sousa. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 12, p. 49-66, 30 jun. 2015.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana. PLETSCH, Maria Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** (Série Pesquisa em Educação, 2a ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ. 2012.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do espectro autista:** uma brevíssima introdução. Livro digital. Curitiba, CRV, 2017a.

LACERDA, Lucelmo. **Educador ou cuidador?** O acompanhante do estudante com autismo em inclusão no Brasil. Apresentação no 1º Congresso Luso-Brasileiro de TEA e Educação Inclusiva, 2017b.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** Dissertação - Universidade Federal de São Carlos, 2012.

CAPÍTULO 13

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFPE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Maria de Barros⁵²

Ana Maria Tavares Duarte⁵³

Tânia Maria Goretti D. Bazantte⁵⁴

⁵² Profa. Associada 2 da UFPE/CAA. Doutorado 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), Foi Coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/ PROLIND/MEC de 2014 a 2019. É Coordenadora do Projeto de Extensão: Laboratório de Filosofia, Política e Direitos Humanos desde 2015, 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 Coordenadora do Laboratório de Geografia e História do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. É militante na causa animal e protetora de animais no Agreste de Pernambuco. <https://lattes.cnpq.br/9005332507052601>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1681-6501>. Email: ana.mariab@ufpe.br.

⁵³ - 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.

⁵⁴ - 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- PPGECEM/UFPE/CAA. Pesquisadora do grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos/CNPq/UFPE/CAA. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência(LAPPUC)-CNPq/UFPE/CAA. É Membro do Projeto de Extensão Universitária - Laboratório de Filosofia

INTRODUÇÃO

A Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE é destinada à formação de professores e professoras indígenas que atuam na educação básica, particularmente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas indígenas. O curso foi construído a partir do diálogo da gestão do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, sendo o processo liderado pelos professores indígenas da COPIPE (Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco), movimento social que articula as lideranças indígenas em Pernambuco, esse diálogo teve a participação do Centro Paulo Freire na organização do primeiro Projeto Político Pedagógico para o início da primeira turma e o apoio do Governo do Estado de Pernambuco através da Superintendência de Educação Indígena, em razão dos estudantes do curso serem professores do Governo do Estado.

A primeira fase do curso teve como lapso temporal o período de 2009 a 2018, porém as nossas reflexões estão sustentadas nos últimos quatro anos do curso, quando dispomos de acesso a documentação e experiência na condição de gestoras ou de professoras no curso. Atualmente o curso funciona a partir de outra gestão e de outra realidade e não será abordada neste trabalho. No período aqui tratado o curso funcionou a partir de recursos do PROLIND⁵⁵, vinculado a SECADI – MEC⁵⁶, com recursos oriundos do Governo Federal para pagamento da gestão do curso, de professores e técnicos de

Política e Direitos Humanos. É coordenadora, voluntária, do Projeto Freireando com a vida da Faculdade do Belo Jardim-FBJ. É Co-Fundadora do Coletivo Marias Também Tem Força.

⁵⁵BRASIL/MEC.O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Esse Programa é uma política Pública de Educação, voltada para apoiar os povos indígenas no Brasil e tem como base legal os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988; LDB, no. 9394, de 1996; Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001; Conselho Nacional de Educação, Parecer 14/99; Conselho Nacional de Educação, Resolução 03/99. Conselho Nacional de Educação, Parecer 10/2002; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, promulga a Convenção 169 da OIT. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>.

⁵⁶ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

apoio para o funcionamento das atividades pedagógicas: Pagamento de pessoal e compras. Recursos que a partir de 2017 foram reduzidos, sendo pagos apenas aos profissionais externos a UFPE.

As dificuldades financeiras se acentuaram e o curso foi encerrado com o esforço concentrado de profissionais da UFPE, gratuitamente. Com a formatura da última turma em 2018 não tivemos mais turmas do PROLIND no CAA, após o reconhecimento do curso em 2018, houve uma retomada das negociações entre o movimento indígena e a UFPE, mudanças com alteração no colegiado do curso, foi escolhida nova coordenação que junto dos povos indígenas e da UFPE trabalharam pela institucionalização do Curso na grade de cursos da UFPE com esta definição o novo curso em 2022.2 já é uma realidade, ocorrendo concurso público para professores adjuntos, fortalecendo seu corpo docente, além de outros professores que vieram em processo de transferência de outras universidades para o curso e que junto com o colegiado e a coordenação continuarão com a história da Licenciatura intercultural indígena da UFPE. As aulas já foram iniciadas em agosto de 2022. Uma grande conquista! Um grande avanço!!!

Como percurso metodológico, optamos pelo relato de experiência, na medida em que com o encerramento do curso em 2018 pelo PROLIND, tendo percorrido todo curso pela gestão ou pela docência, resolvemos trazer nossas memórias e reflexões que podem auxiliar educadores e estudantes em experiências interculturais, seus avanços, seus desafios, as questões do cotidiano que se não as registramos, se perdem no tempo e no espaço e nossa memória se esvai no tempo. Essa narrativa será também complementada pelo documento oficial do curso (PPP)⁵⁷. Para compreender esta experiência é necessário também conhecer os marcos legais que sustentam os direitos dos povos indígenas a um modelo de educação específica, diferenciada e intercultural para não reproduzir uma educação colonial e excludente, como historicamente temos submetido os povos tradicionais, desrespeitando seus direitos fundamentais, onde a igualdade que defendemos, exclui e amplia a violência sobre sua cultura, suas tradições, seu modo de vida e os princípios que defendem.

⁵⁷ **PPP**: Projeto Político Pedagógico.

A Educação indígena brasileira tem como marco legal os pactos e tratados nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, mas principalmente a Constituição Brasileira de 1988 e a Convenção 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais que diz em seu Art. 6º, ao aplicar as disposições da presente Convenção, que os governos deverão:

- a) Consultar os povos interessados mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que forem previstas medidas legislativas ou administrativas, susceptíveis de afetá-los diretamente;
- b) Estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismo administrativo e de outra natureza responsáveis pelas Políticas e Programas que lhes sejam concernentes;
- c) Estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para este fim.

Até a Constituição de 1988, a legislação fundamentava-se na pragmática assimilacionista e na ideologia integracionista o que legitimava a conquista e o domínio sobre os bens dos povos indígenas; serviram para justificar as guerras contra os índios e para tranquilizar a consciência dos governantes com relação ao extermínio dos povos indígenas em confrontos armados, bem como a utilização da mão-de-obra indígena e a negação dos direitos destes povos por mais de 500 anos de dominação, destruição e morte, desafios que se mantêm nos tempos atuais de redução de direitos e criminalização dos movimentos sociais.

As definições da Constituição Federal de 1988, relativas aos direitos indígenas, consolidaram os avanços alcançados pelo movimento indígena junto ao Estado, que desde a década de 70 do século XX se organizava na busca da afirmação dos direitos destes povos no Brasil. Os Artigos 231 e 232, respectivamente, *“reconhecem aos índios sua organização, costumes,*

línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo e em defesa dos seus direitos e interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição da tutela, direitos também contemplados na Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas, assinado em 13 de setembro de 2007 em Genebra . Estes documentos são essenciais à livre determinação, autogestão e rompimento com os processos de tutela e subordinação dos povos indígenas que saem da condição de subordinação para que se tornem protagonistas de sua própria história e conseqüentemente exijam este protagonismo na participação direta das políticas públicas que lhes dizem respeito.

Nesse sentido a formação de professores indígenas deve atender as necessidades da escola indígena na atualidade que de acordo com Nascimento (2009) deve afirmar as garantias legais da superação da condição de tutelados sobre povos indígenas e tribais que são garantias de que os indígenas em quaisquer lugares do planeta deverão participar ativamente de todas as políticas que lhes dizem respeito, a exemplo de sua aplicação e avaliação dos resultados, respeitando dois princípios básicos: Autonomia e autogestão, e nossas burocracias institucionais estão pouco preparadas para isso. Essa foi uma das questões que encontramos na universidade: Pesquisadores e professores empáticos as questões e direitos dos povos indígenas e uma estrutura burocrática que não estava preparada para garantir esses direitos, residiu nessa questão, para nós, um dos principais entraves ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico e a principal causa geradora de conflitos com a comunidade indígena.

A ESTRUTURA DO CURSO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígenas, necessitam estar conectados com o Projeto societário dos movimentos indígenas e com a formação de professores indígenas para atuar em suas comunidades. De acordo com Nascimento (2009) para pensar estes processos a serem

construídos é necessário se perguntar como era a educação indígena no Brasil antes da intervenção do movimento e das lutas sociais dos indígenas brasileiros?

Veremos que a resposta da pergunta tanto para Nascimento (2009), Silva (2016) ou Brasil (2002) é que a escola indígena era uma escola marcada por ações exógenas, tendo por base o paradigma assimilacionista e integracionista, sustentado em um modelo etnocêntrico e eurocêntrico de segregação aos valores tradicionais, a ancestralidade e aos conhecimentos específicos e diversidade dos povos indígenas brasileiros. Era uma escola que servia aos interesses coloniais hegemônicos, tuteladas pelos caciques políticos municipais, violações de direitos que não se dissiparam com a colonização, razão pela qual a luta pela escola indígena e por um currículo específico e diferenciado se tornou uma das pautas mais importantes das lutas e dos processos de afirmação do movimento indígena no Brasil, compreenderam ser a educação um instrumento de descolonização dos saberes e de fortalecimento das histórias próprias de cada povo, de sua identidade, da defesa de seus territórios, de seus saberes próprios, diversos em cada povo.

Dessa forma, reconhecendo os impactos produzidos através da escola convencional branca, os povos indígenas, a partir desse enfrentamento ao processo de descolonização da educação irão propor que a sua escola seja diferenciada para que possa atender aos povos indígenas e não a reprodução de uma colonização continuada, mas que através da educação as escolas indígenas e seus educadores possam contribuir com a afirmação da sua identidade, específica, respeitando o modo de ser e viver de cada povo e mediada através do diálogo intercultural.

Desse modo, que a escola diferenciada se apresenta para estes grupos como uma estratégia que visa assegurar a existência, material e simbólica desse *modo de ser*. No plano material, ela é retratada como meio, o caminho onde se faz a discussão dos direitos pela terra, dos direitos pela saúde, dos direitos pela educação. (NASCIMENTO, 2009, p.89)

Independentemente do nível de ensino em que seja oferecido o processo de escolarização aos povos indígenas, é preciso respeitar os marcos legais do direito e da educação que contemplam e reconhecem os direitos indígenas em sua afirmação dos seus direitos ancestrais. *“Afirmando que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecidos ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes, e a serem respeitados como tais”.* (ONU, 2007, s/d).

Os povos indígenas terem sofrido injustiças históricas como resultado, entre outras coisas, da colonização e da subtração de suas terras, territórios, recursos, o que lhes tem impedido de exercer, em especial, seu direito ao desenvolvimento, em conformidade com suas próprias necessidades e interesses. (ONU, 2007 s/d)

Trataremos a partir deste tópico alguns elementos contidos no Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, analisado e apresentado a Comissão do MEC pela UFPE para o reconhecimento do curso, quando duas das autoras deste texto ainda estavam à frente da coordenação do curso⁵⁸. É importante ressaltar que o documento foi fruto de um amplo debate com o movimento indígena na construção do curso, em relação ao conteúdo as atualizações se deram por exigências formais e atualização da bibliografia, mas que necessitou sofrer modificações estruturais na forma para atender as exigências da UFPE e do MEC para o reconhecimento do curso.

Diante das exigências apresentadas pela PROACAD/UFPE o colegiado do curso aprovou a necessidade de contratação de uma pedagoga (não havia nenhuma disponível na UFPE) para trabalhar junto com a reitoria no atendimento as exigências de mudanças formais no PPP e apoiar os professores indígenas no estágio curricular nas aldeias. A tarefa foi assumida pela professora Delma Evaneide Silva, com ampla experiência pedagógica em gestão e preparação de cursos para avaliação do MEC pela FAFICA⁵⁹.

⁵⁸ Ana Maria de Barros (Coordenadora) e Ana Maria Tavares Duarte (Vice- Coordenadora)

⁵⁹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru.

Entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. Assim, os novos programas de formação devem possibilitar aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica, e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função. Isso, sem dúvida, requer muita atenção dos órgãos governamentais responsáveis (BRASIL, 2002, p.9)

No PPP do curso é possível claramente verificar as especificidades da Licenciatura Intercultural Indígena, que mesmo funcionando dentro uma universidade pública pernambucana, possui necessidades, público alvo diferente dos demais cursos, o que o torna muito mais complexo que os demais cursos que seguem diretrizes padronizadas para todos os demais. Essa padronização se fosse seguida não atenderia as especificidades do curso, e violaria o direito a diversidade e a pluralidade, garantida aos povos indígenas no ordenamento jurídico nacional e internacional.

Freire (2000) nos ensina que o respeito a pluralidade e a diversidade é um caminho que depende de um amplo processo de conscientização, amplo, plural e que permite que os sujeitos se insiram nos processos sociais, se reconheçam como sujeitos históricos em sua afirmação de direitos e de resistência.

Na trajetória de afirmação dos grupos indígenas, o conhecimento os direitos sociais que a escola pode propiciar favorece o desenvolvimento de uma autonomia reclamada nos projetos societários desses indivíduos e torna-se bandeira na organização de seus movimentos políticos. (NASCIMENTO, 2009, p.89)

O projeto societário indígena tem a educação como instrumento articulador dos saberes do povo, e a formação dos professores indígenas não deverá negligenciar esta necessidade, razão pela qual possuem seus

processos formativos dentro das aldeias, mas também nos **encontros**⁶⁰ realizados através da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco.

O público alvo da experiência PROLIND/UFPE foi formado por professores indígenas que estavam na sala de aula de suas aldeias, atuando na Educação Básica e necessitavam de uma graduação para atender as exigências legais para o exercício do magistério. Se este direito fosse negado, haveria uma violação ao direito conquistado internacionalmente pela Convenção 169 da OIT sobre os Povos Indígenas⁶¹ e recepcionada pelo Brasil.

Artigo – 26: Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional (Convenção 169 – OIT – Ano)

Para atender as demandas trazidas nos documentos nacionais e internacionais e também pautados nas lutas do movimento indígena, trouxemos alguns dos objetivos traçados, retirados do Projeto Político Pedagógico para que possam atender as especificidades requeridas pelas lideranças, garantir o direito a diferença, mas acima de tudo respeitar a cultura, a identidade e a história dos povos indígenas presentes na universidade.

Abaixo apresentamos os Povos Indígenas de Pernambuco que participaram da experiência do PROLIND/UFPE.

POVOS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO

POVO	POPULAÇÃO	LOCALIZAÇÃO/MUNICÍPIO
ATIKUM	4.631	Carnaubeira da Penha e Salgueiro
FULNI-Ô	4.260	Águas Belas
KAMBIWÁ	2.911	Ibimirim e Inajá
KAPINAWÁ	3.283	Buíque, Tupanatinga e Ibimirim

⁶⁰ - Termo utilizado pelo movimento indígena pernambucano para definir os encontros organizados pelos povos indígenas através da COPIPE para formação dos professores com as lideranças indígenas, ocorrem preferencialmente nas aldeias, fortalece os vínculos políticos e educativos, além de planejar e avaliar as políticas destinadas aos povos indígenas pernambucanos.

⁶¹ Organização Internacional do Trabalho.

PANKAWIKÁ	150	Jatobá
PANKARÁ	5.300	Carnaubeira da Penha e Itacuruba
PANKARARÚ	5.500	Petrolândia, Tacaratu e Jatobá
PANKARARÚ ENTRE SERRAS	1.500	Petrolândia
PIPIPÁ	1.195	Floresta
TUXÁ	261	Inajá
TRUKÁ	6.236	Cabrobó e Orobó
XUKURU DE ORORUBÁ	12.000	Pesqueira e Poção
XUKURU DE CIMBRES	800	Alagoinha, Pedras, Pesqueira e Venturosa

Fonte: LEAL; CAVALCANTE; ANDRADE, apud. SILVA, 2016

Em seguida, destacamos os objetivos do curso que seguem os eixos temáticos integradores destacados na elaboração do documento da primeira turma, complementados para o reconhecimento do curso e aprovado no colegiado: Terra, identidade, história, organização e sociabilidade, interculturalidade e dialogicidade, línguas e linguagens. (PPC - Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE - 2017)

OBJETIVO GERAL:

- Formar professores e professoras indígenas para atuar em escolas Indígenas que oferecem o ensino fundamental e o ensino médio, com enfoque nas seguintes áreas de conhecimento: *Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais*. (PPP - Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE - 2017)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir para o fortalecimento dos projetos sociais, políticos e educacionais das comunidades indígenas brasileiras; Favorecer o diálogo entre as sociedades indígenas e não indígenas, como também entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas; Incentivar e favorecer o desenvolvimento de pesquisas com base na realidade das escolas

indígenas, contemplando as práticas sociais, a história, os saberes e as linguagens dos povos indígenas; Valorizar os conhecimentos indígenas, com enfoque nas especificidades dos grupos étnicos atendidos pelo curso, bem como de outras comunidades indígenas; Desenvolver e utilizar metodologias de ensino adequadas aos contextos socioculturais indígenas de modo a subsidiar a prática docente dos futuros professores e professoras; Favorecer a ampliação da compreensão crítica sobre a realidade cultural, social, política e educacional, com enfoque em diferentes contextos (local, regional, nacional, internacional), buscando garantir a intervenção dos licenciandos/as egressos/as na realidade indígena; (PPP - Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE - 2017)

Estes objetivos já estavam todos contemplados no primeiro Projeto Político Pedagógico do curso, as alterações realizadas na forma, não comprometeu o conteúdo escrito coletivamente através do grupo que constituiu o curso. Assim, continuamos a apresentar os objetivos do curso:

- Contribuir para a formação dos professores e professoras indígenas no que concerne à construção de habilidades para desenvolver atividades ligadas à gestão das escolas indígenas; Articular atividades de ensino, pesquisa e extensão, garantindo a indissociabilidade entre estas atividades tanto durante a realização do curso quanto na prática docente nas escolas indígenas; Trabalhar com os conceitos e conteúdos das áreas de conhecimento (Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais) contempladas pelo curso em articulação com os saberes dos povos indígenas; Fortalecer os processos interativos entre as escolas e as comunidades indígenas com a academia e a sociedade em geral, propiciando a construção de projetos sociais e o desenvolvimento de ações integradas aos calendários socioculturais das comunidades nas quais as escolas estão

inseridas; (PPP - Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE - 2017)

Uma coisa que ficou muito claro através deste documento construído para ser o elemento condutor do curso é que ele tem como base o projeto político pedagógico das escolas indígenas e das diretrizes da COPIPE fortemente representadas nessa construção, como podemos continuar observando:

- Garantir a utilização da *Alternância Pedagógica* e a *Integração de Saberes* como ferramentas metodológicas para a formação dos professores e professoras, visando atender às especificidades dos povos indígenas que incluem suas atividades produtivas, seus saberes e valores socioculturais; Acompanhar presencialmente as atividades dos professores e professoras nas escolas indígenas durante o período de formação na vivência da Alternância Pedagógica; Contribuir com o processo de construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Pernambuco por meio da elaboração de propostas curriculares, de materiais didáticos e de desenvolvimento de projetos de intervenção social e pedagógicos, dentre outros instrumentos formativos; Assegurar a reflexão e a discussão sobre os diferentes sistemas e meios de avaliação, temas transversais, formação de professores/as e outras temáticas que se configuram em tendências contemporâneas para a formação de professores/as licenciados. (PPP - Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE - 2017)

Estes objetivos traduzem as conquistas históricas, explicitadas nas leis, resoluções e na conquista da chegada dos povos indígenas coletivamente, como povo nas universidades brasileiras, seja através de cursos implantados pelas universidades ou através de programas governamentais. O texto traduz uma conquista e um avanço muito importante. Porém, no cotidiano, no processo de implantação e desenvolvimento do curso

muitos problemas foram vivenciados para a implantação e execução dos cursos voltados para a comunidade indígena, a exemplo de: Corpo docente, estranhamento, preconceito, acusações de privilégios em função de garantia da diferença.

Ao tratar das implicações da LEI 11.645/08 para as instituições de ensino superior, entre os historiadores, tenho escutado de forma recorrente a seguinte pergunta: “Até que ponto os movimentos sociais devem pautar a agenda das universidades”? Tal pergunta trás invariavelmente, um elemento inconfundível: O incômodo. É uma questão que traduz de forma inconsciente ou consciente visões ancoradas em aspectos facilmente identificáveis quando se aborda a temática indígena: Preconceitos, invisibilidade, desconhecimento” (JESUS, 2016, p.41)

Se por um lado o PPP reconhecia e afirmava os direitos, no cotidiano, no ambiente formal as coisas não eram fáceis de serem garantidas. Havia um desconhecimento institucional da própria UFPE e de seus gestores, em cargos executivos superiores sobre a garantia destes direitos, situações que faziam explodir conflitos que sobrecarregavam a gestão do curso, o NDE⁶² e o colegiado formado em sua maioria por educadores com profunda identidade, sensibilidade para a causa indígena, mas que absorviam os conflitos institucionais, na medida em que a instituição não preparou suas resoluções internas para receber as diferenças garantidas na lei. *“Observo que a tentativa de uma nova perspectiva na condução da política educacional indigenista, esbarra numa compreensão ambígua do respeito a pluralidade, atrelada aos condicionantes da estrutura burocrática nacional”* (FURTADO, 2009, p.171).

Para compreender esta explosão de conflitos entre o que prevê a legislação e a afirmação dos direitos garantidos há uma distância real, não podemos nos furtar a reconhecer um problema, em que somos parte dele, representamos o Estado e sem querer também violamos direitos. As universidades são instituições que nasceram na idade média, possuem rituais burocráticos uniformizantes, também conquistados em amplos processos de

⁶² Núcleo Docente estruturante

lutas de estudantes e professores e suas representações. Se estas diferenças, reconhecidas e garantidas na lei, estão nos PPPs e não estão representadas nos conselhos superiores das universidades que criam e aprovam as regulamentações internas, não podem ser aplicadas nos cursos. Todos os cursos são obrigados a se uniformizarem, até nos modelos dos documentos para que possam ser avaliados e reconhecidos. Fomos colonizados pela burocratização. Situação que produz revolta e sentimento de traição pelos povos indígenas e que reverberou sobre gestão, colegiado e docentes institucionais do curso. *“É preciso, pois, considerar que as “leis dos brancos” não são elaboradas pelos indígenas, ainda que estas lhes sirvam como referência, o que torna problemática a relação de resposta aos anseios das comunidades indígenas”.* (FURTADO, 2009, p. 184).

ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA

É no chão do povo indígena que a educação acontece. *“A escola indígena precisa formar guerreiros, sabemos que a educação é um direito, mas ela precisa ser do nosso jeito”* (Cacique Dorinha – Povo Pankará, 2017- Documentário – Povo Pankará). A frase da Cacique Dorinha vai nos situando no que é central e fundamental na educação para os povos indígenas. Nascimento (2009) e BRASIL (2002) compreendem que a escola específica, diferenciada e intercultural foi também uma alternativa de enfrentamento ao racismo e ao preconceito contra os povos indígenas, principalmente no desenvolvimento de uma educação antirracista que trabalhe numa perspectiva da descolonização dos saberes, razão pela qual sua metodologia de trabalho deve levar em consideração os calendários elaborados pelo povo, respeitando não apenas as questões da agricultura, mas também do calendário religioso, cultural e político de cada povo. Na UFPE o PPP definiu que 80% da carga horária ficaria com o tempo universidade e 20% do tempo pedagógico seria do tempo comunidade.

A escola faz parte da organização social e política dos povos indígenas. Nesse diapasão o calendário da Licenciatura Intercultural indígena estava vinculado aos calendários dos povos indígenas pernambucanos, sendo construído no auditório do Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE), com a

participação de estudantes indígenas, indigenistas, lideranças indígenas e a gestão do curso. Após a aprovação do calendário, o mesmo era aprovado pelo colegiado do curso e comunicado aos setores de apoio ao curso da UFPE/CAA e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, especificamente a Superintendência de Educação Indígena para que providenciasse as listas de frequências dos seus professores matriculados (professores contratados pelo Governo do Estado de Pernambuco), para fins de liberação destes no período de estudo, e posterior pagamento ou desconto de faltas.

No PPP do curso o uso da metodologia da alternância está atendendo a exigência contida no *Item 2* do Edital SECADI/MEC Nº 2, de 27 de agosto de 2013, o curso é presencial adotando-se a Alternância Pedagógica como Metodologia.

Organização curricular por etapas cumpridas em Regime de **Alternância entre Tempo/Universidade e Tempo/Comunidade**, entendendo-se por **Tempo/Universidade** os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por **Tempo/Comunidade**, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades indígenas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. (PPP - Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE - 2017)

O *Tempo Universidade* ocorria uma vez por mês, durante uma semana de segunda a sexta de forma intensiva, durante o horário da manhã e da tarde, e no sábado até meio dia com disciplinas obrigatórias e presenciais, a noite em alguns módulos, os estudantes participavam de atividades complementares realizadas pela UFPE, mas em geral quando eram oferecidas pelos professores da pós-graduação em educação e da especialização em História Indígena realizada no CAA.

O Tempo Comunidade foi também fundamental a efetivação do trabalho requisitado pelo movimento indígena, construíram sua proposta de trabalho tendo como foco a pesquisa e a produção de conhecimentos com os estudantes, esses saberes importantes produzidos, eram apresentados no Laboratório Intercultural, que ocorria no retorno dos estudantes no mês seguinte, foram momentos fantásticos de troca de saberes, de conhecimento.

A equipe era competentíssima, comprometida e que vimos a importância do trabalho tanto nos laboratórios como nos trabalhos finais: TCCs. A presença dos professores indígenas e indigenistas viabilizou a realização do tempo comunidade, pois não havia professores concursados para o curso que pudessem realizar as viagens aos territórios, essa foi a alternativa encontrada para o impasse.



Seleção Simplificada – Licenciatura Intercultural Indígena – CAA - UFPE

Edital 01/ 2015 – Resultado Final

Área: Tempo Comunidade / Alternância Pedagógica
Aprovados por ordem de classificação

- 1º LUGAR: Lara Erendira Almeida de Andrade;
- 2º LUGAR: Eliene Amorim de Almeida;
- 3º LUGAR: Flávio Lyra de Andrade;
- 4º LUGAR: Alexandre Oliveira Gomes;
- 5º LUGAR: Maria Luciete de Lopes Pereira;
- 6º LUGAR: Elisa Urbano Ramos;
- 7º LUGAR: Expedito Lino Torres;
- 8º LUGAR: José Agnaldo Gomes de Souza;
- 9º LUGAR: Thiago Torres de Lima;
- 10º LUGAR: Francisca Bezerra da Silva;

Seleção Simplificada – Licenciatura Intercultural Indígena – CAA - UFPE

Edital 01/ 2015 – Resultado Final

Área: ETNOMATEMÁTICA

Aprovados por ordem de classificação

- + 1º LUGAR: Éilda Michelino de Souza Bezerra
- + 2º LUGAR: Josué Pereira da Silva

Ana Maria de Barros
Coordenadora



Seleção Simplificada – Licenciatura Intercultural Indígena – CAA - UFPE

Edital 01/ 2015 – Resultado final

Área: MATEMÁTICA BÁSICA
Aprovados por ordem de classificação

- 1º LUGAR: Arthur Bezerra de Sá e Silva;
- 2º LUGAR: Éilda Michelino de Souza Bezerra;
- 3º LUGAR: José da Cruz dos Santos;
- 4º LUGAR: Albenice Silva Colastine;

Ana Maria de Barros
Coordenadora

Fonte: Arquivo: facebook/grupo: Licenciatura Intercultural Indígena/Ana Maria de Barros

Acima em destaque educadores Indígenas e Educadores Indigenistas – Responsáveis Pelo Tempo Comunidade, alguns foram professores também do tempo universidade também.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES E ESTÁGIO

No que tange as atividades complementares tivemos a preocupação de orientar os alunos para que seriam recepcionadas as atividades de formação junto a Superintendência de Educação Indígena do Governo do Estado, as formações realizadas no povo, em suas aldeias, e também aquelas realizadas através da UFPE (PIBID- Diversidade – PET- Indígena, Congressos, seminários, palestras, grupos de pesquisa e extensão, etc). Designamos à secretaria do curso o acompanhamento da carga horária de atividades complementares, afixando na porta da coordenação as listas com a carga horária cumprida e a ser cumprida por cada estudante para que pudessem acompanhar e dar entrada nos certificados na escolaridade da UFPE, onde havia uma técnica administrativa, contratada pelo PROLIND/UFPE para atender especificamente, as demandas da Licenciatura Intercultural Indígena. Além da técnica administrativa na escolaridade, também tínhamos o apoio técnico de outra técnica administrativa na área contábil, no acompanhamento e controle dos recursos, compras, encaminhamentos dos pagamentos dos variados docentes e técnicos envolvidos na experiência.

O Mapa abaixo apresenta a distribuição dos Povos Indígenas no território pernambucano, razão da adoção da Metodologia de Alternância, estando predominantemente no campo.



Fonte: Remdipe – 2022. Disponível no google.

Abaixo Foto do dia da assinatura do contrato de Educadores Indígenas para o Estágio Curricular nas aldeias indígenas (Educadores Indigenistas e a Coordenação de Estágio)



Resultado da Seleção para Supervisores de Estágio do curso de Licenciatura Intercultural Indígena



	Número de vagas	Vagas Previsíveis	Candidato/a Aprovado/a
Aldeias	01	01	Thaísia Elina dos Santos Sá
Centro Urbano	01	0	Microempresa consultoria aprovada/a
Fábri de	01	01	Aracelisson Carlos de Sá José Rogério Barbosa de Lima Cristiane Maria dos Santos Márcia Antônia de Sá
Indigenista	01	01	José Alan Sousa de Sá Narciso Gomes de Sá
Previdência	01	01	Márcia Franca de Sá Araújo
Profa de	01	01	Fernanda Cristine Freire Pereira Santos Sílvia de Castro dos Santos Dorivaldo José dos Santos
Profa de	01	01	Araci Francisco de Maciel Santos Cláudia de Sá Barros Márcia Franca Antônia de Sá Francie
Trabalho de	01	0	Microempresa consultoria aprovada/a
Trabalho de	01	01	Denise de Sá Pinheiro Santos Rosauro Pinheiro Leite Sílvia de Castro Antônia Lopes

Fonte: Arquivo: facebook/grupo: Licenciatura Intercultural Indígena/Ana Maria de Barros. Equipe de Estágio: Coordenação e Educadores Indígenas.

A comunicação ocorria através de telefone, e-mail e foram criados grupos no aplicativo Whatsapp para a comunicação com os estudantes, a

secretaria do curso, a coordenação e para a comunicação da equipe de apoio técnico pedagógico, NDE e colegiado. Além da comunicação por e-mail de forma legal para convocações e avisos, porém, muitas pessoas entre: técnicos, professores e alunos respondiam mais rapidamente a partir do momento em que as informações também chegavam via aplicativo whatsapp.

Como os módulos ocorriam apenas uma vez por mês as redes sociais constituíram uma ferramenta essencial de comunicação. Foi criado um grupo para recados e imagens das aulas, laboratórios e registros fotográficos importantes no Facebook da coordenação do curso⁶³ denominado de intercultural Indígena, onde permanecem no grupo todos os avisos e fotografias da época, todas as imagens são de domínio público, estão nesse trabalho e não rquerem autorização de uso. Como também foi construída pela UFPE próximo ao período do reconhecimento do curso uma página específica onde além de imagens os documentos importantes referentes ao curso ainda podem ser consultados.



Fonte: Arquivo: facebook/grupo Licenciatura intercultural Indígena/Ana Maria de Barros: Logomarca da Licenciatura Intercultural Indígena, criada pelo estudante do Povo Fulni-ô João Paulo.

⁶³ Facebook: Ana Maria de Barros – Grupo: Licenciatura Intercultural Indígena.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CURSO

O curso está vinculado ao NFD – Núcleo de Formação Docente do CAA⁶⁴, no período aqui retratado foi composto da seguinte forma: Coordenação: Ana Maria de Barros, Vice- Coordenação: Ana Maria Tavares Duarte, NDE (Núcleo Docente Estruturante): Componentes: Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Jaqueline Barbosa da Silva, Kátia Nepomuceno Pessoa, Maria Joselma do Nascimento Franco, Nélio Vieira de Melo, Sandro Guimarães de Salles. A Coordenação do Tempo Comunidade ficou sob a responsabilidade de Maria Joselma do Nascimento Franco representando a UFPE e Eliene Amorim de Almeida representando a COPIPE, a coordenação de Estágio curricular ficou sob a responsabilidade de Delma Evaneide Silva. As atividades complementares ficaram sob a responsabilidade de Renata Mendonça, as atividades deveriam ser realizadas na UFPE, nas aldeias e nas formações com a secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Estavam divididas da seguinte forma: 90h (noventa horas) de atividades Científicas-acadêmicas, 60h (sessenta horas) de formação pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e 60 (sessenta horas) de atividades pedagógicas realizadas nas aldeias. Todas as ações foram submetidas e aprovadas no colegiado do curso, como pode ser comprovado através das atas de reuniões. A Coordenação de TCC⁶⁵ ficou sob a responsabilidade de Jaqueline Barbosa da Silva, Maria Joselma do Nascimento Franco, Lucinalva Ataíde de Andrade

A Equipe técnica era formada pelas seguintes pessoas: Apoio Pedagógico: Delma Evaneide Silva, Secretária do Curso: Aline Tabosa, Assessoria Contábil: Monike Melo, Técnica Administrativa: Renata Mendonça. Apoio Pedagógico do Curso e Coordenação de Estágio: Delma Evaneide Silva

ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

⁶⁴ Centro /acadêmico do Agreste

⁶⁵ Trabalho de Conclusão do Curso

As atividades complementares além de garantir a tríade: Ensino, pesquisa e extensão foram de fundamental importância para a complementação da carga horária de atividades complementares dos estudantes indígenas, sem as quais não poderiam concluir o curso: foram elas: **PIBID Diversidade** – Coordenação da Prof^a Jaqueline Barbosa da Silva; **Laboratório de Política, Filosofia e Direitos Humanos** – Coordenação da Prof^a. Ana Maria de Barros; **PET – Indígena** – Coordenação do Prof^o Nélio Vieira de Melo/ Prof^a. Kátia Nepomuceno. Tivemos o apoio da **Pós – Graduação Lato – Sensu em História Indígena** – Coordenado pelo Prof^o Sandro Salles e Prof^a Conceição Gislane (Atividades e seminários foram realizados em conjunto com a Licenciatura Intercultural no horário da noite que era um horário livre para os estudantes indígenas, já que as atividades complementares não podem acontecer no mesmo horário das atividades de ensino.



Fonte Facebook / página da Licenciatura Intercultural Indígena/ Ana Maria de Barros. Parte da Equipe do PIBID Diversidade, coordenado pela Profa. Jaqueline Barbosa.



Fonte Facebook / página da Licenciatura Intercultural Indígena/ feira de arte indígena na FAFICA.

ATORES SOCIAIS ARTICULADOS NA EXPERIÊNCIA:

- **A UFPE**

Coube a UFPE a oferta do Curso que foi realizado no Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru, o corpo docente da UFPE envolvido, foi principalmente do curso de Pedagogia, no entanto, foi necessário convidar professores externos, pois as especificidades das muitas disciplinas: Obrigatórias e eletivas exigiam professores não apenas com formação nas áreas, mas que dialogassem com as demandas indígenas, para muitos de nós, o contato com os povos indígenas se dava pela primeira vez no ambiente da UFPE

Trazer indigenistas, pesquisadores em educação indígena, antropólogos, historiadores, lideranças indígenas foi uma situação viável na primeira turma, onde haviam mais recursos, inclusive para o pagamento das lideranças que auxiliavam na gestão do curso. Situação dificultada na segunda turma com as adequações exigidas pela legislação da UFPE que impediam legalmente a participação externa de pessoas nos cargos de gestão na universidade, como também a redução dos recursos, passagens e diárias, inviabilizando trazer nomes requisitados pelo movimento indígena, e que inviabilizava muitos dos objetivos do PPP. Situação que gerou conflitos, pois o curso não possuía professores, concursados nem substitutos, mesmo os

professores da UFPE, eram convidados. Explodiram os conflitos entre o movimento indígena e a UFPE, os povos indígenas fizeram uma greve que durou 30 dias, sendo necessário o reitor e sua equipe receber o movimento indígena para negociar a participação indígena para que o curso fosse retomado.

Dessa negociação ficou definido que seriam realizados dois processos seletivos: 1. (seleção Simplificada com contrato temporário de trabalho) para o acompanhamento da alternância pedagógica (foram selecionados 10 professores entre indigenistas e professores indígenas que tivessem a graduação mínima de Especialização Lato – Sensu, além de mestres e doutores); 2. (seleção simplificada foi para 12 (doze) Professores indígenas, um para cada povo para o acompanhamento do Estágio Curricular).

Os processos seletivos seguiram os procedimentos normais de uma seleção simplificada, acompanhada pela Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE). Em visita ao Centro Acadêmico do Agreste após o retorno da greve, o reitor Anísio Brasileiro junto com a sua equipe negociou com os estudantes indígenas para que todos que recebessem uma bolsa de assistência estudantil da UFPE até que fossem substituídas pela bolsa do MEC. Todos os alunos da segunda turma foram beneficiados pelas bolsas de estudo.



Fonte Facebook / página da Licenciatura Intercultural Indígena/ Ana Maria de Barros. Reunião com o Reitor e sua equipe, SEDUC, Representação Estudantil Indígena, Coordenação do Curso e do CAA sobre as bolsas de manutenção acadêmica para os estudantes indígenas.

- **MOVIMENTO INDÍGENA**

As aldeias indígenas do ponto de vista territorial estão situadas entre o agreste meridional e o sertão de Pernambuco, uma distância considerável para as lideranças indígenas estarem na universidade para acompanhar o cotidiano do curso, a falta de recurso autorizado para esta presença inviabilizou a presença das lideranças na segunda turma com a frequência necessária. No entanto, a orientação política dos estudantes, dos representantes da COPIPE tensionavam as relações de poder que com razão criticavam a verticalização do curso, com o processo de burocratização instituindo a uniformização do curso aos procedimentos dos demais cursos da UFPE.

Nos encontros pedagógicos realizados pelos educadores indígenas suas pautas eram reforçadas: Unidade na diversidade, direito a uma educação específica e diferenciada e intercultural que respeite as tradições e os saberes específicos dos povos indígenas, suas tradições, sua ancestralidade, a educação dos povos indígenas se faz no chão de seu povo, os mais velhos e as lideranças são os detentores dos saberes importantes que garantem, a história, a identidade, a formação de guerreiros e a preservação dos rituais sagrados, ciência e solução de conflitos, curas e conhecimento.

Aprendemos muito com eles e sobre eles, graças a resistência, aos conflitos, mas principalmente por sabermos que estavam corretos, e nossas limitações institucionais, a burocracia institucional, a falta de preparação legal para acolher os direitos previstos em lei, responsabilidade institucional mais que colocava educadores em um front cruel de colonizador, produzindo violência institucional. As vezes parecia que estávamos tentando recolonizar. Aos poucos, fomos encontrando outros caminhos que permitissem novas formas de participação, enquanto a UFPE se preparava para a institucionalização do curso. O reitor Anísio Brasileiro, encerrou seu mandato sem garantir este direito prometido aos 12 povos indígenas de Pernambuco. Direito só garantido em 2022, com a retomada das negociações entre o movimento indígena e a UFPE na gestão atual do reitor Alfredo Gomes.

Além da força do movimento indígena para a implantação do curso e seu funcionamento, dois outros momentos são inesquecíveis: A formatura da

segunda turma com os indígenas vestidos com os seus trajes tradicionais e a presença maciça dos estudantes e lideranças indígenas com a Comissão do MEC para o reconhecimento do curso. A força e a energia que envolveu esses dois momentos são inesquecíveis, por sua beleza cultural, sua diversidade e pluralidade, mas acima de tudo pelo compromisso social e políticos dos estudantes e das lideranças. O Apoio da APOINME⁶⁶ foi de fundamental importância para garantir a legalidade dos estágios em terras indígenas, não havendo naquele momento um CNPJ atualizado da COPIPE foi a APOINME que garantiu a celebração do convênio para o início da atividade de estágio nas aldeias. Viajamos a Comunidade Fulni-ô em Águas Belas – PE e a liderança Iveraldo Fulni-ô nos recebeu com amizade e respeito, assinou o convênio e podemos dar sequência sem problemas a atividade de estágio curricular.



Fonte Facebook / página da Licenciatura Intercultural Indígena/ Ana Maria de Barros. Reunião com representantes da COPIPE e UFPE.

- **SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA DO GOVERNO DO ESTADO DE ESTADO DE PERNAMBUCO)**

Os estudantes eram contratados do governo do Estado de Pernambuco, a superintendência de Educação Indígena se comunicava sempre que necessitava se reunir com os professores a respeito de variadas

⁶⁶ Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME)

pautas e agendas com as escolas das aldeias: Transportes, merenda escolar, pagamentos variados referentes ao funcionamento das escolas indígenas, mas o assunto principal eram os pagamentos de salários. Principalmente, porque a coordenação do curso se encarregava de digitalizar as frequências e enviar para o pagamento dos professores presentes, ou descontos nos salários dos faltosos. Então essa frequência na maioria das vezes causava muito tumulto para o funcionamento dos módulos. Mas a relação era muito boa e a equipe da superintendência de Educação Indígena extremamente competente, facilitava o diálogo com a universidade e sempre possível se fazia presente nos módulos presenciais do tempo universidade.

ALGUMAS IMAGENS



PANKARARÚ



ATIKUM



PIPIPÃ



XUKURU



TRUKÁ



KAPINAWÁ



POVO ENTRE SERRAS



**RITUAL SAGRADO –
FORMATURA**



POVO TUXÁ



POVO FULNI-Ô



POVO PANKARÁ



**COORDENAÇÃO DO CURSO E
LIDERANÇA**



MESA DE FORMATURA EM 2018

AVALIAÇÃO DO CURSO E CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Na gestão que participamos nos comprometemos com a conclusão das duas turmas e o reconhecimento do curso. Foi uma experiência inesquecível, de muito aprendizados, tensões e desafios. Quando chegamos no curso a primeira turma não tinha realizado a colação de grau, não poderia requerer seu diploma, fazer concurso público e anualmente era necessário enviar as aldeias as declarações de conclusão de curso que só tinham validade de um ano, o que preocupava os estudantes que já haviam concluído e era

motivo de embates constantes e preocupações da gestão do curso e das lideranças indígenas, pois o diploma só poderia ser emitido após o reconhecimento do curso, e para o reconhecimento tivemos de nos preparar coletivamente: Universidade e povos indígenas para o atendimento das exigências do Ministério da Educação o que juntos, foi possível cumprir.

Para o reconhecimento do curso contamos uma grande mobilização indígena e com apoio da direção do CAA e sua equipe técnica que disponibilizou tudo que precisamos, além do apoio integral da coordenação de estágio, do NDE e do colegiado do curso. Foi um trabalho imenso que envolveu todos os atores sociais do curso, tivemos nota 5 (cinco) em vários quesitos, mas alguns problemas nos impediram da nota final 5 (cinco) ao final da avaliação. No final da avaliação ficamos como a nota 4 (quatro), mas o parecer da avaliação apontou muitos elementos com nota 5 (cinco) como descreveu o parecer do MEC: (E-MEC⁶⁷, PROTOCOLO: 201708548, Código MEC: 1491693, Código de avaliação: 139356).

Justificativa para a nota: 5. A Coordenadora do Curso possui 28 anos de experiência no Ensino Superior, 25 anos no Ensino Fundamental e 16 anos de Ensino Básico; **Justificativa para conceito 5:**A Coordenadora do curso é contratada em Regime e de Dedicção Exclusiva; **Justificativa para a nota: 5.** Titulação do corpo docente do curso, após com provação via documentação disponibilizada a Comissão de Avaliação, conclui que tem os 85,18% Doutores e 14,82% Mestres, ou seja, 100% possui titulação em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu; **Justificativa para conceito 5:** Após com provação via documentação disponibilizada a Comissão de Avaliação, conclui-se que 96,3% dos Docentes são Dedicção Exclusiva; **Justificativa para conceito 5:** Todos os Docentes (100%) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena possuem mais de 3 anos de experiência no Magistério Superior e a maioria deles especificam ente no próprio curso; **Justificativa para conceito 5:** O Colegiado do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - está implantado e muito bem institucionalizado, de acordo com a Portaria nº 001-CAA de 03 de outubro de 2016. Foram observadas e analisadas

67

atas de registros das reuniões e em todas as atas constam as assinaturas dos membros presentes a cada um a das reuniões.

No entanto, é preciso ressaltar que não obtivemos nota máxima em quesitos importantes e que inviabilizou que a nota do curso ao final fosse cinco, obtivemos apenas uma nota baixa: **“Justificativa para conceito 2: A partir dos documentos disponibilizados e com provas de publicações, os docentes do curso possuem em média 8 publicações nos últimos 3 anos”** (E-MEC⁶⁸, PROTOCOLO: 201708548, Código MEC: 1491693, Código de avaliação: 139356). Não haviam professores concursados para área, a área de produção predominante não era a área de Educação indígena, e o curso ainda não havia sido institucionalizado pela UFPE o que foi influenciando outros aspectos da avaliação.

Justificativa para conceito 4: Os gabinetes de trabalho para os professores de Tempo Integral, são com partilhados entre dois a três Docentes e apresentam condições muito boas para as atividades demandadas, bem como condições muito boas quanto à dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade, espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos; **Justificativa para conceito 5:** As salas de aulas tem uso compartilhado e apresentam condições muito boas no que se refere à iluminação, acústica, limpeza, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade. **Justificativa para conceito 5:** O Curso possui 39 unidades Curriculares Obrigatórias, em média com três títulos e 06 exemplares para cada título, dividido por 160 VAGAS perfaz um total de 1,46. O Curso obteve conceito final 4,0 (QUATRO). (E-MEC⁶⁹, PROTOCOLO: 201708548, Código MEC: 1491693, Código de avaliação: 139356).

A composição do corpo docente estava distribuído da seguinte forma: Eram três grupos de Professores distintos: Professores permanentes da UFPE (apenas estes podem compor o corpo docente para a avaliação), Professores contratados (Professores do Tempo – Comunidade e Supervisão de Estágio) foram 23 (vinte e três) Professores Indígenas e 3 (três) Indigenistas;

⁶⁸ -http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/avaliacao/comum_avaliacao_relatorio.php?7691a18fdd17da21de5250195bc6766e=MTM5MzU2&40bd1

⁶⁹ -http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/avaliacao/comum_avaliacao_relatorio.php?7691a18fdd17da21de5250195bc6766e=MTM5MzU2&40bd1

Professores colaboradores: Convidados pois o corpo de professores permanentes era insuficiente para as três turmas, cada uma com 50 (cinquenta alunos), o curso não possuía professores efetivos, ainda não era um curso permanente da UFPE, a avaliação do docente pelo discente foi realizada anualmente pelo NDE, coordenado e aplicado pela Profa. Joselma Franco, membro do colegiado do curso e do NDE e apresentada anualmente no colegiado do curso.

Todos os estudantes receberam a bolsa permanência da UFPE, substituíram aos poucos pela do MEC por ser de maior valor para cobrir as despesas dos estudantes em Caruaru. Todos os estudantes tiveram as refeições gratuitas no Restaurante Universitário (RU), para garantir este direito precisavam apenas fazer o cadastro biométrico junto ao Restaurante Universitário do CAA. A SEDUC através da Superintendência de Educação indígena do Governo do Estado de Pernambuco também disponibilizou bolsa de apoio aos estudantes, todos eram professores em suas aldeias no momento do vestibular.

Há desafios ainda a serem superados: O estranhamento da presença indígena no ambiente institucional: A interculturalidade deve acontecer dos dois lados: não - indígena e indígena, vivenciamos dificuldades e incompreensões, a comunicação entre os grupos, a desinformação e a ignorância sobre os povos indígenas foram constantes. Como convencer o Estado Brasileiro (entes federativos) da contratação de profissionais como pajés, lideranças e mais velhos que são detentores dos saberes dos povos, mas não possuem os títulos exigidos para o exercício da docência? Como atender esta exigência no Ensino superior voltados aos povos indígenas sem modificar as legislações internas? Sem estas alterações, continuaremos no paradigma colonial, bem distante das exigências da interculturalidade. Em relação a estas perguntas torcemos para que o novo curso consiga avançar. Infelizmente não conseguimos em nossa gestão!

Em relação as decisões da vida do curso o colegiado foi a Instância de solução e apresentação de todas as situações que eram tratadas por estudantes, docentes e funcionários, pelo NDE, coordenação, ou pela representação dos povos indígenas. Além dos professores permanentes da UFPE o colegiado teve a representação estudantil indígena um estudante por

sala de aula, eleito entre os colegas de turmas, dois representantes da COPIPE indicados pelas lideranças indígenas. Foram contratados 23 professores indígenas e três indigenistas para atuar na alternância pedagógica e na supervisão de estágio nas aldeias. Ao final do curso foi iniciada a discussão da institucionalização do curso pela UFPE: Direção do CAA, PROACAD, Colegiado do Curso, COPIPE, mas até a nossa saída do curso não havia ocorrido o processo de institucionalização. Situação já solucionada no momento.

Da experiência guardamos muitos aprendizados, a experiência de enfrentamentos dos conflitos. Foi uma vivência exaustiva também, de dedicação de muito tempo, foi preciso lidar com inúmeras desconfianças. A forma intensiva do curso no tempo universidade nos obrigava a passar uma semana inteira em cada mês integralmente na universidade, em dias de atividades complementares ficávamos três expedientes, era necessário solucionar os problemas cotidianos e não eram poucos.

Com a avaliação e o reconhecimento do curso se encerrou nosso compromisso com os povos indígenas no que diz respeito a gestão do curso, na militância em Direitos Humanos estamos disponíveis desde que não nos sintam numa relação de apropriação cultural. Ao final do curso, com os resultados da avaliação e o curso reconhecido, com a entrega dos diplomas para as duas turmas, podemos dormir em paz, sentir que de fato, pelo menos do ponto de vista administrativo, cumprimos nossos compromissos. Sabemos que as dívidas desse país com os povos indígenas são imensas, que o nosso trabalho, por mais honra e alegria que nos trouxesse, foi um pequeno ato de garantia de direitos, em um mar de violações, inclusive praticadas por nossa instituição, mas esperamos que tenha sido um passo fundamental para um futuro mais intercultural e dialógico para a UFPE, que através da institucionalização do curso (já uma realidade), poderá corrigir todos os equívocos e erros da experiência anterior.

REFERÊNCIAS

AIRES, Max, M.P. **Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste**. Fortaleza: EDUECE, 2009.

BRASIL/MEC. PROLIND. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>. Acessado em: 22/05/2022.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acessado em 01/06/2022.

BRASIL. **LDB, N. 9394, de1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em 01/06/2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, Lei 10.172 de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em 12/03/2022.

BRASIL. **Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas. Secretaria de Educação Fundamental-** Brasília: MEC/SEE,2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acessado em 23/04/2022.

BRASIL Conselho Nacional de Educação, **Parecer14/99**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acessado em 04/06/2022.

BRASIL Conselho Nacional de Educação, **Resolução 03/99**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acessado em 09/06/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **Parecer 10/2002; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acessado em 10/06/2022.

BRASIL. DISPONÍVEL EM: **Avaliação da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE**. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_comum/php/avaliacao/comum_avaliac

ao_relatorio.php?7691a18fdd17da21de5250195bc6766e=MTM5MzU2&40bd

1. Acessado em 10/08/2022

CONVENÇÃO 169 DA OIT. Disponível em: www.oas.org/dil/port/1989
Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais Convenção OIT n ° 169.pdf.
Acessado em 21/07/2022.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

DOCUMENTÁRIO POVO PANKARÁ. Disponível em: canal do youtube: Ana Maria de Barros, link: https://youtu.be/Mizr_rU2qek

FURTADO, Marivânia L. S. Do Outro Lado da Ponte: Um olhar Sobre a Educação Escolar Indígen(ist)a. In. AIRE, Max, M.P. **Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste**. Fortaleza: EDUECE,2009.

JESUS, Zeneide Rios de. As Universidades e o ensino de História Indígena. In. SILVA, Edson. SILVA, Maria da Penha. **A Temática Indígena na Sala de Aula**. 2ª edição. Recife: Editora da UFPE, 2016.

NASCIMENTO, Rita, G. Reflexões em Torno das Experiências de Construção de Uma Escola do Nosso Jeito. In. AIRE, Max, M.P. **Escolas Indígenas e Políticas Interculturais no Nordeste**. Fortaleza: EDUECE,2009.

ONU. **Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Disponível em:

www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acessado em 24/06/2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – **Licenciatura Intercultural Indígena**. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, 2017.

SILVA, Edson. SILVA, Maria da Penha. **A Temática Indígena na Sala de Aula**. 2ª edição. Recife: Editora da UFPE, 2016.

CAPÍTULO 14

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DO COLETIVO FULNI-Ô DE CINEMA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA NO PERÍODO DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Âni Medeiros Alves de Queiroz⁷⁰

INTRODUÇÃO

As produções de filmes protagonizados de realizadores indígenas vêm ganhando destaque no audiovisual nacional, com uma alta produção de conteúdo e de festivais anuais. Acredita-se que a organização de associações e coletivos étnicos tem grande impacto na quantidade e diversidade do material produzido. Apoiadas pelas próprias lideranças indígenas, enxerga-se nessas iniciativas um novo instrumento de luta, com caráter pedagógico, de rompimento de estereótipos, propiciando acesso a informações acerca da visão de mundo e dos diversos modos de viver, bem como de fortalecimento identitário e cultural, e até de línguas das comunidades que ainda preservam essa forma própria de expressão e apreensão do mundo (COSTA e GALINDO, 2018; DELGADO e JESUS, 2018).

O uso do audiovisual como forma de conquista e difusão de modos de vida específicos sempre acompanhou a história da ferramenta. A contribuição do cinema de Hollywood para a globalização do capitalismo ocidental e do consumo, por exemplo, é inegável. A estratégia de resistência por meio da mesma ferramenta apresenta uma possibilidade real de embate narrativo. Entende-se que a chance de narrar às próprias histórias, preservando a memória coletiva e a autodeterminação tem potencial para construir novas

⁷⁰ Mestranda em Sociologia pela UFPE. Graduada em Direito pela UFPE (2013). Possui especialização em Direito Penal e Direito Processual Penal com Capacitação para o Magistério Superior pelo Damásio Educacional (2016). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0668671422037486>

representações sociais e ideológicas. Espera-se, pois, que contribua para o rompimento da visão clássica acerca dos povos indígenas, desconstruindo as imagens pejorativas e abrindo caminho para o respeito aos direitos já conquistados, a conquista de novos, como também para o diálogo positivo com não índios e a articulação de novas alternativas.

Em Pernambuco, destaca-se o Coletivo Fulni-ô de Cinema, que surgiu através do projeto Vídeo nas Aldeias, em 2010. O povo Fulni-ô tornou-se “*um marco para o reconhecimento da existência do que se pode chamar de ‘índios do Nordeste’, sendo o primeiro povo a ser reconhecido pelo Serviço de Proteção ao Índio*” (PEREIRA, 2006, p. 17). E na atualidade, a equipe do município de Águas Belas já produziu diversos curtas e longas-metragens e merece atenção pelo fato de utilizar a língua Yaathe, única língua indígena viva do Nordeste brasileiro (excluindo o Maranhão, que se enquadra na Amazônia Legal) em suas produções. Dessa forma, o conteúdo elaborado aborda memórias e vivências históricas, o cotidiano Fulni-ô e também a força da língua Yaathe.

O presente estudo enquadra-se no campo da pesquisa qualitativa (NEVES, 1996), porque possibilita desenvolver uma análise interpretativa e ampla de uma amostra da produção estudada. Com esse objetivo, a pesquisa foi realizada por documentação indireta, através da revisão de dados bibliográficos existentes sobre o assunto, bem como da análise da produção do Coletivo Fulni-ô de Cinema durante a pandemia do coronavírus, a partir de março de 2020 até junho de 2022.

A COLONIZAÇÃO E A PROLETARIZAÇÃO DO INDÍGENA

O território brasileiro é cenário de povos muito diversos entre si, com culturas, lógicas, formas de pensar, estruturas linguísticas e de comunicação diferentes (MEDEIROS, 2002; ATHIAS, 2005; CUNHA, 2012).

Apesar da diversidade, é possível encontrar nas comunidades tradicionais indígenas elementos fundamentais da propriedade comunal, da forma referida por Marx (1985) como uma formação pré-capitalista: a ideia de comunidade anterior à de propriedade, a moralidade e o território ou a relação

com a terra. E “no processo de construção do modo de vida dos índios, a terra é fundamental como espaço de relações sociais e produtivas” (SILVA, 2011, p. 9).

Portanto, a comunidade tribal, o grupo natural, não surge como consequência, mas como a condição prévia da apropriação e uso conjuntos, temporários, do solo. (...). A terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade. As relações do homem com a terra são ingênuas: eles se consideram como seus proprietários comunais, ou sejam membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo. Somente na medida em que o indivíduo for membro de uma comunidade como esta — literal e figuradamente — é que se considerará um proprietário ou possessor (MARX, 1985, P. 66-67).

A colonização e o conseqüente surgimento do mercado mundial, assim como foram essenciais ao desenvolvimento definitivo do capitalismo (HOBSBAWN, 1985, p. 32-33), resultaram em efeitos especialmente transformadores para os povos originários dos territórios que viriam a se tornar colônias. Além da violência sofrida no processo de dominação, iniciou-se a própria absorção pela sociedade moderna de uma forma muito intensa e acelerada. Em um curtíssimo período, instalaram-se os pressupostos da dissolução da propriedade comunal e de instalação do capitalismo (MARX, 1985, p. 65): dissolução com relação à terra como condição natural de produção, dissolução das relações do homem como proprietário dos instrumentos de produção e de consumo, e a dissolução da relação do trabalhador com sua força de trabalho (MARX, 1985, p. 91-93).

1) uma dissolução da relação com a terra — ou solo — como uma condição natural de produção que o homem trata como sua própria existência inorgânica, como o laboratório de suas forças e o domínio de sua vontade. (...) 2) Dissolução das relações em que o homem mostra-se como o proprietário do instrumento. Como a forma acima de propriedade da terra pressupõe uma comunidade real, assim também a propriedade do instrumento de trabalho pelo trabalhador presume uma forma particular de desenvolvimento da manufatura — expressamente, a forma

de trabalho artesanal. (...) 3) Implícito em ambos está o fato do homem possuir meios de consumo anteriores à produção, necessários a sua manutenção como produtor — i.é, durante a produção, antes de acabá-la. Como um proprietário de terras, aparece diretamente provido do necessário fundo de consumo. (...) 4) Por outro lado, há a dissolução das relações em que os trabalhadores mesmos, as unidades vivas da força de trabalho, ainda são parte direta das condições objetivas de produção e objetos de apropriação, nesta qualidade — sendo, portanto, escravos ou servos. Para o capital o trabalhador não constitui uma condição de produção, mas apenas o trabalho o é. Se este puder ser executado pela maquinaria ou, mesmo, pela água ou pelo ar, tanto melhor. E o capital se apropria não do trabalhador mas de seu trabalho — e não diretamente, mas por meio de troca (MARX, 1985, p. 91-93).

A desapropriação das terras indígenas teve, pois, papel fundamental na proletarianização dos índios brasileiros e na inserção do país definitivamente na Modernidade.

É nesta relação com a terra que o homem se inscreve como força produtiva e constrói as suas representações. Mas, com a dissolução dessas formas comunitárias de propriedade, surge o trabalhador livre, não-proprietário das condições objetivas da produção. Foi assim que se deu a desapropriação das terras indígenas no século XIX (SILVA, 2011, p. 10).

Observa-se que o índio perde a base de sua sustentação material com a desapropriação de suas terras e, para sobreviver, precisa inserir-se mais profundamente no Capitalismo, transformando-se em reserva de mão-de-obra. Dessa forma, no Nordeste brasileiro, o problema da terra foi e é pré-requisito para os diversos problemas indígenas relacionados à organização social e econômica do aldeamento, ou seja, à própria expansão do sistema capitalista nas aldeias, visto que leva à migração e à procura por fontes de renda nas fazendas, usinas ou nas cidades (SILVA, 2011, p. 19).

Nesse processo, ideias de que os povos indígenas estão em processo de desaparecimento, a imagem do “índio preguiçoso”, empecilho para o desenvolvimento, um peso morto que utiliza dinheiro público e deveria integrar-

se à sociedade padrão foram usadas como justificativas para a desapropriação de suas terras. Isso porque, por essa concepção, *“trabalho e ‘desenvolvimento’ legitimam o direito à propriedade; logo, se o índio não trabalha as potencialidades produtivas da terra, ele não tem direito à propriedade”* (SILVA, 2011, p.14).

Sendo naturalmente preguiçosos, os índios jamais poderiam produzir o suficiente para ter propriedade e serem civilizados. O trabalho de alugado era um exemplo da incapacidade de tornar produtiva a sua própria terra; bem como a fabricação de um arco, um pote e uma rede, que reafirmam a sua indolência. Embora fale dos índios de Palmeira, o diretor constrói a imagem de primitivo que vai se estender aos outros indígenas durante o século XIX. É uma imagem que reflete a ausência de civilização, que é traduzida como ausência de trabalho, de produtividade e de propriedade, e que culmina com a ausência do próprio índio como membro da sociedade . (...) Daí a necessidade de controle e integração dos índios ao processo civilizatório dos brancos, o que significa catequizá-los na Igreja, educá-los nas letras e transformá-los em força de trabalho. Embora fossem considerados naturalmente indolentes, os índios poderiam ser úteis, desde que administrados pelo Estado paternalista, pois eram incapazes de serem sujeitos de sua própria história (SILVA, 2011, p. 4).

No Nordeste especificamente, muito se acredita que não existem mais índios “de verdade”, com base em uma visão estereotipada e estática de como o índio deve ser e negando dinâmica aos grupos. Alegações de que “não são índios”, que já serviram para que seus territórios fossem desapropriados, hoje prejudicam processos de demarcação de terras e perpetuam ameaças e violências (NASCIMENTO, 2019).

Nesse contexto, buscava-se a imagem do índio primitivo, originário e de raça pura. Na visão senhorial das Alagoas, o índio era miscigenado e caboclo, um empecilho ao progresso e a formação do Estado nacional; pois ele era, naturalmente, preguiçoso e improdutivo. Era a moral do poder local que justificava a ocupação das terras indígenas pelos engenhos e o controle do índio por parte do Estado (SILVA, 2011, p. 6).

As especificidades das mais diversas comunidades indígenas seguem, assim, um curso de apagamento essencial à ideia de colonização. A própria existência dos povos é negada e suas idiossincrasias, ignoradas.

A violência da colonização pode ser observada por variados aspectos, que integram um mundo colonial maniqueísta, como analisado por FANON (1961): um mundo compartimentado, dividido em dois (FANON, 1961, p. 32-33).

Essas duas zonas de exclusão recíproca são divididas por meio da fronteira da violência, por quartéis e postos de polícia (FANON, 1961, p. 33). Um exemplo disso é a perseguição e prisão de indígenas no séc. XIX, para que fossem forçados a trabalhar sem salário, tratados como escravos fugitivos do Estado (SILVA, 2011, P. 16).

A referida divisão expressa-se na polarização entre a cidade do colono (farta, de brancos, de estrangeiros) e a cidade do colonizado (indígena, negra, de má fama, esfomeada) (FANON, 1961, p. 33). E a base dessa diferença de classes está nas “espécies”, na “raça”. A classe dirigente é o estrangeiro, o outro.

A causa é efeito: se é rico porque é branco, se é branco porque é rico. Por isso, as análises marxistas devem modificar-se ligeiramente sempre que abordam o sistema colonial. Mesmo o conceito da sociedade pré-capitalista, bem estudado por Marx, teria que ser de novo formulado. O servo é de uma essência diferente da do cavalheiro, mas é necessária uma referência ao direito divino para legitimar essa diferença de classes. Nas colônias, o estrangeiro impôs-se com a ajuda dos seus canhões e das suas máquinas. Apesar da domesticação empreendida e da apropriação, o colono continua a ser sempre um estrangeiro. Não são as fábricas, as propriedades nem a conta no banco que caracterizam principalmente a “classe dirigente”. A espécie dirigente é, antes de mais, a que vem de fora, a que não se parece aos autóctones, “aos outros” (FANON, 1961, p. 35-36).

Outro aspecto importante da violência colonial refere-se à transformação do colonizado em um inimigo dos valores, um mal absoluto. E a evangelização pela religião cristã aparece como um instrumento para extirpar

as heresias e os instintos do mal. Na realidade, todavia, o que a Igreja dos brancos promove é o chamamento do homem colonizado ao caminho do branco, do opressor (FANON, 1961, p. 36-37). No mesmo caminho, o processo de colonização constantemente desumaniza o colonizado, animalizando-o, tratando-o por meio de uma linguagem zoológica (FANON, 1961, p. 38). Pode ser citado como exemplo o tratamento historicamente registrado dado aos índios alagoanos do século XIX: “*eram os índios do passado, os primeiros povos das Alagoas, mas eram povos selvagens, ferozes e canibais, que deveriam ser domesticados pelos ‘nossos’ da civilização*” (SILVA, 2011, p. 12).

Tenta-se, pois, exigir ao colonizado a razão e os valores ocidentais para que ele possa ser considerado um ser humano. Entretanto, o valor mais essencial para o povo colonizado, “*por ser o mais concreto, é primordialmente a terra: a terra que deve assegurar o pão e, bem entendido, a dignidade da ‘pessoa humana’*” (FANON, 1961, p.40). No caso das tensões entre indígenas e colonos no Nordeste brasileiro, o protagonismo da questão da terra é facilmente observado.

É necessário frisar que nesse processo de desapropriação, a terra sempre foi elemento central da disputa entre índios e brancos. É justamente esse o drama de quando a história branca se encontra com a história indígena; pois se, por um lado, a terra tem um sentido integrador para a vida do índio (integrando indivíduo à comunidade); por outro, ela passa a ser, necessariamente, mercadoria nas mãos do branco (SILVA, 2011, p. 10).

Mesmo após as declarações de independência com relação às metrópoles, percebe-se que os movimentos de descolonização não foram capazes de realmente cortar os laços com as estruturas de dominação. Na verdade, as interiorizaram e absorveram em seus sistemas (FANON, 2008). A estrutura colonial foi, pois, mantida.

Nesse cenário, ataques a direitos humanos já reconhecidos dos povos originários são um tema sempre atual (SANTOS, 2009; CUNHA e SOUZA, 2018; CUNHA e BENVENUTO, 2019).

COLONIALIDADE DO PODER, DIVERSIDADE DE SABERES E NARRATIVAS INDÍGENAS.

Como referido no tópico anterior, a atual existência dos povos indígenas no Brasil bem como suas idiossincrasias seguem um curso de apagamento, que pode ser entendido como herança da colonização. Pode-se dizer que as estruturas de dominação foram mantidas. Nos territórios anteriormente colonizados, saberes e narrativas não ocidentais tendem a ser invisibilizados.

Nesse contexto, a ciência moderna atuou de forma protagonista. A razão ocidental, que se diz universal, proclama a existência de verdades absolutas. Conseqüentemente, o saber do outro é visto como falso. Esse é o tratamento que é dispensado à diversidade de conhecimento do mundo. Como ensina Santos (CHAUI e SANTOS, 2013, p. 58), “*o que consideramos hoje como universal é o fundacional do ocidente transformado em universal (...) um localismo globalizado*”. Com o impulso da crença no desenvolvimento e no progresso, a ciência moderna passou a ocupar uma posição de poder (SANTOS, 2002).

O iluminismo foi fundamental nesse processo, com o argumento da universalidade, de direitos intrínsecos dos indivíduos e de coparticipação desses em um único projeto comum. Nesse caminho, a teoria do colonizador baseava-se na matemática da unidade: “*um só Deus, um só Rei e uma só Língua. O verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei e a verdadeira Língua*” (SANTIAGO, 1978, p. 16).

O poder colonial funcionava como agente do controle social produzindo o colonizado. Os valores locais, primários, relativos ao ambiente não europeu, à cultura, à tradição, às crenças eram considerados inferiores e eram combatidos e proibidos com o interesse de substituí-los. (...) O colonizador parte de suas verdades absolutas e imperativas e da negação inalienável do nativo enquanto sujeito (SANTANA, 2010, p. 54)

Para uma ideologia que se pretende neutra e civilizada, pois, o outro é visto como inferior que deve ser dominado:

O lugar distorcido do outro se constrói na relação de alteridade, no olhar evolucionista e classificatório, como as imagens distorcidas dos índios, e difundidas nos relatórios de viajantes europeus do período colonial, ou na correspondência oficial entre colônias e metrópole. Pelas imagens se inventa o "outro" e desenha os limites e a natureza da "relação de alteridade". Tratam-se de processos de dominação política e ideológica por meio da construção de imagens e de sua naturalização (CASTRO, 2018, p. 32).

A lógica de evolução, desenvolvimento econômico e o olhar do mundo como mercadoria estão impregnados na orientação tradicional de nossas instituições. Notadamente na América do Sul, as ciências sociais iniciaram seu desenvolvimento tentando realizar justamente os padrões de ciência firmados na Europa e nos Estados Unidos. E isso explica sua orientação tradicional (CASTRO e PINTO, 2018, p. 8).

Por outro lado, a diversidade de saberes passou a ser encarada em estudos subalternos, pós-coloniais e decoloniais há algumas décadas. O foco dessas linhas de pensamento é *"romper com o evolucionismo, e alterar as narrativas dominantes na medida que reconhece que o saber é parte da práxis e da experiência coletiva"* (CASTRO, 2018, p. 26).

Em inúmeros países latino-americanos, a pesquisa comprometida com o que se passa no local, tem revelado as tensões internas e os processos de resistência vindos da diversidade de saberes enquanto sistemas organizados de conhecimento e com eficácia na vida cotidiana. Mas sistematicamente negada e obscurecida por macro narrativo dominantes, em particular da ciência (razão), da política (lógica da ação), e da religião (a fé), articuladas por dimensões subjetivas e do imaginário. Por isso o embate teórico decolonial requer pensar na perspectiva da crítica ao capitalismo, associada a questões de classe, raça, gênero e etnia (CASTRO, 2018, p. 27).

No mesmo sentido, explicita Ballestrin (2013, p. 104) que *"a diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo"*.

Diversos estudiosos de perspectiva decolonial utilizam o conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que revela *"a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais,*

produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFUGUEL, 2008, p. 126). Mas além do próprio poder em si, tem-se ampliado esse conceito, entendendo colonialidade do poder como “*uma estrutura complexa de níveis entrelaçados*” (MIGNOLO, 2010, p.12), incluindo o controle da economia e da autoridade, mas também da natureza e dos recursos naturais, da subjetividade e do conhecimento, e até do gênero e da sexualidade. Teria, portanto, uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser.

Como exemplo desse fenômeno, podemos observar como práticas culturais, religiosas e linguísticas divergentes do imposto são desconsideradas, vistas até como inexistentes, gerando invisibilização das crenças dos povos indígenas no Brasil.

Outro aspecto importante a ser considerado é o fato de a lógica global ser construída a partir da “*totalidad (totalización) de la gnosis de Occidente, fundada, recordemos una vez más, en el griego y el latín y en las seis lenguas modernas imperiales europeas*” (MIGNOLO, 2007, p. 29). A apreensão do mundo passa pela linguagem e por ela é expressa. Essa generalização implica também na homogeneização do pensamento.

Por essa perspectiva:

(...) a identidade latinoamericana é forjada pela violência, em que o próprio nome traz consigo a herança do colonialismo e do conseqüente processo de esvaziamento da experiência local, para dar lugar às categorizações impostas desde os parâmetros externos. Nesse caso, antes de falar sobre o nascimento do “sujeito iluminista”, dotado da razão e da soberania, buscamos enfatizar o surgimento dos sujeitos em meio à ferida colonial, através do aspecto da “identidade subjugada”. (...) A conseqüência dessa relação de poder repercute tanto a níveis políticos e culturais, quanto ao nível da subjetividade, daí, podemos interpretar que algumas identidades nascem em meio a um processo de subjugação. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 30)

O conceito de identidade tem recebido bastante destaque nas ciências sociais, visto que trata da relação indivíduo/sociedade. Isso porque, nas sociedades modernas, as identidades individuais e coletivas alcançaram uma

capacidade de participar dos espaços sociais no lugar do ator social na hierarquia social (SECUNDINO, 2000, p. 8).

Partindo desse entendimento, surge a importância do *“lugar social da fala, de onde em que contexto social, cultural, étnico, econômico e político, os sujeitos produzem interpretações sobre si, suas identidades, sobre o outro, e sobre a vida social”*. Por isso, Escobar (2003), conforme citado por Castro (2018, p. 31), defende que são necessárias pesquisas que permitam a compreensão sobre os saberes locais e para explicitar sistemas de conhecimento. O desenraizamento é visto, portanto, como um problema da globalização.

Com essa preocupação, a reflexão dos movimentos sociais tem sido cada vez mais introduzida pelos referidos estudos:

A genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o movimento Sem Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros) (MIGNOLO, 2008, p. 258).

Em meio a esse cenário, os movimentos indígenas têm ganhado cada vez mais destaque, com suas distintas experiências, construções de saberes e estratégias. Principalmente porque, em geral, se opõem ao extermínio de povos e culturas, ao discurso do desenvolvimento e podem figurar como uma alternativa à atual crise da natureza e da vida humana. Dessa forma, a luta por uma educação indígena que respeite suas especificidades e cultura já é vista como um objetivo (ALVARENGA e BARROS, 2016; MASCARENHAS, 2018; OLIVEIRA, 2020). Na prática, porém, o que se observa no Brasil é violência contra essas comunidades, acompanhada por uma aprovação dessas práticas.

Sobre os índios do Brasil, a história racial não pode ser apenas objeto de políticas reparadoras, ou medidas biopolíticas dos Estados de proteção dos direitos constitucionais. Somente isso não é capaz de frear o avanço da violência contra eles, violência física que aspira sangue, corpos golpeados e vidas ameaçadas que colocam em suspensão o Estado de direito, os princípios de respeito ao outro, e o sentido dos direitos humanos. A ideia de colonialidade tende a se ampliar, e impõe o desafio pretérito de sua compreensão (CASTRO, 2018, p. 48).

O pensamento crítico decolonial tem demonstrado interesse sobre narrativas como expressões literárias e oralidade, cinema e o audiovisual em sentido amplo, a exemplo do investigado nesta pesquisa e em inúmeras outras (ANDRADE, 2013; SÁ, 2017; SÁ et al., 2018), em razão do que pode ser desvendado por essa abordagem. Notadamente com relação ao audiovisual produzido por povos indígenas, por toda a América Latina pode-se encontrar pesquisas a respeito dos seus mais variados aspectos. Aqui, para corroborar nosso estudo, nos voltamos com mais profundidade principalmente para experiências vividas no território brasileiro (CARELLI, 1998; CARELLI e GALLOIS, 1995; QUEIROZ, 2008; PEREIRA, 2010; COSTA e GALINDO, 2018) e, mais especificamente, do Nordeste (MACHADO, 2009; RIBEIRO, 2013).

PRODUÇÃO DO COLETIVO FULNI-Ô DE CINEMA NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

A importância da história e das memórias contadas pelo indígena é imensa para a construção de representações sociais que não resultem em violações de direitos humanos e para a criação de sociedades mais empáticas e de uma cultura de paz. Nesse contexto, as narrativas por meio do audiovisual são uma estratégia contemporânea que demonstram um expressivo potencial e têm a possibilidade de explorar aspectos como a oralidade e as línguas indígenas.

O referido potencial é, pois, alvo de múltiplos estudos acadêmicos no Brasil e em outros países da América do Sul. A maioria deles, todavia,

concentra-se geograficamente na Amazônia e proximidades. É muito relevante, portanto, que sejam feitas abordagens acerca da produção do indígena de outras regiões, com sua diversidade e idiosincrasias. É importante que se escute o que diz o índio do Nordeste, que tantos acreditam extinto.

Notadamente o povo Fulni-ô, por inserir a língua Yaathe em seu conteúdo, pode agregar mais essa riqueza cultural às produções. Além de forma de expressão, línguas carregam um modelo de apreensão do mundo, sonoridades distintas e traços da história de um povo. Daí a relevância de narrativas realizadas na língua nativa.

O Coletivo Fulni-ô de Cinema, já com cerca de dez anos de existência, intensificou seus trabalhos no período da pandemia do coronavírus, ou seja, a partir de 2020. Foram lançadas diversas produções, entre curtas metragens, transmissões ao vivo, vídeos informativos e musicais, todos disponibilizados para visualização pela internet.

A disponibilização *on-line* de todos os vídeos e também uma maior comunicação com outros movimentos indígenas do país marcaram esse período. Tais mecanismos já são estratégias utilizadas por movimentos sociais há algum tempo.

No ano novo de 1994, o movimento 316ndígena de Chiapas, se auto-denominando de Zapatista, vindo das montanhas mexicanas, ocupa várias cidades numa manifestação contra a NAFTA (North American Free Trade Agreement). Ao mesmo tempo que contestava as novas formas de dominação global do capital, defendia o direito e o respeito à manutenção das diversidades culturais, no caso a 316ndígena. Através do uso da Internet por seus mediadores, o movimento conseguiu estabelecer uma rede de apoio e solidariedade internacional (SCHERER-WARREN, 2000, p. 35-36).

Na forma e no conteúdo de seu discurso, o coletivo assume características da atualidade dos movimentos sociais rurais, os quais buscam compreender o mundo da cultura, as relações sociais do cotidiano e as identidades coletivas, como as indígenas por exemplo, dando especial ênfase à democracia (SCHERER-WARREN, 2000, p. 35-37). Nesse sentido,

destacam-se o reconhecimento aos direitos à diferença e as lutas identitárias (SCHERER-WARREN, 2000, p. 38).

No que se refere ao atual período histórico, percebe-se que a quarentena foi discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros. Grupos que já padecem de uma vulnerabilidade precedente ao isolamento tiveram-na agravada (SANTOS, 2020, p. 15).

Os povos indígenas brasileiros já têm sofrido crescentes ataques aos seus direitos, mais acentuadamente no período do atual governo federal. Com relação ao povo Fulni-ô, mesmo com a demarcação de suas terras, enfrenta tensões com a população não indígena da localidade. Em um período de pandemia, a preocupação da comunidade com a presença de não índios em seu território cresceu. Além disso, ainda que demarcado, o território não oferece as condições necessárias para fornecer todos os produtos necessários à subsistência da comunidade. E muitos membros da população residem em cidades, exercem outras atividades e sentiram o impacto econômico da pandemia. Não se pode olvidar também os que sobrevivem da venda de artesanato e que ficaram, em razão do isolamento social, sem conseguir escoar seus produtos. Em síntese, o povo Fulni-ô encontrou inúmeros novos desafios e necessidades agravadas a partir de março de 2020.

Outra questão que ensejou grandes discussões e envolveu, inclusive, o poder estatal, com participação do Ministério Público Federal, da Defensoria Pública da União, da FUNAI e do Governo do Estado de Pernambuco, foi a realização do ritual sagrado Ouricuri. Trata-se de uma das tradições mais importantes desse povo, que consiste no convívio dos indígenas na Aldeia Ouricuri anualmente por três meses, de setembro a novembro. Buscou-se respeitar a autodeterminação do povo em sua decisão de honrar a tradição e realizar o ritual mesmo em tempo de restrição a aglomerações, mas com a criação de estratégias de contenção da transmissão do vírus. A própria comunidade instituiu o Núcleo de Enfrentamento à Covid, formado também por membros do coletivo de cinema, que usaram suas técnicas de audiovisual para esse fim, somadas à instalação de barreiras sanitárias e articulação para arrecadação e distribuição de doações de recursos e produtos de subsistência.

Assim, a temática observada na referida produção engloba vídeos com conteúdos e discursos que se referem à vida cotidiana desse povo, as suas

tradições históricas e que representam a cultura Fulni-ô, mas foram também incluídas, nesse momento de crise, informações à população local acerca do coronavírus, iniciativas de arrecadação de recursos e pautas políticas explícitas de reivindicações ao poder público.

Entre os vídeos produzidos de março de 2020 até meados do ano de 2022, podemos destacar os curtas educativos “Mulheres Fulni-ô na Pandemia” e “Crianças Fulni-ô na Pandemia”, ambos selecionados e exibidos pelo SESC Cultura ConVIDA!, que tratam do cotidiano e dos sentimentos de membros da comunidade diante do cenário pandêmico. Foi lançado, ainda, o curta “Txhleka – Fale Comigo”, com o incentivo da Lei Aldir Blanc, por meio da Secretaria de Cultura de Pernambuco, e que retrata o indígena Txhleka, incubido das plantas medicinais na comunidade, bem como a conectividade nativa do povo com as árvores sagradas. Destaque-se, ainda, o vídeo “Fulni-ô diz não ao marco temporal”, com uma manifestação, em Yaathe, de um posicionamento contrário à aprovação do Projeto de Lei 490/2007, o qual fragiliza os limites das terras indígenas e dificulta novas demarcações. No mês de dezembro de 2021, foi lançado o curta “Txayhe, a menina das pedras”, ilustrando o mundo de fantasia de uma criança da aldeia. Em 2022, lançaram o filme “Xixiá, mestre dos cânticos Fulni-ô”, com a história de Abdon dos Santos, que compôs as primeiras cafurnas, cânticos na língua nativa da comunidade. O documentário com alguns traços de ficção participou do Festival de Cinema “III Cine Caatinga” no mês de junho de 2022 e recebeu o troféu Cabrito de Prata. Além desses curtas, foram realizadas diversas transmissões ao vivo, ou *lives* solidárias, para arrecadação de recursos, com apresentações culturais, rezos e reivindicações ao poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O violento processo de colonização e dominação inseriu cada vez mais o índio no Capitalismo e resultou em sua absorção pela sociedade moderna. A desapropriação das terras indígenas teve papel fundamental nesse processo.

Nesse cenário, a visão estereotipada do indígena como ser indolente e em processo de desaparecimento, tão presente no imaginário popular, serviu como justificativa para a referida expropriação. Principalmente no Nordeste brasileiro, alegações de que não seriam índios, contribuíram para o esbulho de seus territórios e, hoje, prejudicam processos de demarcação de terras e perpetuam ameaças e violências, principalmente ante a iminência de aprovação do Projeto de Lei 490/2007.

O apagamento em curso com relação às mais diversas culturas indígenas pode ser entendido como herança da colonização. Assim, saberes e narrativas não ocidentais tendem a ser invisibilizados.

Por outro lado, o pensamento crítico decolonial tem demonstrado interesse sobre narrativas em razão do que pode ser desvendado por essa abordagem. A importância da história e das memórias contadas pelo indígena é significativa para a construção de representações sociais que não resultem em violações de direitos humanos. Nesse contexto, o uso do audiovisual para o embate narrativo é uma estratégia contemporânea que demonstra um expressivo potencial e tem a possibilidade de explorar aspectos como a oralidade e as línguas indígenas. Apoiadas pelas próprias lideranças dos movimentos, iniciativas de produção de documentários e filmes protagonizados por realizadores indígenas têm sido enxergadas como um novo instrumento de luta.

Em razão do agravamento das vulnerabilidades sofridas pelos povos indígenas decorrente da pandemia do coronavírus, observa-se que o Coletivo Fulni-ô de Cinema intensificou sua produção no período, com o lançamento de curtas, transmissões ao vivo, vídeos informativos e musicais, que foram disponibilizados para serem assistidos pela internet. Os principais temas abordados são a vida cotidiana do povo, as suas tradições históricas e que representam a cultura Fulni-ô, com a inserção, nesse momento de crise, de informações à população acerca do coronavírus, iniciativas de arrecadação de recursos e pautas políticas explícitas de reivindicações ao poder público.

Essa ênfase na cultura e nas relações sociais do cotidiano, com o reconhecimento aos direitos à diferença e às lutas identitárias, é uma característica atual da luta por uma democracia real e abrangente, não restrita

apenas a direitos civis e políticos, mas que permita a participação da população, inclusive dos continuamente invisibilizados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mariana Cavalcanti. **Identidade latino-americana nas concepções de Manoel Bomfim e Octavio Paz: uma análise a luz do pensamento decolonial**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGS, Recife, p. 121. 2017.

ALVARENGA, Rodrigo; BARROS, Ana Maria de. Os povos indígenas brasileiros e sua luta por uma educação específica, diferenciada e intercultural. *In*: GUEBERT, Mirian Célia Castellain; LIMA, Cezar Bueno de (Orgs.). **Teorias dos direitos humanos em perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: PUCPRes, 2016, p. 308-337. Disponível em: <https://cip.pucpr.br/eventos/livraria/direitoshumanos/teorias-e-abordagens-direitos-humanos.pdf#page=309>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

ANDRADE, Michely Peres de. **A reinvenção da periferia no discurso das experiências populares em audiovisual**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGS, Recife, p. 250. 2013.

ATHIAS, Renato. **Diversidade étnica, direitos indígenas e políticas públicas**. Recife: NEPE, UFPE, 2005. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1334653/1334918/publicacoes_4.pdf/922d310e-92f5-43e8-a48c-1c71da7a0592. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004. Acesso em: 21 de maio de 2021.

CARELLI, Vincent. **Crônica de uma oficina de vídeo**. São Paulo: Ed. do Autor, 1998. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=24>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

CARELLI, Vincent ; GALLOIS, Dominique. Vídeo e diálogo cultural – experiência do projeto Vídeo nas Aldeias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 61-72, jul./set., 1995. Disponível em: https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/VideoeDialogoCultural_HA-v1n2a05.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2021.

CASTRO, Edna. Epistemologias e caminhos da crítica sociológica latino-americana. *In*: _____; PINTO Renan Freitas (Orgs.). **Decolonialidade e sociologia na América Latina**. Belém: NAEA: UFPA, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1lhZ-iCvL6zwwUPXdnxhAJwglhCCPBdbu/view>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

CASTRO, Edna; PINTO Renan Freitas. Introdução. *In*: _____. (Orgs.). **Decolonialidade e sociologia na América Latina**. Belém: NAEA: UFPA, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1lhZ-iCvL6zwwUPXdnxhAJwglhCCPBdbu/view>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

CHAUI, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Gilson Moraes da; GALINDO, Dolores. Produção audiovisual no contexto dos povos indígenas: transbordamentos estéticos e políticos. *In*: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/LIVRO%20-%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

CUNHA, Luis Emmanuel; BENVENUTO, Jayme. **O Caso do Povo Xukuru frente ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos: o caminho pela**

Comissão Interamericana de Direitos Humanos, Recife: Ed. do Autor, 2019.

CUNHA, Luis Emmanuel; SOUZA, Jerfferson Amorim. Monitoramento sobre as terras indígenas em Pernambuco: diagnóstico sobre o direito de propriedade indígena. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, [S.l.], n. 243, p. 141-161, jul. 2018. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/417/363>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 1 ed., 2012.

DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de. Apresentação. *In*: _____. (Orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. Curitiba: Brazil Publishing, 2018. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/LIVRO%20-%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. Porto: Afrontamento, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora Ulisseia Limitada, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2021.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

HOBBSAWN, Eric. Introdução. In: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Introdução de Eric Hobsbawm. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MACHADO, Glauco Fernandes. **Os significados das imagens filmicas: um diálogo com os índios Kapinawá**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGA, Recife, p. 109. 2009.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Introdução de Eric Hobsbawm. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; SILVA, Adan Renê Pereira da. Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica. **Revista Multidebates**, Palmas, v.2, n.2, set., 2018. Disponível em: <http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/101>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

MEDEIROS, Ricardo Pinto de. Histórias dos povos indígenas do sertão nordestino no período colonial: problemas, metodologia e fontes. **Revista Clio Arqueológica**, Recife, n. 15, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/clioarqueologica/article/view/246998>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

MIGNOLO, Walter. A opção de-colonial: desprendimento e abertura. Um manifesto e um caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.8, p. 243-281, 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46. Disponível em:

https://www.academia.edu/1832666/El_pensamiento_decolonial_desprendimiento_y_apertura_Un_manifiesto. Acesso em: 27 de maio de 2021.

NASCIMENTO, Alan Marcionilo do. **História e Direitos Humanos: a construção de representações sobre os povos indígenas na historiografia brasileira**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGDH, Recife, p. 113. 2019.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1. n. 3, 2º sem., 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2021.

OLIVEIRA, André Martins de. **“Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”**: Uma análise da contribuição da COPIPE na efetivação do direito indígena à educação em Pernambuco. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGDH, Recife, p. 143. 2020.

PEREIRA, Eliete da Silva. Pós-modernidade e mídias nativas: a comunicação indígena brasileira audiovisual. **Comunicação e Sociedade**, Braga, vol. 18, p. 97-105, 2010. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/1478/1458>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

PEREIRA, Flávia Ruas Fernandes. **“No tempo que era tudo cabôco” Um estudo de caso sobre a construção da(s) identidades étnica(s) entre os Wassu da Aldeia Cocal.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, PPGS, Maceió, p. 145. 2006.

QUEIROZ, Ruben Caixeta. Cineastas indígenas e pensamento selvagem. **Devires**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 98-125, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://bib44.fafich.ufmg.br/devires/index.php/Devires/article/view/308>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2021.

RIBEIRO, Ludmila Farias. **Produção audiovisual dos Pankararu do Sertão de Pernambuco - Um estudo sobre a Imagem e Representação.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGA, Recife, p. 114. 2013.

SÁ, Elvis Ferreira de. **Documentação de narrativas de anciãos Fulni-ô.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, PPGLL, Maceió, p. 100. 2017.

SÁ, Elvis Ferreira de . et al. (Orgs.). **Fulni-ô sato saathatise, a fala dos Fulni-ô, Fulni-ô's speech.** São Paulo:Blucher, 2018. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/fulni-o-sato-saathatise-i-a-fala-dos-fulni-o-i-fulni-o-rsquo-s-speech-1480>. Acesso em: 22 de maio de 2021.
SANTANA, Paula Manuella Silva de. **Um ar de cinema em Ondjaki: interferências e interlocuções em prol de uma modernidade angolana.**

Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGS, Recife, p. 185. 2010.

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: http://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, Ed. Cortez, n° 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Cecília MacDowell. Xucuru do Ororubá e Direitos Humanos dos Indígenas: Lutas pela Terra-Segurança e Estado no Brasil. In: BENVENUTO, Jayme; CAMPOS, Andréa Almeida et al. **Direitos Humanos: Debates Contemporâneos**. Recife: Ed. do Autor, 2009. Disponível em: http://www.unicap.br/revistas/publicacoes/debates_comteporaneos.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2021.

SCHERER-WARREN, Ilse. **A atualidade dos movimentos sociais rurais na nova ordem mundial**. Motrivivência, Florianópolis, n. 14, p. 33-50, jan. 2000.

SECUNDINO, Marcondes de Araujo. **Tramas e conexões no campo político intersocietário Fulni-ô**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, PPGS, Recife, p. 119. 2000.

SILVA, Amaro Hélio Leite da. **Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX). Apontamentos**. XXVI Simpósio Nacional de História da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), Simpósio Temático 111: Os Índios e o Atlântico, 2011.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS: UM DEBATE À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

José Roniero Diodato⁷¹

Kalline Flávia S. Lira⁷²

INTRODUÇÃO

Ao realizar um percurso histórico sobre a inclusão, podem ser percebidas diversas teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive no que se refere à educação. Neste sentido, durante muito tempo foi negado o acesso aos espaços sociais onde eram criados e transmitidos os conhecimentos de forma geral. Assim, a pedagogia da exclusão tem origens longuínquas, mas que refletem o modo de existência de um determinado momento histórico e social.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, é um documento que serve de base para outros documentos no que se refere às questões sobre os direitos humanos. A mencionada Declaração aponta como preceitos fundamentais a liberdade, a igualdade, a tolerância, a dignidade e o respeito (ONU, 1948).

No que concerne ao direito à educação, as práticas iniciais tinham um cunho de exclusão e segregação, não acolhendo devidamente às diferenças, principalmente das pessoas com deficiência. Quando se estabeleceu que essa exclusão era uma afronta aos princípios básicos dos direitos humanos,

⁷¹Mestrando em Educação (UFPE). Pós Graduado em Proficiência para Tradutores e Intérpretes de Libras. Graduado em Pedagogia (UFPE) e em Licenciatura em Letras Libras (UFPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4501452839799211>

⁷² Doutora em Psicologia Social. Professora da Autarquia Educacional do Araripe (AEDA). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (GPEISDH) da UFPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4287081666253356>.

começou-se a realizar uma mudança social, com o intuito de consolidar o caráter universal e plural que tanto se almejava.

Nesse sentido, mais especificamente o movimento pela educação para surdos/as é, além de uma ação política, social e pedagógica, uma luta em defesa do direito de todo/a aluno/a aprender e participar do processo educacional sem nenhum atraso em seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, a inclusão escolar para estudantes surdos/as pode ser compreendida como um paradigma baseado na compreensão dos direitos humanos, trazendo a igualdade e a diversidade como pilares fundamentais.

No entanto, o modelo de educação inclusiva proposto para estudantes surdos/as ainda é, muitas vezes, baseado no “ouvintismo” (SKLIAR, 2013), causando danos ao processo educacional deste/a estudante. Nesta perspectiva, o ensino bilíngue para a pessoa surda entra em cena no intuito de modificar o tipo de educação que é ofertada para este/a estudante, considerando os aspectos linguísticos da comunidade surda (GOLDFELD, 2002).

Este artigo tem como objetivo analisar a educação bilíngue, que preconiza a participação e aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as, inseridos/as em salas bilíngues de escolas regulares, a partir da perspectiva da educação como um direito humano. Este trabalho justifica-se frente às abrangências e implicações do ensino bilíngue para o/a surdo/a, bem como a importância de compreender que o desenvolvimento da criança surda deve ser pautado no ensino da língua de sinais como sua língua de instrução. Assim, é relevante o trabalho de sensibilização com toda a sociedade no sentido de se discutir questões prioritárias para elaboração de políticas públicas, com o intuito de garantir o direito ao ensino bilíngue integral das pessoas surdas, desde os anos iniciais.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A história da educação das pessoas com deficiência foi construída a partir de diversos modelos que foram empregados ao longo do tempo, desde políticas totalmente excludentes até as que buscam a inclusão. Ressalta-se,

porém, que foram necessárias mudanças legislativas que trouxessem novas compreensões sobre as propostas educacionais para as pessoas com deficiência. De acordo com Diniz (2012), ao continuar com as práticas escolares segregacionistas e excludentes, negava-se o direito ao acesso a uma educação de qualidade de uma parcela da população, notadamente os mais pobres, pessoas com deficiência, entre outros.

A educação inclusiva no Brasil teve seu início a partir da década de 1990. Ao ser signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil assumiu um compromisso de elaboração de planos de ação para a década de 1990, com o objetivo de atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos/as. Assim, foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Dentre os objetivos do Plano, menciona-se o segundo, que aponta a necessidade de universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento. Para isto, menciona a necessidade de implantar estratégias de ensino que possam atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno/a, e conseqüentemente assegurar uma educação de qualidade para todos/as (BRASIL, 1993).

Considera-se que foi a partir da Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994, que a luta pela mudança das políticas educacionais segregacionistas tomou força, e com isso teve-se o início do processo de real efetivação do paradigma da inclusão. Depois dessa Declaração, a maioria dos países começou a implantar políticas de inclusão para alunos/as com deficiência, principalmente no ensino regular. A referida Declaração, da qual o Brasil é um dos países signatários, aponta que há um alto custo em manter instituições especializadas de ensino, e por isso as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independente de suas condições, sejam intelectuais, sociais, físicas, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1997).

Em consonância aos documentos internacionais, em 1996 é promulgada uma nova Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN), que reconhece o direito à educação para todos/as e propõe que o ensino tenha como base os princípios da igualdade de condições de acesso, bem como de permanência e aprendizagem para todos/as (BRASIL, 1996).

Essa Lei foi a primeira legislação brasileira a apresentar um capítulo sobre a Educação Especial, apresentando no seu Art. 59 que os sistemas de ensino tem a obrigação de garantir métodos e recursos, a fim de atender as necessidades de todos/as os/as alunos/as, através da adequação de currículos e procedimentos metodológicos, didáticos e pedagógicos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído através da Lei nº 10.172/2001, destaca que o principal avanço que a década da educação seria a produção de uma escola inclusiva com o objetivo de garantir o atendimento à diversidade humana. Seguindo essa perspectiva, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2001, apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando em seu Art. 2º que as escolas têm obrigação de matricular todos/as os/as alunos/as, e para isso devem organizar-se para o atendimento das necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preconiza que as escolas devem assegurar currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender todas as necessidades dos/as alunos/as, além de garantir a *“terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências”* (BRASIL, 2008, p. 2).

No que tange às pessoas com deficiência, a educação inclusiva não pode ser considerada uma moda passageira, pois é o resultado de muitas discussões, estudos e práticas. Segundo Diniz (2012), no campo da educação, a inclusão envolve um processo de mudança e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos/as os/as alunos/as possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais oferecidas pela escola.

A legislação mais atual no Brasil sobre as garantias da pessoa com deficiência é a Lei nº 13.146/2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Esta lei afirma no artigo 27 que a educação é um direito da pessoa com deficiência. No artigo 28, a lei preconiza a existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, através da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade,

com intuito de eliminar as barreiras e promover a inclusão plena (BRASIL, 2015). Assim, são vários os caminhos que as escolas podem percorrer para fazer isso, mas é primordial compreender que para incluir não basta apenas colocar pessoas com deficiência nas salas de aula.

ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA

De forma ampla, a perspectiva da educação inclusiva refere-se à universalização do ensino, com o objetivo de atender todos/as os/as alunos/as nas suas particularidades, incluindo aqueles/as com alguma deficiência. No entanto, em relação os/as estudantes surdos/as, durante muito tempo não foram considerados os aspectos linguísticos e culturais destes sujeitos que pudessem garantir um ensino adequado, que é considerado o ensino bilíngue. Segundo Strobel (2008), o acesso a uma educação que considerassem as especificidades das pessoas surdas, através de um currículo permeado por questões que respeitam a cultura surda e seus aspectos linguísticos, simplesmente não acontecia.

Para Lodi e Lacerda (2009), os estudos realizados sobre a educação bilíngue têm sinalizado que o uso das línguas de sinais como língua de instrução, nas salas bilíngues, é uma maneira de assegurar o direito ao acesso a uma educação igualitária, com o intuito de garantir o desenvolvimento sociocultural, a partir do respeito às especificidades linguísticas da comunidade surda.

De acordo com Goldfeld (2002), o oralismo (ou filosofia oralista) buscava a integração da pessoa surda na comunidade de ouvintes, ou seja, dar condições para que as pessoas surdas desenvolvesse a língua oral. Acreditava-se, portanto, que para uma pessoa surda se comunicar era preciso oralizar. Para a autora, o oralismo considera a surdez como deficiência que deve ser reduzida através da aprendizagem da língua portuguesa, no caso do Brasil. Assim, o oralismo busca reabilitar a pessoa surda em direção de uma suposta normalidade, refletida na aquisição da fala verbal. Essa concepção também proibia os gestos, as Línguas de Sinais e o alfabeto digital.

A perspectiva da comunicação total propõe, segundo Quadros (1997), um ensino baseado na oralização em conjunto com a língua de sinais, com o objetivo de desenvolver a linguagem da pessoa surda. Isto porque a comunicação total compreendia que o aprendizado apenas da língua oral não garantia o pleno desenvolvimento da pessoa surda. Porém, Goldfeld (2002) ressalta que apesar de permitir a utilização da língua de sinais, o ensino de forma geral tinha como base a língua oral, o que resultava na fragmentação da língua de sinais.

No bojo das inúmeras críticas aos dois processos de escolarização supracitados, outra filosofia ganhou forças nas últimas décadas, principalmente no Brasil. O bilinguismo parte do princípio que a pessoa surda deve adquirir a língua de sinais como sua primeira língua. Para Quadros (1997), o bilinguismo considera a língua de sinais como a língua natural do/a surdo/a, e que é através dela que se desenvolve a linguagem, o que beneficia tantos os aspectos psicossociais, quanto culturais e linguísticos da cultura surda.

Nesse sentido, a educação bilíngue busca o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a garantia de um ensino para pessoas surdas pautado na língua de sinais. Para Quadros (1997), deve-se considerar a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2). No tocante ao entendimento de uma educação inclusiva, a Lei nº 10.436/2002, em seu art. 1º reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas no Brasil. Esta Lei é considerada um referencial importante para a garantia de direitos da comunidade surda.

A Lei 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que avança na proposição da inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores/as. Além disso, versa sobre a formação de docentes, tradutores e intérpretes de Libras em cursos de Letras, assim como propõe que as instituições de ensino devem garantir a existência de classes bilíngues, com professores/as bilíngues, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva propõe que para a inclusão das pessoas surdas nas salas comuns,

deve-se adotar a educação bilíngue, de forma que a língua portuguesa na modalidade escrita seja a segunda língua, com tradutores/intérpretes de Libras/Português, além do ensino da Libras para toda a comunidade escolar (BRASIL, 2008). Esse documento ratifica a proposta já apresentada por Quadros (1997) da Libras como L1. Além disso, o texto também aponta que para as pessoas surdas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser garantido através de profissionais com conhecimentos da Libras e do português escrito com L2, a partir de uma concepção dialógica, funcional e instrumental.

No que se refere à educação dos/as surdos/as, o Plano Nacional de Educação (PNE) em sua nova atualização, pela Lei nº 13.005/2014, ressalta a importância do ensino bilíngue para o/a surdo/a. O Plano prevê a garantia da oferta de educação bilíngue às pessoas com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, tendo a Libras como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda. Segundo o Plano, esta educação deve ser ofertada, tanto em escolas e classes bilíngues como em escolas inclusivas (BRASIL, 2014).

A Lei Brasileira da Inclusão (LBI) corrobora o posto no PNE, pois no que se refere à educação para o/a surdo/a, preconiza o acesso a uma educação bilíngue, considerando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, tanto em escolas e classes bilíngues, quanto em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).

A partir da análise dos documentos elencados, pode-se perceber que a educação bilíngue tem o objetivo de proporcionar a autonomia e o reconhecimento de sua cultura, evitando-se as modalidades educacionais utilizadas no passado que buscavam equiparar a pessoa surda à ouvinte. Assim, os espaços educacionais devem buscar as mudanças necessárias para assegurar o que já há muito tempo é considerado um direito humano básico e garantido por lei.

REFLETINDO O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza o direito à educação no seu artigo 26: *“a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana [...]”* (ONU, 1948, p. 14),

dialogando com o pressuposto central da educação integral que busca estimular várias dimensões do indivíduo. A Declaração afirma ainda que a instrução deve atuar no sentido do *“fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”* (ONU, 1948, p. 14).

A discussão sobre os direitos humanos no Brasil do ponto de vista educacional é relativamente recente. O direito à educação no Brasil foi reconhecido na Constituição federal de 1988, que em seu artigo 6º confirma a educação (entre outros direitos) como um direito social (BRASIL, 1988). Em seu artigo 205, expõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Com isso, o Estado passou, formalmente, a ter obrigação de garantir a educação de qualidade a todos/as brasileiros/as.

No que se refere à articulação entre a educação e os direitos humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado inicialmente em 2006, aponta a importância da inclusão dos assuntos que são relacionados às questões da deficiência nos currículos da educação básica. O Plano também postula a necessidade de desenvolver estratégias para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, bem como incentivar o acesso dos/as alunos/as com deficiência ao ensino superior (BRASIL, 2007).

O PNEDH salienta que é preciso disponibilizar materiais em condições de acessibilidade e formatos adequados, promovendo o uso da Libras, inclusive em eventos ou divulgação em mídia. O Plano também ressalta a importância da implementação de projetos educativos e culturais que tenham o objetivo de enfrentar todas as formas de discriminação e violações de direitos, a partir da construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, principalmente em relação aos grupos mais vulneráveis (BRASIL, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada através do Decreto nº 6.949/2009, é o primeiro tratado internacional a vigorar com status constitucional no Brasil, e preconiza a responsabilidade e o compromisso do governo e de toda a sociedade na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Esta Convenção também apresenta princípios importantes como o respeito pela dignidade, autonomia e liberdade, bem como a não-discriminação e a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2009). No que

se refere à educação, o artigo 24 pontua que deverá ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, para garantir o pleno desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais das pessoas com deficiência.

O DIREITO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA A PESSOA SURDA

O entendimento da educação como um direito humano já era mencionado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Desde então a educação se apresentou – e tem se apresentado – como instrumento dialógico na construção dos direitos humanos ao longo dos tempos e, na sociedade contemporânea globalizada, como alternativa frente à sua essência individualista.

A partir de um panorama de reivindicações populares entrou em cena o Movimento Surdo Brasileiro (CAMPELLO; REZENDE, 2014) na luta por uma educação bilíngue, que atenda as especificidades da pessoa surda. Para a pessoa surda, o ensino bilíngue, em que a língua de instrução é a Libras, é considerado a base da garantia do direito à educação e do direito de acessibilidade comunicacional, visto que no âmbito educacional geralmente ainda lhe é ofertada uma educação inclusiva.

Segundo Benevides (1991, p. 20), o exercício da cidadania ativa traduz e requer a *“participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”*. Para a autora, a educação ressignifica a ação política e contribui para a transformação social no e pelo exercício de uma cidadania ativa, pela construção de fundamentos éticos mínimos de justiça social e de democracia. Assim, tomando como referência a conceituação trazida por Benevides, para o/a surdo/a, esta ressignificação da educação como um direito humano parte da promoção de um ensino bilíngue em que a Libras é a língua de instrução com metodologias baseadas nas línguas de sinais.

Com base nas ideias foucaultianas, Skliar (2013) aponta que a relação de poder está baseada no “ouvintismo”, compreendido como um tipo de relação de poder que se constitui enquanto prática social no relacionamento

entre as pessoas surdas e ouvintes. Deste modo, convívio da pessoa surda em âmbito social era caracterizado por exclusão, tendo sua “voz” silenciada, tornando-se um sujeito passível de opressão e, conseqüentemente, submetido às práticas educacionais baseadas na audição.

No século XXI, há um desafio à educação na atual conjuntura democrática. Candau (2007) aponta para o seguinte cenário: estes problemas não afetam, igualmente, a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. Assim, passa operar nesta lógica uma forte “indivisibilização”, na qual são tidos enquanto “diferentes” as pessoas que, por suas particularidades sócio-político-culturais, não se moldam a um contexto social cada vez mais marcado pela competitividade e pela lógica do mercado.

A escola e, portanto, a educação como um direito humano, na perspectiva do ensino bilíngue, deve ser um espaço de vivência e de promoção da igualdade entre pessoas surdas e ouvintes, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. É fundamental esclarecer a questão da igualdade. Compreende-se, como propõe Candau (2007), que a igualdade não é para que todos sejam iguais, mas que devem ser tratados de forma igualitária mesmo sendo diferentes, e para o/a surdo/a o ensino bilíngue é o meio de tornar-se igual no que se refere ao acesso ao conhecimento. Neste sentido, a fuga pela padronização de um ensino proporcionará ao/à surdo/a uma educação que contemple suas necessidades linguísticas.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), garanta uma educação inclusiva, esta não atende as necessidades linguísticas do sujeito Surdo. Seu ensino está pautado num currículo baseado no “ouvintismo”, conforme aponta Skliar (2013). Para este autor, a continuidade neste atendimento “especial” (mesmo que seja numa perspectiva inclusiva) causará prejuízo no desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa surda.

Nesse encadeamento entre inclusão e ensino bilíngue, a escola tem se tornado uma instituição reprodutora de exclusão, caso não ofereça ao/à estudante surdo/a a mesma oportunidade que aos/às alunos/as ouvintes, portanto, “é preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta

educacional para suprimir alguns ‘privilégios’, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais” (DUBET, 2004).

Dessa forma, enfatiza Dubet (2004), é necessário construir um sistema de ensino que garanta igualdade na oferta escolar, no caso da educação do/a surdo/a, uma educação diferenciada. Do contrário, a escola não estaria sendo justa com a comunidade surda, pois permite que todos/as os/as alunos/as entrem na mesma competição sem considerar o aspecto linguístico e cultural do/a estudante surdo/a. Para Dubet (2004, p. 514-542), nos dias atuais *“todos os alunos podem visar a excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte”*.

Conforme o exposto, esta afirmação não coaduna com realidade dos/as estudantes surdos/as, pois em muitos espaços escolares ainda estão inseridos/as na educação inclusiva. Nestas condições, para este/a aluno/a, a realidade é ainda mais amarga, tornando-se utopia a igualdade de oportunidades, pois *“o modelo de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos”* (DUBET, 2004, p. 543). A permanência da pessoa surda na sala inclusiva a tornará passível de fracasso escolar se não for atendida em sua primeira língua, a Libras. O fracasso escolar da pessoa surda, vista por esta perspectiva, é uma constante, pois muitas vezes ainda não foram estabelecidas as escolas bilíngues que atendam esse público.

Aceitar a diferença, e assumir uma postura inclusiva na sociedade, é algo a ser construído também no universo escolar. A educação entendida como um direito humano básico proporciona a construção de cidadãos/ãs conscientes das diferenças, e ao mesmo tempo, que busca novas formas de relacionamento, que não seja através da violência.

Acredita-se que essa é a principal contribuição da garantia do direito humano à educação, através do ensino bilíngue para surdos/as: de compreender e aceitar o outro (a pessoa surda) tanto em seus aspectos linguísticos, como um ser pertencente de uma língua visual espacial, sua alteridade e em sua dignidade de exercer seus direitos e, promovendo o empoderamento individual e coletivo (comunidade surda) e a participação dos grupos socialmente excluídos numa sociedade majoritariamente formada por

pessoas ouvintes. Diante disso, o maior desafio para a inserção dos/as surdos/as no meio social, é a implantação de um ensino bilíngue que lhe proporcione autonomia e empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da inclusão para pessoa com deficiência, e consequentemente a pessoa surda, está posto nos textos legais e documentos oficiais brasileiros desde a década de 1990 e, no entanto, muitas vezes, não passam de simples instrumento de retórica, visto que a realidade do atendimento educacional ainda apresenta dificuldades no acesso aos conhecimentos dos/as estudantes surdos/as sem a efetivação da educação bilíngue integral desde a educação infantil, tanto em instituições de ensino públicas quanto privadas.

Assim, embora já seja assegurada nas diversas legislações, a educação bilíngue precisa ser efetivada em todos os espaços educativos, através do compromisso das instâncias governamentais, das instituições educativas, bem da sociedade em geral. Nesse momento de reafirmação da educação como um direito humano básico, é fundamental ratificar que o ensino bilíngue para pessoas surdas é um caminho que favorece o acesso aos direitos sociais, reconhece o direito à diferença, articula processos de não-discriminação e não-violência, e garante a reconhecimento à identidade e à cultura surda.

Por fim, é importante atentar-se ao fato que o processo da educação bilíngue como garantia dos direitos humanos refere-se não a simples inserção de alunos/as na escola, com a oferta de um ensino baseado no ouvintismo, mas demanda uma transformação na estrutura educacional vigente, na busca de estabelecer uma proposta educacional bilíngue que perpassa toda a estrutura curricular, desde o projeto político pedagógico, o estudo de métodos e técnicas de ensino dos conteúdos, e uma avaliação pautada na língua de sinais e no ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Vitória de M. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e

seu Protocolo Facultativo. Brasília: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

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. Brasília: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 399-412.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB, nº 2**, de 11 de setembro de 2011. Institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2011.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2022.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina Broglia F. de. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 7-32.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO: Brasília, 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CAPÍTULO 16

A DISCRIMINAÇÃO SOFRIDA PELOS WIXARITARI EM JALISCO NA ÁREA EDUCACIONAL: POUCAS OPORTUNIDADES, POUCO FUTURO

Liliana Guadalupe Lomeli Flores⁷³

Ana Maria de Barros⁷⁴

INTRODUÇÃO

Os Wixaritari são povos indígenas que vivem em harmonia com a natureza, com os seus deuses e com a sua comunidade. Vivem e usufruem de uma educação ligada à natureza e à sua vida em comunidade, tendo seu próprio mundo, de acordo com a sua filosofia, seu modo de vida saudável, seu bem viver. O povo Wixárika vive concentrado no Estado do Jalisco no México, mas também possui alguns residentes em estados como o Nayarit, o Durango, a Zacatecas e o San Luis Potosí. Eles, como quaisquer outros seres humanos, também desejam uma melhor qualidade de vida e desejam acessá-la da forma mais adequada possível, razão pela qual buscam, por meio do deslocamento, a educação, o trabalho e a saúde a que têm direito, embora na maioria das vezes sejam oprimidos para que não atinjam esse fim.

⁷³ Jovem mexicana, com 22 anos, estudante do sétimo semestre do Bacharelado em Pedagogia na Universidade Pedagógica Nacional (do México); Presidenta Estadual do Conselho Nacional da Juventude para Ciências e Humanidades (CONJUVECyH); professora substituta em o Jalisco; proprietária de microempresa de regularização de crianças na educação básica, assessoria com vestibulares, além de capacitação para quem inicia a docência; pesquisadora na área da educação; voluntária em Children International na área educacional e de orientação e estudante do curso online de português como segunda língua em CELUFFS REALEZA no Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3812-7870>

⁷⁴ Orientadora. Profa. Associada 2 da UFPE/CAA, Docente do PPGDH-UFPE/CAC – Pedagogia – UFPE/CAA, Coord. Do Laboratório Geografia e História – CAA-UFPE, Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq. <https://lattes.cnpq.br/9005332507052601>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1681-6501>

Conectados com a natureza, a história e o universo, os Wixaritari amam o conhecimento, mas não o obtêm de forma tradicional como nós. Ao contrário, pode se dizer que gostam de ter uma pedagogia própria, enquadrada naturalmente, uma pedagogia tão antiga que para nós, não pertencentes ao seu contexto, é muito difícil compreender.

Parece que com seu conhecimento e riqueza inestimável dentro de campos além da compreensão dos capitalistas, eles têm provocado inveja social, sofrido preconceitos variados, como qualquer povo puro, longe da contaminação e perversidade do mundo urbanizado, pois isso poderia ser uma hipótese de por lhes afastarem do direito à educação de qualidade, além do medo do desconhecido, do natural e do gozo do ancestral ou da mudança do sistema, afetando a visão de mundo de quem vive com um véu no rosto e não quer ver além desse obstáculo. Isso é explicado no desenvolvimento deste texto, através da história, anedotas e revisão de pesquisas que compartilham o mesmo interesse em conhecer a origem ou mais informações sobre a discriminação indígena no campo educacional.

O CONTEXTO HISTÓRICO:

É essencial dentro de qualquer texto popularizante e qualitativo ou misto, investigar as causas dos conflitos centrais ou da história para saber quais caminhos devem ser evitados para não repetir esses eventos, pois as sociedades hoje tendem a ignorar muitas coisas importantes que podem mudar situações e contextos. É o caso do desconhecimento e minimização dos indígenas dentro de qualquer contexto ou área, cujas repercussões são chocantes, pois a violência exercida contra eles os torna vulneráveis, os despersonaliza e os "elimina" com tal avidez que parece ser urgente acabar com as nossas raízes.

Para melhor delimitar a origem do assunto, foram revisados diferentes textos que falam da história do México e da formação de grupos antes da colônia e da conquista espanhola no México e, assim, proporcionam uma boa contextualização do assunto. Fazendo uma recontagem a partir do ponto específico das antigas etnias, diz-se que

O território do atual estado do Jalisco foi habitado por várias etnias: Bapames, Caxcanes, Cocas, Cuachichiles, Huicholes (Wixaritari), Cuyutecos, Otomíes, Nahuas, Tecuejes, Tepehuanes, Tecos, Purépechas, Pinomes, Tzaultecas e Xilotlantzingas...Pinos, Otontlatolis, Amultecas, Coras, Xiximes, Tecuares, Tecoxines e Tecualmes. (ENCICLOPEDIA DE LOS MUNICIPIOS Y DELEGACIONES DE MÉXICO. Estado de Jalisco. S/f)

Dos quais, atualmente não há muitos habitantes ou falantes de suas línguas originais e até mesmo de alguns já não encontram registros, pois foram desaparecendo ou mimetizando sua “pureza” entre “o mestiço” e a cidade, devido à necessidade mudar-se para as partes urbanizadas para ganhar a vida de suas famílias, proporcionar melhores oportunidades aos seus descendentes por meio da educação formal ou até mesmo ter uma melhor qualidade de vida por meio da medicina moderna ou de qualquer conhecimento complementar ao que já possuem.

Aproximadamente, em 1804 uma boa parte da população já havia se mudado para a Nueva Galicia (uma grande extensão de terra da qual o atual estado do Jalisco fazia parte) pelas razões acima expostas. No entanto, devido à escravidão e outros abusos cometidos por espanhóis europeus (peninsulares) contra indígenas, mestiços e espanhóis nascidos no México (criollos), esses três últimos grupos começaram a se levantar em armas e desencadear revoltas, procurando a sua liberdade por muitos anos, como confirma a seguinte citação:

Desde 1810, Nueva Galicia tornou-se palco de batalhas sangrentas e decisivas em favor do movimento que deu a independência à Nova Espanha (atual México). Durante o período colonial, houve sinais de repúdio à presença dos conquistadores por parte das massas indígenas, cuja condição de classe subjugada e explorada os levou a adotar uma atitude rebelde que se manifestou do século XVI ao século XIX. (ENCICLOPEDIA DE LOS MUNICIPIOS Y DELEGACIONES DE MÉXICO. Estado de Jalisco. S/f)

E foi dentro dessas constantes e violentas guerrilhas que conseguiram abolir a escravidão em 29 de novembro de 1810 no México e alguns anos

depois, especificamente no estado, “em 16 de junho de 1823, que é a data em que nasceu o o Estado Livre e Soberano de Jalisco é comemorado” de acordó com a *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Estado de Jalisco (S/f)*. No entanto, apesar de se falar em tomar esse tipo de decisão em prol da cidadania e da busca pela igualdade, liberdade e justiça, bem como a defesa de todos os seus direitos por meio delas, é preciso expressar que a maioria das diversas formas de violência contra os grupos mais vulneráveis permanecem até hoje, mas de forma mais "sofisticada", ou seja, atualmente, embora existam escritos de abolição da escravidão e modificações nos artigos da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, como no caso do artigo 2º em que se acrescenta que

A Federação, os estados e os Municipios, para promover a igualdade de oportunidades dos povos indígenas e eliminar qualquer prática discriminatória, estabelecerão as instituições e determinarão as políticas necessárias para garantir a vigência dos direitos dos povos indígenas e o desenvolvimento integral de seus povos. comunidades, que devem ser desenhadas e operadas em conjunto com elas. (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 2016)

Além de garantir a educação e o respeito às suas culturas, essas autoridades devem tomar medidas para

Garantir e aumentar os níveis de escolarização, privilegiando a educação bilingue e intercultural, a literacia, a conclusão do ensino básico, a formação produtiva e o ensino secundário e superior. Estabelecer um sistema de bolsas de estudo para estudantes indígenas em todos os níveis. Definir e desenvolver programas educacionais de conteúdo regional que reconheçam o patrimônio cultural de seus povos, de acordo com as leis sobre o assunto e em consulta com as comunidades indígenas. Promover o respeito e o conhecimento das diversas culturas existentes na nação. (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 2016)

A realidade é que, no contexto social, as pessoas continuam sendo vítimas dos sistemas que estão surgindo ou mudando, continuam sendo escravas da economia, da carência, do abuso, da violência, da colonização, do machismo, da discriminação, educação bancária, os interesses dos opressores e a própria ignorância, pois nem sempre essas medidas são realizadas por falta de recursos monetários, cronológicos, humanos, tecnológicos ou epistemológicos, bem como de paciência, amor ao país e aos que nos cercam ou para a vida, valores e outros que possam se enquadrar nessas categorias.

Por esses motivos, é fundamental a tomada de medidas populares, para se chegar a uma melhor solução, pois administrativamente busca ajudar e beneficiar essa grande maioria de pessoas que são acometidas no dia a dia, antes mesmo do nascimento, mas não basta, pois é muito complicado fazê-lo dentro de um país tão diverso e grande, em um contexto de desigualdade como acontece na maioria dos países do continente americano e é justamente em um desses países onde se dá o exemplo da discriminação, abuso abordado neste artigo.

Dentro da América existem diferentes países, cujos passados são compartilhados e estão unidos pela desgraça de que invasores europeus vieram colonizá-los, assassiná-los e despersonificá-los, impondo-lhes seus costumes, tradições e religião através da violência e da força bruta há centenas de anos. Desde então, essas memórias não deixaram de atormentar os descendentes desses grupos indígenas que foram abusados, explorados e até extintos pelos colonizadores, enquanto os poucos que permaneceram assentados em diferentes estados, como é o caso do povo Wixárika, que permaneceram principalmente no Jalisco e seus arredores, especialmente no Norte.

O JALISCO: ESTADO DO POVO WIXÁRIKA, UM DOS POVOS MAIS RICOS DO PAÍS.

O Jalisco é um dos estados centrais da República Mexicana dentro do qual se alojam dezenas de culturas, etnias e histórias e, com elas, visões de mundo e identidades. Falar do Jalisco é falar de charrería, música mariachi,

comidas típicas como birria tortas afogadas no molho, religião, danças (como xarope da Guadalajara), tequila e muito mais, pois sua essência é única e irrepetível e por isso, não deve-se esquecer de falar de algo tão importante e representativo quanto suas etnias e comunidades indígenas, que são *principalmente "purépechas, mixtecos, zoques, triquis, otomis, mazahuas, tzotziles, tzeltales, nahuas, choles, zapotecos e wixárikas"* de acordo *Gobierno de Jalisco (2018)*, entre outros (que chegam por deslocamento).

Jalisco, por outro lado, é um estado bastante grande, porque geograficamente falando, *"sua superfície territorial abrange 80.222 quilômetros quadrados, divididos em 125 municípios, nos quais vivem cerca de 8.348.151 pessoas"* de acordo com o *Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (2020)* das quais 66.963 têm mais de três anos e falam uma língua indígena, com 24.256 falantes sendo predominantemente mais velhos (nesta categoria) falando a língua dos Wixaritari como expressa o Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020).

Imagem 1. Mapa do México com o Estado de Jalisco ampliado e circulado em vermelho. (LOMELI, L. 2022)



A comunidade Wixárika que atualmente vive, em sua maioria, no estado do Jalisco, é muito rica em costumes e tradições, além de ter uma boa conexão com a natureza, pois

Os Wixaritari sabem que, na natureza, é preciso manter vivos os laços que nos unem a todos, perguntar aos outros como têm sido e do que precisam, para que os outros saibam como somos e do que precisamos. Os Wixaritari sabem que assim, na comunicação, todos podemos ser melhores, sentir-nos acompanhados e saber que fazemos parte de um mundo que é nosso e ao qual todos pertencemos. (BIBLIOTECA DE PUBLICACIONES OFICIAES DEL GOBIERNO DE LA REPÚBLICA, 2019)

Por isso veneram tanto a natureza e seus elementos, pois, por razões óbvias, para viver em comunidade e educar-se, é necessária uma comunicação efetiva, estabelecida por meio do diálogo, estabelecendo conexões humanas essenciais para uma convivência saudável e a criação de um bom clima para realizar os trabalhos necessários para a manutenção da comunidade, como plantar, colher, construir casas, ensaios para os atos típicos de suas festas, ensaios musicais e atividades de ensino e aprendizagem como medicina ancestral, elaboração de artesanato, a elaboração de colares, pulseiras, anéis, chaveiros, bordados e desenhos, entre outros.

Para obter o conhecimento do universo, eles o fazem através do ritual chamado "Nierika", pois *"de acordo com suas tradições, permite que as pessoas se comuniquem com os deuses e, ao mesmo tempo, com seus ancestrais"*, Biblioteca de Publicaciones Oficiales del Gobierno de la República (2019) sua história e a sabedoria existente no universo desde tempos imemoriais. "A Niérika é um limiar e uma janela; uma espécie de limite ou fronteira que, ao mesmo tempo, separa as coisas e as põe em contato. É como um véu sutil, quase imperceptível" de acordó com a *Biblioteca de Publicaciones Oficiales del Gobierno de la República (2019)*, Niérika é então, essa filosofia de vida, o universo e o conhecimento, coexistindo em plena harmonia, sendo tão perfeita que acessa o chamado dos humanos, pois eles o buscam, o entendem e o utilizam entrando em contato com ele através do

hi'ikuri ou peyote, que é usado pelos sacerdotes para acessar as respostas ou soluções que buscam através de uma espécie de conexão sagrada onde *"os deuses instruem os sacerdotes através do peiote e os aconselham a tomar decisões"*, *Biblioteca de Publicaciones Oficiales del Gobierno de la República (2019)* através de seus sonhos, servindo de guia para os demais membros da comunidade.

Essa tradição e as experiências obtidas por meio dela, o contato com a natureza e a dependência que se tem dela, é o que permite que os processos educativos adequados sejam dados aos membros Wixaritari, uma vez que esses conteúdos estão de acordo com o que eles precisam devido às características de seu contexto. No entanto, por serem mexicanos e fazerem parte da ampla e diversificada cultura deste país, devem ter uma educação alternativa que os ajude a se adaptar a outros cenários que podem não ser muito familiares para eles, mas são necessários para sua sobrevivência fora de comunidade de origem e para isso é preciso conhecer muito bem nossa sociedade ou pelo menos tentar.

OS WIXARITARI: QUEM SÃO?

Os Wixaritari (plural da palavra Wixárika) *"habitam a Serra Madre Occidental do nosso país, principalmente nos estados do Jalisco, do Nayarit, do Durango, da Zacatecas e do San Luis Potosí"*, *Biblioteca de Publicaciones Oficiales del Gobierno de la República (2019)*, tendo uma maior concentração de população no Jalisco. São pessoas pertencentes à comunidade indígena chamada Wixárika, palavra que significa *"pessoa de coração profundo que ama o conhecimento"*, *Biblioteca de Publicaciones Oficiales del Gobierno de la República (2019)* e não como "Huicholes", palavra que tem o significado agressivo de "aquele que foge", chamando-os de covardes e subjugando-os até mesmo do campo verbal dentro de um papel de presa ou indefeso, o que se reafirma com as ações da sociedade, discriminando-os, pagando-lhes menos por seus belos ofícios, excluindo-os de ter boas oportunidades de trabalho, salários dignos, saúde e educação de qualidade. É então dentro desta última classificação que se encontra o ponto central deste artigo, pois é

inevitável não pensar que a ausência de uma boa educação (seja formal ou informal) ou de uma consciência de suas realidades por diversos fatores, seja um das principais causas da violência exercida contra eles, pois segundo dados da Pesquisa Nacional sobre Discriminação no México realizada em 2017 e retomada no Relatório de Atividades do CNDH em 2021

Reconhece-se que pouco mais de 49,3% da população acredita que os direitos dos povos indígenas não são respeitados e 40,03% assumem que o motivo de sua discriminação está diretamente relacionado à sua etnia, além disso 20,9% assumem que seu principal problema é a falta de emprego e 16,1% consideram que é a falta de recursos econômicos. (COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, 2021)

Confirmando que esses resultados estão diretamente relacionados com as deficiências educacionais e essas são suas repercussões, pois as ideias sociais têm a ver com a formação e ideologia com que as pessoas são educadas, a discriminação e a ausência de valores também têm a ver com a criação e a falta de emprego e recursos econômicos está relacionada à ausência ou deficiência na educação formal.

Além disso, posso dizer que dentro das minhas experiências como estudante sempre tive o prazer de fazer parte da educação popular, primeiro como estudante, frequentando escolas públicas, morando em um bairro onde mais pessoas vivem em condições de vulnerabilidade e depois fazendo voluntariado, em cursos e outros, como aluno, professor ou formador, porque a minha formação pedagógica me permitiu fazê-lo. Dentro dessas experiências, surgiu a oportunidade de conhecer pessoas pertencentes à comunidade Wixaritari e conviver com elas e é justamente ao longo do grau em pedagogia, que estou cursando atualmente, que pude ver muitas coisas que viver dentro do seu processo de formação. Eles e elas vivem muitas dificuldades para poder estudar na região metropolitana do Jalisco, porque nem todas as escolas os aceitam porque os vestibulares são um grande obstáculo para quem recebe uma educação inicial com muitas deficiências, principalmente porque seu local de origem está localizada na periferia do estado, onde há pouquíssimos recursos tecnológicos, bibliotecas, redes de

internet, pessoal educacional, escolas, móveis escolares, entre outros, além disso, transporte e aluguéis acabam tendo preços bastante elevados, a transferência o tempo é muito longo e como se isso não bastasse, conseguir empregos de meio período que coincidam com os horários da universidade é muito complicado, pois devido ao baixo salário que lhes é oferecido não podem aceitar nenhum emprego, o que dificulta o pagamento de suas despesas no novo local ao qual precisam se adaptar para ter acesso a uma melhor qualidade de vida. Surpreendentemente, a isso deve ser adicionado o pagamento de serviços como energia elétrica, água potável, água para consumo humano, gás para cozinhar, internet, alimentação, vestuário, calçados, livros, mensalidades escolares, material didático, papelaria, despesas médicas e outros, os quais são essenciais para o bom desenvolvimento acadêmico, laboral e pessoal de um ser humano nestas condições.

Posteriormente, se continuarmos com o caminho de análise das complicações pelas quais passam os descendentes da comunidade Wixárika, pode-se admitir dentro da lista anterior, o fato de que muitos indígenas desta comunidade devem abandonar seus estudos por não terem passado na vestibulares, porque suas médias não são suficientes para que eles escolham a carreira universitária que realmente desejam ou porque não podem pagar e quando já estão no bacharelado, desistem porque sentem falta da família, porque se tornam pais e mães , porque não podem arcar com a permanência fora de sua terra natal, porque são o sustento de suas famílias, porque recebem maus-tratos da sociedade que os discrimina, porque lhes é muito difícil aprender, falar espanhol ou se adaptar ao novo ambiente em que vivem. Infelizmente, esta é uma realidade na América Latina, uma realidade que não se quer ver, tornar visível e trabalhar, porque para a maioria é mais fácil fingir que não existe e que vivemos em uma utopia construída com base de "migalhas deliciosas", realidade que oferece aos indígenas poucas oportunidades, pouco trabalho e pouca educação.

Figura 2. Práticas de ensino: Colegas universitários.
(LOMELI, L., 2019)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todas as injustiças sistêmicas mencionadas no corpo do ensaio, todos somos testemunhas, porém, nem sempre a sociedade a admite ou apenas a torna invisível, para torná-la menos cruel ou grosseira para a maioria, que é cega, e para a minoria, que os controla.

Se revisitarmos um pouco o tema da história do México citado neste texto, chegar-se-á à conclusão de que sempre houve abusos contra os mais vulneráveis, neste caso, são os indígenas que a sociedade colocou "no centro das atenções" porque são abusados por serem minoria, por não se encaixarem com os demais, por terem deficiências, porque a própria sociedade os associa a termos pejorativos como covardia, pobreza, sujeira, ignorância e outros termos pejorativos, que não só prejudicam aqueles quem a aplica, mas

também respinga em quem a aplica, neste caso os Wixaritari e a sociedade, respectivamente. Além disso, aproveitando mais o pano de fundo histórico, percebe-se que, embora centenas de anos tenham se passado, as condições de violência contra os indígenas ainda estão vivas e evoluindo, sendo cada vez mais sutis em alguns aspectos e muito acentuadas em outros. Corretamente, a sociedade confirma que as deficiências sofridas pelos indígenas vêm do que lhes é negado e da opressão a que são submetidos, bem como do pouco interesse do povo mexicano em ajudar seus irmãos indígenas. São muito poucas as pessoas que realmente se importam com eles, que os educam e se educam com eles, que os incluem, que os respeitam e respeitam seus direitos. Exatamente a mesma coisa acontece no caso dos Wixaritari, porque embora predominem no Jalisco, isso não os isenta de sofrer desse inferno social, já que lhes é negada qualidade em seus direitos, em sua saúde, em seus salários e sobretudo na sua educação; Sobre eles são colocados obstáculos como altas taxas, longas distâncias, vestibulares, descontextualização curricular, discriminação, violências de gênero, violências étnico-raciais, jornada excessiva, deterioração de sua saúde, desconexão com a natureza e seus deuses por doutrinação cruel e massiva, desapropriação de seus terras, abandono por parte de governos que deveriam tomar medidas para evitar o sofrimento indígena e a evasão escolar, entre outros elementos, que alimentam a longa lista de “mas” para que os indígenas urbanos possam continuar se deslocando na cidade.

É preocupante e um tanto revoltante que em pleno século XXI, com a modernização no topo, a evolução tecnológica e a globalização existentes, continuem existindo esses tipos de violações de direitos humanos, que se pensarmos um pouco sobre elas, não deveriam se refletir em nenhum lado, pois escusado será dizer que todos devemos conhecê-los, defendê-los e respeitar a fronteira que existe entre onde terminam os meus direitos e os dos outros começam.

Por fim, com este ensaio, buscamos conscientizar aqueles que o lêem e que, mesmo não sendo mexicanos, devem pegar esse exemplo e traduzi-lo em sua realidade, para começar a refletir e ver como podem ajudar em suas países e até em outros da América Latina por meio da meditação e controle dos governos: Através de seus sistemas eleitorais, por meio de votos,

propostas de resistência e descolonização, uso da pedagogia para a educação para a liberdade, educação popular, voluntariado, doações, conscientizando quem não conhece a realidade dos indígenas para que vejam os olhos de seus vizinhos, os olhos dos Wixaritari e de outros indígenas que lutam desesperadamente contra a corrente que tenta afogá-los, mas não conseguem, mas não desistem! Pois estamos ancestralmente ligados, não só pelo sangue, mas pelo sofrimento e abuso, mesmos que fazem sejamos empáticos e solidários com aqueles que refletem nosso triste passado no presente mutável, pois embora sejam poucas as pessoas que colaboram com esta causa, sua participação é muito e, mais importante, ajudar a construir melhores oportunidades para quem não as tem e, assim, tirar do sistema o que é seu direito legítimo.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DE PUBLICACIONES OFICIALES DEL GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. **Wixárika, un pueblo en comunicación**. 2019. Disponível em <https://www.gob.mx/publicaciones/articulos/wixarika-un-pueblo-en-comunicacion?idiom=es>. Acessado em 22/07/2022.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. Análisis Situacional de los Derechos Humanos de los Pueblos y Comunidades Indígenas. 2021. Disponível em <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=40067>. Acessado em 27/07/2022.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. **Artículo 2º**. México. Última Reforma 2016.

ENCICLOPEDIA DE LOS MUNICIPIOS Y DELEGACIONES DE MÉXICO. **Estado de Jalisco**. S/f. Disponível em <https://www.jalisco.gob.mx/jalisco/historia>. Acessado em 22/07/2022.

GOBIERNO DE JALISCO. **Día internacional de las poblaciones indígenas**. 2018. Disponível em

<https://www.jalisco.gob.mx/es/gobierno/comunicados/dia-internacional-de-las-poblaciones-indigenas>. Acessado em 22/07/2022.

INSTITUTO DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA Y GEOGRÁFICA DE JALISCO. **Población y sociedad**. 2020. Disponível em <https://iieg.gob.mx/ns/>. Acessado em 19/07/2022.

INSTITUTO DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. **Información de México para los niños**. 2020. Disponível em <https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/jal/poblacion/diversidad.aspx>. Acessado em 22/07/2022.

LOMELI, L. **Mapa do México com o estado do Jalisco ampliado e circulado em vermelho**. 2022. 1 fotografia.

LOMELI, L. **Práticas de ensino**: Colegas universitários. 2019. 2 fotografia.

CAPÍTULO 17

INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS DOS POVOS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO⁷⁵

Risonete Rodrigues da Silva⁷⁶

Ana Maria Tavares Duarte⁷⁷

INTRODUÇÃO

Os avanços em relação à educação de surdos no ensino regular aconteceram a partir de 2002, quando entra em vigor a lei nº 10.436/02 que oficializa a Libras - Língua Brasileira de sinais como a língua oficial da comunidade surda. Mesmo assim, sabemos que não é fácil e nem rápido acontecer à inclusão de surdos nas escolas regulares, pois as instituições escolares precisam organizar-se estruturalmente, contratar intérpretes de Libras e investir na formação dos educadores. A partir das atividades de monitorias desenvolvidas na Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Surgiu a seguinte inquietação: como seria a alfabetização dos indígenas surdos e quais os desafios encontrados no contexto escolar?

Partindo do pressuposto que a falta de recursos, de intérpretes e de professores fluentes em libras interfere na comunicação entre educador e educando, refletindo assim no processo de alfabetização. Pois, na maioria dos

⁷⁵ Trabalho apresentado na categoria Pôster no III CONEDU – Congresso Nacional De Educação 2016 com título: os desafios na alfabetização de crianças surdas dos povos indígenas de PE. e publicado em anais ISSN: 2358-8829. Revisado.

⁷⁶ Profa. Mestra na Universidade de Pernambuco – UPE. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). lattes.cnpq.br/3089217051962418 – orcid.org/0000-0002-0825-3075.

⁷⁷ Profª Drª Adjunta na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos.

casos, os surdos são filhos de ouvintes e só vão ter contato com a língua de sinais - Libras na escola em torno dos cinco, seis anos ou mesmo na adolescência. Além de estar inserido em uma comunidade, em que, a maioria das pessoas são ouvintes e não conhecem a Libras; Durante o período de monitoria, pode-se constatar que muitos professores que são alunos, na Licenciatura Intercultural Indígena, só tiveram conhecimento e contato com o estudo de Libras no 3º módulo, mesmo sendo professores de seus povos nas escolas em suas respectivas aldeias.

Há, entretanto, necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem como no caso da surdez que exige uma atitude educativa específica da escola. Por exemplo, a utilização de recursos visuais e apoio de pessoas especializadas para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A falta de recursos, de intérprete e de professores fluentes em Libras interfere na comunicação entre educador e educando, refletindo assim no processo de alfabetização. A partir desse pressuposto surgiu a inquietação e o despertar do desejo de pesquisar sobre: Deficiência auditiva: os desafios presentes no processo de alfabetização de crianças com surdez.

Assim, elencamos como objetivo geral: compreender os desafios no processo de alfabetização dos surdos indígenas no contexto escolar. E como objetivos específicos: verificar se o educador indígena está inserido neste novo contexto de busca e aprimoramento de seus conhecimentos em Educação Especial; Identificar a relevância da língua de sinais no contexto escolar indígena e analisar os desafios no processo de alfabetização de crianças com surdez dos Povos Indígenas de Pernambuco. Visando, portanto a confirmação ou refutação do pressuposto apresentado.

METODOLOGIA

Para construção da pesquisa qualitativa utilizamos como instrumento de coleta e produções de dados, entrevistas semiestruturada e aplicação de questionários. De modo que possamos contemplar nossos objetivos e inquietações. Pois, na pesquisa qualitativa “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo

e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Moresi (2003, p.9)

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. “O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. (MORESI, 2003, p. 9).

Desta forma, utilizamos a entrevista semiestruturada, para melhor interação com os participantes entrevistados. Pois, a mesma nos possibilita uma abertura para que haja maior flexibilidade durante a entrevista “que 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”. (MINAYO, 2013, p. 64). Vale ressaltar que:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (ROSA E ARNOLDI, 2008, p. 17).

Também utilizamos um pequeno questionário, visto que os indígenas estavam em aula e muitos não se disponibilizaram para uma entrevista. Assim, o questionário foi um instrumento que nos possibilitou maiores informações. Questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas como propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado Gil (2008, apud. Numa et al 2011), é um instrumento de coleta de informação, utilizado numa Sondagem ou Inquérito. Sua importância passa pela facilidade com que interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

A partir dos dados coletados e tratados referenciando-se na análise de conteúdo temática. Que segundo Bardin (1979, apud Minayo, 2013, p.86), trabalhar com análise temática, “consiste em descobrir os núcleos de sentido, que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Desta forma, foi iniciado o diálogo entre eles e o aporte teórico de forma a responder à questão central e aos objetivos da pesquisa.

Assim, este trabalho está ancorado nos seguintes aportes legais: A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais/ Libras, como a primeira língua da comunidade surda brasileira. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei, referenciada acima. A Declaração de Salamanca (1994) - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais da Educação Infantil. Cagliari (1993) contribuindo com teorias e práticas necessárias para a alfabetização. Na busca de contextualizar a comunicação própria dos surdos – Libras, apresentamos Veloso & Maia (2009).

Além dos autores, acima, citados o presente trabalho também está ancorado em Novaes (2010) visando o direito, educação e cidadania do surdo. Esses autores contribuem, de forma significativa com este trabalho, por serem estudiosos/as de produções literárias destacam-se Éden Veloso e Valdeci Maia que são surdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pesquisar o processo de alfabetização de indígenas surdos torna-se relevante, pois é, neste contexto que o indivíduo terá contato com um novo mundo e com novas habilidades adquiridas com a escrita e a leitura. Este contato escolar contribuirá no desenvolvimento de sua vida pessoal, social, educacional e psicológica. A Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Pernambuco – CAA. Vem materializar os avanços que a educação especial tem conseguindo através das Leis vigentes no Brasil. Pois trata-se de um curso que tem como finalidade social atender às demandas de formação de professores das escolas indígenas da rede estadual de ensino

de Pernambuco. Nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco, em 2007 consta no PPC do curso, que havia 639 professores indígenas que atuavam nas escolas indígenas do Estado com a formação de Magistério Indígena, desenvolvido especificamente para preparar docentes indígenas e que na época não possuía a qualificação exigida pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 2006.

A Licenciatura Intercultural Indígena tem uma característica peculiar por ser voltada para a educação escolar indígena. Visto que, as escolas indígenas de Pernambuco têm organizações, normas, currículos e desenvolvimento de ensino que são específicos. Cada povo indígena vivencia em tempos e em modos diversos os seus processos de ensino e aprendizagem, considerando seus valores e tradições, suas histórias de lutas e conquistas da terra, da organização social, política, econômica e religiosa. Desta forma, a formação proposta pelo curso estabelece pontes de diálogo entre a vida das comunidades de cada povo e a necessidade de formação para a docência indígena engajada, atendendo às especificidades postas pela natureza das escolas indígenas. O princípio epistemológico exigido para o atendimento das especificidades e diversidades das escolas indígenas, como consta no Parecer MEC/CNE14/99 (BRASIL, 1999) e o da interculturalidade.

A perspectiva crítica, focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino americanas, assumindo um caráter ético e político à construção de democracias, onde a redistribuição e o reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social. (CANDAU, V.M. F.; RUSSO, K 2010)

Para Walsh (2006, p. 21, apud CANDAU, 2010), mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”. “É então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais”.

É oportuno considerar que desde o nascimento, a criança está inserida numa relação social sendo o familiar o primeiro e mais importante grupo que dará base para seu desenvolvimento. Ações conjuntas entre família e escola,

facilitam a inclusão da criança surda no ambiente escolar. A Declaração de Salamanca (1994), nessa perspectiva de educação infantil afirma que:

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização.

De acordo com Prof^o. Dr. em linguística, Luiz Carlos Cagliari (1993), o processo de alfabetização inclui muitos fatores, nas quais o professor estará livre para selecionar o método, as técnicas que atenderá melhor as especificidades de cada aluno. Em salas com ouvintes e surdos não será diferente, pois para que haja sucesso e bom desempenho na alfabetização o professor deverá observar a necessidade de seus alunos.

Agindo dessa forma, o professor estará mais livre para selecionar os métodos, as técnicas; buscará os rumos e o ritmo que considerar mais adequados a sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido. (CAGLIARI, 1993, p.9)

Novaes (2010, p.167) escreve que “as pessoas surdas precisam ser alfabetizadas (educadas) de forma desigual, potencializando sua Cultura Surda e o meio de comunicação específico: Língua Brasileira de Sinais”. Constatou-se a necessidade de se ter legislações específicas às pessoas surdas, porque aplicar legislações contrárias significa tentar incluir os surdos no mundo dos ouvintes, forçando-os a agirem com ouvintes. Desmerecendo a Cultura Surda e sua língua de sinais.

Éden Veloso (2009, p. 5), professor surdo formado em Letras/Libras UFSC, na apresentação de seu livro diz: “A língua de sinais não é, uma mistura de gestos naturais e mímica. A Libras é reconhecida pela linguística, pois ela possui uma estrutura gramatical própria com níveis linguísticos como fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos”. Como qualquer outra

língua, ela também possui expressões que diferem de região para região (regionalismo), o que a legitima ainda mais como língua.

A Libras é diferente da língua Portuguesa e a tradução não deve ser literal, ela está em constante evolução. O que diferencia a Língua de Sinais das demais línguas orais é a sua modalidade visual-espacial. Assim, a pessoa que aprende Libras, vivencia a “estranheza” de se comunicar sem som, fazendo movimentos no ar com as mãos, os olhos, a boca, enfim o corpo todo. Veloso (2009, p.5).

Nesta mesma direção, no livro Removendo Barreiras para a Aprendizagem, Carvalho (2009), escreve que obstáculos, barreiras fazem parte do cotidiano escolar de qualquer aluno sendo ele ouvinte ou não, e que essas barreiras se manifestam em qualquer etapa do fluxo de escolarização. As barreiras existem para todas as pessoas, mas há alguns que precisam de apoio e ajuda para enfrentar e superar suas necessidades educacionais especiais. O que não nos autoriza a rotulá-los como alunos “incapazes”.

Se quisermos identificar defeitos, talvez tenhamos que procurá-los no próprio sistema educacional ou na escola, seja pela ideologia que perpassa as decisões dos administradores, seja pelas condições em que o processo ensino-aprendizagem ocorre. (CARVALHO, 2009, p 60).

De acordo com os teóricos apresentados podemos pressupor que os desafios para alfabetizar crianças surdas não são muito diferentes com os obstáculos enfrentados para educar crianças ditas “normais”. E que é possível e há meios de atenuar tais desafios através da inclusão social de fato e não de modismo e interesses partidários.

RESULTADOS

Segundo Araujo (2018, p. 121) “A interface entre a educação especial e a educação escolar indígena é um campo novo e complexo de investigação, traça fronteiras ainda não definidas entre dois campos de conhecimento em constituição”. Diante desta realidade, foi coletado dados de 7 povos indígenas são eles: Atikum, Pankararu, Truká, Pankará, Xucuru, Kambiwá e Kapinawá.

E somente no povo Xukuru do Ororubá que encontramos alunos surdos nas escolas regulares.

Ao perguntarmos na escola que você trabalha têm alunos surdos, quais os desafios que a escola indígena enfrenta para incluir alunos surdos? Constatamos, muita semelhança nas respostas.

Sim, no nosso povo as escolas enfrentam esses desafios, por que não temos professores capacitados para atender este contexto vivenciado na escola. (Aline⁷⁸ Xukuru, 2015)

Podemos identificar na fala da professora Aline Xucuru, a falta de apoio e de formação desses profissionais. Pois, mesmo havendo alunos surdos matriculados na escola que leciona. Os professores não estão familiarizados com a Libras - Língua Brasileira de Sinais. Sobre a importância da pessoa surda ser alfabetizada na sua língua materna Strobel (2008) destaca que:

A Língua de Sinais é uma das principais marca da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da CULTURA SURDA, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p. 44)

Ao fazermos a mesma pergunta agora a professora Elida Xukuru, a resposta é:

Não! Falta assistência para esses alunos.
(Elida⁷⁹ Xukuru, 2015)

Desta forma, fica evidenciado mais uma vez a falta de formação dos professores para atuarem com crianças surdas e principalmente da presença

⁷⁸ Aline Marques da Silva – Povo Xukuru, Estudante da Licenciatura Intercultural Indígena – UFPE/CAA. Professora na escola Intermediária com alunos surdos.

⁷⁹ Élide Micheline de Sousa Bezerra – Povo Xukuru, Professora de Étnomatemática na Licenciatura Intercultural Indígena – UFPE/CAA e Prof^a na Escola Intermediária Mons. Olim. Torres.

do intérprete de Libras. Trata-se de um desafio para a educação brasileira, pois integra duas

Ao perguntarmos a professora Marivânia Xukuru se na escola que ela trabalha tem alunos surdos, e quais os desafios que a escola indígena enfrenta para incluir alunos surdos? A resposta foi:

Sim! Enquanto povo indígena Xukuru do Ororubá, a dificuldade que algumas escolas sofrem é em questão a própria família de alguns alunos que não incentiva para que eles busquem na educação escolar o crescimento profissional. (Marivânia⁸⁰ Xucuru, 2015)

Assim, podemos identificar que a ausência de crianças nas escolas indígenas não está relacionada, apenas a falta de formação dos professores, mas também a falta de conscientização das famílias desses alunos surdos ou com alguma deficiência auditiva.

O trabalho com os pais é sem dúvida alguma, o princípio de toda a educação e cabe a orientação aos mesmos de como vai ser importante a colaboração deles na estimulação. Lembramos que cada profissional também deve esclarecer aos pais dados sobre o prognóstico, o tratamento, as dificuldades associadas que a criança possui interligada à deficiência auditiva e a imperiosa tarefa de auxiliá-lo na aceitação do problema, conscientizando as possibilidades reais da criança (PEREIRA, 2008, p. 34).

Dando continuidade a coleta de dados, foi feita outra pergunta as mesmas professoras que afirmaram ter alunos surdos nas escolas indígenas que trabalha. Como ou o que a escola faz para formar educadores indígenas neste novo contexto de busca e aprimoramento de seus conhecimentos em educação especial?

A equipe pedagógica das escolas xukuru procura através dos professores especiais sanar em parte essa realidade com acompanhamento pedagógico. (Aline, Xucuru).

⁸⁰ Marivânia de Lima Feitoza – Povo Xukuru, Estudante da Licenciatura Intercultural Indígena – UFPE/CAA. Professora na escola Antônio Zumba (Xicão Xucuru) com alunos surdos.

Podemos identificar que as escolas do povo Xukuru, faz um trabalho assistencialista para sanar a falta de formação dos professores ou a falta de interpretes de Libras nas escolas que tem alunos surdos. Assim, minimizando os entraves encontrados para que ocorra a alfabetização das crianças indígenas com surdez. “A Educação Indígena é um assunto em pauta nos debates acadêmicos, no entanto, quando se refere ao trabalho de tradutores e intérpretes de Libras com indígenas surdos, eles ainda são tímidos”. (ARAÚJO, 2018, p.25)

Esta mesma situação foi identificada na fala a professora Marivânia Xukuru.

A escola procura através de formações em encontro pedagógico ter de fato a formação para o professor de educação especial, mas sabendo que necessitamos do apoio maior por parte do Estado de Educação na qual ainda é muito falho nestas formações específicas para os professores indígenas de Pernambuco. (Marivânia, Xukuru)

Perguntamos as mesmas três professoras do Povo Xukuru, que foram dentre os povos pesquisados os que têm alunos surdos em suas escolas indígenas. Qual a relevância da língua de sinais - Libras no contexto escolar indígena?

Entendemos que seria primordial, porém os professores de educação especial não são formados para atender este componente, com isso os alunos perdem. (Aline, Xukuru)
É importante, mas nas escolas não existe professores com esta formação. (Élida, Xukuru)
É de suma importância o uso da língua de sinais no nosso contexto escolar indígena, pois temos indígenas surdos que necessita também deste conhecimento (Libras) assim, como outros conhecimentos quanto específico e global. (Marivânia, Xukuru).

As perguntas acima fizeram parte do nosso questionário, e podemos analisar que não existem profissionais formados para atender os surdos que estão nas escolas indígenas, mas que mesmo com tantas dificuldades, inclusive por parte da família, os professores buscam maneiras de atender a

este público específico. Desta forma, podemos compreender o interesse nas aulas de Libras no 3º módulo (período) na Licenciatura Intercultural Indígena.

Também observamos nos Povos: Atikum, Pankararu, Truká, Pankará, Xucuru, Kambiwá e Kapinawá, estas mesmas dificuldades e a falta de formação do professor para trabalhar com alunos surdos. Por isso, não há alunos surdos matriculados nas escolas indígenas. Foi mencionado nas entrevistas com o professor Miguel Pankararu, que havia um indígena surdo que estudava, mas não em escola indígena.

Quanto à alfabetização, coletamos dados através das entrevistas e questionários. Que poucos professores sabem alguns sinais de Libras e que os alunos surdos aprendem através de gestos e mímicas.

A pessoa com surdez enquanto aprendente das vivências e relações com o mundo torna a limitação auditiva um fator que diferencia o sujeito, mas não o impede da cognição nem de ser produtivo, efetivamente capaz, participativo, colaborativo, criativo, consciente, auto gestor de sua vida pessoal e em sociedade local e global (FALCÃO, 2017, p. 353).

Quanto aos demais povos eles não têm alunos matriculados nas escolas, porque não há intérprete de Libras e os professores não tem formação para atender este público específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmamos nosso pressuposto que a falta de recursos, intérpretes e de professores fluentes em Libras, interfere na comunicação entre educador e educando. Refletindo assim, no processo de alfabetização e interferindo na inclusão de surdos nas escolas indígenas. Como podemos observar através dos dados coletados dos 7 povos Indígenas de Pernambuco e 12 escolas indígenas, que apenas 2 escolas no Povo Xukuru tem alunos surdos.

Portanto, nosso objetivo geral foi contemplado, pois compreendemos e identificamos os desafios no processo de alfabetização dos surdos indígenas no contexto escolar. Pois, mesmo com esses avanços, nas políticas públicas,

sabemos que ainda está muito aquém do ideal, a materialização das leis em vigor.

Assim, podemos identificar através dos teóricos abordados que quanto mais cedo à criança e a família do surdo conhecer a Língua Brasileira de Sinais a criança terá um melhor desenvolvimento tanto para a vida escolar quanto para a vida social. E que essa educação não é responsabilidade apenas da escola, mas é um trabalho que envolve a família, políticas públicas com programas educacionais voltados para a educação infantil, para a primeira infância, e que as leis de inclusão social sejam efetivadas da forma que foram estabelecidas.

Evidenciamos assim, que a Licenciatura Intercultural Indígena vem contribuindo com a formação desses docentes indígenas, através de projetos em educação especial e inclusiva e também com aulas de Libras. O que possibilita a inclusão desses alunos surdos indígenas em suas respectivas escolas. Desta forma, podemos concluir reafirmando que o nosso pressuposto foi confirmado, ou seja, a falta de recursos, intérpretes e de professores fluentes em Libras, interfere na comunicação entre educador e educando, criando assim, entraves para que os surdos indígenas sejam alfabetizados nas escolas Indígenas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. **Etnografia da Prática Escolar**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. **A Escolarização de Indígenas Terena Surdos**: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS. 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201489/ARA%C3%9AJO%20Bruno%20Roberto%20Nantes%202018%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20UFMS.pdf>. Acessado em: 12/08/2021.

Brasil - Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5625.htm. Acesso em 22/07/2013.

Brasil – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em 22/07/2013.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. Editora Scipione – São Paulo 1993.

CANDAU, V.M.F.; RUSSO, K. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, vol. 10. Núm.29.enero-abril,2010,pp.151-169 Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Brasil.

CARVALHO, R, E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**: educação inclusiva. Editora Meditação – Porto Alegre 2009.

FALCÃO, L, A, B. **Educação de Surdos**: ensaios pedagógicos – Recife: Ed. do Autor. 2012. GIL, Antônio Carlos (2008) **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil. Numa, Wilson. Questionário como instrumento de pesquisa. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/66962162/Questionario-como-instrumento-de-pesquisa>. Acesso em: 14 out 2014.

FALCÃO, Luiz Albérico. Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos. 5ª ed. ver. e ampl. Recife: Editora do Autor, 2017.

MINAYO, C.S. (organizadora) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORESI, E. A. D. (Org). **Manual de Metodologia da Pesquisa**. Brasília-DF: Universidade Católica de Brasília – UCB, mar. 2003.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: educação, direito e cidadania. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.1

PEREIRA, Rachel Carvalho. **Surdez** – Aquisição de Linguagem e Inclusão Social. Rio de Janeiro: Ed. Revinter Ltda., 2008.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994**. UNESCO, 1998.

VELOSO, Éden Veloso & MAIA, Valdeci Maia. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba – PR: Mão Sinais, 2009

CAPÍTULO 18

REFLEXOS DO USO DE JOGOS RECICLÁVEIS NA METODOLOGIA DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Uyara Almeida Seródio⁸¹
Marta Maria da Silva Gomes⁸²

INTRODUÇÃO

Este artigo parte do pressuposto de entender quais os reflexos dos jogos recicláveis adotados na metodologia dos professores do Atendimento Educacional Especializado, buscando compreender as vantagens do material e seus benefícios para a conquista de habilidades atreladas aos conteúdos pragmáticos. Nossas análises bibliográficas têm como norte a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que dispõe sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.

Discutiremos ainda jogo a partir dos estudos de Kishimoto (1992) materiais reciclados com base nos estudos de Alves (2012) e Santos (2000), e inclusão a partir de Goffman (2013) e Bersch, R.; Machado (2007). Nossa problemática parte da hipótese de compreender como o uso desses jogos feitos com esses materiais podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, adotamos como caminho metodológico os estudos bibliográficos de Gil (2008), a pesquisa documental com base em Pàdua (1997) e a pesquisa semi-estruturada de acordo com Minayo (1996) além da técnica utilizada para análise dos dados, que foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

⁸¹Fisioterapeuta e Psicomotricista Clínica e Institucional (<https://orcid.org/0000-0002-7168-7255>)

⁸²Psicomotricista Clínica e Institucional, Psicopedagoga, Mestranda pelo PPGEDUC-CAA-UFPE (<http://lattes.cnpq.br/0654563505926619>)

Garantir inclusão na escola principalmente, é um fator de luta diária, se de um lado falta profissionais preparados por outro falta material adaptado para se trabalhar com o processo de estimulação e ensino aprendizagem. A grade curricular dos cursos de licenciaturas vem nos últimos anos trazendo a debate a educação especial e inclusiva, mas para além do aporte teórico precisamos pensar estratégias que eliminem as barreiras relacionadas a inclusão.

Um dos maiores desafios é a compressão de como materializar os conteúdos das disciplinas em jogos e propostas adaptadas e principalmente com qual material. O que se percebe no cenário atual é grandes empresas prometendo saídas metodológicas a partir de materiais plastificados, que não é ruim, mas, não é o suficiente devido ser um material sem textura para as crianças. E ainda este sendo um bom facilitador, ele não dá conta de subsidiar a materialização de conteúdos de forma mais lúdica e sensorial.

Pensando em todos esses aspectos, esse trabalho busca atentar o olhar sobre a possibilidade de uma metodologia a custo benefício melhor e menor, e que garante uma entrega com eficiência e qualidade usando apenas criatividade sobre aquilo que é descartado fora todos os dias.

Usar material reciclado para confeccionar jogos educativos assume reflexos positivos sobre a rica diversidade sensorial que esse material usado vai oportunizar, aguça a criatividade, melhora a fixação de novas aprendizagens por ser um material manipulável/concreto além de fortalecer o compromisso com o meio ambiente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DIRETRIZES NORMATIVAS PARA O AEE: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

No que diz respeito à formação, a LDBEN nº. 9.394/96, em seu Artigo 63, item III, determina que é função dos institutos superiores de educação manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. É importante ressaltar que no artigo 12 da Resolução

CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, explicita ainda que esse profissional responsável pelo AEE- (Atendimento Educacional Especializado) deve ter formação inicial que garanta o exercício da docência e formação dentro do âmbito da educação especial.

Assim é necessário alguém que compreenda esses sujeitos, domine abordagens, entenda os direitos dela, seja capaz de enxergar potencial em jogos e dinâmicas psicomotoras e que saiba estimular a criança, desenvolver nela autoconfiança, e construir uma prática cada vez mais libertadora, dialógica e reflexiva. 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. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos. (2003, p. 31)

Deste modo é importante que o sujeito que se coloca nesse cargo tenha ciência da responsabilidade que assume, educação é muita mais que transferência é troca, é afeto então se o profissional não gosta do que faz ou não acredita no potencial da criança seja qual for sua necessidade não há como ela evoluir plenamente.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 pontua ainda no Art. 2º que *“O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”*, logo lhe compete a responsabilidade de elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual, elaborar e produzir recursos pedagógicos conforme as necessidades de cada criança o que significa que não serão os mesmos jogos para todos.

É imprescindível que esse professor do AEE, seja curioso, atento e observador, que ele consiga ter uma metodologia dialógica onde possa estar aberto ao olhar de toda a equipe multidisciplinar que acompanha a criança. Cabe ressaltar o quanto esse momento do serviço do atendimento educacional

especializado necessita ser dinâmico, lúdico e convidativo para que a criança consiga obter resultados maiores em seu desenvolvimento, deste modo deve-se romper com a lógica maçante do copiar e escrever, de exigir que a criança passe todo o atendimento sentada. Afinal,

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p. 19)

Pensar a educação que será ofertada nessas salas de recursos é analisar se esse ambiente é um ambiente visualmente poluído, se é um lugar agradável, que iluminação esse espaço oferta, se a cadeira é adequada para a faixa etária e para as especificidades motoras da criança. Para então se pensar em que metodologia vai ser adotada diante do que a criança precisa, quais dinâmicas, jogos e atividades vão repercutir positivamente para o progresso da mesma, pensar nisso é entender que não se pode exigir de uma criança com Síndrome de Down, flexibilidade e agilidade motora se o tônus muscular dessa criança é baixo, como também não posso exigir de uma criança Autista em um jogo, muita concentração, se o repertório sensorial do jogo trás muitos estímulos visuais e sensoriais.

Saber a dimensão teórica faz com que o professor olhe para o jogo além do óbvio, além de ampará-lo na hora de uma descrição para um relatório, a prática precisa estar amparada na teoria e vice-versa. Não adianta o professor também dominar o saber, contudo não pensar essa prática. (NEGRINE, 1994).

Por isso a importância de pensar essa formação de professores para atentar o olhar sobre as fases de desenvolvimento da criança, entender o que foge da margem dos marcos do desenvolvimento e que jogos e atividades podem contribuir para determinados avanços. É essencial olhar para esses sujeitos para além de seu diagnóstico e dificuldades e entender que eles são crianças, crianças estas que passam sua infância em visitas contínuas a

médicos, terapeutas e que trazer esse brincar, esse jogo e esse lúdico para o processo de aprender é fundamental para todo seu desenvolvimento. (CAPELLINI; LANGONA; FONSECA, 2010).

JOGOS FEITOS DE MATERIAL RECICLADO E O SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

É possível adotar jogos recicláveis nas metodologias de ensino considerando a falta de recursos e a demanda maior de alunos que irão fazer uso dos mesmos, deste modo “[...] verifica-se a importância de conscientizar e sensibilizar as crianças e os pais nas escolas sobre as formas de separação do lixo e fazer a reutilização de materiais recicláveis construindo brinquedos e jogos didáticos” (ALVES, 2012 p.1). Possibilidades estas que podem contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Pensando nisso este trabalho visa contribuir com a abordagem de jogos recicláveis nas metodologias de ensino, um material que encontramos em todos os lares, onde o seu descarte vai somente para o lixo quando poderia assumir outras finalidades nesse espaço que necessita de materiais resistentes, duráveis e de grande potencial psicomotor. Garrafas pet's, caixas de papelão, caixas de ovos, tampas de garrafa plástica, inúmeras possibilidades de criação que podem tornar o processo de aprender mais convidativo e dinâmico além de contribuir com o meio ambiente e nossa responsabilidade social sobre o descarte desses materiais. Os jogos tem um potencial enorme no processo de ensino aprendizagem e tem muito a somar dentro da educação especial afinal,

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos

Unir a proposta do uso de materiais recicláveis na confecção de jogos adaptados, é uma proposta significativa em todas as esferas, deve se considerar o quanto *“é surpreendente o que uma criança pequena pode aprender apenas brincando com um cartucho de papelão ou rolo de papel higiênico, ou quão construtivo e educativo pode ser brincar com caixas vazias”* (BETTELHEIM apud MACHADO, 2003, p. 43). Pontuando ainda a durabilidade dos mesmos, a possibilidade de replicar um jogo para a sala do AEE, para a família trabalhar em casa, e mesmo ele sendo simples ele tem o mesmo potencial de um jogo caro, jogo esse que quando feito de um material muito caro não conseguimos replicar. Na educação especial sabe-se o quanto cada dia é único e muito imprevisível, pois a criança pode ter uma crise no meio do atendimento e destruir o jogo, quebrar ou danificar, quando o material é reciclado qualquer dano é possível de ser repostado e em jogo com material caro não há como.

E cabe desconstruir o paradigma de que porque é feito de um material reciclado/reutilizado não é bom. Ele tem o mesmo potencial que qualquer outro jogo. Esse olhar sobre os jogos recicláveis é justificável, pois *“na visão psicológica, a percepção de lixo, pela maioria das pessoas, é extremamente negativa, como sinônimo de inútil, desprovido de valor, sujeira, mau odor, degradação, putrefação, decomposição e morte, devendo desaparecer [...]”* (SANTOS, 2000, p. 04) Ao observar a variedade e riquezas de jogos e atividades que dá para fazer com materiais recicláveis esse olhar sobre o que era lixo muda imediatamente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral deste trabalho versa compreender os reflexos dos jogos recicláveis utilizados nas salas de recursos multifuncionais do Município de Caruaru-PE pelos professores do atendimento educacional especializado. Para dar conta dos objetivos, devemos antes compreender um pouco sobre o assunto, assim a pesquisa será bibliográfica, dentro das discussões de Gil

(2008), que compreende a pesquisa bibliográfica como um processo que requer tempo, diversas leituras com um material bibliográfico que possa dar suporte ao pesquisador para desenvolver sua pesquisa e entender os contextos que circundam a questão-problema.

Foi feita uma pesquisa documental solicitando a Secretaria de Educação, dentro do departamento de educação especial, o quantitativo de professores do AEE no município, a obtenção desse dado nos ajudará a interrogar junto a secretária de educação se há um olhar para formações continuadas adequadas a realidade, visto que o professor do Atendimento Educacional Especializado carece de uma formação outra que potencialize suas habilidades para ensinar, produzir jogos e dinâmicas e estar a par de transtornos e deficiências que podem surgir nas salas de recursos multifuncionais. Vale ressaltar que a

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÀDUA, 1997, p. 62)

A análise desses documentos vai nos situar sobre realidades, afinal a lei é para todos, contudo cada escola, cada professor, tem sua singularidade e enquanto pesquisador é importante esse olhar de empatia sobre o objeto de pesquisa, a obtenção desses dados não trará apenas números, porém permitirá conhecer como a inclusão tem acontecido nessas escolas, que perfil formativo tem esse professor, que práticas ele vem consolidando nas salas de recursos multifuncionais e como principalmente esses jogos vem sendo confeccionados e trabalhados.

Para atender os objetivos específicos, que são (1) Observar se o professor consegue visualizar o potencial dos jogos recicláveis e se adota na sua metodologia (2) Analisar se o professor do AEE adequa os jogos recicláveis de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito (3) Verificar quais os critérios usados pela Secretaria de Educação para contratar os professores do AEE, optou-se pela entrevista semiestruturada, como parte

do exercício da coleta de dados, buscando entender junto a esses professores se os jogos reciclados são pensados em sua totalidade ou só feitos para atender o conteúdo não considerando outros ganhos de habilidades.

Usaremos essa ferramenta metodológica ainda para entrevistar a Secretária responsável pelo departamento de Educação Especial do Município atendendo os objetivos específicos. Guiado por perguntas semiestruturadas, “*o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais*” (MINAYO, 1996 pág.57). Essa técnica de coleta oferece uma interação entre o observador e o observado, a fim de fazer uma análise mais precisa do que se queira entender. A técnica utilizada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) que nos permitiu analisar os dados com mais qualidade e coesão.

RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÕES

Diante do contexto atual de pandemia, a entrevista semiestruturada foi realizada via *Whatsapp* respeitando a questão do isolamento, que se faz necessário diante do cenário mundial. Entrevistamos duas professoras do AEE, da rede pública de ensino municipal que aqui será identificada por Maria (nome fictício) e identificada por Julyana (nome fictício).

Respondendo já a primeira pergunta: Qual a sua formação acadêmica e quanto tempo atua na sala do AEE? Maria nos informou que é pedagoga, psicopedagoga institucional e clínica e especialista em educação especial e inclusiva, e que trabalha no AEE há três anos. Julyana por outro lado não tem formação específica em educação especial, quesito esse pontuado na resolução, sua formação curricular é pedagogia e Psicopedagogia clínica, entretanto apresenta o mesmo tempo de atuação.

Em seguida na questão (2º): Você adota jogos recicláveis na sua metodologia? E com que frequência? Maria diz que “*faço uso dos jogos em praticamente 70% dos atendimentos levando em conta a demanda dos estudantes*” e Julyana também afirma fazer uso sempre que necessário e de forma mais lúdica. O material reciclado bem estruturado tem um enorme potencial para auxiliar os processos de ensino aprendizagem.

Diante do uso desse material na metodologia questionamos na pergunta (3º): que amparo o departamento de educação especial fornece metodologicamente para além das estratégias que você usa? Maria esclarece que *“o departamento nos assessora através de formações continuadas onde são ofertadas as oficinas para confecção de jogos com materiais recicláveis, considerando na verdade as especificidades dos estudantes considerando as deficiências as vezes a formação e para TEA transtorno do Espectro autista em outro momento para deficiência intelectual e assim são ofertadas as formações com base nas demandas que se sobressai.”* Essa preocupação com as formações continuadas é nítida na fala de Maria, e percebe-se que há um cuidado tanto com os conhecimentos teóricos como práticos por meio das oficinas mencionadas, e que essa visão de recursos recicláveis é também sugerível pelo próprio departamento de educação especial. A fala de Julyana é muito similar à de Maria o que deixa claro que existe sim um suporte formativo.

Diante do uso de material reciclado, a pergunta (4º) questiona as professoras se durante esse processo de construção dos jogos, o que elas levam em consideração: Maria explica que *“quando eu faço uso dos jogos eu considero a demanda do estudante porque não significa que o aluno com TEA, eu tendo dois estudantes para atendimento vão ter as mesmas necessidades, então eu procuro confeccionar os jogos e utilizar considerando as necessidades do estudante”* e a resposta de Julyana é *“a singularidade do seu aluno.”* E é ciente dessa pluralidade que a resolução em seu artigo 9º inciso IV pontua sobre o Plano de Ensino Individualizado e da importância do mesmo para um bom acompanhamento desse processo de ensino aprendizagem.

Em continuidade nossa (5º) pergunta foi: Como surgiu esse olhar/interesse pelos jogos recicláveis? Onde você busca esse material? Julyana afirma que ocorre *“a partir da especificidade de cada estudante, nas redes sociais e pesquisas no Google”* e nota-se o quanto o acesso a abordagens mais lúdicas está mais fácil, a tecnologia é uma grande aliada para buscar ideias, trocar experiências e se observa pela fala da mesma o quanto é importante que o professor seja buscador, curioso e pesquisador. Já Maria afirma que esse olhar/interesse pelos jogos recicláveis *“se dá pela praticidade e funcionalidade que esses recursos possibilitam, além de oferecer aos*

estudantes materiais acessíveis que podem ser reproduzidos pelos mesmos em parceria com a família, os responsáveis, dá-se uma sequencia assim dos atendimentos, eu busco esses materiais nas redes sociais e de forma física tenho muito apoio do Tatear⁸³. Maria toca em um ponto interessante em sua fala, sobre a capacidade de reproduzir os mesmos jogos para a família também fazer essa estimulação em casa, repercutindo num melhor ganho de habilidades e aprendizados. Por se tratar de materiais acessíveis, ajuda o professor bastante e contribui para essa conscientização desses materiais e suas inúmeras possibilidades de uso, material este, que é fácil de achar em casa no nosso dia a dia de consumo. (BETTELHEIM apud MACHADO, 2003)

Conseqüentemente, chegamos a (6º) pergunta da entrevista: Na sua visão o uso desse material em jogos é um facilitador da aprendizagem? E é de concordância de ambas que sim, que esse material se torna um bom facilitador, pela sua diversidade de uso, por proporcionar uma experiência tátil e sensorial para o sujeito.

Por fim, nossa última pergunta se direciona a entender: (7º) Você analisa uma eficácia maior com esses jogos recicláveis ou com atividades convencionais? De um lado Julyana justifica que *“os jogos recicláveis favorecem a construção/criatividade e sustentabilidade, trazendo uma nova perspectiva de ludicidade, reciclando e acima de tudo, respeitando o consumismo excessivo.”* Uma das grandes vantagens dos jogos recicláveis é ser um material muito fácil de ser confeccionado e de extremo baixo custo, acessível para todas as instituições.

O lixo mal descartado é também um problema mundial, que afeta diretamente a sociedade e ainda mais a natureza, portanto se houver um incentivo ao seu adequado reaproveitamento para saúde e aprendizagem, através desses jogos de recicláveis, estaríamos deixando de lançar muitos insumos decorrentes do nosso consumo diário de materiais industrializados. A adoção desse material permite um destino mais nobre a esses insumos e uma geração muito mais consciente em relação a sustentabilidade.

⁸³ O Tatear é uma empresa que tem uma comunidade onde faz doação de materiais para professores do AEE ou pais de crianças especiais.

Ao ser questionada se há uma eficácia maior com esses jogos recicláveis ou com atividades convencionais, Maria diz que *“Essa preocupação da professora adotando esses fatores como parâmetro para além das competências pragmáticas, ajuda a criança em sua praxia fina, tonicidade, na graduação da força e na pinça digital. O uso do papel por si só não dá conta do processo educativo na educação especial por ele ser liso sem valor sensorial, a adoção de materiais outros torna mais cênestésico a aprendizagem”*. A fala de Maria reflete por si só o quão valioso é adotar caminhos outros nessa metodologia para que as experiências de aprendizagem sejam mais significativas.

Durante a entrevista a professora Maria relatou como eram suas vivências antes da pandemia e agora, entretanto uma das falas da mesma nos chamou atenção, foi quando ela explica que *“quando eles chegam desorganizados geralmente os pais me avisam com antecedência e a gente remarca esse atendimento e de forma remota da mesma forma.”* o que se percebe na fala da entrevistada é que quando elas chegam agitadas, com o tônus desregulado, com hiperatividade, e estereotípias (flaps) é difícil pra ela lidar com essas questões porque não há um preparo para acolher esses sujeitos diante de uma birra, de uma desordem sensorial. (BERSCH, R.; MACHADO, 2007)

Se a escola tivesse uma psicomotricista institucional ela poderia fazer o acolhimento desses sujeitos na perspectiva de baixar esse tônus, de acolher esse sujeito para depois ele fazer outras atividades que requer uma maior atenção e concentração.

O mais desafiador dentro do AEE, é que mesmo havendo informações para trabalhar essa metodologia, uma supervisão, é no dia a dia que as situações desafiadoras acontecem e é lá que se encontra apenas o profissional e a criança diante de momentos em que se necessita acolher esse corpo, essa desordem sensorial, a hiperatividade e que se não forem bem conduzidas tendem a contribuir para comportamentos inadequados e agravar a condição do sujeito dentro do seu distúrbio, transtorno ou síndrome.

Queremos chamar atenção sobre esse sujeito, com a infância dividida entre terapias e salas de esperas. A estimulação desse corpo em movimento atrelando a conteúdos pragmáticos iria permitir não só o desenvolvimento

cognitivo, mas também neuromotor. O corpo está na escola, e ele não está pela metade ele está por inteiro então não podemos cobrar maturidade cognitiva se não estimularmos a criança corretamente em sua praxia global, tonicidade, somatognosia, graduação da força, esse corpo precisa ser bem estimulado, Fin e Barreto (2010, p. 6) corroboram com essas informações e afirmam que *“a criança com dificuldade nos movimentos apresenta quase sempre problemas de aprendizagem”*. Se a escola tivesse um psicomotricista que antecedesse o horário do atendimento do AEE, esse profissional iria trabalhar propostas com a criança que ampliaria seu desenvolvimento, e num contexto de birra, de desregulação o psicomotricista iria trabalhar esse corpo e toda sua energia, fazendo com que a criança chegasse posteriormente no AEE mais centrada e calma evitando que aquele dia lhe fosse tirado por uma falta de acolhimento desse corpo que fala.

A União desses dois trabalhos seja do AEE quer seja do psicomotricista iria trazer uma repercussão maior para os ganhos da criança em seu processo de desenvolvimento, como o psicomotricista poderia ajudar o profissional do AEE a pensar novas possibilidades metodológicas para além da mesinha, trazer um boliche de garrafa com as vogais, um jogo com rosqueamento com a tampinha da garrafa para trabalhar tonicidade e pronosupinação, por exemplo.

Atendendo ao objetivo específico sujeito (3) Verificar quais os critérios usados pela Secretaria de Educação para contratar os professores do AEE, usamos novamente a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados para conversar com a responsável do departamento de educação especial do município de Caruaru-PE. A primeira questão se refere aos critérios adotados para contratação desses professores do AEE, a entrevistada afirma que *“o município de Caruaru é regido por todas as orientações decretadas pelo ministério da educação, no que diz respeito as atribuições de cargos, critérios de seleção, disposição das salas de recursos multifuncionais e público alvo”* o que subentende que há um rigor em conformidade com o decreto para dispor o cargo somente a profissionais capacitados.

Em seguida questionamos a mesma se é usado como critério de orientação o artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que explicita quem deve ser esse profissional e suas responsabilidades, e

obtivemos como resposta que *“todos os profissionais são contratados ou efetivos do município como professores, analisamos perfil em entrevista simplificada, currículo, conhecimento teórico, experiências Profissionais e acima de tudo empatia pela causa da Inclusão.”* Essa análise e cuidado do departamento muito nos chamou atenção principalmente sobre o fato da empatia com a causa, pois não basta ter o preparo formativo se a visão que se tem do outro é de incapaz, coitado, é tendencioso limitar a metodologia por acreditar que o sujeito só consiga até o limite que se foi estabelecido.

São ao todo 3.035 professores de AEE no município segundo dados da entrevista, esse quantitativo nos faz entender a importância da assistência formativa para esses profissionais, formação essa que precisa ser efetivada com qualidade e de forma contínua. A partir das discussões e análises fica evidente o quão benéfico é o uso de materiais recicláveis para confecção de jogos e material adaptado e que apesar de ser reciclado ou reutilizável eles tem um grande potencial para oportunizar vivências de texturas e de tonicidade, praxia fina, graduação da força e etc.

Diante das falas se sobressaiu uma dificuldade nesse processo de ensino aprendizagem, que mesmo oportunizando aulas lúdicas com esses materiais as crianças, às vezes, já chegam com uma carga sensorial enorme e desorganizadas. Salientando o quão importante seria se as escolas que dispõem desse serviço, tivessem um psicomotricista institucional para fazer um acolhimento anterior e trabalhar esse corpo dentro de suas dispraxias, dificuldades e desordens sensoriais auxiliando o professor do AEE a adequar o limiar de excitabilidade da criança e assim ter um maior aproveitamento do ensino aprendizagem, com um maior foco e atenção para as demandas cognitivas de maneira muito mais motivacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos recicláveis oferecem muitos benefícios em decorrência da sua fácil aquisição, baixo custo, elaboração, construção, funcionalidade específica, acessibilidade, sustentabilidade e descarte consciente. Geralmente a motivação durante a utilização lúdica desses jogos é constante entre as

crianças, pois são diferentes da maioria dos brinquedos e atividades lúdicas encontradas nas lojas. Estimulam muito a criatividade e a função executiva se forem construídos juntos com elas, além de conteúdos cognitivos associados podem trazer muitos benefícios para as crianças em seu processo de ensino aprendizagem.

Apesar de encontrarmos nas redes sociais uma enorme oferta de materiais prontos com recicláveis, é preciso muito embasamento teórico e prático para saber usufruir ao máximo de todas as funções específicas e o rico potencial que essas atividades com jogos recicláveis e lúdicos podem trazer para o desenvolvimento do sujeito, principalmente das crianças.

De acordo com a literatura aqui debruçada, bem como a coleta e análise dos dados aqui desenvolvida, entende-se que quando o professor consegue visualizar o potencial dos jogos recicláveis e adota na sua metodologia eles trazem reflexos positivos para as crianças com necessidades educativas outras, tanto em ganhos cognitivos como psicomotores. Ao adequar os jogos recicláveis de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito esse profissional é capaz de visualizar que um mesmo material pode ser trabalhado de diversas formas de acordo com as especificidades de cada sujeito, onde uma garrafa pet pode se transformar em diferentes jogos e ter inúmeras funcionalidades adaptativas. Quando a Secretaria de Educação adota critérios em conformidade com a resolução para contratar os professores do AEE eles contribuem para que esse trabalho seja feito por um profissional comprometido e preparado para tal desafio, que venha a desenvolver um bom trabalho em sua prática permitindo o desenvolvimento pleno do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Terezinha Jaques; HENDGES, Cristiane Raquel; SANDER, Ilaini Terezinha; PAZ, Dirce. Reciclagem: **educar para conscientizar**. In: XVII Seminário interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão; XV mostra de iniciação científica; X mostra de extensão.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERSCH, R.; MACHADO, R. **Conhecendo o aluno com deficiência física.**
In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R.
Atendimento educacional especializado: Deficiência física.
SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p.15-24.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988

BRASIL. MEC. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei n.
9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. *Política nacional de educação especial na perspectiva da
educação inclusiva.* Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. MEC. *Resolução nº 4/2009*, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF:
Edições Câmara, 2009.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias; LANGONA, Neichelli Fabrício; FONSECA,
Katia de Abreu. **Brincadeiras tradicionais nos anos iniciais do ensino
fundamental: práticas pedagógicas inclusivas.** In: FÓRUM NACIONAL
DE EDUCAÇÃO, 7, 2010. p. 1-15.
Disponível:http://www.forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20D.pdf. Acesso em: 12 julho. 2022.

FERREIRA, Juliana de Freitas; SILVA Juliana Aguirre da; RESCHKE, Maria
Janine Dalpiaz. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem.**
Disponível em:
<https://www2.faccat.br/porta1/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf> Acesso em: 05 de julho de 2022.

FIN, G.; BARRETO, D. B. M. **Avaliação motora de crianças com
indicadores de dificuldades no aprendizado escolar, no município de**

Fraiburgo, Santa Catarina. *Unoesc & Ciência - ACBS*, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 5-12, jan./jun. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** In: Revista Brasileira de Educação. N23. Maio/ago. 2003 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 15 de julho de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação.** Tese de Livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social; Teoria, método e criatividade.** 14° ed., Petrópolis, Editora: Vozes, 1996.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática.** 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

SANTOS, Jacinta dos. **Os Caminhos do Lixo em Campo Grande: disposição dos resíduos sólidos na organização do espaço urbano.** Campo Grande: UCDB, 2000.

SEÇÃO 3
POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS
HUMANOS

CAPÍTULO 19

SOBRE O PROTAGONISMO-OUTRO: A DESVIANÇA EM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Adelaide Alves Dias⁸⁴

Maria Roberta de Alencar Oliveira⁸⁵

INTRODUÇÃO

Esse trabalho objetiva analisar a desviança enquanto produtora de protagonismos e como *locus* de resistência de adolescentes em contexto de privação de liberdade nas unidades socioeducativas do estado da Paraíba, Brasil. Parte do pressuposto que toda realidade social desenvolve-se sob condições objetivas e subjetivas, que condicionam, em última instância, as formações sociais.

Sem pretender, neste trabalho, dar conta da discussão histórica e conceitual que cerca o fenômeno adolescência e que tem sido alvo de debates acalorados principalmente a partir do século XIX, convém explicitarmos o nosso entendimento de que a adolescência é um fenômeno plural e psicossocial, além de biológico. Este entendimento nos distancia do paradigma majoritário de que existe uma adolescência universal e abstrata e para efeito desse estudo, as adolescências são compreendidas

⁸⁴Profa Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB)/Profa Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CE/UFPB). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos da Criança (NUPEC/PPGE/CE/UFPB). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3989-9338>

⁸⁵ Profa Adjunta do Departamento de Educação do Campus Avançado de Pau dos Ferros (DE/CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos da Criança (NUPEC/PPGE/CE/UFPB). Coordenadora do Núcleo de Extensão Universitária de Educação em Direitos Humanos (NUEDH/DE/CAPF/UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5615-6982>

como um momento de um processo e, como tal, em construção, que pode ser diferente do que está sendo para o próprio adolescente e para uma sociedade. É entendido como não natural e universal, mas produto de sua história de vida, enquanto sujeito pertencente a um grupo social, a uma cultura, da qual recebe influência e sobre a qual age dialeticamente; não desenvolvimentista, pois cada sujeito o vivenciará de uma maneira, dependendo de suas interações sociais, do desenvolvimento de seus interesses, de suas necessidades e da significação que as mudanças biológicas têm ou tiveram; e não patológico, no sentido de que não vivenciar as mesmas coisas que outro adolescente - por exemplo, a chamada crise da adolescência – pode ser saudável, possibilitando que cada um seja sujeito de sua própria história, capaz de fazer suas escolhas dentro de suas possibilidades objetivas e subjetivas, desenvolvendo uma autoconsciência e autonomia diante do contexto. Essa compreensão não nega as mudanças biológicas, mas as entende também como significadas histórica e socialmente (FONSECA E OZELLA, 2010, p. 55).

Dito isto, podemos inferir também que os comportamentos desviantes⁸⁶ atribuídos aos adolescentes, grosso modo, referem-se a comportamentos que se dirigem em contraponto às normas sociais estabelecidas pelas classes sociais dominantes. Este fato que implica, geralmente, em um juízo de valores ao definir os “limites” da desviação, considerando-se que as regras sociais mudam em diferentes períodos de tempo e em diferentes culturas, como é o caso das culturas das periferias⁸⁷, das quais são oriundos a massiva maioria de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade. Adolescentes estes que ocupam, nas suas comunidades, lugares de liderança e estabelecem “normas”

⁸⁶ (...) o desvio é criado pelas reações de pessoas a tipos particulares de comportamento, pela rotulação desse comportamento como desviante, devemos também ter em mente que as regras criadas e mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, constitui objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade (BECKER, 2008, pág.30).

⁸⁷ Periferias aqui são entendidas não apenas como território material e geográfico mas como território imaterial no qual “a noção de centro-periferia pode clarificar o modo operativo da máquina de produção de desigualdades, que reproduz subalternidades sob a forma da colonialidade global vigente, hoje, nas sociedades interligadas” (ASSIS, 2014, p.618)

de convivência nelas e nas unidades socioeducativas, exercendo desta forma um “protagonismo-Outro”.

Por sua vez, o exercício deste protagonismo-Outro, além de expressar um processo fronteiro, na medida em que se objetiva como resistência à subalternização e às regras estabelecidas para o “convívio social saudável”, em uma sociedade de classes na qual eles são a “classe” invisibilizada e subalternizada, faz-se resistência e enfrentamento ao tempo em que é no cometimento de um ato infracional que o adolescente é reconhecido como alvo prioritário de políticas públicas sociais e em que o Estado mobiliza toda a rede de assistência para “reintegrá-lo” à sociedade e “ressocializá-lo”. Importante observar que, na maioria dos casos, o adolescente em tela nunca esteve desintegrado do seu grupo social e se mantém participativo em sua comunidade, exercendo nela, inclusive, funções de liderança.

O que observamos neste caso da “reintegração/ressocialização” é que de fato, há uma imposição de valores do modelo capitalista-moderno de sociedade no qual existe uma forma “padrão” de integração e de socialização que não diz respeito aos habitantes das periferias urbanas, entre eles os adolescentes, que sofrem

um processo de invisibilidade social que os coloca à margem das ações públicas, da participação e do acesso aos espaços públicos. Ganham um lugar social ‘somente’ quando assumem o papel de perturbadores da ordem, de desocupados e violentos e de criminosos (SILVA; LOPES, 2009, p.24).

Nessa direção, os adolescentes da periferia também sofrem um processo de não-reconhecimento que, em última instância, significa a depreciação de suas identidades e protagonismos pela cultura dominante e consequente dano à subjetividade do grupo do qual faz parte, com o qual se identifica, no qual está integrado e constrói seus modos de ser e de viver no mundo (FRASER, 2007).

A construção do nosso objeto orientou-se pelos pressupostos da Abordagem psicossocial da Teoria Societal e das Teorias pós-coloniais latino-americanas. No caso da primeira, integra-se em uma mesma análise os modos de funcionamento de uma sociedade/comunidade e os modos de ser e estar

no mundo de indivíduos dessa sociedade (DOISE, 2002) e, no caso das segundas questiona-se as metanarrativas que impõe um lugar subalternizado às culturas adolescentes das periferias ao tempo em que deslegitimam os seus protagonismos (MIGNOLO, 2003; 2007a).

Este aporte teórico orientou também o percurso metodológico que consistiu em uma análise qualitativa e interpretativa dos elementos teóricos-conceituais capazes de respaldar o des-velamento da construção histórica dos conceitos de protagonismos adolescentes construídos hegemonicamente e “impostos” aos adolescentes das periferias e, simultaneamente as formas de resistência aos mesmos.

DESENVOLVIMENTO

O universo das periferias urbanas é marcado pelas ausências de políticas públicas sociais que sejam significadas na tessitura dos seus cotidianos. O acesso à saúde, à educação, a saneamento básico, a segurança é prejudicado pela falta de investimentos e atenção dos governos para estas áreas que se configuram como bolsões de pobreza e carência. Para além dessas ausências e “faltas”, as comunidades organizam-se, criam alternativas de sobrevivência e, conseqüentemente, regras próprias de convivência baseadas em uma ética e em uma moral que não são as mesmas das áreas centrais e dos locais onde vivem as classes abastadas da cidade. Não poderia ser diferente a forma como agem, transitam e se exercem como sujeitos, nesse tecido social, as diferentes adolescências que dele fazem parte. Ou seja,

o lugar é estratégico e é, ele próprio, estratégia. O lugar compõe a mundividência dos sujeitos, incorporando identidades, abrindo-se sempre às transformações vividas ou esperadas nas condições de vida dos sujeitos e nas suas relações sociais”. Assim, as adolescências das periferias urbanas vão se construindo/constituindo na tessitura das estratégias e da resistência-enfrentamento para garantir a sobrevivência, afirmar suas individualidades e a identidade da comunidade, elaborando códigos de conduta próprios na

busca do seu reconhecimento como sujeito de direitos (LOPES, 2007, p.93).

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 é o marco legal para o do reconhecimento de adolescentes como sujeitos de direitos, seguindo-se a ela a Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Na CF/88, o capítulo VII trata especificamente “Da família, da criança, do adolescente do jovem e do idoso” e, no seu Art. 227, explicita que

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 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 (BRASIL, 1988).

O texto legal vai mais além, responsabilizando o Estado pela promoção de programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, inclusive admitindo a “participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas”, adotando a Doutrina da Proteção Integral (originária da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959).

Quanto ao ECA, também aderindo à Doutrina da Proteção Integral, traz como principal prerrogativa a de que

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.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição

que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL,1990).

Desse modo, o ECA responsabiliza (assim como a CF/88) a família, a sociedade em geral e o poder público pela garantia prioritária dos direitos 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 e rompe definitivamente com a concepção “menorista” que tratava o adolescente como objeto da intervenção estatal, dada a sua condição de “incompletude” com relação à adultez.

De acordo com o que nos dizem os documentos normativos referenciados acima, podemos notar que as políticas de garantia de direitos de adolescentes, ao tempo em que buscam trazer visibilidade aos mesmos, não tratam especificamente de ações que digam respeito a adolescentes em situação de conflito com a Lei. Apenas o ECA cita, em seu Capítulo VI – Das Medidas Socioeducativas, as balizas para o atendimento e resguardo dos direitos do adolescente, os tipos de sanções que podem ser aplicadas quando do cometimento de atos infracionais e as instâncias responsáveis pelo julgamento, atendimento e avaliação periódica do cumprimento das medidas socioeducativas, não detalhando pormenores em relação ao atendimento a estes sujeitos.

Tratando da especificidade do atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a lei n. 12.594 de 12 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), vem preencher essa lacuna, determinando em seu Artigo 1º os objetivos dessas medidas:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012).

Segue-se um conjunto de normas e orientações para a garantia dos direitos de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas nas suas diversas modalidades e, pode-se observar que em todo o documento o horizonte é a reintegração do adolescente e do jovem à família e à comunidade, tomando como princípio básico o incentivo a ações protagonistas sem, no entanto, discutir mais profundamente a concepção de protagonismo à qual se refere. Entendemos que este fato não torna menos importante a perspectiva de que políticas dirigidas para as adolescências em conflito com a lei tragam sempre como princípio basilar a ideia do protagonismo destes sujeitos.

Para além da norma, convém esclarecer que são várias as concepções de protagonismo e, para fins deste estudo, consideramos que a ideia hegemônica de protagonismos adolescentes encontra-se inserida em um campo de tensões e contradições, no qual alguns grupos buscam o consenso no discurso de que o protagonismo assenta-se em

uma concepção de sociedade como um aglomerado de indivíduos – atores sociais – que estabelecem relações de negociação com os outros indivíduos enquanto realizam atividades que beneficiam a si próprios e à coletividade. A atuação social, característica dos atores sociais, é a “nova forma” de política prescrita pelo discurso. Essa “nova forma” constitui, em última instância, encenação, implicando a anulação da política e funcionando como mecanismo de integração da juventude pobre. A anulação da política ocorre pela adoção do “fazer coisas” como forma de participação e pela fabricação do consenso pelo discurso, o que impede a fala autônoma e transgressora (SOUZA, 2009, p 1).

Desse modo, o protagonismo é visto mais como uma forma de compensação para a ausência de políticas públicas dirigidas às adolescências e juventudes das periferias das cidades, além de trazerem em seu bojo uma concepção de adolescente homogênea, universal e abstrata, não considerando as diferentes adolescências e as suas singularidades, em seus modos de ser, de viver e de estar-no-mundo.

Em direção contrária a esses grupos, que defendem os protagonismos balizados por uma visão compensatória das ausências de políticas públicas

que considerem as especificidades e singularidades de adolescentes das periferias, entendemos que os adolescentes protagonistas não são apenas os indivíduos que internalizam um discurso, aderem a padrões de comportamentos ou que assumem certas normas de conduta passivamente. Pelo contrário, entendemos que estes sujeitos são atores sociais que encarnam e criam regras próprias, cujas atividades e modos de ser e de viver materializam o discurso do poder periférico e fronteiriço (MIGNOLO, 2003), testando e atestando sua eficácia em suas interações com as suas comunidades e com seus grupos de pares, exercitando também sua individualidade como forma protagonista/resistente de ser.

O modo como entendemos as adolescências, as juventudes e a forma como constroem e exercem os seus protagonismos (explicitada ao longo desse escrito) nos motivou a adotar uma abordagem teórico-metodológica que nos permitisse realizar reflexões acerca dos mecanismos silenciadores, subalternizadores e opressores defendido pelo modelo colonial-capitalista-moderno que embasa historicamente grande parte das políticas e da visão de protagonismos direcionadas para estes segmentos geracionais, e que, ao mesmo tempo, nos permitisse refletir sobre as formas possíveis de resistência e enfrentamentos a esses mecanismos. Sendo assim, tomamos como horizonte teórico-metodológico deste trabalho os Estudos Pós-Coloniais latino-americanos (MIGNOLO, 2003, 2007a) e a Abordagem psicossocial da Teoria Societal, de Willem Doise (2002).

A pesquisa, de abordagem qualitativa e de inspiração etnográfica, se desenvolveu durante um ano (abril de 2017 a abril de 2018), em encontros diários com 30 (trinta) adolescentes do sexo masculino, com idades entre 14 (quatorze) e 17 anos e 11 meses (dezessete anos e onze meses) e que possuíam ligação com o tráfico de drogas (pertenciam a duas facções diferentes) cumprindo medidas de privação de liberdade, em uma unidade socioeducativa do Estado da Paraíba, Brasil. Do total de adolescentes participantes, apenas 6 (seis) viviam em família nuclear (pai e mãe), enquanto que 2 (dois) viviam com as avós maternas (o pai e a mãe estavam cumprindo penas em regime fechado), e 7 (sete) vivam com a mãe e todos eram moradores de comunidades periféricas.

A unidade socioeducativa abrigava então 430 adolescentes, dispostos em alas nas quais os adolescentes dividiam quartos coletivos com “simpatizantes” e outros adolescentes ligados à mesma facção, o que dificultou sobremaneira a oportunidade dos encontros, visto que os adolescentes afacionados não podem encontrar-se com os “rivais” de outra facção. Depois de negociarmos os encontros com a direção da unidade e com os adolescentes, estes foram estruturados individual e coletivamente (em grupos de oito adolescentes). Nos encontros individuais, utilizamos a entrevista semi-estruturada enquanto que, nos encontros coletivos, era proposto um tema⁸⁸sobre o qual nós poderíamos falar livremente.

Durante o ano de 2017 (dois mil e dezessete), 15 (quinze) adolescentes receberam alvarás de extinção de medidas e de progressão de medidas para o regime semi-aberto e para o meio aberto, o que impossibilitou a continuação da pesquisa com os mesmos, apesar destes quererem continuar, não haveria condições objetivas da unidade acolhê-los em segurança para os momentos de encontros.

O diário de campo foi utilizado para realizar registros diários sobre o clima da unidade (se de animosidade ou se de tranquilidade), as visitas semanais das famílias, parentes e amigos, as conversas mantidas com os adolescentes fora dos encontros, as conversas mantidas com a equipe técnica, com os agentes socioeducativos, com o diretor e vice-diretor da unidade, as observações dos adolescentes em sala de aula e em atividades de lazer e o conteúdo dos encontros.

Os dados coletados foram submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; VALA, 2003) através da técnica da Análise Temática, na qual buscamos uma ressignificação dos discursos dos adolescentes, ou seja, procedemos à

desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultando de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (VALA, 2003, p. 104).

⁸⁸ Os temas propostos foram: protagonismos; direitos; família; comunidade; violência; facções; internação; adolescência; liberdade.

Tomando como referência a afirmação de Vala (2003), podemos dizer que as condições em que o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas desta pesquisa foram construídos/produzidos, corresponde às condições de produção do discurso e que as condições de produção da análise correspondem às condições materiais e imateriais às quais estivemos submetidas durante a construção da pesquisa.

Resolvemos discutir os resultados a partir de falas bloqueadas dos adolescentes, pelo fato de haver muitas respostas coincidentes ou quase idênticas. O Quadro a seguir foi construído de acordo com o que orienta Bardin (2004) ao se referir aos procedimentos para a realização da Análise Temática⁸⁹, sendo que os temas foram definidos *a priori*. Assim, chegamos as unidades de registro e, para melhor visualização, separamos as respostas dos adolescentes da facção “A” e os adolescentes da facção “B”, conforme quadro a seguir:

DISCUSSÃO ORIENTADA COM OS TEMAS PROPOSTOS – FALAS COINCIDENTES OU SIMILARES

DESCRITORES/TEMAS	FACÇÃO A	FACÇÃO B
Protagonismo	Fazer as coisas boas, ajudar a comunidade	Não responderam
Direitos	Respeito dos monitores (agentes socioeducativos) Não bater Não humilhar	Ser respeitado e viver como “gente”
Família	É tudo na vida, sem família é impossível viver no mundo	Muito importante

⁸⁹ Sobre os procedimentos da Análise Temática, ver Bardin (2004).

Comunidade	Nossa vida; Segurança; Respeito	É a nossa vida, nossos parceiros, nossa família; Respeito; Segurança; Liderança
Facção	Pode ser bom e pode ser ruim; se você for parceiro, é bom...se você for traíra (traidor) é ruim; Segurança	É a segurança da nossa comunidade; Respeito; Fim da vida
Violência	Não é bom mas é necessária às vezes.	Às vezes tem que ter pra galera respeitar e saber quem manda;
Internação	É o inferno.	É a maior sujeira (algo muito ruim); o inferno; é muito triste ficar sem a família e os parceiros.
Adolescência	É aquele negócio do Estatuto, né?; É a gente	É um jeito de chamar os "dimenor"?
Liberdade	É a melhor coisa da vida.	Prefiro morrer do que voltar pra cá...mas, quem sabe?
Projeto de vida	Ser conhecido; Ajudar minha família; voltar para o tráfico; ganhar dinheiro; melhorar de vida; ter respeito dos boys (ser respeitado pelos companheiros).	Fazer faculdade; ajudar a família; ser famoso; aparecer na televisão; ser polícia; ajudar algumas pessoas do meu bairro; arranjar emprego; voltar para a companhia dos parceiros (tráfico); ser respeitado.

Fonte: elaboração das autoras, 2019.

Percebemos que para os adolescentes, o cometimento do ato infracional ou a desviança se configuram como formas protagonistas de ser, que seja na ajuda à comunidade, à família, quer seja como possível realização do desejo de ser famoso, de “aparecer na televisão”, de deixarem de ser invisibilizados e se “tornarem importantes”, de “serem respeitados”, de terem uma profissão, de participar, ao seu modo, do sustento da família. Apesar de não terem uma noção clara do que são protagonismos, exercem os mesmos e se exercem na comunidade da qual são oriundos, de forma violenta ou não. Claro para nós é que o tipo de protagonismo ao qual os adolscentes se referem é um protagonismo-Outro que, por sua vez, representa resistência aos mecanismos da sociedade capitalista moderna para a qual são invisíveis.

Desse modo, o ato infracional garante aos mesmos a visibilidade, a possibilidade de deixarem de ser anônimos e invisíveis e passarem a ser reconhecidos como sujeitos de direitos mesmo que não tenham dimensão do que esses direitos representam, ou tenham uma dimensão distorcida do alcance desses direitos. Outro fato que os chama a atenção é que a grande maioria “escolheu” participar das frentes das facções, e pretende “voltar” para elas depois que forem desinternados. Isto lhes confere reconhecimento diante da comunidade da qual fazem parte e poder diante das comunidades centrais da cidade.

Além disso, na nossa convivência com adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade, na observação cotidiana das suas rotinas, nos diálogos que conseguimos estabelecer, percebemos que o seu comportamento desviante pode ser fator de reconhecimento perante a comunidade da qual fazem parte e que continua sendo importante nas suas relações com seus pares e com os profissionais das unidades socioeducativas durante o cumprimento da medida. Ao mesmo tempo, é clara a nossa percepção de que os adolescentes e jovens não se reconhecem como sujeitos de direitos ou melhor dizendo, esta condição parece não importar aos mesmos, restringindo-se apenas ao direito (na sua compreensão) de serem visitados semanalmente, de não serem maltratados fisicamente e de conseguirem a progressão ou extinção da medida de privação de liberdade. Por fim, concluímos que o protagonismo-Outro encontra-se em conflito com a concepção hegemônica de protagonismo que propõe a adaptação do

adolescente a regras sociais que não fazem parte do contexto da sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia da existência de um protagonismo-Outro, é também a ideia de resistência e de enfrentamento às normas ditadas pela organização social baseada nos princípios de uma moral hegemônica e de regras e normas universais, amparada pelas metanarrativas do mundo moderno-colonial-capitalista. Entendemos que os protagonismos-Outros são construídos em oposição à negação das existências de diversos grupos de adolescentes que tem modos de ser, viver e estar no mundo, significadas a partir dos valores dos seus territórios comunitários. Assim, os protagonismos-Outros na medida em que são construídos pelos adolescentes com seus grupos de pares e com a comunidade da qual fazem parte, também são construídos nas lutas e enfrentamentos contra a negação e contra a subalternização das construções sociais identitárias e etapistas e a consequente construção de práticas sociais emancipatórias, nas quais sejam reconhecidos como sujeitos de direitos. É nas contradições e nas lutas por reconhecimento e por direitos que são construídos os espaços de transgressão, de resistência contra-majoritária que os adolescentes oriundos das periferias e em situação de privação de liberdade negam ativamente (às vezes violentamente) o aprisionamento a um não-lugar de subalternidade, ao tempo em que avançam na construção de Protagonismos-Outros que significam, em última instância, a possibilidade de sua construção histórica enquanto sujeito de direitos, que escrevem sua própria história e são sujeitos ativos de suas culturas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, W. F. T. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. Cad. CRH. vol.27 no.72. Bahia, Salvador, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BECKER, H. S. **Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
Acessado em: 10/12/2018.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 10/12/2018

BRASIL. Lei n. 12.594 de 12 de janeiro de 2012, **Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE)**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 10/10/2018

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2002, vol.18, n.1, pp.027-035, 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>. Acessado em: 07/01/2019

FONSECA, D. C E OZELLA, S. F. As concepções de adolescência construídas por profissionais da Estratégia de Saúde da Família. **Interface: comunicação, saúde e educação**. Vol.14, n.33, pp.411-424, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_32832010000200014. Acessado em: 12/10/2018.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética?. Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>. Acessado em:

LOPES, J. R. Cidade, subjetividade e território: representações de moradores das favelas. **Interações – Revista internacional de desenvolvimento local**. V 8, n. 1, 2007.

MIGNOLO, W. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007a

SILVA, C. R. E LOPES, R.E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos. V. 17, n.2, p 87-106, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65> . Acessado em: 05/02/2018.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**. V. 1, n. 1, pp 1-28, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acessado em: 12/04/2018.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. in: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

Artigo publicado nos ANAIS do XXXII Congresso Internacional ALAS Peru, Dossiê -Grupo de Trabajo Sociología de la juventude 20B, pp.335-347, 2019.

CAPÍTULO 20

O CONTROLE JUDICIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIREITOS HUMANOS

Adriano de Freitas Alves⁹⁰

Mirela Rejane Pereira Torres⁹¹

Thaís Maria Amorim Pinto de Sousa⁹²

Ana Cláudia Rocha Cavalcanti⁹³

INTRODUÇÃO

A nossa Constituição Federal, em seus princípios fundamentais e garantias pautados na ideia de neoconstitucionalismo, interpreta o Direito a partir dos Direitos Fundamentais e da dignidade do ser humano como alicerce primordial de nossa sociedade. Não obstante, não conseguimos vislumbrar um respeito a essas garantias fundamentais constitucionais no cotidiano social, porquanto há omissão na estrutura estatal, a qual não consegue ser proativa no que tange diretamente aos direitos sociais na vida das pessoas que necessitam ser amparadas e protegidas (Cf. Artigo 165 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88). Diante de omissões

⁹⁰Graduado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Advogado, Pós-graduado em Processo Civil pela Escola Superior da Advocacia Nacional (ESA-OAB) e Direito Imobiliário e Urbanístico, Mediador extrajudicial pelo Centro de Mediadores do Distrito Federal e Membro das Comissões de Direitos Humanos e Igualdade Racial da OAB/PE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0856067396268316>.

⁹¹Graduada em Psicologia pela UFPE; Analista judiciário/Psicóloga do TJPE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1729564205953493>.

⁹²Bacharel em Direito e pós-graduada em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Damas da Instrução Cristã; Graduada em comunicação social com habilitação em relações públicas; Servidora pública do Estado de Pernambuco. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1102683321924367>.

⁹³Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Prática do Desenvolvimento pela Oxford Brookes University e Doutora em Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPDH) da UFPE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8890696734399346>.

perpetradas pelos poderes legislativo e executivo, o judiciário, dentro de sua esfera de atuação, passa a operar.

Diante do que foi sobredito, as políticas públicas desempenham um importante papel na implementação dos direitos sociais, sendo importante conhecer seu conceito, atores, ciclos, como definir o problema público, utilizando para tanto os ensinamentos de Secci (2020, 2013). Ademais, enaltecer o motivo pelo qual ganharam bastante relevância no campo do Direito, como meio de legitimação do princípio da dignidade da pessoa humana. Por isso, na questão da Judicialização de Políticas Públicas, percebe-se como o legislador não prioriza esse tema relevante para a proteção/regulamentação na reserva do possível resguardado em nossa Carta Magna e o mínimo existencial (Cf. Artigo 6º da CRFB/88).

Vamos pensar, como exemplo, a demarcação de terras indígenas e suas nuances: coube ao Supremo Tribunal Federal, quando acionado, cumprir o papel de definir algumas regras para não deixar aquele povo tão vulnerável (Cf. Artigo 231 da CRFB/88). Outro exemplo seria quando o próprio poder executivo deixa de criar políticas públicas para saúde, educação, moradia dentre outras atribuições e o poder judiciário, mais uma vez, precisa ser chamado para decidir, visto que, às vezes, terá êxito e outras vezes nem tanto (Cf. Artigo 6º da CRFB/88).

Neste texto, discorreremos sobre esses aspectos, destacando as interjeições do judiciário quando os poderes executivo e legislativo falharam. Os exemplos em destaque ilustram casos dos quais, acreditamos mostrar que, na judicialização de políticas públicas participativas, no âmbito das quais, a população deveria opinar dentro de suas necessidades para que se forme uma decisão pensada de maneira coletiva, com isso, ocorreria um controle dialogal que atenda os interesses da sociedade e que seja factível e plausível para que o poder público possa materializar suas ideias e conseguir colocá-las em prática.

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E OUTROS ASPECTOS RELEVANTES

O que são políticas públicas e a relevância de sua formulação

As políticas públicas têm por finalidade auxiliar os gestores públicos na tomada de decisões relativas às necessidades sociais para serem contempladas nos governos e, assim, promover o bem-estar coletivo (SECCI, 2013), sendo um campo de conhecimento de teoria e método. Portanto, a análise das políticas públicas seria uma atividade bastante importante para sistematizar o estudo e empreender a melhoria do processo decisório público de aplicação de “políticas, leis, programas, campanhas, projetos ou ações públicas” (SECCI, 2020, p. 15).

Para Souza (2006, p. 25 e 26), é indubitável que:

Apesar de optar por abordagens diferentes, as **definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema**, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores. Pode-se, então, resumir **política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação** (variável independente) e, **quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações** (variável dependente) (grifos nossos).

Destarte, Capella em seu artigo *Formação de políticas* frisa que a verificação da política pública está relacionada ao ciclo de políticas. Inclusive, Capella destaca que a formulação faz parte desse mesmo ciclo e antecede a fase decisória, para posteriormente identificar o problema e indicar as soluções compatíveis ao orçamento e obter o resultado esperado:

Assim, investigar a formulação de políticas consiste em buscar compreender por que alguns assuntos se tornam importantes e acabam concentrando o interesse de vários atores, enquanto outros não. E também por que algumas alternativas são

seriamente consideradas, enquanto outras são descartadas. A noção de definição é importante por se tratar de um processo, ou seja, um conjunto de elementos interligados e relacionados entre si – e não um evento único ou aleatório – que é construído ao longo da formulação (CAPELLA, 2018, p. 9).

Segundo Martha Farah, a “[...] *análise de políticas, entendida como análise para políticas públicas (policy analysis), não constituiu no Brasil, até recentemente, um campo específico de formação e de pesquisa*” (FARAH, 2016, pp. 964-965). Ainda, segundo a autora, o campo da política pública não teve, a princípio, um foco na análise, muito menos se instituíram cursos autônomos, voltados à formação de analistas, mas sim a participação de profissionais de diversas áreas do conhecimento. Entretanto, tal realidade se modificou recentemente, gerando a sua expansão para instruções de “ *cursos de política pública e áreas correlatas — administração pública, gestão pública, gestão social e gestão de políticas públicas [...]*” (FARAH, 2016, p. 965).

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, SEUS CICLOS, DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, E ATORES, À LUZ DO PENSAMENTO DE SECCI.

As Políticas Públicas, em sua elaboração, passam por um ciclo que tem por objetivo auxiliar sua visualização por meio da formatação de um esquema sequencial, com fases interdependentes entre si, quais sejam: “1) identificação do **problema**, 2) formatação da **agenda**, 3) **formulação de alternativas**, 4) **tomada de decisão**, 5) **implementação**, 6) **avaliação**, 7) **extinção**” (SECCI, 2013, p. 42. Grifos nossos). Todavia, em decorrência da dinamicidade, muitas vezes esse ciclo não é seguido *ipsis litteris*, sendo o desenvolvimento incerto quanto ao seu cumprimento, faltando nitidez entre as fases, podendo algumas sobrepor outras. Não obstante, há uma certeza no processo de que a base para elaboração de uma política pública é a definição e análise do problema público, compreendido pela constatação de que há um distanciamento entre a situação atual (status quo) e o que deveria ser a realidade (ipso facto).

O problema público pode surgir da deterioração do *status quo*, do deslumbramento de uma oportunidade de melhoria, ou diante da mudança da percepção das pessoas mediante identificação daquele ou ainda, da fase primordial do ciclo de análise da política pública, sendo apontado, geralmente, por aqueles que sofreram seu impacto pelos meios de comunicação, ou por alguém sensível à causa. Tal questão está intrinsecamente relacionada a uma demanda contida na agenda dos atores. Por essa razão, estes procuram o analista, objetivando receber recomendações para tomada de decisões, ou seja, para a formulação de alternativa (s).

Secci enaltece que é importante que o analista saiba diferenciar problema público (situações coletivas indesejadas) de soluções aos problemas públicos (resposta elaborada para o enfrentamento do problema público). Ademais, o referido autor afirma que por vezes há uma reversão do sentido do ciclo, acontecendo de o cliente já ter ciência de qual será a solução mais adequada para problema público, requerendo-se, para tanto, apenas o auxílio do analista para construção de embasamento técnico ou político, com a finalidade de legitimar o seu argumento.

Por fim, ainda de acordo com Secci, a análise do problema é um trabalho analítico dividido em: “1) *diagnóstico do problema*; 2) *definição do problema*; 3) *definição do objetivo*” (SECCI, 2020, p. 56).

Ainda Secci cita outro aspecto relevante, e que desempenha um papel essencial na formação das políticas públicas, os atores, que para o autor se pode definir como sendo: *indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política* (SECCI, 2013, p. 99). No estudo, Secci aponta que a “*palavra “ator” é importada das artes cênicas para as ciências políticas porque explicita a conotação de interpretação de papéis*” (2013, p. 99), sendo assim, os atores detêm a capacidade de influenciar a opinião pública, direta ou indiretamente, bem como sensibilizá-la e interferir na pauta das agendas. Complementa, destacando que embora por vezes as políticas públicas possam ter seu conteúdo elaborado por apenas um ator, há a possibilidade delas sofrerem as influências de diversos personagens ao longo de seu ciclo. Ainda, os categoriza de duas formas: “*atores governamentais e não governamentais*” (SECCI, 2013, p.101).

A primeira categoria é formada pelos: “Políticos, Designados Politicamente, Burocratas e Juizes”. Já a segunda, tem em sua composição: “Grupos de Interesse, Partidos Políticos, Meios de Comunicação, *ThinkTanks*, Destinatário das Políticas Públicas, Organizações do terceiro setor, outros *Stakeholders*” (SECCI, 2013, p.101). Por último, a arena política não tem a necessidade de apresentar como a composição de todos os tipos de atores elencados acima, mas sim aquela é adequada à área que se aplica e resultados que se busca, ou seja, para a saúde, educação, segurança pública etc.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS GANHAM RELEVÂNCIA NO CAMPO DO DIREITO.

Assim como o estudo das políticas públicas é recente no Brasil, o interesse do Direito por elas se deu, também, há pouco tempo:

As políticas públicas tornaram-se uma categoria de interesse para o direito há menos de vinte anos, havendo pouco acúmulo teórico sobre sua conceituação, sua situação entre os diversos ramos do direito e o regime jurídico a que estão submetidas a sua criação e implementação (BUCCI, 1997, p. 89).

O campo do Direito passa a vislumbrar a importância das políticas em decorrência de elas estarem diretamente relacionadas à efetivação dos direitos sociais. Eles, por sua vez, são um dos corolários do princípio da dignidade da pessoa humana, protegido e regulado no campo de tratados internacionais, quanto na própria Constituição da República do Brasil (CRFB/88), em seu art. 1º, inciso III.

Frischeisen (2001, p. 44) corrobora com o supracitado entendimento e leciona:

Por seu turno, a implantação efetiva dos direitos sociais depende da realização de políticas públicas, cujas linhas gerais também estão estabelecidas na Constituição (FRISCHEISEN, 2001, p. 44)

Destarte, fica evidente o estreitamento que há entre o tema e os ditos, direitos de segunda geração, pois se tratam de uma prestação positiva do Estado, através do exercício de promover à sociedade, a condição mínima para uma subsistência digna:

[...] A relação existente entre políticas públicas e a realização de direitos, especialmente dos direitos sociais, é por isso direta, porque demanda prestações positivas por parte do Estado (ARZABE, 2001, p. 32).

Portanto, o campo de estudo jurídico das políticas públicas faz parte desse movimento contemporâneo relacionado à “interdisciplinaridade no direito” (BUCCI *et al*, 2001, p. 5) e é essencial para a concretização dos direitos sociais.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DIREITOS HUMANOS

Conforme já mencionado, no contexto brasileiro, o Direito nem sempre participou das discussões de políticas públicas, objeto das Ciências Políticas. Bucci (2001, p. 06), citando William Clune, coloca que, em países como os Estados Unidos da América - EUA, as duas disciplinas sempre estiveram muito próximas, pois todo Direito seria política pública, por expressar a vontade da sociedade em normas obrigatórias, bem como toda política pública seria Direito, pois dependeria das leis e do processo jurídico para se efetivar.

Para Neueschwander Magalhães e Santos Lima (2012, p. 03), o interesse pelo estudo das políticas públicas no campo do Direito no Brasil se deu a partir da Constituição de 1988, pois esta, por ter ampliado os direitos e garantias fundamentais, necessitava de políticas públicas para sua efetivação. Assim, as Ciências Jurídicas passaram a se abrir para o diálogo com a Sociologia e a Ciência Política.

AS GERAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS E SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A expressão “Direitos Humanos” nasceu por volta do século XVIII, antes das revoluções burguesas e denominava os direitos inerentes a uma

suposta natureza do ser humano. Tal concepção de “Direito Natural” foi repensada, visto que, historicamente, os Direitos Humanos não se realizaram de maneira uniforme ou universal; ao contrário, sua condição “humana” mostra que não são direitos concedidos pela natureza e sim conquistados no decurso da História, através das lutas sociais (FLORES, 2008b, p. 37).

Assim, podemos sintetizar os Direitos Humanos como sendo um processo histórico de ampliação do conteúdo jurídico da dignidade humana. Para Bucci (2001, p. 07), os Direitos Sociais e os Direitos Humanos como um todo necessitariam de defesa e concretização. Logo, demandariam políticas públicas para sua concretização. Visando acompanhar o desenvolvimento dos Direitos Humanos e sua relação com as políticas públicas, a referida autora retomou as gerações dos Direitos Humanos para exemplificar essas relações no contexto brasileiro.

Os direitos de primeira geração se refeririam aos direitos individuais e de liberdade e refletiriam uma garantia negativa em relação aos outros cidadãos e ao Estado, ou seja, existiram para garantir a não violação do direito de ir e vir e da livre expressão e escolha. Já os de segunda geração tratariam dos direitos sociais de igualdade, que seriam garantidores dos direitos de primeira geração, como o direito à educação, à moradia, à saúde, entre outros. No Brasil, tais direitos apareceram inicialmente na Constituição de 1934; na Constituição de 1988, o rol dos direitos sociais pode ser encontrado no artigo 6º. Por fim, os de terceira geração tratariam dos direitos transgeracionais de fraternidade e, nas palavras de Bucci, teriam o objetivo de garantir maior extensão dos direitos individuais, ao resguardar o direito um ambiente equilibrado, à biodiversidade e ao desenvolvimento, com alcance internacional, numa perspectiva de melhoria da humanidade. Afirma ainda, como Bobbio e outros autores, que ocorre a ampliação da dignidade humana, e, portanto, dos Direitos Humanos, na medida em que se consagram e se reconhecem os direitos fundamentais.

Bucci (2001, p. 08) conclui que a efetivação dos Direitos Humanos depende de garantias e medidas do Estado, que organizem o processo social e neutralizem as forças excludentes do sistema econômico capitalista. Para isso, a Constituição não deve apenas ser um documento político, mas, sim, normativo, com força jurídica para a realização dos direitos elencados. Assim:

Em outras palavras, apesar de a exequibilidade da Constituição depender de quanto o seu texto corresponde ao equilíbrio real de forças políticas e sociais em determinada momento — não basta uma Constituição bem escrita para que ela seja cumprida e obedecida — há possibilidade de se travar, pelas vias do direito e com base na Constituição, uma batalha própria, capaz de melhorar as condições sociais, por meio da garantia do exercício de direitos individuais e de cidadania a todos, da forma mais abrangente possível. Nesse sentido, uma ordem jurídica bem estabelecida pode ser instrumento significativo de melhoria social (BUCCI, 2001, p. 9).

Considerando a existência de uma arena jurídica para a resolução de conflitos políticos e sociais, o Direito deveria portar instrumentos que garantam a efetivação dos direitos e a diminuição das desigualdades sociais.

AS RELAÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E OS PRINCÍPIOS E AS REGRAS JURÍDICAS.

Retomando os princípios e as regras jurídicas como classificações possíveis das normas jurídicas, nas quais os primeiros corresponderiam ao “mandamento nuclear do sistema, verdadeiro alicerce dele” na definição de Celso Bandeira de Mello⁹⁴, Bucci (2001, p. 10) explicita que os Direitos Humanos se expressam mais em princípios do que em regras. Ou seja, estariam contidos nos princípios constitucionais (artigos 1º ao 5º da CRFB/88) e serviriam como base para a compreensão das demais normas.

Como um dos grandes dilemas em relação aos princípios jurídicos está ligado à sua *justiciabilidade*, isto é, a possibilidade dos cidadãos recorrerem ao Judiciário para alcançarem seus direitos, seria necessário que tais direitos tivessem maior concretude, através de legislação própria. Por outro lado, citando o trabalho de Paulo Bonavides, Bucci (2001, p. 10) trouxe a definição de Dworkin, o qual avalia que as normas jurídicas comportariam não apenas as regras e princípios, mas também as **polícies**, termo que Bonavides optou por não traduzir, mas que se refere à política no sentido de

⁹⁴ BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de direito administrativo**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2013, p. 545.

“diretrizes” ou “programas”. Assim, as políticas públicas atuariam de forma complementar às normas, concretizando as regras e princípios e com vistas a um objetivo determinado. “Princípios são proposições que descrevem direitos; políticas (*policies*) são proposições que descrevem objetivos” (Dworkin, *apud* Bucci, 2001, p. 11)

Diante do sobredito, as políticas públicas tratariam do aspecto mais operacional do Direito, o que demandaria maior clareza em suas definições e conceitos, de maneira a se acompanhar, de forma adequada, a sua efetivação. Já Neueschwander Magalhães e Santos Lima (2001, p. 11), ao analisar as relações entre os Direitos Humanos e as Políticas Públicas, consideram que não se poderia simplesmente passar de um saber para o outro sem desafios nessa travessia. Os autores recorreram como metáfora a Janus, divindade romana que teria dois rostos voltados para lados opostos e simbolizaria as transições ou o caminho entre dois extremos. Assim, baseando-se na teoria dos sistemas de Niklas Luhman⁹⁵, os referidos autores avaliam que estaríamos diante de sistemas diferentes, com funções próprias e distintas, programas diferentes, independentes e seus próprios códigos de comunicação.

CONTROLE JUDICIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

É importante frisarmos que a dignidade da pessoa humana, a inafastabilidade da jurisdição e a eficácia dos direitos constitucionais são pilares limítrofes e essenciais para o controle jurisdicional de políticas públicas (inciso XXXV do Artigo 5º da CRFB/88). Alguns pontos são controversos sobre esse controle através do judiciário, no qual pensaríamos ser possível a ocorrência de uma ruptura em nosso texto constitucional no tocante à definição de que os poderes são independentes entre si e harmônicos e que esse controle judicial estaria entrando na esfera dos outros poderes constitucionais (FERRAZ, 2016, p.187-212). Por outro lado, deve-se concordar que, muitas vezes, o Estado é omissivo e ineficiente na gerência de recursos destinados à melhoria em diversos setores que vislumbram a oferta de uma qualidade de vida (HUPFFER, 2012, p.109-129).

⁹⁵ Luhmann, Niklas. *A nova teoria dos sistemas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1997.

Sabemos que a corrupção em nosso país é endêmica (SANTANO, 2015, p. 140-140), bem como um fator para o desvio de recursos dos cofres públicos destinados às políticas públicas, comprometendo o fim a que se destinava tal verba para o combate às desigualdades visíveis entre pessoas de nossa sociedade. Conforme a doutrina brasileira, para a autora Maria Paula Dallari Bucci, a:

Política pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política pública deve visar à realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados (2015, p. 7-11).

Sabemos que as políticas públicas devem necessariamente passar por três etapas que são: planejamento, execução e controle e de maneira dinâmica. Quais os problemas serão resolvidos? Como faremos esse planejamento? Temos que eleger prioridades, precisamos, sem dúvida, conhecer o produto e para isso também temos que ter um diagnóstico. Quando mencionamos sobre uma possível intervenção do judiciário nos outros poderes almejamos o cumprimento da lei como aprendemos na Teoria Geral dos Contratos com a *pacta sunt servanda*, na qual, o acordo faz lei entre as partes (GONÇALVES, 2013). Esse controle judicial é fundamental e, entendemos que ele não fere a constituição, nem afronta outros poderes, apenas cumpre o seu papel precípua de controle.

Apontaremos alguns exemplos mais relevantes onde o Poder Judiciário termina atuando por omissão dos Poderes Executivo e Legislativo de maneira residual. O Supremo Tribunal Federal como guardião da nossa constituição, explicita que qualquer lei que venha confrontar qualquer dispositivo é passível de controle pelo judiciário (Art.º 102, da CRFB/88).

Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição.

As súmulas tanto do STJ como as vinculantes, são exemplos que o judiciário faz uso de resultado decorrente do conjunto de decisões judiciais.

Por diversas vezes observamos gestores executando grandes despesas ou financiamentos de coisas que atropelam a saúde econômica da gestão, etc., fato que se torna uma prática contumaz, fugindo totalmente ao que preconiza o art. 90 do Decreto-Lei nº 200, de 1967:

Art. 90. Responderão pelos prejuízos que causarem à Fazenda Pública o ordenador de despesas e o responsável pela guarda de dinheiros, valores e bens (BRASIL, 1967).

Se o administrado está fazendo o uso de dinheiro público, tem o ônus de torná-lo transparente, submetendo-o ao controle de regularidade, bem como à prestação de contas. Desse modo, podemos pensar que as políticas públicas “andam de mãos dadas” com o legislativo e executivo, sendo o judiciário responsável pela mediação. O controle das políticas públicas, hoje, pode ser realizado de maneira formal e finalística. Nessa toada, Ada Pellegrini Grinover, em seu livro *O controle de políticas públicas pelo Poder Judiciário*, entende a intervenção do poder judicial em políticas públicas da seguinte forma:

[...] por meio da utilização de regras de proporcionalidade e razoabilidade, o juiz analisará a situação em concreto e dirá se o administrador público ou o responsável pelo ato guerreado pautou sua conduta de acordo com os interesses maiores do indivíduo ou da coletividade, estabelecidos pela Constituição e nas leis. E assim estará apreciando, pelo lado do Autor, a razoabilidade da pretensão individual/social deduzida em face do Poder Público. E, por parte do Poder Público, a escolha do agente público deve ter sido desarrazoada (...). Em conclusão, a intervenção judicial nas políticas públicas só poderá ocorrer em situações em que ficar demonstrada a ir razoabilidade do ato discricionário praticado pelo poder público, devendo o juiz pautar sua análise em atenção ao princípio da proporcionalidade (GRINOVER, 1979, p. 47).

Entendemos que o controle judicial é exceção nas políticas públicas e que só deve ser chamado quando se comprovar alguma irregularidade ou ilegalidade, observada por meio do desvio de finalidade daquela política pública específica, área em que precisaremos ser razoáveis e agir com certa proporção. Ao falarmos em atividade político-jurídica (ZUFELATO, 2011), é relevante que os magistrados, em suas decisões, ajam com cautela e estratégias, quando ambas envolverem políticas públicas, na qual os juízes sejam mediadores de conflitos (Cf. Art. 125 do Código de Processo Civil Brasileiro). Noutras palavras, que o Estado-Juiz, quando decidir sobre determinado assunto, consiga que a lide seja sanada da melhor maneira possível.

Ao falarmos em constitucionalização dos direitos sociais (PASSOS, 2002) é importante que saibamos que esses direitos são individuais e/ou coletivos e que se violados, não poderemos se esquecer do princípio fundamental da inafastabilidade da tutela jurisdicional (PASSOS, 2002). Um dos grandes problemas que enfrentamos é que o direito processual não assegura a proteção dos direitos sociais na concepção plena, sendo carente de técnica procedimental adequada para justiça distributiva. O modelo brasileiro processualista civilista é rígido, prejudicial à tutela jurisdicional em políticas públicas, pois os direitos difusos e coletivos são contingenciais mutáveis e dinâmicos (PINHO, 2005).

Outro instituto de que não devemos olvidar é o da reserva do possível e do mínimo existencial. O Estado deve prover pelo menos o mínimo de possibilidades para que o cidadão tenha uma vida digna, a despeito de nossa Carta Maior estabelecer mais que o mínimo existencial, o acesso à educação, saúde, moradia, etc., todos basilares e imprescindíveis, estando à justificativa da não implementação de tais direito apoiada na reserva do possível.

O constitucionalista e autor Dirley da Cunha Júnior reforça que:

Num Estado em que o povo carece de um padrão mínimo de prestações sociais para sobreviver, onde cada vez mais cidadãos socialmente *excluídos* e onde quase meio milhão de crianças são expostas ao trabalho escravo, enquanto seus pais sequer encontram trabalho e permanecem escravos de um sistema que não lhes garante a mínima dignidade, os direitos

sociais não podem ficar reféns de condicionamentos do tipo reserva do possível. [...] trasladar para o direito brasileiro essa limitação da reserva do possível criada pelo direito alemão, cuja realidade socioeconômica e política do país difere radicalmente da realidade brasileira, é negar esperança àquele contingente de pessoas que depositou todas as suas expectativas e entregou todos os seus sonhos à fiel guarda do Estado Social do Bem-Estar. [...] não atendido esse padrão mínimo, seja pela omissão total ou parcial do legislador, o Poder Judiciário está legitimado a interferir – num autêntico controle dessa omissão inconstitucional – para garantir esse mínimo existencial [...] (2004, pp. 349-395).

Retomando nosso entendimento sobre as competências de legislar sobre as Políticas Públicas, inerentes ao legislativo e ao executivo, e com a evolução da nossa sociedade, não se afastou a intervenção do poder judiciário para fazer valer e concretizar sua função de julgar omissões e irregularidades.

Políticas Públicas, Direitos Humanos e Controle Judicial é uma garantia de todos e de maneira igualitária, onde, faz-se necessária a acessibilidade e direito a uma vida digna e acessível com um mínimo de dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas se demonstram como um importante instrumento de efetivação de direitos, principalmente os sociais, para a construção de uma sociedade que respeita a dignidade da pessoa humana. Nesse aspecto, o neoconstitucionalismo e a dignidade do ser humano, como figura central em tal instituto, reforçam o quão importante é que os direitos fundamentais e constitucionais estejam inseridos como protagonistas nesta nova visão do ser humano.

À vista do exposto, diante da teoria do mínimo existencial e da obrigação do Estado em prover o básico para a sobrevivência, o legislativo e o executivo, de forma harmônica e dentro de suas competências legislativas e orçamentárias, devem comungar com o propósito de criar políticas públicas e, quando forem lesados, recorrerem ao judiciário com intuito de fazer valer o princípio da inafastabilidade. Dessarte, importante se faz frisar que não existe

um poder absoluto e havendo omissões no que tange ao cumprimento dessas políticas públicas, o judiciário será instado a cumprir seu papel constitucional, obedecendo ao princípio da razoabilidade e proporcionalidade.

REFERÊNCIAS

APPIO, Eduardo. **Controle Judicial das políticas públicas no Brasil**. Curitiba: Juruá, 2012.

ARZABE, Patrícia Helena Massa. **Conselhos de Direitos e Formulação de Políticas Públicas**. São Paulo, Pólis, 2001. 60p. (Cadernos Pólis, 2).

Disponível em:

http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/441/POLIS_direitos_humanos_politicas_publicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em: 02 jul. 2022.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de direito administrativo**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

BUCCI, Maria Paula Dallari *et al.* **Direitos humanos e políticas públicas**.

São Paulo, Pólis, 2001. 60p. (Cadernos Pólis, 2). Disponível em:

http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/441/POLIS_direitos_humanos_politicas_publicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em: 02 jul. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari *et al.* **Políticas públicas e direito**

administrativo. Brasília, a. 34 n. 133 jan./mar 1997. p. 88-99. Disponível

em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198/r133-](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198/r133-10.PDF?sequence=4#:~:text=As%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%2C%20isto%20%C3%A9,direito%20p%C3%ABlico%2C%20em%20sentido%20lato)

[10.PDF?sequence=4#:~:text=As%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%2C%20isto%20%C3%A9,direito%20p%C3%ABlico%2C%20em%20sentido%20lato](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198/r133-10.PDF?sequence=4#:~:text=As%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%2C%20isto%20%C3%A9,direito%20p%C3%ABlico%2C%20em%20sentido%20lato). Acessado em: 02 jul. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**, São Paulo: Saraiva 2006, p. 1-49.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acessado em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição (da) República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de Março de 2015**. Institui o Código de Processo Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 26 jul. 2022.

CAMBI, Eduardo. **Neoconstitucionalismo e neoprocessualismo**. 2. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas**. Brasília: Enap, 2018. 151 p. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3332/1/Livro_Formula%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf. Acessado em: 16 jun. 2022.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Controle judicial das omissões do poder público**. São Paulo: Saraiva, 2004.

DA CUNHA FERRAZ, Anna Cândida. **Jurisdição constitucional: conflitos e tensões entre o supremo tribunal federal e o poder legislativo**. Espaço Jurídico: Journal of Law, v. 17, n. 1, p. 187-212, 2016.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”**.

Revista De Administração Pública, 50(6), 959–979, 2016. Disponível em:<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/64710/62584>. Acessado em: 02 jul. 2022.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **Políticas Públicas: Planejamento, Desenvolvimento e Fiscalização. Conselhos Gestores e Democracia Participativa** O papel do Ministério Público. São Paulo, Pólis, 2001. 60p. (Cadernos Pólis, 2). Disponível em: http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/441/POLIS_direitos_humanos_politicas_publicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em: 02 jul. 2022.

GRINOVER, Ada Pellegrini. **A tutela jurisdicional dos interesses difusos.** Revista de Processo, São Paulo, nº 14-15, ano 4, p. 25-44, abr./set. 1979.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro: contratos e atos unilaterais.** 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FLORES, Joaquín Herrera. La reinvencción de los derechos humanos. **Andalucía: Atrapasueños**, 2008.

HUPFFER, Haide Maria et al. **Responsabilidade civil do Estado por omissão estatal.** Revista Direito GV, v. 8, p. 109-129, 2012.

JACOB, Cesar Augusto Alckmin, A 'reserva do possível': obrigação de previsão orçamentária e de aplicação da verba. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. **O controle jurisdicional de políticas públicas.** Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 237-283.

NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, Juliana e LIMA, Eric Santos. Direitos humanos e políticas públicas: as duas faces de Janus. **ANAIS. XXI Encontro nacional do Conselho Nacional de Pesquisa em Direito (CONPEDI).** Uberlândia, CONPEDI/UFU, 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=71a58e8cb75904f2>

Acessado em: 13 jul. 2022.

PASSOS, José Joaquim Calmon de. A constitucionalização dos direitos sociais. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 58, 1 ago. 2002. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/3197>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. 2005.

SANTANO, Ana Claudia; BLANCHET, Luiz Alberto. UMA REVISÃO DOS MÉTODOS EXISTENTES DE MEDIÇÃO DA CORRUPÇÃO COMO AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E EFICÁCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais do EVINCI-UniBrasil**, v. 1, n. 2, p. 140-140, 2015.

SECCI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendações de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2020. *E-book*.

SECCI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Virgílio Afonso. O Judiciário e as políticas públicas: entre transformação social e obstáculo à realização dos direitos sociais. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (coord.). **Direitos sociais: fundamentação, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 587-599.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 26 jul. 2022.

ZUFELATO, Camilo. **Controle judicial de políticas públicas mediante ações coletivas e individuais**. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo. (Org.). O controle jurisdicional de políticas públicas. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011, v. 1.

CAPÍTULO 21

UMA REFLEXÃO SOBRE VIOLÊNCIA POLICIAL ATINENTE À POPULAÇÃO NEGRA: UMA LEITURA DO ART.53 DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, LEI Nº 12.288/2010, À LUZ DAS RESOLUÇÕES Nº 20/2007, Nº 129/2015 E Nº 181/2017 E Nº 201/2019 DO CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Adriano de Freitas Alves⁹⁶
Cleuber Iguape Abidu Figueiredo⁹⁷

INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de 300 anos de escravidão no Brasil, homens, mulheres e crianças foram sequestrados de suas terras, trazidos à força para as Américas, no intuito de serem escravizados. Eram tratados como coisas e/ou animais, e tornavam-se propriedade daqueles que os compravam. Esses anos foram marcados por violência, conflito e resistência. Com o fim da escravidão, os negros obtiveram sua liberdade deixando seus cativeiros rumo a uma realidade, até então, desconhecida. Porém, essa liberdade sem casa, trabalho, saúde, educação, reforma agrária dentre outros fatores, criou

⁹⁶ Graduado em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Advogado, Pós-graduado em Processo Civil pela Escola Superior da Advocacia Nacional (ESA-OAB) e Direito Imobiliário e Urbanístico, Mediador extrajudicial pelo Centro de Mediadores do Distrito Federal e Membro das Comissões de Direitos Humanos e Igualdade Racial da OAB/PE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0856067396268316>

⁹⁷ Especialista em Direito Constitucional. Especialista em Direito Homoafetivo e Gênero. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Razão Crítica e Justiça Penal (FDSM) e no Grupo de Pesquisa Direito e Sexualidade (FDUFBA). Bacharel em Direito pela Universidade Candido Mendes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6374947145861261>

diversos problemas sociais, uma vez que os negros recém-egressos da escravidão se viam sem condições de galgar melhores condições de vida para si e seus familiares. Sem acesso ao estudo, esse grupo não conseguiu uma boa educação, os salários eram pagos muito aquém da realidade de uma pessoa branca.

O liberto foi morar na periferia, que em seguida se transformaram nas grandes favelas e posteriormente nos cárceres, distante de uma sociedade igualitária. Não houve medidas para integrá-los na sociedade branca que dominava e escravizava. Eram discriminados e não tiveram oportunidade de fazer parte de outras camadas sociais, e nem de ter uma vida digna diante da sociedade daquela época. Fato que não apresentou mudanças consideráveis desde o período pós-abolição até os dias atuais. Com a criação da lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989 que tipificava como crime de racismo discriminação pela cor, os advogados dos infratores, conseguiam classificar como injúria racial o que seria, de fato, racismo. Isso fez com que muitos casos que poderiam ser tipificados como racismo tivesse uma punição muito mais branda. Na esteira da repercussão e do impacto do racismo na sociedade brasileira, é possível esquadriñar alguns dados relevantes. Um exemplo disso são os dados estatísticos sobre o número de homicídios de pessoas negras ou pardas:

No Brasil, os casos de homicídio de pessoas negras (pretas e pardas) aumentaram 11,5% em uma década, de acordo com o Atlas da Violência 2020, divulgado hoje (27), em São Paulo, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Entre 2008 e 2018, período avaliado, a taxa entre não negros (brancos, amarelos e indígenas) fez o caminho inverso, apresentando queda de 12,9% (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Além das questões sobre a violência ainda podemos destacar a situação econômica da população negra em detrimento da branca e, quando falamos das mulheres, esses números são bem mais baixos. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA), a média salarial de um homem branco

era de R\$ 1.589 reais, enquanto o do negro é de R\$ 898,00 mensais⁹⁸. Um dos discursos do atual governo é que no Brasil não existe racismo e que a política de cotas segrega ainda mais a população negra. Importante salientar que a política de cotas não garante a permanência do negro na Universidade, apenas assegura a sua entrada. Todavia, muitas vezes, por sua situação econômica, os indivíduos tendem a não terminarem seus estudos. Um exemplo desse discurso foi a fala do atual vice-presidente do Brasil Hamilton Mourão, com relação ao assassinato do Homem negro no mercado em Porto Alegre:

Ele deu a declaração ao comentar o caso de João Alberto Silveira Freitas, 40 anos – homem negro espancado e morto por dois seguranças de uma loja do supermercado Carrefour na noite desta quinta (19) em Porto Alegre. "Lamentável, né? Lamentável isso aí. Isso é lamentável. [...] para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui", afirmou Mourão⁹⁹.

Este discurso é negacionista e improcedente. Diante da realidade que se observa no Brasil. Dizer que no Brasil não existe racismo é não querer tentar resolver um problema que convive conosco desde a nossa formação como nação. Não é possível perpetuar ideias falaciosas e discursos retóricos sem fundamentação científica baseada em dados puramente individualistas em consonância com um partido político ou uma ideia trazida do senso comum sem um embasamento apropriado. Direitos, e a proteção da pessoa humana deve ser para todos e inalienáveis (UNICEF) não devendo prosperar discursos que venham diminuir direitos já adquiridos. Sobre o Racismo Estrutural, e em particular na polícia, observamos estes dados sobre prisão

⁹⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/11/13/brancos-e-negros-so-terao-renda-igual-no-brasil-em-2089-diz-ong-que-combate-desigualdade.htm>. Acesso 25 jul. 2021.

⁹⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso 20 jul. 2021. Grifo nosso.

injusta com base em reconhecimentos configurando-se uma forma de segregação:

Em 15 anos, a proporção de negros no sistema carcerário cresceu 14%, enquanto a de brancos diminuiu 19%. Hoje, de cada três presos, dois são negros. É o que revela o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado neste domingo (18) pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Dos 657,8 mil presos em que há a informação da cor/raça disponível, 438,7 mil são negros (ou 66,7%). Os dados são referentes a 2019 (ACAYABA, REIS, 2020).

Em discussão recente sobre o Projeto de Lei que tramita e que traz o tema sobre a excludente de ilicitude para policiais que matarem em serviço, após leituras ao PL, é incabível o que preconiza o texto redigido e o que está contido em suas entrelinhas. O mecanismo que estabelece a possibilidade de uma pessoa praticar ação que normalmente seria considerada criminosa. O objetivo é isentar militares das Forças Armadas de eventuais punições, o projeto “*é mais um absurdo*” criado pelo governo:

O texto é marcado por total falta de técnica legislativa, contém expressões vagas e serve, tão somente, para estimular a ação violenta (e, infelizmente, na maioria dos casos, já impune) das forças policiais”, diz. O especialista também alerta para o risco à democracia caso o PL siga adiante no Congresso. “O presidente privilegia a força à inteligência”. A depender da situação, é possível que as excludentes sejam aplicadas em atos e manifestações políticas, o que indica a possibilidade de que coloquem em risco liberdades públicas essenciais ao regime democrático(ANGELO, 2019).

O Ministério Público Federal deve garantir conforme art. 129, VII, da Constituição Federal do Brasil de 1988 o dever de fiscalização e controle externo da atividade policial. Pretendemos observar a atuação do Ministério Público no combate à violência policial, sobretudo a que é praticada contra a população negra. Baseados nas resoluções nº 20/2007, nº 129/2015, nº 181/2017 e nº 201/2019 do Conselho Nacional do Ministério Público, alinhadas ao art. 53 do Estatuto da Igualdade Racial, combinadas com arts. 8º e 25 da

Convenção Americana de Direitos Humanos que asseguram políticas afirmativas.

Eis um trecho da Resolução nº 201/2019:

Considerando que, em tais eventos e documentos, restou evidenciado que um dos entraves à eficiente investigação de crimes praticados contra jovens negros, bem como em face das vítimas em geral, é a falta de interação entre as autoridades responsáveis pela investigação e as vítimas e/ou seus familiares, o que tem como resultado a falta de resolutividade e de credibilidade da atuação ministerial em meio à sociedade; Considerando que a Corte Interamericana de Direitos Humanos tem entendido que o direito à verdade gera à vítima e/ou aos seus familiares o direito de obter dos órgãos competentes a elucidação dos graves atos atentatórios aos direitos humanos e a responsabilização correspondente, por meio de investigação e julgamento, nos termos dos arts. 8º e 25 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019).

Em suas quatro Resoluções o dever constitucional é ressaltado conforme art. 53 do Estatuto da Igualdade Racial. Estes documentos precisam passar por pequenas alterações/ajustes que estejam focados a coibirem atos atentatórios aos direitos humanos. Observamos um grande número de homicídios de jovens negros em intervenções policiais de maneira totalmente arbitrária e sem uma transparência na condução do inquérito policial perante o acusado e seus familiares.

O RACISMO NO BRASIL

O racismo é visto como um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias. Em 1890 o Marechal Deodoro da Fonseca instituiu um decreto lei sobre a abertura do Brasil para vinda de estrangeiros exceto asiáticos e africanos (PRUDENTE, 2020).

O racismo no Brasil é muito sutil e cabe ressaltar que em vários casos as leis não são aplicadas, sendo corriqueiro um crime de racismo ser

naturalmente convertido em injúria racial com uma pena mais branda nos casos. Essas características históricas sustentam os processos racistas desde o início do nosso período republicano devido à gênese da história brasileira ser constituída por uma base escravocrata.

Podemos exemplificar baseados na lei do trabalhador doméstico que antes de ser regulamentado, o grande número de mulheres negras que trabalhavam praticamente por uma refeição, era bastante expressivo.

A Democracia Racial que podemos conceituar como a máscara da realidade (MORAES, 2013, p. 176), surge no período pós-abolição e serve unicamente para falar sobre questões étnicas de que o Brasil escapou do racismo. Isso é totalmente mítico. Maiores detalhes sobre o tema o professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, em seu texto: A Democracia Racial Revisitada apresenta seu trabalho sobre este tema.

O RACISMO ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL E OS DIREITOS HUMANOS

Segundo Silvio Almeida, o Racismo Estrutural é quando um conjunto de práticas variadas dentro de uma sociedade coloca um grupo social ou étnico em uma posição de vantagem com relação aos demais grupos. (ALMEIDA, 2018).

Os Direitos Humanos são direitos fundamentais atribuídos não em razão da diferença, mas da igualdade (UNICEF). São direitos fundamentais atribuídos aos indivíduos não pelo que têm de diferente, mas pelo que têm de igual: a condição humana. Com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, um fator mudou a correlação de forças no processo de negociação, o processo de descolonização. O direito de primeira geração e o outro com direitos de segunda geração, como o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966 (P.I.D.C.P.) e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (P.I.D.E.S.C.), diferente da declaração, na qual é uma resolução da Assembleia Geral da ONU não tendo força vinculante, os pactos são tratados internacionalmente, tendo sido ratificados e sendo

obrigatório seu cumprimento pelo país. Além da ONU, do qual podem participar países das Américas, surge um tratado internacional, chamado de Convenção Americana de Direitos e de Deveres do Homem em 1969, conhecido como Pacto de San José da Costa Rica.

O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL

O Estatuto da Igualdade Racial em seu artigo 53 precisa ser cumprido, necessitando que o Ministério Público como fiscal do Ordenamento Jurídico e exercendo o controle externo da atividade da polícia como preconiza o Art. 129, VII da CF/1988 e que observem à defesa étnico-racial, além da manutenção, atualizações de suas Resoluções nº 20/2007, nº 129/2015, nº 181/2017 e 201/2019 assim como criações de novas, ambas do Conselho Nacional do Ministério Público, visando à proteção desta minoria, devendo ser eficientes e eficazes.

Os dados que serão coletados farão parte deste artigo que têm o objetivo contribuir a combater o Racismo em nossa sociedade e principalmente pela polícia, cuja finalidade é garantir em consonância com os Direitos Humanos em um mundo globalizado, a investigação transparente dos crimes praticados contra jovens negros, onde examinando as Resoluções citadas do CNMP observando sua adequação e consonância com o Estatuto da Igualdade Racial em seu artigo 53 coibindo qualquer forma de intolerância, preconceito ou discriminação racial.

O MINISTÉRIO PÚBLICO E A VIOLÊNCIA POLICIAL CONTRA NEGROS

Nosso propósito é estudar a atuação do Ministério Público nas políticas de combate à violência policial contra a população negra, desde as abordagens, até o acompanhamento de todo o Processo penal, inclusive no Inquérito Policial dando transparência e visibilidade ao investigado.

Conforme texto publicado no Jusbrasil:

As garantias constitucionais referentes ao Direito Penal que visam legitimar o direito de punir do Estado, limitando e regulando seu exercício, protegendo direitos e liberdades dos cidadãos com o escopo de evitar a condenação de inocentes pelo exercício arbitrário do poder de punir estatal (ZUZA, 2015).

Apresentaremos uma abordagem sociológica sobre o desenvolvimento do racismo no Brasil, além de trabalhar continuamente a valorização e o reconhecimento da identidade afro-brasileira.

Apesar de nossa diversidade cultural entre várias etnias, observamos uma segregação racial. Baseados na Resolução n° 68/237 da Organização das Nações Unidas (ONU), onde a comunidade internacional reconhece os povos afrodescendentes como grupo peculiar que necessita da promoção e proteção dos direitos humanos:

Em Assembleia Geral, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de sua Resolução n. 68/237, de 23 de dezembro de 2013, proclamou a Década Internacional Afrodescendente, para o período entre 1º de janeiro de 2015 e 31 de dezembro de 2024, com o tema "Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento"¹⁰⁰.

É possível observar que a evolução da sociedade moderna atualmente nos apresenta um ambiente bastante diversificado e plural, com uma infinidade de relacionamentos pessoais, comerciais e jurídicos diversos que podem apresentar ideias conflitantes pelo teor de sua complexidade. A não inclusão do negro na sociedade branca pós-escravidão deixaram que eles ficassem livres, mas sem moradia, educação, saúde dentre outros benefícios fundamentais a sobrevivência e a manutenção de seus sustentos.

Gilberto Freyre (1998) descreveu o racismo como assimilacionista, entre a população negra e branca em nossa sociedade, porém por parte da incorporação da população negra naturalizou as desigualdades sociais.

¹⁰⁰ Disponível em: <http://www.sepromi.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=35>. Acesso 26 jul. 2021.

Depois tivemos as teorias raciais onde intelectuais afirmaram que negros eram diferentes, do ponto de vista biológico, que brancos¹⁰¹. Um dos argumentos de sustentação da sua tese é a abertura do português para a miscibilidade que acabou obnubilando as demarcações raciais, garantindo uma convivência pacífica (MORAES, 2013, 176).

Esse artigo se justifica pela ausência de pesquisas nessa seara. Ou seja, apesar de estar sendo muito trabalhada, a temática sobre racismo em diversas esferas, ainda carece de uma análise mais aprofundada, que não fique apenas expondo conceitos e conteúdos sobre o racismo estrutural, institucional e velado. Ademais, boa parte das teses e dissertações sobre racismo e abusos policiais está enveredando, apenas, para a dinâmica de informar e fazer-nos refletir sobre o tema.

Precisamos explorar o órgão que pode interferir e fiscalizar através de sua função constitucional fundamental e suas resoluções internas que podem guiar o procedimento mais efetivo de fiscalização através de argumentos fortes baseados no Art. 53 do Estatuto da Igualdade Racial, que diz que o Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra. Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

A inovação dessa pesquisa é analisarmos a dinâmica das estratégias de atuação desse poder materializado por seus promotores, levando-se em consideração o caráter prático do seu poder, e não apenas o poder formalizado através dos regimentos e leis tutelados pelo direito brasileiro que faça cumprir o Artigo 53 do Estatuto da Igualdade Racial.

¹⁰¹ Por redação. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/ciencia-contra-racismo/>. Acesso 29 jul. 2021.

DADOS DA VIOLÊNCIA CONTRA A POPULAÇÃO NEGRA POR POLICIAIS BASEADOS EM DADOS DO IPEA

Dentre o acervo documental que reunimos para a realização desse estudo, consideramos que a documentação presente como a Constituição Brasileira de 1988, os Tratados Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos, Estatuto da Igualdade Racial, a Lei de injúria Racial, a lei do Racismo, as Resoluções nº 20/2007, nº 129/2015 e nº 181/2017 ambas do Conselho Nacional do Ministério Público, os dados do IPEA relacionado ao Atlas da Violência 2021 completo, fontes em Sites confiáveis de ações sobre crimes cometidos pela polícia em suas abordagens, doutrinas e artigos relacionados ao tema.

O trabalho observará uma metodologia de diagnóstico de arquivos referenciado em Moneda Corrochano, quando menciona que devemos conhecer o arquivo, projetar possíveis mudanças, realizar estudos analíticos sobre os conjuntos documentais da organização, verificar as condições de trabalho do arquivo e identificar a necessidade de informação dos usuários do arquivo(MONEDA, CORROCHANO, 1995, p. 235-262).

Em seguida, com base nos dados do IPEA apresentaremos alguns índices sobre a violência de policiais à população negra, em especial a jovem.

O Regime Internacional de Combate Ao Racismo e à Discriminação Racial, Atlas da Violência e os dados trazidos pela ONU sobre etnia, analisaremos a quantidade de ações penais cujo cerne é a violência policial racial também serão utilizados.

Nosso foco será no aspecto da violência policial perpetrada por um racismo estrutural cristalizado por décadas na nossa sociedade.

Os dados trazidos abaixo foram tirados do Atlas da Violência sobre assassinatos de negros crescem 11,5% em 10 anos¹⁰²:

No intervalo de 2008 a 2018, observou-se um aumento de 13,3% na taxa de jovens mortos, que passou de 53,3

¹⁰² Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos>. Acesso 09jan2022.

homicídios a cada 100 mil jovens para 60,4. Os homicídios foram a principal causa dos óbitos da juventude masculina, representando 55,6% das mortes de jovens entre 15 e 19 anos; 52,3% entre o grupo com faixa etária de 20 a 24 anos; e 43,7% daqueles com idade entre 25 e 29 anos. Em 2018, 16 unidades federativas apresentaram taxas de mortalidade violenta juvenil acima da nacional, que é de 60,4 por 100 mil. No topo da lista, aparece Roraima (142,5), Rio Grande do Norte (119,3) e Ceará (118,4). As menores taxas foram de São Paulo (13,8), Santa Catarina (22,6) e Minas Gerais (32,6).

Nossas inquietações atinentes à violência policial contra a população negra, e aqui chamamos atenção aos jovens negros, estão longe de terem um fim perante nossa sociedade, pelo contrário, a pesquisa não se esgota sem dúvidas alguma.

Os pontos trazidos por nós neste artigo servem para chamar mais uma vez a atenção da população atinente à violência da polícia que está aí, perto de nós todos os dias, corroborando com a necropolítica (IGNACIO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de fundamental importância compreender o Estatuto da Igualdade Racial como resultado de luta por reconhecimento da população negra e parda no Brasil. Ele nasce da luta por efetivação dos direitos fundamentais dessa população. Como mecanismo e instrumento para a aplicabilidade de políticas públicas, através de ações afirmativas e como arcabouço contemporâneo das demandas por equidade. Diante do que foi trazido pelas resoluções e determinações legais coibir, fiscalizar e punir a discriminação e a intolerância étnico racial é premissa do Ministério Público. O que se confere ao Ministério Público especificamente através da resolução de nº 129 de 22 de setembro de 2015: “*é o controle externo da atividade policial*”, controle esse que amparado a Convenção Americana de Direitos Humanos, fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos concomitante ao Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos, do qual o Brasil é signatário.

A investigação imparcial sobre as condutas abusivas, e a não garantia de Direitos Humanos, que maculam e ferem princípios da dignidade da pessoa

humana, viabiliza a condução de um Sistema de Garantia de Direitos atuante e competente. Perpetuar práticas policiais racistas, extermínio da população negra, abuso de poder e outras violações de direitos humanos é contribuir para um Estado de Exceção, que ao invés de caminhar e solidificar uma base para a efetivação do Estado Democrático de Direito, continua retrocedendo a barbárie, onde a opressão e o autoritarismo têm solos férteis.

REFERÊNCIAS

ACAYABA, Cíntia; REIS, Thiago. **Proporção de negros nas prisões cresce 14% em 15 anos, enquanto a de brancos cai 19%, mostra Anuário de Segurança Pública**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/10/19/em-15-anos-proporcao-de-negros-nas-prisoos-aumenta-14percent-ja-a-de-brancos-diminui-19percent-mostra-anuario-de-seguranca-publica.ghtml>> Acesso 29 jul. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANGELO, Tiago. **PL que amplia excludente de ilicitude pode estimular a violência**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-nov-25/pl-amplia-excludente-ilicitude-estimular-violencia>>. Acesso 29 jul. 2021

BINDER, A.; CAPE, Ed; NAMORADZE, Zaza. EstándaresLaEnoamericanos sobre defensa Penal efectiva. BINDER, A.; CAPE, Ed; NAMORADZE, Zaza. (Org). **Defensa penal efectiva em América Latina**. ADC/ CERjusC / CoNECTAs / DEjusECiA / iDDD / iCCPG / ijPP / iNECiP, 2015.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. V.II. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 1999.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Direitos humanos e educação: a formação docente como um direito**. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Disponível em:

https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso 30 jul. 2021. FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.p. 194.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Resolução nº 201 de 21 de Novembro de 2019**. Disponível em:

<<https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolucao-n-201.pdf>>. Acesso 03 ago 2021.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso 25 jul. 2021.

FREYRE, *Gilberto*. **Casa-Grande & Senzala**. 34.^a edição. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998, cap. IV.

GODINHO, Fabiana de Oliveira. **A Proteção Internacional dos Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. v. I e II Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HOLLOWAY, Thomas H. **Polícia no Rio de Janeiro**: repressão e resistência numa cidade do século XIX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

IGNACIO, Julia. **Necropolítica: explicamos o conceito de Achille Mbembe!** Disponível em: <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>. Acesso 09jan2022.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. Editora revista dos Tribunais, 6ª edição, revista, atualizada e ampliada, 2012.
MBEMBE, ACHILLE. *NECROPOLITICA* - 3ªED.(2018), ano de edição: 2018 edição: 3ª.

MONEDA, CORROCHANO, M. **El archivo de empresa: un concepto integrado**. In: RUIZ RODRIGUEZ, Antônio Angel (Ed.). Manual de archivística. Madrid: Sintesis, 1995. p. 235-262. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4656/465656255004/html/>. Acesso 30 jul. 2021.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. 3ª. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2000.

MORAES, Fabiana. No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE / Fabiana Moraes; Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013. 176 p. ; II

ONU. Organização das Nações Unidas. **Proclamação da Década Internacional de Povos Afrodescendentes**. Resolução n.º 68/L.34/2013.

PINO, Angel. **Violência, Educação e Sociedade: Um olhar sobre o Brasil Contemporâneo**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 763-785, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>_Acesso 18 set 2021.

PRUDENTE, Eunice. **A escravização e racismo no Brasil, mazelas que ainda perduram**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/a-escravizacao-e-racismo-no-brasil-mazelas-que-ainda-perduram/>>. Acesso 29 jul. 2021.

SOUKI, Nádia. Hannah Arendt e **a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. VIOLA, Solon E. A. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

WAQUANT, Loic. **As Prisões da Miséria**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ZUZA, Diego dos Santos. **Supremacia das Normas Constitucionais e Garantias Penais**. Disponível em:
<<https://dizuza.jusbrasil.com.br/artigos/282292135/supremacia-das-normas-constitucionais-e-garantias-penais>>. Acesso 29 jul. 2021.

ZALUAR, A. “**Condomínio do diabo: as classes populares urbanas e a lógica do ferro e do fumo**”, Simpósio, IFCH, UNICAMP, mimeo, (1982). In: PINHEIRO, P.S. (org.) Crime, violência e poder. Brasiliense, São Paulo, 1983.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. São Paulo: Unicamp, 1994.

CAPÍTULO 22

A IMPORTÂNCIA DAS CASAS ABRIGO PARA A GARANTIA DA PROTEÇÃO DA INFÂNCIA PARA AS CRIANÇAS QUE TIVERAM O ROMPIMENTO DO VÍNCULO FAMILIAR

Ana Caroline de Lima Costa¹⁰³

Ana Maria de Barros¹⁰⁴

INTRODUÇÃO

A vida das crianças ao longo da história da humanidade é retratada nos contos de fadas, nos livros de história e através da história oral. De acordo com Adorno (2002) na história do Brasil a violência praticada contra crianças e mulheres sempre foi tolerada, como se crianças e mulheres fossem propriedades do patriarca da família. Essas reflexões também trazem a triste realidade que só há poucas décadas a luta contra a violência praticada contra crianças e mulheres fossem punidas e enfrentadas, a exemplo da Constituição Brasileira de 1988 que incorporou os documentos internacionais de proteção à pessoa humana, mas também pelas legislações específicas, a exemplo da Lei Maria da Penha que tem como objetivo o enfrentamento à violência contra a mulher e ao Estatuto da Criança e do Adolescente que busca enfrentar e punir a violência contra a criança e o adolescente, reconhecendo seu lugar de sujeito de direitos.

Neste trabalho tratamos da realidade do abrigamento de crianças e adolescentes que tem sido, na legislação brasileira, a alternativa de retirada

¹⁰³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco <http://lattes.cnpq.br/7045999183561588>

² Profa. Associada 2 da UFPE/CAA, Docente do PPGDH-UFPE/CAC – Pedagogia – UFPE/CAA, Coord. Do Laboratório Geografia e História – CAA-UFPE, Vice- Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq. <https://lattes.cnpq.br/9005332507052601>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1681-6501>

desses sujeitos de direitos das situações de violência, maus-tratos, 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 à sua família de origem, ou não consigam a reintegração a uma família através da adoção. Estão sob os cuidados da assistência social de alta complexidade dos municípios, mas seu funcionamento é regulado através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a fiscalização, as decisões sobre a vida dos (as) sujeitos (as) abrigados (as) se vinculam às decisões da Vara da Infância e da Juventude, em parceria com Conselhos Tutelares e Ministério Público.

Nossa aproximação com essa temática se deu a partir da realização da disciplina: *“Saúde, Educação e Direitos das Crianças e Adolescentes”*, uma disciplina intercurso, envolvendo alunos dos cursos de Pedagogia, Medicina e Física da UFPE – CAA quando tivemos nosso primeiro contato com crianças e adolescentes abrigados (as) e realizamos projetos de intervenção pedagógica naqueles espaços. A partir de então, percebemos a necessidade de dar visibilidade a esta realidade que é pouco conhecida na formação do pedagogo e de outros profissionais também.

As casas abrigo têm como papel a partir do poder do Estado assegurar uma moradia digna para as crianças que por algum motivo maior foram tiradas da tutela dos pais temporariamente ou definitivamente pelo juiz. Com isso elas passam a residir nessas casas. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a casa de acolhimento para crianças em situação de alta vulnerabilidade busca garantir o direito a um lar, enquanto estas crianças ou adolescentes aguardam sua reintegração à sociedade, seja na própria família ou famílias adotivas. Daí a sua importância, a relevância de serem tratadas com carinho e respeito à sua dignidade nessas casas para onde vão por força de decisão judicial e não de uma escolha, dá-se um grande impacto do rompimento temporário ou definitivo do vínculo familiar, situação que produz diversos efeitos psíquicos e sociais nesses sujeitos de direitos que necessitam de apoio e conforto para passar por essa situação ao qual foram expostos.

Garantir e assegurar os direitos básicos dessas crianças é o principal papel dessas casas, onde os profissionais que a formam estão ali para que

elas funcionem de fato como uma casa, um lar. Sobre esses direitos de proteção o Estatuto da Criança e do Adolescente traz o 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. (ECA, s/n, 1990)

Sabemos que a família é o principal autor do desenvolvimento de uma criança, mas no caso dessas crianças que estão afastadas da família, o papel de assegurar esses direitos é do poder público, assim, é importante lembrar que morando nessas casas de abrigo as crianças e os adolescentes seguem rotinas, têm assistência médica caso precisem, fazem atividades, têm momentos de lazer e principalmente continuam ou iniciam sua rotina escolar, como também tem algumas crianças que não são desvinculadas totalmente do contato com a família, com isso recebem visitas ou a visitam quando possível. Assim, é a partir desse apoio que as casas oferecem que se deve buscar a garantia do desenvolvimento e de uma infância saudável dessas crianças e jovens.

Partindo das obrigações desses espaços de abrigo e seu papel na vida de crianças e adolescentes na garantia de seus direitos fundamentais, realizamos a pesquisa a partir de nossas problematizações. Dessa forma questionamos: 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 de direitos as crianças e adolescentes nas casas abrigo?

OBJETIVOS

GERAL

- Analisar a importância/papel das casas abrigo para a garantia da proteção da infância para as crianças que tiveram o rompimento do vínculo familiar por decisão judicial e estão sob a tutela do Estado.

ESPECÍFICOS

- Analisar o abrigamento em função da decisão judicial de rompimento do vínculo familiar e seus impactos na proteção da criança e do adolescente;
- Verificar no Município de Caruaru, a organização das casas abrigos a partir da experiência da UFPE no Agreste no desenvolvimento de projetos de intervenção;
- Discutir a importância da experiência da UFPE no Agreste para a formação dos seus profissionais e para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes em situação de abrigamento.

O interesse despertado para este tema de pesquisa se deu por meio da experiência na UFPE/CAA¹⁰⁵ no curso de pedagogia, através do contato da disciplina eletiva cursada em 2019: “*Saúde, Educação e Direitos das Crianças e Adolescentes*”, onde pude conhecer e vivenciar momentos nas casas abrigo de Caruaru, despertando a minha curiosidade acadêmica sobre a importância e o papel dessas casas para essas crianças que necessitam ser acolhidas pela sociedade, já que foram por algum motivo judicial afastados das suas famílias.

Durante as atividades realizadas nas casas abrigo nos deparamos com inúmeras histórias de vidas que apesar de pequenas vidas, são carregadas de muitas dores e sofrimentos. Era impossível não se sensibilizar com rostos tão sofridos, alguns carentes que pulavam em nós, buscando um abraço, um afeto, ou outros (as) tímidos (as), que fugiam dos nossos olhares. São crianças e adolescentes que, pela dor da violência do abandono, de crimes de natureza sexual, da morte dos pais, entre outras violações de direito da infância e da juventude, tiveram o rompimento do vínculo familiar desfeito, ou suspenso pelo Poder Judiciário e passaram a viver nestas casas abrigo onde passam a ser cuidadas por profissionais que tentam lhes restituir a

¹⁰⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

dignidade humana violada, mas as marcas e as dores estão tatuadas nos olhos tristes dessas pequenas pessoas.

Como relevância social, a seguinte pesquisa nos fará refletir sobre a atual situação dessas crianças e jovens que acabam sendo invisibilizados socialmente. Como relevância acadêmica, a pesquisa irá somar, pois há defasagem de pesquisas no tema, trazendo a discussão e lugar de direito dessas crianças e adolescentes e sua invisibilidade social se reflete no desconhecimento desse problema nos cursos de formação de professores que deveriam atuar em conjunto com o Estado possibilitando serviços e projetos de apoio às crianças e adolescentes nas áreas que fossem possíveis.

Parte significativa de brasileiros estão nessa situação de abrigamento, são invisíveis. A sua existência mais parece um problema do sistema de Justiça do que nosso. Suas vidas, suas histórias não passam nos projetos pedagógicos das faculdades ou nos seus estágios curriculares. Poucos são os profissionais que atuam naqueles espaços, como se a vida dessas pessoas não importassem. Sabemos dos limites da pesquisa científica, mas é preciso romper este silêncio e trazer as vozes dessas pessoas que pouco despertam a sensibilidade social para outra imensa vulnerabilidade que enfrentam: a permanência de sua invisibilidade e os seus destinos no pós-abrigamento.

METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS:

Entendemos a metodologia como o elemento nos que guia na condução, no desenvolvimento do nosso estudo, que possibilita em parte a mensurabilidade do objeto estudado.

A escolha de um caminho científico, supõe que, para estudar um fenômeno cientificamente, este deve ser medido. Em outras palavras, o fenômeno deve ser perceptível, sensível e classificável, ainda que o cientista social possa trabalhar com conceitos teoricamente abstratos, tais como: amor, aprendizagem e qualidade de vida; antes de estudá-los empiricamente, deve procurar comportamentos, estímulos, características ou fatos que representem estes conceitos”(RICHARDSON, 2009, p.21)

E assim, resolvemos optar pela metodologia qualitativa, que BOLGDAM E BIKLEM (Apud LUDKE e ANDRÉ 1986), como uma metodologia com características específicas: 1- “Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento...Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”; 2- “Os dados coletados são predominantemente descritivos”; 3- “ A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”; 4-” O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

LUDKE e ANDRÉ (1986) analisam a pesquisa qualitativa por envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a realidade estudada, caracterizando-se principalmente pela preocupação em retratar a perspectiva dos participantes.

Uma outra abordagem significativa para o nosso estudo nos foi fornecida por THIOLENT (2014), quando nos alerta para a necessidade de se entender que o papel da pesquisa não se deve limitar a falar em determinados interlocutores e produzir um discurso diferente. Mas, trabalhar sobre os discursos, os conteúdos, por meio de análises e interpretações.

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador; justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados através de uma metodologia qualitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques, e conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa (RICHARDSON, 2009, p.38)

Para a realização da pesquisa o caminho percorrido foi inicialmente a pesquisa bibliográfica para levantamento de material em livros e artigos que permitisse construir um aporte teórico que subsidiasse o debate. Nesse caminho, vimos que teríamos de caminhar por artigos e revistas científicas já que há uma ausência de obras de referência na área. Em seguida, tínhamos o desejo de realizar entrevistas com profissionais e adolescentes abrigados, mas em função da pandemia de coronavírus, que ainda vivenciamos, temos o

impedimento institucional do Estado, tendo em vista a proteção das crianças e adolescentes abrigados e os protocolos da UFPE que suspenderam as atividades práticas dos nossos cursos no CAA, apenas os estudantes do curso de medicina e das práticas dos laboratórios podem realizar atividades práticas. No diálogo com a orientação da pesquisa, encontramos outra saída.

Assim, a opção foi de realizar uma pesquisa documental, a partir dos relatórios e resultados dos trabalhos realizados pelos estudantes e professores da UFPE nas casas abrigos no ano de 2019. Nesse sentido, iremos descrever as atividades realizadas pelos estudantes de Pedagogia, Física e Medicina e as percepções desses grupos, a partir dos projetos de intervenção que foram realizados e analisar as percepções destes grupos a partir dos resultados e dos diagnósticos das casas que foram objeto de intervenção dos estudantes.

Para a análise dos dados, recaiu a escola da análise de conteúdo, já que trabalharemos com informações e documentos produzidos nos projetos de intervenção nas casas-abrigo de Caruaru.

Em sua dimensão mais geral, a análise de conteúdo trata de descrever o conteúdos segundo a forma e o fundo. A análise da forma estuda os símbolos empregados, isto é, as palavras ou temas que são, inicialmente selecionados e, a partir daí, verifica-se a frequência relativa de sua aparição em uma obra ou diferentes tipos de comunicação".(RICHARDSON, 2009, p.45)

RICHARDSON (2009), reafirma que a análise de conteúdo se interessa menos pelo interesse "manifesto", e mais pelo interesse "latente", mas que se utiliza do interesse manifesto para dele deduzir as intenções contidas subjetivamente", assim os instrumentos utilizados como relatórios e imagens nos ajudam na compreensão do objeto de estudo aqui demonstrado.

REVISÃO TEÓRICA

No passado, quando as crianças eram separadas judicialmente de suas famílias, ou estavam em situação de abandono, eram enviadas a orfanatos. Há inúmeros filmes, obras literárias, histórias das rodas dos enfeitados contadas na tradição oral, no cinema, na literatura. Para Alexandre

e Vieira (2004) esses espaços estigmatizavam os seres humanos por toda a sua vida. Ali sofriam todas as formas de violações de direitos e não havia uma fiscalização rígida do Estado sobre as condições de abrigamento dessas crianças, cujas vidas seriam marcadas por variadas formas de violência.

No Brasil, segundo Adorno (2002) mulheres e crianças pouco despertaram na cultura brasileira respeito e compaixão, só na história recente do país a proteção de mulheres e crianças contra as violações de direitos se tornaram pautas importantes, a exemplo da Lei Maria da Penha e do Estatuto da Criança e do Adolescente que são recentes, e ainda há segmentos da população que acham que esses direitos são privilégios que não deveriam existir.

Sendo assim, nos dias atuais, vencida a visão acima descrita, a idéia de orfanato é ofensiva à dignidade humana, razão pela qual, crianças e adolescentes nas situações de extrema vulnerabilidade deverão ser acolhidas e protegidas após a decisão judicial em casas abrigo. É necessário que as casas abrigo tenham uma estrutura e funcionamento de uma casa familiar, para que elas possam contribuir na garantia do acesso aos direitos básicos e na construção de um futuro para as crianças e os jovens que moram ou irão morar nelas, o Estatuto da Criança e do Adolescente afirma no art 7º que:

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. (ECA, s/n, 1990)

A Declaração dos Direitos das Crianças ressalta no princípio 2 que:

A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança. (Declaração dos Direitos das Crianças de 1959)

Assim, o Estado através das suas medidas, irá sempre procurar decidir o que for melhor para essas crianças e jovens, onde as casas exercem o papel de assegurá-las diante de qualquer situação que os deixem privados dos cuidados parentais.

Muitas das crianças que são direcionadas para as casas, não têm ou nunca tiveram acesso aos direitos básicos, como saúde, educação, cultura, lazer. Dando foco no direito à educação, para Piaget (1969/1970) o principal objetivo da educação é auxiliar a criança a se desenvolver intelectual e moralmente. Assim, contribuindo para uma infância saudável e o seu desenvolvimento até a fase adulta.

No Brasil, antigamente, o acolhimento de crianças e jovens era de responsabilidade da igreja ao qual, com cunhos filantrópicos, abrigavam as crianças abandonadas até completarem a maioridade, porém não eram assegurados com direitos e políticas direcionados à infância e à juventude. Passando gradativamente do domínio da igreja para ser de responsabilidade do estado, como é atualmente. (DELL'AGLIO & SIQUEIRA, 2006, p.74)

Nos dias atuais, o estado oferece casas abrigos ou abrigo institucional para crianças e jovens, onde buscam assemelhar o máximo a uma residência, à quais fisicamente não podem ter placas que a identifiquem como um produto governamental devem ser estruturadas como um lar, com áreas de lazer e com profissionais preparados para desenvolver as funções de uma casa. Buscando sempre compreender as situações que as crianças que chegam ali se encontram, necessitadas de um acolhimento.

As crianças e os jovens são acolhidos inicialmente na chamada Casa de Passagem, onde a partir da decisão do juiz, elas são direcionadas para alguma das outras casas de acordo com sua idade ou se estão junto a irmãos, pois caso estejam entre irmãos a prioridade é não separá-los. São estruturadas para ter um número máximo de crianças, pois oferecem diferentes atividades, funções e interações, constituindo um ambiente que busca desenvolvimento de relações recíprocas e de afeto. (DELL'AGLIO & SIQUEIRA, 2006, p. 73)

É necessário uma grande visibilidade e reconhecimento das crianças e jovens que chegam aos abrigos, pois a grande maioria tem históricos de maus tratos, abusos ou pobreza extrema, com isso carregam diversos traumas os quais geraram a privação com os laços parentais, onde reconhecendo a

importância desses laços afetivos durante a infância, a privação deles pode interferir no desenvolvimento saudável e social da criança, como também no meio que a cerca. (ALEXANDRE & VIEIRA, 2004, p. 208)

As casas acolhem crianças e jovens de diversas idades, onde eles podem permanecer até completarem a maioridade. Há casos que voltam para os familiares, como também há casos que a família perde a guarda da criança e consequentemente ela permanece na casa, podendo entrar em processo de adoção ou não. Por isso a importância de ter um número máximo de crianças em cada casa, pois tem crianças que moram e crescem em abrigos, necessitando assim de um olhar específico, pois essa fase da vida dela refletirá em sua fase adulta, podendo haver traumas e dependências emocionais.

Dell'Aglio e Siqueira (2006, p.397), aponta a importância da visibilidade dos traumas que essas crianças carregam, onde há crianças que são acolhidas, depois voltam para a família, mas acabam sendo necessário o retorno delas para os abrigos, criando assim situações de rupturas e separações afetivas, sabendo que para que haja desenvolvimento capaz de torná-las sujeitos, são necessários vínculos afetivos, ajudando-os e direcionando-os em suas fases da vida. Assim como diz Barros e Jr (2006, p. 1268) que, “a importância do ambiente no desenvolvimento da criança é notória na vinculação afetiva.”

Algumas crianças, mesmo abrigadas, continuam tendo contato com a família, recebendo visitas em dias específicos ou à visitando-as. É importante lembrar que a família é o suporte do ser humano, é o primeiro contato social com o mundo ao qual a criança tem ao nascer, assim, auxiliando no seu desenvolvimento. Com isso, visando a importância do governo com as casas abrigos de buscarem assemelhar o máximo as casas em lares, ao qual os funcionários serão vistos como uma família, onde aponta Rueda, Silva e Suehiro (2007, p. 435) que “o tipo de moradia e a presença de familiares parecem ser fatores relevantes na compreensão do desenvolvimento percepto-motor e da aprendizagem desses sujeitos.”

Ao serem abrigados, um dos papéis das casas com as crianças e os jovens, é iniciar ou dar continuidade na vida escolar, assim, garantindo o direito à educação. Para que haja essa frequência nas escolas, as casas dão suporte, com o transporte e auxílio nas atividades no contra turno nas casas, como

também a relação das casas com as escolas de cada criança, para que assim possam auxiliar na garantia do desenvolvimento intelectual. Visando que são crianças fragilizadas, devido ao processo que estão passando, algumas apresentam dificuldades ou não estão inseridas no ano letivo correspondente à sua idade.

A EXPERIÊNCIA DA UFPE/CAA NAS CASAS - ABRIGO E CAUD EM 2019 COM OS CURSOS DE PEDAGOGIA, MEDICINA E FÍSICA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA

A UFPE iniciou o trabalho com as Casas Abrigo no município de Caruaru a partir do Convênio assinado entre a Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos de Caruaru e o Centro Acadêmico do Agreste para o desenvolvimento de atividades pedagógicas nas casas abrigo e também no atendimento aos jovens no CAUD (Centro de Assistência à Usuários de Drogas), convênio que tem como marco temporal o período de 2018-2021, no entanto, em função da pandemia, no período de 2020 e 2021 apenas um grupo de estudantes do curso de Medicina continuou as atividades, os demais cursos, não puderam participar. Sendo que as atividades do curso de Medicina foram realizadas por uma professora da área de Pediatria para atendimento das crianças abrigadas.

Figura 1 (Assinatura do Convênio UFPE - CAA/Prefeitura de Caruaru)



O projeto foi estruturado através da oferta de disciplinas intercursos, sendo responsáveis no Curso de Pedagogia: a Professora Ana Maria de Barros, no curso de Medicina: Professora Rosane Lacerda e no Curso de Física: A Professora Tânia Bazante e representando a Prefeitura de Caruaru, a Servidora Pública da Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos: Elizabete Cristina Rabelo de Araújo realizou as mediações desde o convênio com a UFPE até a mediação com os gestores das casas abrigo e CAUD, visando promover projetos e atividades nas casas abrigo a partir de processos de ludicidade, de aprendizagens significativas, que levassem as crianças e adolescentes, aprendizagens importantes, em linguagens construtivistas.

Os alunos foram divididos em grupos, dentre eles tinham alunos dos três cursos presentes. Tiveram de início como objetivo geral, conhecer as casas para as quais foram sorteados os grupos, o primeiro passo foi conhecer a casa, conversar com os gestores, funcionários, crianças e adolescentes abrigados para diagnosticar as dificuldades vivenciadas em cada espaço, e para a partir do diagnóstico cada grupo criar um projeto de intervenção para aplicar nas casas abrigo, buscando atingir as crianças e adolescentes com o conhecimento prévio que tiveram ao conhecer as casas e fazer o diagnóstico inicial. A disciplina prevê 20h de aulas teóricas e as demais 40h de atividades

nas casas abrigo para que os estudantes desenvolvam desde o diagnóstico até a realização do projeto de intervenção.

Os projetos foram pensados e elaborados buscando atender às necessidades das crianças e adolescentes abrigados, através de métodos educativos e lúdicos, com finalidade de atendê-los respeitando-os como cidadãos e sujeitos de direitos. Os grupos de estudantes desenvolveram os projetos na Casa de Passagem, no Centro de Assistência a usuários de Drogas- CAUD e nas Casas Abrigo 1, 2, 3 (um, dois e três). Após o contato dos grupos com as casas, eles puderam observar as necessidades e entender o cotidiano das crianças e jovens abrigados, nesse sentido, foram elaborados os seguintes projetos:

CASA DE PASSAGEM

A Casa de Passagem é a primeira rede de apoio que uma criança ou adolescente tem após ter tido o rompimento familiar pelo poder judiciário ou pelo conselho tutelar. A casa oferece uma rede de apoio para que possa concretizar o acolhimento, acolhendo-os com a faixa etária de zero até 17 anos e 11 meses e tem a capacidade de abrigar até 20 acolhidos.

O grupo um ficou responsável pela Casa de Passagem, iniciou o contato com a visita à casa conhecendo o espaço e foram recebidos por crianças e jovens com diferentes idades, com isso pensaram em um projeto que buscasse através de momentos de lazer e educação, proporcionar atividades que estimulasse a interação das crianças e adolescentes que passam pela casa. Para as crianças foi elaborado um momento lúdico, para os adolescentes um momento de arte buscando afirmar os direitos humanos e, direcionados a todos, foi efetuado um debate e uma oficina de arte externando a importância da expressão de sentimentos, o mundo e as pessoas ao seu redor, por fim, realizaram uma oficina de dança, música e brincadeiras a fim de criar laços afetivos entre eles.

Os recursos metodológicos e seus objetivos utilizados pelo grupo foram divididos em três momentos, onde o primeiro foi através do filme: “Divertidamente”, onde eles puderam refletir e conversar sobre os sentimentos. O segundo momento foi através de uma atividade de pintura, onde os jovens

externaram seus sentimentos e com isso o grupo pode observá-los individualmente, e por fim, no terceiro momento foram elaboradas atividades e dinâmicas com fantoches, músicas e danças possibilitando o estreitamento de laços afetivos entre eles.

Figura 2 (atividade na casa de passagem)



Figura 3 (atividade na casa de passagem)



CAUD (CENTRO DE ASSISTÊNCIA À USUÁRIOS DE DROGA)

O CAUD é um centro de assistência que recebe jovens do sexo masculinos entre 12 e 17 anos e 11 meses que apresentam alguma

dependência química e queiram, de forma espontânea receber ajuda, com isso, o centro oferece tratamento buscando a desintoxicação.

O grupo iniciou o trabalho conhecendo o espaço físico e o público alvo e com isso elaboraram um projeto com objetivos educativos e ações de saúde, contribuindo com o acolhimento daqueles adolescentes usuários de substâncias psicoativas. Buscando promover o bem estar e uma vivência agradável em grupo, elaboraram diversos momentos como, atividades com ênfase nos direitos humanos com o uso da arte e educação, oficina de pintura e arte no barro externando seus momentos em relação ao enfrentamento à dependência química, palestras e rodas de diálogos sobre saúde e dependência química na adolescência, sarau com músicas e poesias relacionadas à recuperação diante da dependência, oficinas pedagógicas de jogos matemáticos e momentos estimulando o autocuidado e a importância da saúde na adolescência.

Os meios metodológicos e seus objetivos usados pelo grupo foram divididos em sete momentos, sendo cinco vivenciados no espaço da universidade, onde o primeiro foi com o uso de músicas e poesias que buscaram adequar ao gosto e cultura dos jovens do CAUD relacionadas a recuperação do ser humano e afirmação dos seus direitos em forma de SARAU, estimulando a socialização entre eles. O segundo foi uma reunião do Arte em Ação, o terceiro foi uma oficina de matemática onde produziram um **TANGRAM** com o uso do papel contribuindo na aprendizagem: o quarto momento foi uma oficina de pintura, onde os jovens puderam externar momentos vivenciados o processo no enfrentamento da dependência química através da arte. O sexto momento foi uma oficina de barro vivenciada no Alto do Moura e por fim, o sétimo momento uma oficina de dança realizada em um studio com a participação de um professor coreógrafo, exercitando a prática de atividades que promovam o bem estar.

Figura 4 (atividade do CAUD na UFPE)



Figura 5 (atividade do CAUD na UFPE)



Figura 6 (atividade do CAUD na UFPE)



CASA 1

A casa 1 é uma unidade de acolhimento semelhante a uma residência. É uma das redes de apoio que oferece acolhimento após a Casa de Passagem, recebendo acolhidos com a faixa etária de zero até 8 anos de idade. A Casa 1 dispõe de uma equipe técnica que a compõe como um lar, promovendo moradia, alimentação e cuidados.

O grupo responsável pelo projeto de intervenção da Casa 1 ao conhecer o espaço físico, já foi recepcionado por crianças de até sete anos de idade, com isso, buscaram desenvolver atividades lúdico-pedagógicas favorecendo o desenvolvimento, estimulando o psicológico, social e cognitivo das crianças e sobre a importância do cuidado com o meio ambiente, consigo e ao seu redor.

Os meios metodológicos e seus objetivos foram vivenciados em três momentos: o primeiro nas atividades lúdico-pedagógicas com o uso de tabuleiros e diferentes objetos, trabalhando e estimulando o toque em texturas diferentes ao qual as crianças tiveram contato. O segundo, com o uso de potes recicláveis, areia e sementes, onde, com auxílio, as crianças fizeram plantações e assim incentivando-as sobre conscientização ambiental, e por fim, o terceiro com o uso de cones, bolas de sopro, bambolês e cordas através de brincadeiras estimulando o desenvolvimento físico e o social das crianças.

Figura 7 (atividade na casa 1)



Figura 8 (atividade na casa 1)



CASA 2

A Casa 2 é uma unidade de acolhimento localizada em uma residência. É uma das redes de apoio que oferece acolhimento após a Casa de Passagem, recebendo acolhidos com a faixa etária de nove até 17 anos e 11 meses de idade. A Casa dispõe de uma equipe técnica que a compõe como um lar, promovendo moradia, alimentação e cuidados.

O grupo responsável pela Casa 2, ao conhecer o espaço foi recebido por jovens entre 10 e 17 anos de idade, com isso, pensando sobre a realidade de serem adolescentes onde alguns, quase na maioridade, elaboraram um projeto buscando estimular o autoconhecimento, através da construção de sua autobiografia e promovendo reflexões em relação ao futuro e perspectivas de vida.

De início, o primeiro momento foi conhecê-los e proporcioná-los uma comemoração no Dia das Crianças. Com isso, iniciou-se o projeto onde os meios metodológicos foram: apresentar diversas biografias de forma escrita e em vídeo e após, em uma folha em branco eles desenharam ou escreveram livremente coisas sobre eles. A construção de uma autobiografia através de perguntas impressas em uma folha, promovendo situações de leitura e escrita onde registraram lembranças e fatos pessoais relevantes, estimulando o

autoconhecimento e o conhecimento do outro. Através do uso da argila construíram algo que representasse o que eles queriam para o futuro e assim compreendendo a importância de sonhar. Por fim, o grupo juntou todos os desenhos e as autobiografias dos jovens e produziram uma encadernação, titulando-o como “O livro da vida” e presentearam à Casa 2.

Figura 9 (Dia das crianças na casa 2)



Figura 10 (atividade na casa 2)



CASA 3¹⁰⁶

A Casa 3 é uma unidade de acolhimento localizada em uma residência. É uma das redes de apoio que oferece acolhimento após a Casa

¹⁰⁶ O relatório apresentado não possui imagens da experiência.

de Passagem, recebendo acolhidos com a faixa etária de zero até 17 anos e 11 meses de idade acolhendo grupos de irmãos. A casa dispõe de uma equipe técnica que a compõe como um lar, promovendo moradia, alimentação e cuidados.

O grupo responsável pela Casa Abrigo 3, ao conhecer o espaço físico foi recebido por crianças e jovens de diversas idades, pois a casa abrigava irmãos, com isso, elaboraram um projeto que buscasse aproximá-los mesmo diante das diferenças, incluindo a faixa etária, relevando a importância de todos e mostrando que são especiais e únicos em suas subjetividades.

Os meios metodológicos e seus objetivos foram separados em três momentos: o primeiro foi feito com o uso de bolas em jogos cooperativos buscando fomentar uma convivência mais harmoniosa entre eles. O segundo momento foi através de histórias de conto de fadas, onde abordaram a conscientização sobre a importância da saúde mental e por fim, o terceiro momento foi com o auxílio de espelhos, onde trabalharam a auto estima através da “dinâmica do espelho”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ORGANIZAÇÃO DAS CASAS ABRIGOS EM CARUARU

As casas de acolhimento são entidades oferecidas pelo Município através da Secretaria de desenvolvimento social e Direitos Humanos que tem como abordagem um acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados de suas famílias por situação de risco e/ou violação de direitos, quando não se é possível mantê-las no convívio familiar. A organização das casas tem como base, residências que buscam se assemelhar a uma casa familiar, formadas por uma equipe técnica que estão presentes: o coordenador/coordenadora, educador/cuidador, auxiliar de cuidador, assistente social e psicóloga, que buscam atender as crianças e adolescentes que são direcionadas a elas.

Os serviços das casas de acolhimento se iniciam na Casa de Passagem, para onde as crianças e os adolescentes são direcionados inicialmente, após haver o afastamento do convívio familiar, a partir da decisão

judicial ou do Conselho Tutelar. A partir dessa decisão, são direcionadas às unidades de acolhimento: Casa 1, Casa 2 ou Casa 3.

Em relação à educação destes jovens abrigados, ela está amparada pelo cap. IV art. 53 do ECA que diz que: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Assim de acordo com Alexandre e Vieira (2004) em acordo com o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a função do município é promover o acolhimento desses sujeitos de direitos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, de forma a garantir sua proteção integral. Esse serviço é prestado em unidades inseridas na comunidade e deve obrigatoriamente possuir características residenciais.

REDES DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

As redes de proteção social dos direitos das crianças e adolescentes, são o Conselho Tutelar, CAUD - Centro de Atendimento a Usuário de Drogas, Casa de Passagem e três casas de acolhimento.

O Conselho Tutelar é uma entidade que busca defender todos os direitos da criança e do adolescente, onde através do COMDICA no município de Caruaru “atua na propositura de fortalecimento e garantia de políticas de direitos, lutando para que as crianças e adolescentes tenham a efetivação do dispositivo previsto na Constituição Federal no art. 277, consagrado com Princípio da Prioridade Absoluta que determina”: (COMDICA, s/n, 2021)

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 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. (COMDICA, s/n, 2021)

Os direitos citados são garantidos e concretizados através de políticas públicas governamentais e não governamentais segundo prevê o artigo 86 do

Estatuto da Criança e do Adolescente que estabelece: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (ECA, s/n, 1990)

O COMDICA (2021) atua com base nas seguintes competências: Estabelecer diretrizes para o funcionamento da política pública e manifestar-se a respeito. Zelar pela efetiva implantação, implementação, defesa e promoção dos direitos da pessoa. Receber e encaminhar aos órgãos competentes as petições, denúncias e reclamações formuladas por qualquer pessoa ou entidade, quando ocorrer ameaça ou violação de direitos, assegurados nas leis e na Constituição Federal, exigindo a adoção de medidas efetivas de proteção e reparação. Propor políticas públicas, campanhas de sensibilização e de conscientização e/ou programas educativos, a serem desenvolvidos por órgãos estaduais e/ou em parceria com entidades da sociedade civil.

É através dos conselhos tutelares que as crianças e adolescentes têm acesso as outras redes de apoio e proteção dos direitos, que são a Casa de Passagem e as três casas de acolhimento, situadas no município de Caruaru. As atribuições que os conselhos tutelares apresentam estão presentes no Art. 36 da lei nº 6316 de 07 de Junho de 2019:

São algumas atribuições do Conselho Tutelar:

I - Atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos artigos 98, 99 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a IX, ambas do Estatuto da Criança e do Adolescente.

II - Atender e orientar os pais ou responsáveis, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII, do ECA.

III - Promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

a) Requisitar serviços públicos na área de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

IV - Encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

V - Encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

IX - Assessorar o Poder Executivo Municipal na elaboração da proposta orçamentária, para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X - Representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal.

XI - Representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, depois de esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural.

XIII - Receber denúncia de maus tratos contra crianças e adolescentes em conformidade com o art. 13 da LEI Federal nº 8.069/1990.

XIV - Receber dos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicação de casos de:

a) Maus-tratos envolvendo alunos;

b) Reiteração de faltas injustificadas em conformidade com o disposto no inciso VIII do artigo 12 da LEI 9.394/96 com alteração dada pela LEI 13.803/2019 e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

c) Elevados índices de repetência.

A segunda rede de apoio que identificamos na cidade de Caruaru, chama-se CAUD II, onde o mesmo funciona através de ações de Proteção Social direcionadas a jovens usuários de substâncias químicas, realizadas por meio de atividades assistenciais e educativas, que buscam oferecer assistência, acompanhamento e atendimento psicossocial. As unidades também oferecem acolhimento, higienização, alimentação e realizam ações em locais fora do ambiente familiar e comunitário.

O principal objetivo do CAUD II é oferecer a desintoxicação e buscar dar maior visibilidade e um novo significado à vida dos jovens que se encontram em situação de direitos infringidos e de rompimento familiar,

findando na reintegração desses jovens na família e na comunidade. Como objetivos específicos, o centro oferece atendimento para que possam visar um novo significado na vida, por meio de acompanhamentos individuais e em grupo, mostrar aos jovens a importância do acolhimento onde, através dele, poderão conseguir ter uma nova visão de vida, oferecer atendimento social, dando acolhimento e tratamento para os jovens, manter uma pedagogia que estimule a reeducação dos jovens, em busca de aumentar a auto estima e o estreitamento nas relações entre a família e a sociedade.

De acordo com Adorno (2002) é na ação articulada da rede de proteção social que se pode garantir o acesso dos sujeitos de direitos às políticas públicas necessárias à sua proteção contra as variadas formas de vulnerabilidade social que expõem principalmente os mais pobres a violência. Seja na execução das políticas de direitos ou na sua fiscalização para garantia, ou denúncia de seu descumprimento junto a Vara judicial responsável pelos direitos da criança e do adolescente, como também ao Ministério Público. Durante a experiência com as casas abrigos tivemos a possibilidade de ouvir o Juiz responsável Pela Vara Regional da Infância e Adolescência (Dr. José de Souza Santos) que participou da aula de formação dos alunos que participaram da experiência através do Google Meet, e também a participação presencial dos gestores das casas abrigo na universidade, no Laboratório de História e Geografia que apresentaram suas percepções sobre os serviços prestados no município através das equipes de cada casa, os desafios e como a UFPE poderia contribuir na garantia de direitos dos abrigados (as).

CRIANÇA SEM INFÂNCIA NÃO É “NORMAL”

Identificamos nos trabalhos de intervenção realizados pelos alunos da UFPE nas casas de acolhimento, que boa parte das crianças abrigadas apresentaram um pouco de resistência à recepção e nas atividades propostas, devido a diversos traumas sofridos que carregam na sua vivência. E 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.

Os grupos se depararam com crianças carregadas de diversos traumas, violências e perdas, pois como nos diz Franco e Tinoco (2011, p.428) “Nessa população, tais experiências muitas vezes são somadas a outras de trauma e dor, como abuso, violência e negligência, que por sua vez geram outros tipos de perdas, como perda da segurança, da inocência e da confiança no outro e no mundo.” Com isso, de início, apresentaram um pouco de resistência no contato e nas participações das dinâmicas oferecidas, visando assim a importância da aproximação e do afeto dos grupos com as crianças e os jovens.

A partir disso, os grupos usaram o primeiro encontro para além das dinâmicas, também buscaram conversar, observar e conhecer as crianças e jovens, onde através do contato foram se aproximando e principalmente, aproximando-os, pois segundo Alexandre e Vieira (2004, p. 208) um aspecto importante é que “o apego é a base para a identificação e a determinação de relações duradouras e mútuas, que são a base para a formação de uma rede de apoio social.” Com isso, podendo visualizar a importância do incentivo para que eles criassem um vínculo entre si.

Ao realizarem as atividades e dinâmicas, os grupos puderam observar a riqueza dos momentos na vida e no cotidiano daquelas crianças e jovens, pois foram vividos por eles como momentos de lazer, podendo fugir um pouco da realidade que vivem, que segundo Franco e Tinoco (2011, p.428)

A passagem pela institucionalização é intensa e difícil para todos os envolvidos: criança, pais, familiares, profissionais. Trata-se de uma experiência que exigirá um processo de readaptação e recuperação, envolvendo a vivência de um processo de luto pelas mudanças, separações e perdas vividas.

Com isso, os projetos puderam proporcionar momentos importantes relacionados e somados na garantia do direito à infância e na busca do desenvolvimento das crianças e jovens. Assim caminhando juntamente com os objetivos buscados pelas casas de acolhimento, que:

Temos observado que o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de desproteção ou vulnerabilidade

é um campo em plena transformação e reordenamento tanto no âmbito das políticas macro-sociais, como nas práticas cotidianas desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais de técnicos de Secretarias Municipais, de abrigos ou do Poder Judiciário, ao atuarem dentro do Sistema de Garantia de Direitos. (FERREIRA et al. 2012, p.394)

Onde, para que os grupos elaborassem e pensassem sobre o que iriam desenvolver nas casas, tiveram de início o primeiro contato com crianças e jovens, como também o primeiro contato com a casa e com o cotidiano vivido por eles, para que com isso a partir da realidade e estrutura que os cercam pudessem pensar nos melhores aspectos a serem abordados através das dinâmicas.

Ao observar as atividades propostas pelos grupos podemos identificar práticas educativas, que para Libâneo, a educação num sentido mais amplo “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO, p. 17). Por isso, não podemos reduzir a educação apenas à educação escolar, mas sim em um campo mais amplo, enquanto sociedade. Como a educação social, cultural, espiritual entre outras, onde se forma e prepara os indivíduos para uma participação ativa e transformadora em várias designações da vida social, onde a prática educativa e sociedade estão entrelaçadas.

A partir das escolhas metodológicas pelos grupos, podemos identificar a importância da ludicidade que foi o principal método utilizado, pois segundo Piaget: “quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, em compromisso com a realidade, pois sua maneira de interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. (PIAGET, 1978, p.123). Portanto, o brincar que está presente no lúdico, proporciona a liberdade de expressão e de realização.

Outra metodologia muito importante utilizada nas intervenções foi o incentivo dos grupos em estimular o vínculo e a socialização entre eles através de atividades em grupo, onde a partir desses momentos podemos visualizar as vantagens do afeto, pois segundo Barros e Jr (2006, p. 1269) “é importante

estabelecer uma forte e constante vinculação afetiva com a criança, a fim de lhe proporcionar um saudável desenvolvimento físico, psíquico e social”.

Os contextos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, seja junto às suas famílias ou em instituições de abrigo, são caracterizados pela presença de fatores de risco e de proteção, podendo se constituir como ambientes desfavoráveis ou promotores de desenvolvimento. (Dell’Aglío e Waither, 2007, p. 306)

Visando a realidade encontrada pelo grupo de início, onde as crianças e jovens apresentaram certa resistência, ao compararmos com os momentos vividos durante e ao final dos projetos, pode-se perceber pontos positivos, uma vez que, nos momentos e atividades ocorridas houve coletividade e socialização entre eles, resgatando a infância, pois “assim, se os eventos passados são significativos, os atuais também o são e têm o poder de alterar o percurso de seu desenvolvimento.” (FERREIRA et al. 2012, p.397) Com isso, ressaltando a importância dos projetos de intervenção realizados pelos alunos da UFPE, ao qual buscaram oferecer vivências que ressaltaram a importância das crianças e jovens abrigados como ser de direito, na garantia da infância e do seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida em uma casa abrigo de crianças e adolescentes nos fez descortinar para uma realidade profundamente invisível para os cursos de formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia. Através deste trabalho nos aproximamos do conhecimento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e podemos reconhecer e identificar as redes de proteção social dos direitos das crianças e dos adolescentes na cidade de Caruaru. Foi um dos objetivos desse trabalho, assim como a importância de compreender como atuam na busca da garantia dos direitos das pessoas abrigadas. Percebemos em Caruaru uma atuação muito competente e articulada que liga no município: Prefeitura, Conselhos Tutelares, Vara da Infância e da juventude e Ministério Público. Percebemos também, que essa articulação impacta diretamente nas casas abrigo, através dos procedimentos, nas exigências e dos cuidados que os profissionais das casas tem com os sujeitos de

direitos abrigados. Que vai da preocupação com o anonimato das casas para não despertar a curiosidade da vizinhança para não expor as crianças e adolescentes para que não sejam estigmatizados até as exigências para que se possa adentrar no espaço da casa abrigo.

Verificamos que, mesmo com os recursos reduzidos do SUAS¹⁰⁷ pelo Governo Federal à administração municipal, através da Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos manteve com qualidade as ações de garantia de direitos e proteção social dos abrigados, garantindo condições materiais adequadas e equipes com competência técnica e profissional de apoio. Sentimos falta, no período estudado, de uma equipe maior de pedagogos para atendimento das crianças. Muitas apresentam defasagem de aprendizagem na relação idade-série, o requer um trabalho individual para que possam acompanhar caso a caso.

A partir disso, o trabalho apresentado levantou informações e dados importantes:

A cidade de Caruaru oferece como redes de proteção, instituições que são tituladas como Casas de Acolhimento, Casa de Passagem e o CAUD, ao qual estão ligadas ao Conselho Tutelar e amparadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, trabalhando na garantia dos direitos, como a educação. Estão estruturadas como um lar, e dispostas com profissionais que formam a rede de apoio para que haja, de fato, o amparo e acolhimento das crianças e jovens que necessitam ser abrigadas

Através dos projetos de intervenção criados pelos alunos da UFPE e realizados nas instituições de rede de proteção de Caruaru, foi possível conhecer um pouco sobre o funcionamento das casas, aos quais os alunos tiveram a oportunidade de ter o contato direto com os abrigados, onde iniciaram um vínculo e reconheceram sobre o que iam abordar nos objetivos. O desenvolver das atividades foi capaz de proporcionar momentos enriquecedores mutuamente, onde os alunos puderam não só enxergá-las amparando-as teoricamente, mas principalmente humanamente, enxergando-as como crianças e jovens de direitos que necessitavam principalmente de afeto e atenção.

Ao interagir e discutir sobre o tema foi possível visualizar a escassez de trabalhos a cerca dessa temática e ao mesmo tempo identificar a importância de se enxergar dados sobre o assunto. O presente trabalho pôde exaltar o papel dos projetos de intervenção, pois eles são mais um meio que se pode enxergar a tamanha

¹⁰⁷ SISTEMA ÚNICO DE ASSISTENCIA SOCIAL – De onde provém partes dos recursos para a manutenção das casa de abrigo de pessoas vulneráveis no Brasil.

importância do acolhimento e dos significados das redes de proteção para essas crianças e jovens que carregam em si, o trauma do rompimento familiar.

No que concerne à nossa formação, podemos compreender que não estamos fazendo caridade, ou ajudando pessoas necessitadas, a questão é muito maior. A experiência nos colocou diante de um país que desconhecemos, nos desafiou a olhar para uma realidade e construir para cada realidade uma intervenção diferente, tratar os problemas a partir das diferenças que surgem. A experiência tocou humanamente cada participante, a mim particularmente, ao ponto de que as imagens me acompanharam durante a desenrolar do curso e precisei trazer neste trabalho de conclusão de curso, pois a realidade é muito maior que qualquer teoria possa abarcar. Ir para o mundo real onde a exclusão e a violência predominam e quando isso ocorre com pessoas que ainda não sabem se defender, precisa nos mobilizar.

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.

COMDICA. **Competência**, s/d. Disponível em: <<https://www.comdicacaruaru.com.br/site/inicio/competencia/>>. Acessado em: 04 dez, 2021.

COMDICA. **Quem somos**, s/d. Disponível em:
<https://www.comdicacaruaru.com.br/site/inicio/quemsomos>. Acessado em: 04 dez, 2021.

DELL'AGLIO, D.D; SIQUEIRA, A.C; O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Psicologia e Sociedade**, p. 71-80, 2006.

DELL'AGLIO D.D; WAITHER J.L; Sintomas depressivos e eventos estressores em crianças e adolescentes no contexto de institucionalização. **Rev. Psiquiatr.** RS, 2007.

FERREIRA, M.C.R. et. al. Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Situações de Abandono, Violência e Rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo, 2012.

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.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos DAS Crianças**. 1959.

RELATÓRIOS DE CONCLUSÃO AS ATIVIDADES NAS CASAS ABRIGOS.
Disponíveis no Laboratório de História e Geografia CAA/UFPE, 2019.
RICHARDSON, J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. SP: Atlas, 2009.

RUEDA, F.J.M; SILVA, M.A; SUEHIRO, A.C.B; Desenvolvimento percepto-
motor em crianças abrigadas e não abrigadas. **Pesquisa Empírica: Paidéia**.

Universidade São Francisco, Itatiba-SP; Faculdade de Tecnologia e Ciências, Vitória da conquista-BA, p. 431-442, 2007.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4° ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3°ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

THIOLLET, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. SP: Cortez, 2014

CAPÍTULO 23

A ARBITRAGEM E SUA APLICAÇÃO NOS DISSÍDIOS TRABALHISTAS

Ayra Wictória da Silva Rodrigues¹⁰⁸
Frankarles Genes de Almeida e Sá¹⁰⁹

INTRODUÇÃO

Com as transformações sofridas pela nossa legislação através da mudança e evolução da sociedade, houve o aprimoramento e inclusão de diversos institutos no nosso ordenamento jurídico, que já eram utilizados mundo a fora por países evoluídos e que mostraram eficácia nas soluções de litígios. Um exemplo claro e evidente dessa inserção e aprimoramento é o procedimento da Arbitragem, que já tinha vestígios em leis esparsas e tratados no nosso país antes mesmo de sua independência.

Por ser um método mais rápido e que possui grande celeridade, a arbitragem foi cada vez mais conquistando o seu espaço no Direito Brasileiro, mas somente com a Lei de nº 9.307, de 23 de setembro de 1996, foi que arbitragem foi de fato positivado com caráter normativo em nosso ordenamento jurídico. O que antes era dispersos em leis e em alguns parágrafos de Constituições passadas e presente, com essa Lei, teve mais notoriedade e efetividade naquilo que lhe fora imbuído.

O presente artigo científico tem como temática a Arbitragem, a tratando sob o prisma de uma forma de solução heterônoma que possui força normativa nos dissídios laborais, tanto nas questões conflituosas coletivas, quanto nas individuais, ponto este que sofreu alterações no decorrer dos anos e que possui entendimentos diversos a seus despeito.

¹⁰⁸ Graduanda em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina - FACISA

¹⁰⁹ Mestre em Educação, Advogado sindicalista e professor universitário da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina – FACISA, <http://lattes.cnpq.br/0193200139243098>.

É notório a força e importância que possui esse procedimento chamado arbitragem, por os princípios e leis que o regem, pelas características que possui e os seus efeitos, destacados ao longo do presente artigo. Sendo também um dos marcos importantes de toda a evolução desse procedimento, a sua utilização no Direito do Trabalho, que inclusive é destacado no parágrafo primeiro do artigo 114 da Constituição Federal de 1988.

Com isso pretende-se abordar, de forma histórica e análoga como surgiu e foi implementada a arbitragem no Direito Trabalhista, e como essa inserção foi vista pelos doutrinadores, órgãos superiores e demais sujeitos que compõe o cerne do Direito do Trabalho, visto que trouxe consigo dúvidas quanto a sua estruturação e outros aspectos específicos.

Explanar a aplicabilidade da Lei nº 13.467/2017, no que tange a positivação da arbitragem dentro do ramo trabalhista brasileiro, em que pese a sua aplicabilidade e normatividade, para soluções dos litígios trabalhistas. Como essa lei trazida pela reforma trabalhista mudou a vertente de sua utilização nos litígios individuais trabalhistas, que antes não permitida.

Destarte, pretende-se demonstrar de forma sucinta e clara como de fato ocorre a utilização deste meio heterônomo de solução de conflitos, em sua composição e peculiaridades.

ASPECTOS HISTÓRICOS E SURGIMENTO DA ARBITRAGEM NO BRASIL

A arbitragem é um procedimento que visa solucionar conflitos das mais variadas áreas, onde as partes nomearão um árbitro (ou conselho arbitral) para trazer uma solução a sua lide e por conseguinte esse laudo arbitral contendo a solução, que possuirá força normativa, fazendo assim, em palavras singelas, com que o conflito não mais venha a existir. Nesse entendimento, o jurista Thiago Rodovalho et al., p. 10, em Manual de Arbitragem para Advogados, conceitua que:

A arbitragem é um método de solução extrajudicial de conflitos. Assim, podemos conceituar a arbitragem como sendo o processo através do qual a controvérsia existente entre as partes é decidida por terceiro ou terceiros (árbitros) imparciais,

e não pelo Poder Judiciário (juízes). Esses terceiros imparciais são indiciados pelas próprias partes ou indicados na forma por elas desejada (por uma instituição por exemplo). A arbitragem é, assim, um exercício da própria liberdade das partes que podem escolher como desejam que a controvérsia seja decidida, se de forma judicial (juízes) ou de forma privada (árbitros).

É notório a importância deste procedimento na lide processual, visto que ele já está há muito tempo presente nas relações conflituosas, uma vez que se tem vestígios de sua utilização antes mesmo da formação do Brasil quanto nação, onde no período da colonização já era usada a arbitragem para solucionar lides que geravam em torno das terras brasileiras ao tempo em que eram divididas pelos colonizadores.

Nessa situação destacada entre Portugal e Espanha, em 1494, em que se lutavam pelas terras brasileiras, a arbitragem trouxe como solução pelo árbitro Papa Alexandre VI, o que está descrito no tratado de Tordesilhas, no qual as terras descobertas a oeste pertenceriam a Espanha e as descobertas a leste pertenceriam a Portugal. Contudo, vemos essa forma de arbitragem como um tipo de protótipo inicial, que com o passar dos anos e com a evolução da sociedade brasileira vai se aperfeiçoando, se adequando as necessidades existentes em cada época e em conforme os conflitos presentes nela. (MENDONÇA, 2012)

No ano de 1831 houve uma resolução sobre a arbitragem de controvérsias relativas a seguros, que deu seguimento a Lei n.º 108, de 11 de outubro de 1837, para tratar sobre questões de locação de serviços. Com isto, ressalta-se que estas foram as primeiras a estabelecerem a arbitragem obrigatória no nosso país, onde a lei determinaria que para alguns assuntos específicos as partes seriam obrigadas, na existência de conflito, a resolvê-los pelo procedimento da arbitragem.

A Constituição da República de 1891 também fez menção à arbitragem, no entanto referiu-se ao instituto apenas como um meio de evitar guerras e resolver questões envolvendo fronteiras, suprimindo assim a arbitragem entre particulares (BRASIL, 1891).

No ano de 1934 teve-se a volta da utilização da arbitragem na Carta do mesmo ano, onde era assegurado à União a competência para legislar sobre as regras disciplinadoras do referido instituto. A Constituição de 1937 não valorizou essa entidade jurídica, voltando o procedimento da arbitragem a ter sua importância no dissídio desvalorizado, o que incorreu da mesma forma com A Carta Magna de 1946 e a Lei Maior de 67, que também não fez qualquer menção à arbitragem.

Em âmbito infraconstitucional, temos que a arbitragem foi introduzida no nosso ordenamento no ano de 1831 e, em seguida, em 1837, para solucionar litígios relativos à locação de serviços, em caráter impositivo ou obrigatório sendo regulada, em 1850, pelo Decreto nº 737, de 25 de novembro, pra ser aplicada em dissídios existentes entre comerciantes, para ser consagrada no Código Comercial, conforme afirma Pedro Martins, p.8, em Arbitragem Através dos Tempos: Obstáculos e Preconceitos à sua Implementação no Brasil:

Ainda nesse mesmo ano, o Código Comercial traz em seu bojo a figura do juízo arbitral e, seguindo a tendência já delineada no passado, prescreve-o de modo obrigatório as questões (I) resultantes de contratos de locação mercantil, (II) suscitadas pelos sócios, entre si, ou com relação a sociedade, inclusive quanto à liquidação ou partilha, (III) de direito marítimo, no que toca a pagamento de salvados e sobre avarias, repartição ou rateio das avarias grossas e (IV) relacionadas à quebra.

Com a nossa atual CRFB/88, viu-se a arbitragem com um olhar mais apurado e futurístico, pois até mesmo em seu preâmbulo se tem a sua menção, sem nível de princípio fundamental, mas em forma de demonstrar sua importância, à solução dos conflitos por meio da arbitragem, no que tange a forma pacífica de serem resolvidos essas lides, lides essas tanto no aspecto interno do país, quanto em questões mais abrangentes como a ordem internacional. (DELGADO AUGUSTO, 2011). Constituição Federal de 1988:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia 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 DO BRASIL

No ano de 1995 foi editada a Lei nº 9.099, lei que instituiu os juizados especiais cíveis e criminais, que também tratou de disciplinar a arbitragem. Porém a instauração do juízo arbitral na lei dos juizados se dá de forma atípica, uma vez que a escolha dos árbitros não é livre, sendo submetida à Jurisdição Estatal. (BRASIL, 1995)

O primeiro embate se interliga à cláusula compromissória, que praticamente não produzia efeitos, uma vez que uma parte poderia buscar o Judiciário sem qualquer restrição, mesmo existindo a cláusula arbitral, sem que a outra parte pudesse se valer de qualquer execução para levar a controvérsia ao juízo arbitral. O segundo embate foi a determinação de homologação do laudo arbitral para que a decisão produzisse os mesmos efeitos da sentença estatal, o que aniquilava as vantagens oferecidas pela arbitragem.

Assim, ficou indispensável a edição de uma lei própria para dar nova disciplina ao instituto da arbitragem no Brasil, não restando outra alternativa senão a promulgação da Lei n.º 9.307, de 23 de setembro de 1996, primeiro diploma legal criado para tratar exclusivamente sobre arbitragem. Foi também por estas razões que a Lei 9.307 revogou todo o capítulo XIV do Código de Processo Civil e trouxe nova redação a alguns de seus dispositivos, visando assim, revigorar o instituto da arbitragem.

Destarte, atualmente com a reforma de várias Leis, a exemplo do Código de Processo Civil no ano de 2015 e que a vigência da Lei mais importante que versa sobre a arbitragem, Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996., teve também a introdução da arbitragem no Direito do Trabalho, pela Lei nº 13.467/2017, do art. 507-A no texto da CLT, na qual tem a possibilidade da utilização da arbitragem para solução de litígios trabalhistas individuais.

O que antes tinha uma maior visibilidade e destaque no âmbito processual civil, agora também se vê positivado no âmbito trabalhista, o que

incorre ainda mais em sua importância quanto a ser um instituto em que há a resolução de litígios sem se fazer necessário todo um procedimento jurídico, e em que pese, tem o mesmo caráter normativo.

ARBITRAGEM NO DIREITO DO TRABALHO

No Direito do Trabalho existem três formas para chegar a solução de um conflito, se tem a autotutela, na qual somente um das partes irá tentar resolver o conflito, a exemplo das greves que são deflagradas pelas entidades sindicais; há a autocomposição, onde os interessados irão por meio de seus representantes sindicais procurar solucionar o dissídio, e, sendo essa solução agradável a ambas as partes; e tem a heterocomposição, onde um terceiro é inbuido a solucionar a lide trabalhista, e é neste quesito que a arbitragem entra como importante instituto para a solução de conflitos.

Com vistas a sua importância, a arbitragem é facultativa, uma vez que as partes não são obrigadas a optarem por resolver a lide através dela, uma vez que existem outros meios como a jurisdição e a mediação como forma heteronoma de solução. Em jargão popular a arbitragem faz com que “o conflito morra”, possuindo assim, força normativa, ou seja, a solução encontrada deverá ser seguida obrigatoriamente pelos sujeitos da lide trabalhista, tanto o empregado, quanto o empregador.

Nesse avanço sistêmico desse procedimento, no âmbito trabalhista não se deu de forma diferente, através da Emenda Constitucional de nº 45, no ano de 2004, que trouxe de fato a arbitragem como uma faculdade a ser adotada na resolução de conflitos trabalhistas, onde em seu parágrafo primeiro do artigo 114, da referida emenda, menciona que se frustrada a negociação coletiva, as partes, em consenso, poderão nomear árbitros para que solucionem a lide laboral.

No parágrafo segundo dessa emenda de nº 45 ainda no artigo 114, o legislador trouxe de forma clara e contundente a utilização desse procedimento como forma facultativa na solução de dissídios coletivos, destarte citado abaixo:

Art. 114. (...)

§ 2º Recusando-se qualquer das partes à negociação coletiva ou à arbitragem, é facultado às mesmas, de comum acordo, ajuizar dissídio coletivo de natureza econômica, podendo a Justiça do Trabalho decidir o conflito, respeitadas as disposições mínimas legais de proteção ao trabalho, bem como as convencionadas anteriormente.

A doutrinadora Carla Teresa Romaz faz menção a duas características que diferencia a arbitragem dos demais procedimentos heterônomos: o caráter privado e a natureza voluntária da arbitragem. Ela também elenca em sua obra, *Direito do Trabalho Esquemático*, do ano de 2017, p. 968: “*As principais vantagens da arbitragem apontadas pela doutrina são: celeridade, informalidade do procedimento, flexibilidade, especialidade, confiabilidade e confidencialidade.*”

Assim como todo e qualquer procedimento, a arbitragem também possui algumas etapas que devem ser seguidas, que geram organização e melhoram a comunicabilidade e resolução das emblemáticas trabalhistas. Etapas essas que são de entendimento doutrinário e que também se encontra em artigos esparsos da Lei 9307/1996 e demais leis que fazem a sua previsão, a exemplo da Lei nº 10.101/2000 que a traz como uma forma de solução do litígio de impasse na negociação coletiva no que concerne a fixação de parâmetros da participação nos lucros ou resultados da empresa.

Outro exemplo que também traz a arbitragem como uma forma de solução é a Lei nº 12.815/2013, onde se trata do trabalho portuário, no que tange os impasses resultantes da atuação da comissão paritária de solução de litígios. A lei de greve (Lei 7.783/89) também vai dispor sobre este instituto, onde frustradas a negociação coletiva e se houver a inviabilização de recurso à via arbitral, a greve tem a sua validade reconhecida. (ROMAZ, Carla, *Direito do Trabalho Esquemático*, 2017, p. 968-969).

PROCEDIMENTO ARBITRAL

Positivada do artigo 19 ao 22 da Lei de Arbitragem, o procedimento arbitral será o momento em que de fato ocorrerá a exposição da lide que se

pretende solucionar, apresentação de possíveis provas e onde cada parte apresentará os seus fatos. Poderá ainda as partes arguir causas de suspeição e impedimento do árbitro ou conselho arbitral, desde que o faça na primeira oportunidade que tiver.

Caso a suspeição ou impedimento sejam aceitas, as partes deverão ser remetidas ao Poder Judiciário que seja competente para que possa julgar a causa. Outrora, se esta não vier a ser acolhida, o procedimento arbitral terá andamento normal, sem prejuízo de a demanda ser reexaminada pelo Poder Judiciário.

O procedimento arbitral em suma seguirá ao que foi estabelecido pelas partes na convenção de arbitragem, assim como também poderá seguir as regras que fora estabelecidas por um órgão arbitral institucional, ou delegar essa disciplina ao árbitro ou conselho arbitral. Uma vez estipulado como sucederá o procedimento, tem que, obrigatoriamente, haver consonância com o princípio do contraditório, princípio da igualdade das partes, princípio da imparcialidade e do livre convencimento, assegurados tanto pela nossa Carta Magna de 1988 em seu artigo 5º, quanto na Lei de Arbitragem em seu artigo 21, parágrafo segundo.

Faz parte dessa demanda a possível oitiva de testemunhas, tomar o depoimento de cada uma das partes, se for o caso, determinar a realização de perícias ou outros tipos de provas que sejam necessárias ao caso concreto, a requerimento das partes ou até mesmo de ofício. Destaca-se que, havendo testemunhas e depoimento das partes, estes deverão ser feitos em local, dia e hora previamente comunicados, por escrito, e reduzido a termo, assinado pelo depoente, ou a seu rogo, e pelos árbitros. (LEI DE ARBITRAGEM, 1996)

SENTENÇA ARBITRAL

Com a mudança trazida pela Lei de Arbitragem, houve a mudança do termo “ato decisório do árbitro” trazido pelo Código de Processo Civil de 1973, para sentença. Tal alteração trouxe um maior notoriedade e fortalecimento dessa sentença, equiparando-a, em sua eficácia, a sentença proferida pelo Poder Judiciário, ficando evidente a intenção do legislador de conferir a

arbitragem uma maior força normativa.

A sentença arbitral por si já configura um título judicial, com isso esta não vem a depender de uma homologação judicial, uma vez que ela por si já produz "*entre as partes e seus sucessores, os mesmos efeitos da sentença proferida pelos órgãos do Poder Judiciário*", conforme postula o artigo 31 da Lei 9.307/96 compondo também na hipótese desta vir a ser condenatória.

No artigo 23 da Lei de Arbitragem traz duas formas de como se dará os prazos dessa sentença arbitral, podendo esta ser convencionada entre as partes em comum acordo, na qual não sendo terá um prazo de seis meses para que o árbitro ou conselho arbitral apresente a sentença, que começa a ser contado a partir da instituição da arbitragem, ou nos casos em que houver, da substituição do árbitro. (LEI DE ARBITRAGEM, 1996) Vale ressaltar que se essas duas formas de prazo não forem cumpridas, poderá haver a nulção da referida sentença.

O parágrafo primeiro da Lei 9.307/96 traz a possibilidade de os árbitros proferirem uma sentença parcial, não resolvendo assim a integralidade da lide laboral que fora submetida ao árbitro ou conselho arbitral. A decisão deverá, sumariamente, ser expressa em documento escrito, não podendo realizá-la de forma distinta, tão somente. Quando houver um conselho arbitral (mais de um árbitro), a decisão se fará pela maioria, e quando não houver esse acordo pela maioria, irá prevalecer o voto do presidente do tribunal arbitral que fora elegido para tal, sendo facultado aquele que tiver um voto divergente, o fazer separado. (LEI DE ARBITRAGEM, 1996)

Há também requisitos para que a sentença arbitral seja válida que estão dispostos no artigo 26 da Lei de Arbitragem de 1996, nos quais são:

- I - O relatório, que conterà os nomes das partes e um resumo do litígio;
- II - Os fundamentos da decisão, onde serão analisadas as questões de fato e de direito, mencionando-se, expressamente, se os árbitros julgaram por equidade;
- III - o dispositivo, em que os árbitros resolverão as questões que lhes forem submetidas e estabelecerão o prazo para o cumprimento da decisão, se for o caso; e
- IV - a data e o lugar em que foi proferida."

Também há o requisito de a sentença arbitral precisar estar assinada pelo árbitro responsável ou por todos que compõe o conselho arbitral, exceto quando algum não o puder fazer por algum motivo, ou por não exprimir vontade em assim fazê-lo, certificando assim o presidente do tribunal arbitral sobre tal circunstância. Após todas as formalidade e requisitos preenchidos, deverá o árbitro entregar uma cópia da referida sentença as partes, mediante recibo de que assim o fez, sendo de suma importância que cada parte a tenha recebido e havendo essa comprovação mediante o recibo, para fins de prazos para futuras ações que sejam cabíveis serem tomadas a posteriori.

Caso haja acordo entres as partes litigantes no decorrer do procedimento da arbitragem, o artigo 28 traz a possibilidade de este acordo se tornar uma sentença arbitral, no qual também irá conter os requisitos obrigatórios acima mencionados, tendo também a força da coisa julgada, podendo obter a sua execução, mediante sua normatividade. Tendo em vista que a arbitragem é um meio que de fato resolverá a lide laboral, fazendo ter os efeitos que há na coisa julgada, uma vez que não havendo nenhum tipo de recurso, transitará em julgado, mais uma vez demonstrando seu caráter normativo-decisivo.

Em regra geral a arbitragem não poderá ser objeto de recurso, mas o artigo 30 da Lei de Arbitragem traz duas possibilidades de exceção a essa regra, podendo as partes no prazo de 5 dias após o recebimento ou da ciência pessoal da sentença arbitral, impetrar uma espécie de embargos a declaração (sendo que na referida Lei não há um recurso definido, apenas a possibilidade de solicitação para correção); no caso de qualquer tipo de erro material que haja na sentença ou que seja necessário haver algum tipo de esclarecimento, havendo dúvidas ou até mesmo algum tipo de contradição, onde o árbitro ou o conselho deverá se manifestar no prazo de 10 dias.

A sentença arbitral também correrá a probabilidade de ser anulada, são 7 as causas de nulidade trazidas pelo artigo 32 da Lei de Arbitragem: sendo anulada a convenção de arbitragem, se foi proferida por quem não era capaz de ser árbitro, não obtiver todos os requisitos obrigatórios do artigo 26 da referida lei, for feita a sentença fora dos parâmetros postos na Lei de Arbitragem, havendo prevaricação ou corrupção passiva, não respeitar os

prazos e forem desrespeitados os princípios do contraditório, da igualdade, imparcialidade e livre convencimento.

EFEITOS DA ARBITRAGEM

Embora a arbitragem ainda seja um instrumento que não é tão utilizado na área trabalhista como na cível, este vem a ser um grande avanço nas resoluções de dissídios trabalhista. Diferentemente de outras formas de procedimentos como a mediação e até mesmo a jurisdição, a arbitragem tem se tornado um instituto de uma resolutiva “rápida” e que não possui a faculdade como a mediação na hora de sua realização.

Como já fora mencionado diversas vezes, esse procedimento traz um laudo arbitral (sentença) que terá a mesma força de uma sentença proferida pelo magistrado togado, podendo até ser executada em caso do não cumprimento, e esse é um de seus principais efeitos: a força normativa/decisiva que vem a possuir e a sua execução “direta”, sem necessidade de uma homologação judicial.

Destarte, por ser um instituto que visa celeridade em todas as suas etapas, dispendo de lei própria, assim como também é positivada e incentivado o seu uso nas lides trabalhistas coletiva na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 114, parágrafo. É um procedimento que em suma é demasiadamente vantajoso por, além de ter os efeitos acima dispostos, proporcionar que o direito do cidadão seja atendido de uma forma mais particular e que vai sendo regrado em sua tramitação conforme o que as partes convencionam entre si.

APLICABILIDADE DA ARBITRAGEM NOS DISSÍDIOS TRABALHISTAS INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Embora ambas as hipóteses estejam positivadas normativamente, pela própria constituição (como é o caso da coletiva), e em demais leis, seja da arbitragem ou leis trabalhistas diversas, ainda há uma divergência doutrinária quanto a esta utilização na sua forma individual. Onde muitos a

concernem somente no caráter coletivo, onde os trabalhadores estarem representados por entidades sindicais.

Contudo, há também aqueles que proferem não haver óbice alguma na aplicação desse instituto de forma individual nas lides trabalhistas. Ambos os entendimentos serão explanados nos subtópicos seguintes.

DISSÍDIOS INDIVIDUAIS

A aplicação da arbitragem nos dissídios trabalhistas individuais traz uma significativa divergência e certa polêmica, onde alguns doutrinadores trazem-na de forma abrangente, como uma forma plausível que em muito é benéfica ao trabalhador na busca da solução de seu conflito. Outrora, tem-se os que a veem apenas como um procedimento aplicável ao direito coletivo do trabalho, com o argumento geral de que este empregado não estaria sozinho e nem desamparado nas etapas que compõe a arbitragem, mas sim, representado pela sua respectiva entidade sindical, onde teria uma maior certeza de que o que fora decidido na sentença arbitral, seja em prol do trabalhador.

Distante desse vertente “negacionista”, Luiz Antônio Scavone, em sua obra Manual de Arbitragem, de 2011, p. 39-42, faz uma análise cirúrgica, sucinta e precisa acerca da utilização da arbitragem nos dissídios trabalhistas individuais:

A relutância em admitir a arbitragem em conflitos individuais de trabalho em uma prevenção injustificada que merece urgente revisão. Não se pode impedir que o empregado, através de manifestação de vontade e isenta de vício ou de coação, opte por mês mais célere, rápido e eficiente de solução do conflito do que a jurisdição do Estado.”

A possibilidade da utilização da arbitragem como um meio de solução de litígios individuais na seara trabalhista, foi normatizada apenas com a reforma trabalhista, onde o artigo 507-A da CLT, inserido pela Lei de nº 13.467/2017. Em seu texto, o referido artigo traz, que, os contratos de trabalho que forem individuais poderão serem pactuados com a cláusula

compromissória da arbitragem, desde que a remuneração seja superior ao dobro do limite máximo estabelecido para os benefícios da previdência social, e sendo esta cláusula regida pela Lei de Arbitragem. (CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS, 2022)

Antes da haver essa inserção expressa na CLT, através da reforma trabalhista, a possibilidade de um trabalhador ter a sua lide laboral solucionada através da arbitragem, era tida como inconstitucional, embora não houvesse a sua proibição expressa em nenhum texto normativo. Esse, inclusive, era entendimento jurisprudencial majoritário, que com a reforma trabalhista, trouxe bastante divergência quanto a constitucionalidade do artigo 507-A, CLT.

Aos que defendem a utilização da arbitragem na lide laboral individual, também suscitam que a indisponibilidade relativa dos direitos individuais do empregado, sendo que a própria Lei de Arbitragem traz que os dissídios só podem ser resolvidos pela mesma, se constarem como direitos patrimoniais disponíveis. Como embasamento jurídico para tais argumentos, esses defensores usam ° os incisos VI e XIV do artigo 7° da nossa Constituição vigente.

Nessa mesma corrente de pensamento, se tem o entendimento da 4ª turma do TST, pelo acórdão, 29 RR-1650/1999-003-15-00.3:

Ao se afirmar, genericamente, que os direitos trabalhistas constituem direitos patrimoniais indisponíveis, não se leva em conta que o princípio da irrenunciabilidade de tais direitos foi, em diversas situações, mitigado pelo legislador. Um primeiro exemplo desta circunstância está na existência de normas específicas que preveem expressamente sua disponibilidade, como v.g. os direitos consagrados pelos incisos VI e XIV do artigo 7° da Carta Republicana. Outro, quando se identifica o momento em que os direitos são devidos. Isso porque, apenas no ato da contratação ou na vigência de um contrato de trabalho considera-se perfeitamente válida a tese da indisponibilidade dos direitos trabalhistas, posto que é de se reconhecer que a desvantagem em que uma das partes se encontra, pode impedi-lo de manifestar livremente sua vontade. Após a dissolução do pacto, no entanto, não há de se falar em vulnerabilidade, hipossuficiência, irrenunciabilidade ou indisponibilidade, na medida em que o empregado não mais está dependente do empregador.

Obsta constar que tal hipótese só poderia vir a se concretizar, mediante o acolhimento da cláusula de compromisso arbitral, não podendo este trabalhador estar sujeito a subordinação jurídica ou econômica ao seu empregador; para que assim esse trabalhador tenha a possibilidade de ter o seu litígio laboral solucionado por meio da arbitragem.

Destarte, mediante essa divergência doutrinária, há muito o que se considerar quanto a instituição da arbitragem nos litígios laborais individuais. Cada caso tem de ser analisado de forma aprofundada e clara, pois assim como alguns princípios trazem uma certa vedação a essa utilização, há entendimentos que positivam e que defendem que a arbitragem poderá sim ser utilizada sob essa vertente. Faz-se necessária a observância de todos os fundamentos e a sua natureza jurídica com relação aos direitos dos empregados.

DISSÍDIOS COLETIVOS

Na nossa Carta Magna de 1988 há a positividade da arbitragem coletiva nas lides trabalhistas, uma vez que a constituição é bem clara, mas também se faz necessário fazer uma pequena e grande observação quanto a utilização da arbitragem no direito coletivo do trabalho: ela não pode ser utilizada primordialmente para resolução de conflitos laborais coletivos. Essa prerrogativa se dá pela forma como são solucionados os conflitos no ramo coletivo trabalhista.

Antes de um litígio coletivo laboral poder ser passível de solução através do instituto da arbitragem, se faz necessário esse litígio passar pela autocomposição, que nada mais é que uma forma autônoma de a entidade sincial, que estará representando o(s) trabalhador(es) na lide em questão, onde irá haver a tentativa de busca da solução de forma recíproca e que venha a “agradar” ambas as partes, o empregado e o(s) empregador(es). Só após esse processo de autocomposição, que não obteve êxito, é que poderá o sindicato a faculdade de usar a arbitragem no seu litígio.

Posto essa observação, é oportuno trazer uma das definições do que vem a ser esses conflitos coletivos trabalhista, o Ministro Maurício Godinho

Delgado, em sua obra Curso de Direito do Trabalho, de 2008, p.1293, postula a seguinte definição: “São conflitos coletivos trabalhistas aqueles que atingem comunidades específicas de trabalhadores e empregadores ou tomadores de serviços, quer no âmbito restrito do estabelecimento ou empresa, quer em âmbito mais largo, envolvendo categoria ou, até mesmo, comunidade obreira mais ampla”.

Diferentemente da aplicação da arbitragem nos conflitos individuais trabalhista, a sua utilização nos dissídios coletivos não possui divergência doutrinária, pois é postumo que não há choque com nenhum princípio que regem essa matéria e por o trabalhadores estarem bem assistidos pelo sindicato de sua categoria, e não desamparados como doutrinadores e juristas tinham como argumentos nos conflitos individuais laborais.

No que tange a sua aceitação, isto não há que pormenorizar ou dividir, uma vez que esse procedimento é previsto constitucionalmente, tem regimento próprio e possui entendimento jurisprudencial consolidado, conforme é destacado em parte extraída do julgado do TST em 11/10/2001, RODC – 709468, abaixo:

DISSÍDIO COLETIVO - PREVALÊNCIA DOS ACORDOS COLETIVOS CELEBRADOS COM PARTE DA CATEGORIA PROFISSIONAL SOBRE A SENTENÇA NORMATIVA. Dispõe o artigo 114 da Constituição Federal, em seu § 2º, que, “recusando-se qualquer das partes à negociação ou à arbitragem, é facultado aos respectivos sindicatos ajuizar dissídio coletivo, podendo a Justiça do Trabalho estabelecer normas e condições, respeitadas as disposições convencionais e legais mínimas de proteção ao trabalho”. À luz da norma constitucional em exame, o ajuizamento de dissídio coletivo tem por pressuposto o exaurimento das tentativas de negociação entre as partes. Nesse contexto, constata-se que o legislador constituinte de 1988 sinalizou no sentido de prestigiar a autocomposição dos conflitos trabalhistas, estimulando, sempre que possível, a sua solução pela via negocial (...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas em como se decorre as demandas judiciais, levando em conta o atual cenário que o poder judiciário se encontra, é notório que há

diversas falhas e certa morosidade quanto a sua eficiência. Os inúmeros litígios processuais que se encontram em tramitação, a demora no decurso dos processos, as custas processuais elevadas, a desestruturação dos tribunais, a falta de informação e o caos econômico que está a nossa sociedade são problemas que influem diretamente no nosso cerne jurídico.

No Brasil hoje, há uma quantidade exorbitante de causas judiciais e um número irrisório de juízes, isso faz com que as demandas processuais se tornem cada vez mais morosas e com uma eficácia reduzida. Essa emblemática e tantas outras, são cada vez mais comuns no cenário jurídico brasileiro e faz com que o Estado-Juiz não atue em sua integralidade com a sua função de pacificador das lides.

É através desse contexto, que se faz necessário a inserção de meios heterônomos extrajudiciais para a resolução desses dissídios, principalmente na seara trabalhista. A arbitragem surge justamente para trazer essa solução de forma que a sua sentença se “equipara” a uma sentença proferida por um juiz togado, trazendo celeridade e rapidez na resolução do conflito.

Ainda que não seja um instrumento com tanta visibilidade no direito do trabalho, sendo assim pouco utilizado, é de suma importância, visto todas as suas características e benefícios já demonstrados ao longo de todo o artigo. A utilização desse procedimento nesse segmento trabalhista, como já fora demonstrado, é de incentivo constitucional, estando presente esse fato tanto em seu preâmbulo, quanto positivado pelo artigo 114 da referida.

A divergência doutrinária que permeia a arbitragem quanto a sua utilização nos conflitos individuais, não anula o seu logramento, uma vez que com a reforma trabalhista foi trazida essa possibilidade e que há julgados que impulsionam a arbitragem nesse meio, como o julgado da 2ª Turma do TST, tendo como relator o Min. José Roberto Freire Pimenta, 29400-11.2005.5.01.0041, destacado nos tópicos anteriores. Já no que concerne aos conflitos coletivos, não se tem essa discussão, pois há muito tempo se tem desfrutado desse procedimento para a resolução dos respectivos dissídios.

A forma como se procede a arbitragem, em como as partes são livres para escolha do árbitro ou conselho arbitral, a certa rapidez no demonstrativo de provas e em como a sentença arbitral se equipara a sentença judicial, com a mesma eficiência e eficácia posto seu caráter normativo e que faz coisa

julgada; são características que por si só confere a esse instituto alternativo seriedade e proeminência.

Destarte, mediante tudo o que já fora explanado, mais uma vez destaco a transcendência de seu uso para a solução de dissídios trabalhistas, e se faz necessário o seu propágamento e notoriedade por aqueles que operam o direito. Em muitas são as vantagens que a arbitragem possui, que vão desde o seu procedimento em si, a sua eficiência e tramitação, sem que o Estado intervenha e sem abarrotá-lo ainda mais com ações judiciais que podem ter seu desfecho de forma sucinta e com a mesma celeridade e normatividade.

REFERÊNCIAS

RODOVALHO, Thiago *et al.* Manual de Arbitragem para Advogados. Manual de Arbitragem para Advogados, [S. l.], p. 1-172, 5 jul. 2015.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MARTINS, Pedro A. Batista. Arbitragem através dos tempos. obstáculos e preconceitos à sua implementação no Brasil. In: GARCEZ, José Maria Rossani (Org.). A Arbitragem na era da globalização - coletânea de artigos de autores brasileiros e estrangeiros. Rio de Janeiro: Forense. 1997.

DELGADO, José Augusto. A ARBITRAGEM NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL. A arbitragem no Brasil, [S. l.], p. 1-18, 5 abr. 2011. Disponível em: https://escolamp.org.br/revistajuridica/22_05.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

MENDONÇA, Gabriela *et al.* A arbitragem no direito do trabalho. A arbitragem no direito do trabalho, Universidade Metodista de São Paulo, ano

2012, v. único, n. 1, p. 1-40, 20 dez. 2012. Disponível em:
<https://www.metodista.br/congressos-cientificos/index.php/CM/DIR/paper/viewPaper/882>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LEI DE ARBITRAGEM. Decreto-Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996.
LEI Nº 9.307, DE 23 DE SETEMBRO DE 1996. [S. l.], 23 set. 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9307.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

SCAVONE JR., Luiz A. Manual de arbitragem. 4.ed. São Paulo: RT, 2011.

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS. Decreto-Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017. [S. l.], 18 maio 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

RR-1650/1999-003-15-00.3, Juíza convocada Maria Doralice Novaes, 4ª Turma, DJ de 14/09/2005. Disponível em:
<https://www.arbitragem.com.br/index.php/jurisprudencia-arbitral-trab-mnu>. Acesso em: 19 maio 2022.

DELGADO, Maurício Godinho. Curso de Direito do Trabalho. 7ª Ed. São Paulo: LTr, 2008.

PACHECO, Iara Alves Cordeiro. Os direitos trabalhistas e a arbitragem. São Paulo: ed. LTr, 2003

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. Recurso Ordinário em Dissídio Coletivo. RODC – 709468. Órgão Julgador - Seção Especializada em Dissídios Coletivos. Julgado em 11/10/2001. Disponível em <https://www.tst.jus.br/>. Acesso em: 21 maio 2022

CAPÍTULO 24

AS POLÍTICAS DE COMBATE A FOME E A INSEGURANÇA ALIMENTAR NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19 - DE 2020 A 2021.

Bruno F. R. dos Santos¹¹⁰

Ana Maria de Barros¹¹¹

INTRODUÇÃO

No período de 2020 e 2021 não só o Brasil, mas o mundo foi acometido por uma grave pandemia de COVID-19. Este vírus exigiu mudanças drásticas nas vidas das populações mundiais neste início do século XXI que interferiram diretamente no seu estilo de vida. Principalmente na necessidade de retenção temporária em casa para evitar que a circulação do vírus pudesse permanecer. A retenção e a “suspensão” da vida cotidiana revelam debilidades da sociedade. Mas neste momento a debilidade que será tratada neste texto será a Insegurança Alimentar Nutricional (IAN)¹¹².

Encoberta no cotidiano através das práticas naturais da vida comum, a IAN no Brasil não é um fenômeno isolado, mas sim algo que infelizmente acontece em diversas partes do mundo. Através de um breve histórico é possível compreender que a fome, este perturbador fenômeno, tem diversas faces conceituais que vão desde aspectos biológicos até o aspecto antropológico. A opção pelo aspecto antropológico nesse trabalho credencia

¹¹⁰ Aluno Especial dos Mestrados do PPGDH (Direitos Humanos) e PGGEduC (Educação Contemporânea) da UFPE, Graduado em Filosofia e Ciências Sociais pela PUC-Rio, MBA em Gestão e RH pela PUC-Rio. Email?: bfr22@hotmail.com;

¹¹¹ Profa. Associada 2 da UFPE/CAA, Docente do PPGDH-UFPE/CAC – Pedagogia – UFPE/CAA, Coord. Do Laboratório Geografia e História – CAA-UFPE, Vice- Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq. <https://lattes.cnpq.br/9005332507052601>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1681-6501>. Email: ana.mariab@ufpe.br

¹¹² Insegurança Alimentar Nutricional (IAN). A sigla será utilizada ao longo do texto.

buscar históricos que abordarão elementos que mostram que a fome sempre foi retratada na literatura mundial. A exemplo de Victor Hugo que apresenta como a fome foi impiedosa durante a França do Século XIX. Assim como Maria Bresciani apresenta um olhar nada romântico de Londres e Paris também do século XIX que convivia com a fome, com o desemprego e muitos elementos que também eram parte da revolução industrial.

A fome também foi lembrada também pelo aspecto do poder. Assim como os nazistas impuseram-na aos judeus nos campos de concentração para atender um ideal ariano e os seus interesses logísticos devido a Segunda Grande Guerra Mundial. A fome imposta aos chineses através do regime Maoista para o desenvolvimento do país também não pode ser esquecida. Pois é reflexo de uma péssima gestão local onde rendeu relatos tenebrosos sobre a fome. A fome imposta aos países que foram colônias, que é uma realidade desde os séculos XVI ao XX não pode ser esquecida devendo-se ao exclusivo interesse parasítico que os colonizadores tinham nas terras exploradas. Neste caso ao abordar as colônias deve-se inserir Josué de Castro que faz com que os olhos sejam abertos para o entendimento claro de como este processo foi danoso em especial para o Brasil que além de ser parasitado materialmente, com exportações de pau-brasil, cana de açúcar, café e diamantes possuía as diferenças climáticas inviabilizadoras do cultivo de alimentos e a falta de vontade política.

O conceito de Segurança Alimentar não foi criado no Brasil. Para que possamos melhor compreender foi importante compreender os períodos posteriores as guerras mundiais. Alinhado, novamente a Josué de Castro, a sua contribuição com as suas obras, suas visões são importantes também para que o mundo despertasse para a *“Geografia da Fome”* e junto com a Organização das Nações Unidas - ONU, através da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO há uma série de articulações que possibilitam a construção do conceito.

O Brasil participou ativamente da construção deste conceito tanto internacionalmente quanto nacionalmente. As suas primeiras políticas não foram tão engajadas quanto o empenho ocorrido a partir do ano de 2003 quando se percebe o avanço com as políticas de erradicação de fome e pobreza assim como destaque para os programas Fome Zero e a promoção

do Direito Humano à Alimentação Adequada – DHAA. Estruturas de enfrentamento a fome são foram avanços consolidados em conselhos como Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA, as leis implementadas como a 11;346/2006 – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN foram fundamentais para culminar na saída do Brasil, no ano de 2014 do mapa da fome. Ações que mudaram a realidade brasileira e possibilitaram mudanças que garantiram à grande a população dignidade financeira e alimentar.

A Emenda Constitucional – EC 95/2016, da qual estabelece o congelamento de gastos focados principalmente nas áreas de saúde, e educação. A Austeridade Fiscal envolve o Brasil em uma política neoliberal focada no capital estrangeiro e culminando no desmonte das políticas sociais brasileiras. Durante a pandemia de COVID-19 os efeitos foram inevitáveis onde é possível ver que a população pobre ter maior necessidade das políticas que foram criadas, implementadas e consolidadas entre 2003 e 2014.

A partir desses elementos o presente artigo terá como objetivo analisar a dinâmica utilizada pelo governo federal sobre as políticas públicas de SAN¹¹³ no período da pandemia de COVID-19 com início no Brasil em fevereiro de 2020 até o período do ciclo completo na população brasileira que foi em novembro de 2021.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem como base a pesquisa bibliográfica e documental (MINAYO, 2011) na qual buscou-se saber sobre as raízes da fome no Brasil e no mundo, o conceito básico sobre Segurança Alimentar em variadas interpretações, conseqüentemente como isso chegou até o Brasil. Posteriormente houve um aprofundamento sobre as políticas que foram produzidas durante este processo de criação no território nacional. Cabe o destaque que a gênese deste processo no Brasil deve-se a “*Josué de Castro*”, grande referência da maioria dos trabalhos escritos no território nacional e

¹¹³ - ao longo do texto a sigla SAN (Segurança Alimentar Nutricional) será utilizada para simplificar a escrita e leitura do texto.

orgulho da nossa terra pelo seu brilhantismo tão combativo na denúncia da relação entre a fome, vontade política e a desigualdade social, se tornando uma referência bibliográfica essencial na discussão da temática que ousamos tratar neste artigo.

Essa pesquisa sobre políticas que culminarão na garantia do Direito Humano a Alimentação Adequada formada no Brasil foram alcançadas através de autores como Josué de Castro, Maluf, Belik e Brulandy (2009) que através dos seus livros sustentaram a necessidade de pesquisar fontes documentais em sites¹¹⁴ e pdf¹¹⁵ garantindo acesso a documentos digitais que auxiliaram dentro dessa trajetória.

Ao longo do texto traremos os relatórios produzidos pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar Nutricional – PENSSAN serviram para nortear o período em que a Pandemia de COVID-19 se instaurou no país e produziu a catástrofe da fome. Incluiu-se também legislações, medidas provisórias, decretos federais, portarias, leis, textos jornalísticos em bases midiáticas digitais, como os editoriais e notícias de grande circulação nacional. Para sustentar comentários que não serão apenas notícias, mas registros históricos que, no futuro, contarão atitudes, posturas e descasos que evidenciam elementos desumanos no período pesquisado.

Além de acesso as fontes bibliográficas e documentais a pesquisa se caracteriza como exploratória (MINAYO, 2011) e visa garantir também a possibilidade de o leitor associar elementos atuais porque ainda nos encontramos em uma pandemia e infelizmente não passou. Pois ainda há casos de mortes e internações, mas as vacinas possibilitaram o retorno as atividades, a vida em comum, mas os impactos econômicos, políticos, sociais, ambientais e as violações de Direitos Humanos continuam a impactar todos os países do mundo e as populações vulneráveis são as mais atingidas pelas

¹¹⁴ Sites do governo federal, sites de instituições que tratam da questão alimentar no Brasil e elementos que tratam de notícias sobre o COVID-19 no Brasil e no mundo.

¹¹⁵ PDF - “*Portable Document Format*”. Documento encontrado facilmente na internet no qual torna possível a sua leitura online (computador, tablete, celular) e sua maior democratização. Através do mesmo é possível encontrar desde artigos a livros digitalizados. 95% dos livros e textos utilizados neste artigo foram extraídos da internet em forma de PDF.

consequências brutais das desigualdades sociais que tem a fome como uma das suas faces perversas.

HISTÓRICO DA FOME NO MUNDO E BRASIL

O conceito de fome é algo que está relacionado a aspectos biológicos, físico e social. Afinal de contas, qualquer ser vivo precisa se alimentar. A alimentação é parte da condição de ser vivo e remete a busca pela energia vital corpórea que precisamos ter para as atividades das rotinas diárias. Mas deve-se destacar que o objetivo é descortinar o aspecto antropológico da fome. Ou seja, a história do mundo apresenta diversos relatos à ausência de alimentos. Baseando-se nisso apresenta-se este fenômeno assim como Josué de Castro (1984) fez na década de 1940 uma visão semelhante à que vive na atualidade onde afirma que a questão da fome no ocidente era um problema que não conseguia ser resolvida com facilidade devida as enormes massas humanas que pareciam permanecer em círculo de ferro e fome dadas as condições que eram encontradas. Ou seja, não se avançava no combate à fome, mas tecnologicamente o mundo caminhava a largos passos.

O autor acima citado, apresenta diversas facetas da fome antropológica falando em sua obra. Ele nos remete as diversas “fomes” que se manifestam de forma individual, coletiva totais, parciais ou ocultas. Mas quando se fala do espectro da fome é importante destacar que esta inimiga da vivência humana se manifesta em detrimento de uma série de situações que vão desde de desastres naturais, condições técnicas e ambientais para o plantio, guerras, ganância e principalmente pela vontade política. Mas o que mais importa neste momento é pontuar que a fome é um fenômeno que atua em detrimento de situações ocasionadas por fatores que ocorreram e ainda ocorrem em qualquer parte do mundo.

Um dos maiores problemas na atual conjuntura é a interferência humana na fome. Problema este que a literatura de Victor Hugo em sua obra: “Os Miseráveis” relatou na França do Século XIX todos os tipos de injustiça Humana. Destaque para Jean Valjean condenado a 19 anos por ter roubado um pão: “(...) *Claude Gueux roubara um pão; Jean Valjean tinha roubado um*

pão. Uma estatística inglesa constata que, em Londres, de cada cinco roubos, quatro têm como causa imediata a fome". (HUGO, 2013, p.76)

Cabe o destaque para Maria Bresciani que em seu livro *"Londres e Paris No Século XIX: O Espetáculo da Pobreza"* reitera a dificuldade e a luta diária da população londrina parisiense para se manter viva diante dos desafios que eram impostos nesta mesma época. A autora apresenta um olhar nada romântico de duas capitais do velho mundo que através da industrialização recente maximiza também males sobre uma população pobre.

No século XX ocorreram diversas histórias que envolveram a fome. As Primeira e a Segunda Guerras Mundiais chamam a atenção para problemas que tinha indícios fortes da presença fome como uma situação ocasionada pelos embates que promoviam as interrupções da logística alimentar, recrutamento de pessoas para o combate e as mais conhecidas e contadas ao longo de todos os anos: o Holocausto. Primo Levi (1989) em sua ampla literatura retrata os horrores dos Campos de Concentração Nazistas onde a apreensão dos judeus, negros, ciganos e todos que não se encaixavam no perfil ariano resultavam em experiências médicas perversas com homens, mulheres e crianças. Mas a maioria dos homens e mulheres eram mantidos para fins laborais. Mas alimentações adequadas para sustentar uma rotina torturante e repleta de maus tratos era impraticável. O que ocorreria era alimentação abaixo das necessidades calóricas dos prisioneiros e prisioneiras e muita fome também como mais um elemento de tortura.

Pode-se fazer referência a terrível fome vivenciada pelos chineses durante o regime de Mao Tse-tung principalmente nos anos de 1958 a 1962 quando a China foi varrida por uma epidemia de fome que resultou em diversas vítimas. Destaque para os mais vulneráveis como crianças mulheres e idosos que eram vítimas constante dessa fome ocasionada por uma política desenvolvimentista do estado Chinês. Que buscou tentar resolver situações como essas através de estímulos à agricultura do país. Como afirmava Dikötter (2017), havia situações que indicavam as dificuldades de pessoas em aldeias implorando por comidas e não tê-la e busca-las das formas mais improváveis. Por exemplo, investigações policias realizadas em aldeias dão conta que o cheiro de carne proveniente não era de um animal roubado, mas sim da prática canibal.

Ressaltam a dificuldade da fome na China, o comércio de carne humana passou a ser misturado a carne canina para evitar que se encontrassem vestígios evidentes do canibalismo. (DIKÖTTER, 2017).

Para falar da fome no Brasil é necessário retomar ao passado colonialista do maior país da América Latina em extensão territorial e seus vizinhos que também foram colônias submetidas ao projeto de dominação europeu. Abramovay (2017) pontua que caso fosse traçado o mapa da fome no mundo ficaria evidente que com exceção dos Estados Unidos todos os outros países que foram colônia constituiriam este mapa.

Os países que foram colonizados tiveram grandes dificuldades em manter-se isentos da fome. Com claro objetivo de plantar para exportar apenas o que os compradores solicitavam o investimento alimentar era apenas o suficiente como quem adquire uma máquina para trabalho e injeta combustível para que elas funcionassem (GOMES, 2018). Assim era com a população negra que chegavam para servir de força motriz do trabalho realizado nas colônias e, infelizmente as suas condições de vida eram as mais difíceis possíveis.

Novamente Josué de Castro (1984) aponta para uma cultura da desinformação sobre a questão alimentaria no período colonial. A cultura do capital criava mitos que impedia os mesmos de se alimentar do que colhiam (em especial as frutas). Mitos que até os dias de hoje são vivos e tornam os mais pobres, especialmente a população negra nas cidades, não consumidores de alimentos frescos e primários¹¹⁶. Outro fator que inviabiliza a aquisição de alimentos saudáveis é a monocultura local. A aquisição de

¹¹⁶ Segundo Josué de Castro em Geografia da Fome, mitos eram contados apenas para sustentar os interesses dos donos das fazendas. Exemplos como: “Afirmando e fazendo crer aos negros escravos, e depois aos moradores de suas terras, que não se deve misturar nenhuma fruta com álcool, que melancia comida no mato logo depois de colhida dá febre, que manga com leite é veneno, que laranja só deve ser comida de manhãzinha, que fruta pouco madura dá cólica, que cana verde dá corrimento, os senhores e os patrões diminuíam ao extremo as possibilidades de que os pobres se aventurassem a tocar nas suas frutas egoisticamente poupadas para seu exclusivo regalo. (Pág. 154). Mitos como esses contribuíram para o empobrecimento da alimentação da população negra assim como a condição financeira que não favorece a aquisição desses alimentos. Ver em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/09/27/consumo-regular-de-frutas-e-hortalicas-e-menor-na-populacao-negra-diz-ministerio-da-saude.ghtml>

alimentos era em menor parte apenas para abastecer a população escravizada, aos escravizadores e todos que mantinham a rotina escravista nas fazendas. Todo espaço da fazenda era dotado da agricultura de exportação: cana de açúcar.

No período colonial, Segundo Josué de Castro (1984), a garantia da sobrevivência era maior nas capitais que no campo. Pois os recursos no campo eram mais escassos e as opções eram poucas de alimentação. Inclusive, na atual conjuntura a população do campo, ambiente onde há maior condições de plantar para produzir não permite que a comida seja farta. Fato que se repete desde o período colonial. O que garantiu a sobrevivência dos escravizados não só no Brasil mais em boa parte dos países colonizados foram hábitos alimentares trazidos de suas terras e, principalmente a adaptabilidade. Por exemplo, cidades litorâneas a alimentação básica era peixe, marisco e farinha. Enquanto na precariedade do campo encontrava-se raízes e folhas. Inclusive, a alimentação da época é resultado de comidas que são regionalizadas em algumas partes do país. (CARNEIRO, 2003).

Durante o fim do período colonial, a questão da fome e miserabilidade foi atenuada principalmente pelo fim da escravidão. Ou seja, a garantia de uma alimentação precária e regular deu lugar a sua inexistência da. A chegada dos imigrantes europeus foi fruto de um projeto de eliminação da população negra que antes eram apenas insumos agrícolas e no período pós-abolicionista não tiveram qualquer trabalho de inclusão, reconhecimento local e principalmente contribui em larga escala para ampliação da pobreza e bolsões da fome e miséria que atualmente estão sedimentados na sociedade brasileira (GOMES, 2018).

Desta forma as políticas brasileiras de combate à fome não existiam pela incapacidade de reconhecimento da população negra como digna desta necessidade e, conseqüentemente por um desejo político local uma vez que desde tempos imemoriais o racismo desenvolvido pelos portugueses e pela população e toda sua estrutura (sociedade e Igreja) tornaram possível e irreversível a condição subalternizada. A Igreja no Brasil “abraçou” os índios e

sedimentou o racismo através de histórias e contos que partiam do mito¹¹⁷ até os referenciais teóricos¹¹⁸.

A partir da década de 1930 é possível perceber a consolidação de algumas demandas voltadas para aspectos econômicos, políticos e sociais que terão maior comprometimento com os rumos do país. As reinterpretações para novos rumos do país fazem com que as realidades sociais passem a ser percebidas. Principalmente com a população negra que, por olhares desenvolvido com mais ênfase no século XIX, começam a ser questionados e abrem espaços no campo cultural e analítico da sociedade como integrante da formação do povo brasileiro (RIBEIRO, 2014)

O CONCEITO DE SEGURANÇA ALIMENTAR NUTRICIONAL

Segundo Machado e Sperandio (2020) Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é uma alternativa de inscrever o direito alimentação adequada no campo dos direitos humanos e da cidadania. Sendo assim, o combate à fome e a equidade para que nenhum ser humano passe por esta condição de desumanização é um dos desafios mais intrigantes do mundo atual uma vez que no passado a fome era um tabu que não se discutia até Josué de Castro (1984) que em sua obra *“Geografia da Fome”*, apresentou a necessidade de olhar para um tema aterrador e “indigesto” para grande parte da sociedade.

Para melhor compreensão do conceito de SAN é importante saber como isso se deu dentro do contexto histórico. Pois suas primeiras abordagens

¹¹⁷ Noé no livro Gênesis do Antigo Testamento, 9:21-27, após Cam, um dos seus filhos vê-lo nu, lança maldição que deveria ser escravizado. No entanto o mito reitera que Cam contamina uma população que “enegrece” devido o mal que ele carregava. Durante muitos anos essa foi a uma forte base de sustentação, dentro da Igreja, para evidenciar o racismo e a garantia de que o negro não tinha alma. Que o trabalho era o seu destino.

¹¹⁸ Posteriormente, no ano de 1869, Arthur de Gobineau, esteve no Brasil e informou que o país não desenvolveria porque a presença negra era não favorecia e ajudaria a degenerar a população graças a possível miscigenação. Acredita-se que além da busca por mão de obra europeia a sua fala tenha sido um grande incentivo para não haver interesse qualquer em manter a população negra no país após a abolição. (SCHWARCZ, Lilia Moritz, 2005, O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930)

se dão em meados do século XX e estavam associadas as dificuldades alimentares em virtude das limitações econômicas e políticas como pontua Renato Maluf (2009) quando cita a definição que foi formulada na II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional em Olinda, 2004 que dizia que a Segurança Alimentar e Nutricional seria a mesma coisa que realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, Isso envolvia também quantidade suficiente que não comprometesse o acesso a outras necessidades essenciais e a promoção de saúde, o respeito as diversidades culturais e sociais assim como também as garantias econômicas e ambientalmente sustentáveis. Vale destacar que o conceito de SAN foi ampliado, agregando mais conceitos distintos e complementares: a dimensão alimentar que vai alcançar a produção, acesso, teor nutricional e as relações entre homem e alimentos. (PRIORE, 2014).

Para apresentar a construção da SAN nacional e internacionalmente abordaremos rapidamente o seu contexto histórico, social e político em algumas épocas que merecem destaque. O conceito de Segurança Alimentar que surge na Europa, no início do século XX logo após a Segunda Guerra Mundial onde se fortalece a ideia de soberania de um país. Entende-se soberania no seu conceito mais amplo onde o país poderia auto suprir a capacidade de alimentos, onde a sua segurança nacional estava em evidência e os cuidados essenciais com a sua população local (COSTA, 2012).

A criação de organismos internacionais como: Organização para a Agricultura e Alimentação das Nações Unidas (FAO), em 1945, e a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1948, surge uma divergência entre as organizações internacionais que fazia valer a alimentação adequada como um direito (FAO) e do outro lado o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial que defendiam que a questão alimentar seria uma consequência de êxito no mercado (PRIORE, 2014). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, tem no seu artigo XXV, em que se afirma que: *“Artigo 25: Toda pessoa tem direito a um nível de vida adequado que lhe assegure, assim como a sua família, saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário habitação, assistência médica e os serviços sociais necessários (ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).”*

Nos anos de 1960, por questões climáticas, União Soviética, Austrália e África do Sul passam por alterações que interferem na produção de alimentos do mundo. Com essa escassez cria-se a Conferência Mundial de Alimentos, em 1974 onde visam a garantia da Segurança Alimentar dependeria de políticas de armazenamento estratégico e ofertas de alimentos visando a garantia de do aumento da produção de subsídios com regularidade (NOVAES, 2008). Prioridades foram estabelecidas neste momento como: ampliar pesquisas agrônômicas, produção de alimentos, utilização de insumos modernos e muitas outras que culminarão na melhoria da produção agrícola (BATISTA, 2003). Como desdobramento dessa Conferência a FAO criou o Comitê de Segurança Alimentar Mundial que tinha por objetivo como Fórum das Nações Unidas para Monitorar e acompanhar as políticas de Segurança Alimentar.

Sendo assim a preocupação em relação à Segurança Alimentar segue focada apenas na produção e no abastecimento evidenciando a preocupação apenas no alimento e não se preocupado com o ser humano. No fim da década de 1970 a Revolução Verde se apresenta como melhor maneira de solucionar problemas como a fome e a desnutrição.

A partir de 1980 a agricultura evidencia ganhos na sua produtividade ao ponto de gerar excedentes, aumento de estoques e, conseqüentemente, quedas nos preços dos alimentos. Mas, no entanto, a industrialização alimentar ficou mais presente neste cenário tornando assim o acesso ainda difícil. A dificuldade se sustentava principalmente nos países mais pobres e em desenvolvimento pela impossibilidade financeira que ocasionará fome e desnutrição. A FAO, em 1983, alterará o conceito de Segurança Alimentar objetivando o acesso físico e econômico aos alimentos (MALUF, 2009)

A década de 1990 foi marcada por diversas conferências que vão interferir diretamente no conceito de Segurança Alimentar. Destaque para Conferência Internacional de Nutrição (1992), Conferência Internacional de Direitos Humanos (1993) e a Cúpula Mundial da Alimentação (1996). Esta última apresenta uma influência fortíssima por ter ocorrido em Roma, sede da FAO, e reunir representantes de cerca de 186 nações onde o forte apoio da FAO e OMS. O conceito de Segurança Alimentar para a incorporar os princípios do Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA). Ou seja, o

reconhecimento de que a pobreza era fator elementar na insegurança alimentar fará com que o ser humano seja chamado para o centro dessa discussão do conceito alimentar. Outro detalhe importante desse processo é que o DHAA também ganhou uma definição no ano de 1999 no Comentário Geral nº 12 estabeleceu-se a definição concreta no item 6 (seis) da seguinte forma:

(...) 6. O direito à alimentação adequada realiza-se quando cada homem, mulher e criança, sozinho ou em companhia de outros, tem acesso físico e econômico, ininterruptamente, à alimentação adequada ou aos meios para sua obtenção. O direito à alimentação adequada não deverá, portanto, ser interpretado em um sentido estrito ou restritivo, que o equaciona em termos de um pacote mínimo de calorias, proteínas e outros nutrientes específicos. O direito à alimentação adequada terá de ser resolvido de maneira progressiva. No entanto, os estados têm a obrigação precípua de implementar as ações necessárias para mitigar e aliviar a fome, como estipulado no parágrafo 2 do artigo 11, mesmo em épocas de desastres, naturais ou não. (COMENTÁRIO GERAL Nº12 – ONU, 1999)

O comprometimento dos países signatários desse encontro resultou no comprometimento do desenvolvimento de ações que visam a erradicação da fome em até 2015 (ROMA, 1996). Vale o destaque para o Brasil que atuando firmemente no combate à fome, como veremos mais adiante a sua trajetória na formação do conceito de Segurança Alimentar, que em 2014 conseguiu alcançar a sua saída do mapa da fome.

O conceito de Soberania Alimentar surge também na cúpula ocorrida em Roma e no Fórum Mundial sobre Soberania Alimentar, em Cuba, no ano de 2001 onde vai ter grande valia para o esclarecimento sobre Segurança Alimentar. Pois a Soberania enfatiza o quanto é necessário a autonomia alimentar dos países principalmente sobre as questões do bem-estar social, menor dependência possível de importações, valorização cultural e hábitos alimentares locais (BELIK,2003).

A FAO participou ativamente durante todo esse período buscando aperfeiçoar o conceito de Segurança Alimentar. No entanto, em 2004 ela estabelece diretrizes voluntárias para orientações para o cumprimento do que

foi estabelecido na Conferência de 1996. O Brasil esteve trabalhando duramente desde 2003 para efetividade de políticas públicas e combate a Insegurança Alimentar Nutricional (IAN). Diferente do ocorrido no ano de 2008 onde a crise econômica mundial, somada a abalos climáticos, afeta os preços de alimentos e favorece o aumento de pessoas em Insegurança Alimentar no mundo.

Desta forma, a o conceito de Segurança Alimentar passa por diversas mudanças e oportuniza uma visão mais humana que abarca o homem como individuo deste processo alimentar. A necessidade de perceber que aspectos econômicos são fundamentais para obtenção dos alimentos, mas não é o fim último para obtê-los em virtude de possíveis intempéries faz com que o mundo se reinvente principalmente diante de questões que visam a sustentabilidade do planeta. A necessidade de possibilitar a Soberania Alimentar e fortalecê-la através da agricultura familiar, com uma cadeia de produção local e próxima para atender a quem realmente precisa, coloca em evidência um comprometimento real com a Segurança Alimentar mundial.

A FORMAÇÃO DO CONCEITO E DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE SEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL

A construção desse conceito no Brasil tem seu ponto alto no século XX quando Josué de Castro (1984) apresenta em 1935 ele lança “As Condições de Vida das Classes Operárias no Recife”, cujo o tema introduz a necessidade de discutir questões salutaras e alimentares que desde o Brasil Colônia eram ignorados. Como o próprio autor que nos apresenta essa sensível temática definiu, a fome no Brasil era um “Tabu”. Mas em 1946 com a “*Geografia da Fome*” pode-se ter uma real dimensão mapeada no país. O significado dessa obra é tão relevante que não ficou limitada apenas ao Brasil. Há traduções em mais de 20 idiomas servindo de impulsionador para o movimento de Segurança Alimentar no mundo.

Segundo Vasconcelos (2005) as primeiras políticas de alimentação no país se deram no período de Getúlio Vargas, em 1940 com a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social e em 1945 com a Comissão

Nacional de Alimentação. A primeira política visava garantir condições alimentares aos beneficiados. Em 1967 esta mesma política trabalhou na criação de restaurantes populares e comercialização de alimentos a preço de custo. Já a segunda política criada no estado novo e vigente até 1972 foi responsável pela política nacional de alimentação onde há o pioneirismo. Em 1953, no planejamento nutricional do país com o Plano Nacional de Alimentação e Nutrição.

De acordo com Burlandy (2009) as políticas criadas anteriormente passaram por algumas mudanças focais em 1950. E esses focos eram as populações que não podiam conseguir alimentos. Sendo assim, na década de 1960 a criação de órgãos focados na produção e abastecimento como a Companhia Brasileira de Alimento (COBAL), Companhia Brasileira de Armazenagem (CIBRAZEN), Comissão de Financiamento e Produção (CEP) e a Superintendência Regional de Política Agrária surgem para atender as necessidades e anseios da população que precisa de alimentos.

Na década de 1970 a criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, (INAN) surge da antiga Comissão Nacional de Alimentação objetivando a criação de políticas de combate a fome. O Primeiro Programa nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) é implantado e visava alimentar, racionalizar e comercializar alimentos.

Nos anos de 1980, informado no documento BRASIL (2009) retomase a discussão sobre a questão alimentar e em 1986 temos a primeira Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição. Nesta conferência tivemos uma mudança que acrescerá no conceito de Segurança Alimentar com a introdução da alimentação como um direito de cidadania, o qualitativo nutricional e a proposição da criação de um Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional. Durante a constituição de 1988 houve a introdução do direito à saúde através de políticas sociais e econômica como resultado de trabalho, alimentação educação mas ainda assim não foi pontuado o direito à alimentação neste momento.

Durante a década de 1990 foi um ano marcado por desaceleração no processo de Segurança Alimentar no Brasil por vários motivos. Os primeiros ocorreram logo no início da década com a extinção dos programas criados anteriormente. Momento difícil que também teve interferência política direta no

cenário brasileiro. Mas temos um personagem muito importante neste processo que liderou o movimento que focou no combate à fome com o “slogan” “*Quem tem fome tem pressa*” chamado Herbert de Souza, o Betinho. Ações como “*Ação da Cidadania contra a Fome e pela Vida*” foram fundamentais para a visibilidade através da publicação de dados pelo IPEA mostrando a quantidade de pessoas com fome naquele momento. O Brasil, através do governo federal em 1993 criou o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA). Através da participação de pessoas do governo, da sociedade civil e estudiosos sobre o assunto que juntos formam um órgão consultivo para a Presidência da República.

Em 1994 a I Conferência Nacional de Segurança Alimentar, de acordo com Valente (2002) reuniu um quantitativo expressivo de pessoas que juntas definiram a Segurança Alimentar como um componente incluso no governo federal atuando de forma mais direta com políticas e estratégias para que os brasileiros de baixa renda possam ter acesso aos alimentos através de preços acessíveis, quantidades suficientes, qualidade e principalmente a permanência para aquisição dos alimentos. Um dado que foi bastante “*intrigante*”, mas pertinente é que o povo brasileiro além de não ter renda por uma concentração elevada a terra também é inacessível e é um dos principais determinantes da miséria no país.

O CONSEA foi substituído em 1995 pelo Conselho da Comunidade Solidária e diretos aos programas de Segurança Alimentar. Em 1997 foi criado o Programa Nacional de Alimentação Nutricional (PNAN) integrando a Política Nacional de Saúde que juntos visavam a promoção de alimentação saudável, controle de possíveis distúrbios formados por alimentação equivocada e acesso universal aos alimentos. Desta forma entende-se que os brasileiros são figuras centrais dentro desse processo de democratização do acesso aos alimentos.

O ano de 2003, pelos estudos de Burlandy (2009). possui elevada relevância dentro deste processo de Segurança Alimentar. A criação do programa Fome Zero apresenta uma nova proposta de realização de combate a fome nesse país. A principal diferença para todos os programas anteriores é justamente o interesse em combater a causa estrutural da fome neste país. A sua atuação estava diretamente voltada para o combate a fome através de um

mutirão nas três esferas governamentais: municipal, governamental e federal. Mas a construção de um conjunto de políticas públicas e a Política Nacional de Segurança Alimentar Nutricional são fundamentais para atacar o problema estrutural da fome. No entanto, a recriação do CONSEA é o primeiro passo para a criação de uma articulação que abarque diversos setores da sociedade civil e do governo. Sendo assim, a criação de um Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate a Fome (MESA) e o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA). Em 2004, a implementação do Bolsa Família (LEI nº 10.836), um programa de transferência de renda onde focava na promoção do combate à pobreza, a fome e focar na Segurança Alimentar da população vulnerável. Agregou-se a essa empreitada o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que integrou o MESA, o Ministério da Assistência Social e a Secretaria Executiva do Programa Bolsa Família.

No ano de 2004, em Olinda, ocorreu a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar que resultou na criação de uma Lei Orgânica de Segurança Alimentar Nutricional (LOSAN) e, conseqüentemente institui, o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) que apresenta algumas novas formas de definir o conceito de Segurança Alimentar apresentando olhares voltados para Sustentabilidade quando diz que além do acesso regular, em quantidade e qualidade, a alimentação é importante que seja também suficiente as outras necessidade essenciais. Enfoca no respeito à cultura local, meio ambiente, promoção da saudade e que atenda também o social, econômico, ambiental e sustentável (PENA, 2007). A ampliação deste conceito foca no homem questionando a Insegurança Alimentar. O SISAN, instituído pela LOSAN, tinha como objetivo assegurar o DHAA.

A LOSAN estabelece princípios e objetivos do SISAN políticas públicas relativa a Segurança Alimentar com a participação dos estados e da sociedade civil. Já o SISAN visava melhorar a integração da produção, abastecimento, comercialização e consumo de alimentos pela população. Principalmente as mais vulneráveis (BRULANDY, 2009).

No ano de 2007, na cidade de Fortaleza foi realizada a III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional cujo o tema era: *“Por um desenvolvimento sustentável com Soberania e Segurança Alimentar e*

Nutricional” e teve como principal definição ações para o desenvolvimento socioeconômico com Segurança Alimentar através da Política Nacional de Segurança Alimentar e a publicação do decreto: nº 6.272 que fala sobre as competências do CONSEA.

Sendo assim o CONSEA evidência que seus esforços deram resultados para a Segurança Alimentar no país. Um deles é a aprovação da Emenda Constitucional nº 64, em 2010, a qual incluiu o direito à alimentação aos demais direitos sociais (Art. 6º da Constituição Federal de 1988), e o outro é a instituição da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional através do decreto nº 7.272/2010 cujo o objetivo é promover a Segurança Alimentar e Nutricional e assegurar o DHAA em todo território nacional. No decreto anterior é possível ver, estabelecido, parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, que foi aprovado, em 2011.

Em novembro de 2011 foi realizada a IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Isso evidencia um comprometimento grande com a luta contra a Insegurança Alimentar. Mesmo com muitas dificuldades de alimentar a população vulnerável pela Insegurança Alimentar as políticas, conferências e compromisso político do Brasil os números ainda revelavam grandes avanços nessa luta. Em 2014 o Brasil abandona o Mapa da Fome (FAO, 2014). Este movimento reflete o momento em que o Brasil esteve durante o intervalo de 2003 a 2013 onde em 10 anos o panorama de fome no país mudou drasticamente. As políticas econômicas e Segurança Alimentar foram fundamentais para que a qualidade de vida do brasileiro mudasse para a melhor.

Ciente de toda trajetória que foi feita para garantir a Segurança Alimentar no país vale destacar que para compreender como essas políticas serviram para evidenciar que a Insegurança Alimentar que se instaurou no país desde o período colonial até a intensificação das políticas iniciadas no ano de 2003 e resultando na saída do país que cronicamente esteve no mapa da fome da ONU, será abordado o período do COVID-19 no Brasil.

O COVID-19 NO BRASIL

No ano de 2019 em uma cidade localizada na China, chamada Wuhan, surgiu a maior catástrofe sanitária do século XXI. As notificações dos primeiros casos foram registradas em 31 de dezembro embora os primeiros sintomas tivessem surgido no fim de novembro de 2019, o desconhecimento desse vírus e suas ações sobre os humanos, atitudes como isolamento das pessoas que estavam em contato com as que manifestaram os sintomas e o avanço sistêmico dessa doença mostram a necessidades muito específicas que deveriam ser tomadas para evitar que a pandemia fosse espalhada (OPAS, 2020).

Aos poucos esse primeiro momento revelou que se tratava de uma doença extremamente contagiosa, que atingia as vias respiratórias de forma grave e que se tratava de um vírus de origem zoonótica, ou seja, uma doença que era proveniente de alguma espécie de animal que detinha o vírus em si.¹¹⁹ A partir de então a Organização Mundial da Saúde - OMS classificou este surto na cidade chinesa como uma emergência de saúde pública no âmbito internacional devido a incontestância do vírus na cidade e no país oriental.

No mês de janeiro a China registrou acentuado aumento nos casos de COVID-19. Eram cerca de 140 pacientes por dia e todo território chinês já estava com casos dessa doença. No entanto, a primeira quarentena ocorreu em Wuhan no dia 23 de janeiro. Esse método de quarentena foi usado em diversas partes do mundo para tentar conter a circulação do vírus. Mas era tarde demais porque o vírus já estava na Europa em países com a França, Itália e Alemanha. A partir de então, em março de 2020 foi decretada a Pandemia do COVID-19. Pandemia essa que em pouco tempo dizimou milhares de pessoas. Segundo a OMS os números da pandemia são de: 532.201.219 de casos confirmados e 6.305.358 de pessoas mortas pelo vírus¹²⁰.

¹¹⁹ Há relatos de que essa doença partiu do morcego: Ver: <https://www.nature.com/articles/s41586-020-2012-7>

¹²⁰ Acessado no site da OMS no dia 11/06/2022

No Brasil, no dia 28 de janeiro do ano de 2020 foi emitido o alerta de emergência foi acionado em nível intermediário (2 de 3) em virtude do risco eminente para o país. Três cidades apresentavam pessoas suspeitas. Mas a maior suspeita estava em Belo Horizonte que possuía uma pessoa que havia estado no epicentro do surto do vírus. No entanto o primeiro caso de COVID teve registro em 25 de fevereiro quando um homem de 61 anos, residente na cidade de São Paulo, retorna da Itália e testa positivo. A partir de então a estada do COVID-19 no país teve impactos gradativamente fortes em todos os cantos do país.

O mês de março foi um mês de bastantes ações diante da doença. O Ex-Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta posicionou-se contrário ao atual presidente Jair Messias Bolsonaro, que se opunha a OMS, relativa ao isolamento social com o objetivo de conter o avanço da doença. Assim como no mês de fevereiro ocorreu o primeiro “lockdown” no Brasil realizado em São Paulo.¹²¹

É importante destacar que nunca houve um apelo tão forte em relação aos profissionais da saúde no Brasil. A exposição de médicos, enfermeiros e todos que atuam nas áreas biomédicas evidencia a debilidade do país diante das necessidades básicas para o enfrentamento do vírus (FIOCRUZ, 2021). A propósito, a esfera federal do país nunca levou o COVID-19 a sério¹²². As dificuldades para o entendimento da gravidade do vírus, que era encarado como uma gripezinha, que com um “tipo atlético” seria capaz de enfrentar a doença demonstra a limitação e o entendimento no auxílio da doença. A desinformação crescia a medida que as mortes no país também cresciam. A cada dia eram mais pessoas mortas mais negacionismo¹²³. As dificuldades com aparatos para a garantia de condições para infectados como respiradores, materiais básicos) para os profissionais da saúde (luvas, máscaras, álcool em

¹²¹ O primeiro Lockdown realizado no Brasil foi na cidade de São Paulo no dia 26 de fevereiro de 2020: Ver: https://www.youtube.com/watch?v=J10zV-_xu6Y

¹²² Bolsonaro é o maior reflexo de quem nunca acreditou e se importou com a Pandemia. As suas frases evidenciam isso: Ver: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>

¹²³ Vítimas do negacionismo: Ver: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/18/vitimas-do-negacionismo-as-mortes-causadas-pela-desinformacao-na-pandemia-da-covid-19.ghtml>

gel e leitos) tornam a situação do Brasil caótica. A perda de profissionais da saúde cresce e a insegurança diante da doença é cada vez maior¹²⁴.

Todos os estados da federação foram assolados pela forma com que o COVID-19 quando a referência é saúde. Há muitos casos críticos, muitas histórias para contar sobre casos de negligência e falta de auxílio do governo federal que em menos de três meses de pandemia trocou de Ministro da Saúde três vezes¹²⁵. O caso do Amazonas, mais especificamente em Manaus, onde na gestão do Ex-ministro Eduardo Pazuelo¹²⁶, que sabia do risco de desabastecimento de oxigênio no seu estado de natal evidencia a falta de comprometimento com a população. Manaus foi o estado que passou por situações de penúrias indescritível. Tanto que uma das novas variantes mais letal do COVID-19 surgiu no mundo foram criadas nesta cidade (FIOCRUZ, 2021). Casos como esses se repetiram no país, mas nada como o terror ocorrido na capital do maior estado em extensão territorial do país.

Neste momento com a desinformação da doença muitos mitos começaram a ganhar força no país. O primeiro deles foi contra as pessoas mais velhas informando que era uma doença que matava velhos. Mirian Goldenberg (2020) informa que se tratava da evidência de um preconceito que já existia no Brasil: a “*velhofobia*”. Outro muito comum foi com a comunidade chinesa que vivia no Brasil como portadores do COVID-19 sem ao menos nem terem estado em território chinês por anos. Ou seja, muitos preconceitos antigos que começaram a ganhar força no país como racismo e de classe e a maximização ampla e irrestrita “Fake News” foram propagadas com o puro objetivo de semear desinformações¹²⁷.

¹²⁴ Referente a nota 13.

¹²⁵ As trocas de ministro da saúde durante a Pandemia: Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/tres-ministros-da-saude-e-uma-pandemia-o-ano-em-que-ficamos-doentes.shtml>.

¹²⁶ Eduardo Pazuelo foi ex-ministro da saúde no governo Bolsonaro nos anos de 2020/21 durante a pandemia de COVID-19. General do exército possuía grande alinhamento com o atual presidente mostrando forte resistência diante das opiniões da OMS e sempre indo na contramão do que era benéfico para a população.

¹²⁷ As Fake News durante a pandemia eram extremamente banalizadas. Pois em um cenário de incertezas a prática de disseminar notícias para aterrorizar, e estimular informações falsas com o intuito de implantar o caos era muito comum. Falou-se muito do Gabinete do Ódio como um ambiente financiado por parceiros do governo federal neste período como estimulantes

A face do empobrecimento no país foi instantânea. O Brasil evidenciou que infelizmente o nível de indigência era muito além do que apresentavam. A economia brasileira parou e atrelou culpas aos próprios trabalhadores que tiveram que se expor em transportes públicos, contato com o público e principalmente para atender os interesses dos proprietários de suas empresas. Um dos fatores que pode se destacar como emblemático dentro do contexto da pandemia foi a morte de uma empregada doméstica que teve contato com a sua patroa que, sabia que estava contaminada ao retornar de um dos países mais atingidos inicialmente pela pandemia¹²⁸. Passeatas incentivadas pelo representante eleito, democraticamente, para ocupar a maior instância do governo federal incentivou que os trabalhadores voltassem aos seus postos de trabalho para garantir que a economia seguisse. Alegou que isso poderia prejudicar o país e sustentou que infelizmente a economia não se estabilizaria. Milhares de empresários apoiaram esse tipo de iniciativa que todo tempo ia na contramão do que a OMS solicitava¹²⁹.

Em 2021 a vacina chega ao Brasil e o país começa a retomar o seu rumo devagar. As mortes continuaram elevadas graças aos que não optaram pela imunização. Dados comprovam que as mortes seguiram e que os pacientes não imunizados tinham maiores chances de sucumbir diante do vírus ou desenvolver formas graves da doença. A procura pela vacina aumenta e o estímulo para as doses contínuas seguem

dessas práticas. Para saber mais, ver:: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-e-o-gabinete-do-odio-entenda-as-investigacoes-da-pf,70003976392>

¹²⁸ Esta caso emblemático ocorre na cidade do Rio de Janeiro e choca pelo simples fato de não haver qualquer cuidado com a trabalhadora doméstica da casa fazendo-a exposta ao vírus. Para saber mais, ver:: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/03/19/rj-confirma-a-primeira-morte-por-coronavirus.ghtml>

¹²⁹ Os empresários que atuavam na área do comércio incitavam o retorno as atividades normais para que não tivessem prejuízos durante a pandemia fazendo com que o lockdown não fosse atendido. Ver em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2020/06/08/comerciantes-protestam-na-fronteira-do-paraguai-com-ms-e-pedem-a-reabertura-total-das-lojas.ghtml>

O DIREITO A ALIMENTAÇÃO ADEQUADA FOI GARANTIDO DURANTE O PERÍODO DE COVID-19 NO BRASIL?

Após as referências estabelecidas sobre o conceito de Segurança Alimentar e COVID-19 no Brasil pode-se começar a desenvolver parâmetros para analisar se o Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA) foi atendido neste período.

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) sobre o Estado de Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo (SOFI), de 2019, aponta a ascensão dos níveis de moderada a grave, no mundo, entre 2014 e 2018 (FAO,2020). Reiterando Josué de Castro (1984), um dos elementos mais complicado para garantia do combate à fome é a política. Um círculo hermeticamente fechado se forma em torno da agricultura e foca, principalmente, desde sempre, na exportação, nos “commodities”¹³⁰ e amplia as desigualdades no país (CASTRO, 1984). Políticas neoliberais maximizam as desigualdades e intensificam as dificuldades econômicas para a população de baixa renda e atenua as desigualdades sociais que se encorpam neste período.

O cenário diante da crise sanitária vivenciada mundialmente evidencia que, o COVID-19 coloca a economia do mundo paralisada em decorrência das necessidades de “lockdowns” em diversas partes do mundo. No entanto, as recomendações da OMS atendida por esses países evidenciam que novas formas de atuações profissionais são necessárias. O trabalho remoto remonta uma experiência que em boa parte do mundo como Europa e Estados Unidos já vinham sendo aplicados com bastante frequência. Em países como o Brasil e outros em desenvolvimento além da cultura do trabalho a distância serem pouco utilizadas o nível de trabalhadores informais é muito grande e suas

¹³⁰ O termo “Commodity” foi originalmente designado pelo viés econômico para corresponder a produtos básicos globais não industrializados. Seria basicamente matérias-primas básicas para atender interesses internacionais independente de quem a produziu. No caso deste texto o enfoque é dado para a questão alimentar. Portanto utilizaremos a referência do site, ver:: <http://geografiadafome.fsp.usp.br/pao-ou-commodity-geografia-da-producao-de-alimentos/> para elucidar o sentido mais literato do que é discutido no texto.

garantias são inexistentes¹³¹. Desta forma no período da Pandemia revelará algo desolador que já vinha ascendendo desde 2016: o aumento da fome no país.

As políticas de combate a fome começam a ganhar corpo no Brasil a partir de 2003. O Fome Zero é uma política de enfrentamento da fome e da pobreza que se preocupa fundamentalmente com a promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). O CONSEA entra como um elemento impulsionada que combaterá a fome no país assim como a criação da LOSAN: Lei 11.346/2006 aprovada em setembro de 2006 e no ano de 2010 a inserção da alimentação como um direito social através da Emenda Constitucional 64/2010.

O emblemático ano de 2016 para a questão da Segurança Alimentar tem um golpe fortíssimo. Com a ascensão do novo presidente (referenciar) é criada a Emenda Constitucional 95/2016 que visava o congelamento de gastos mais associados muito mais a área de educação e da saúde (referenciar). Ou seja, o projeto neoliberal brasileiro está edificado com o apoio do capital estrangeiro. Sendo assim o sucateamento de políticas públicas indispensáveis para o bem-estar da população brasileira desfavorecida economicamente: Sistema Único de Saúde (SUS), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Bolsa Família, dentre outras políticas sociais, que foram fundamentais no enfrentamento da fome e da pobreza no país. A instituição de um teto nos gastos públicos por 20 anos limita totalmente os investimentos nas mais variadas esferas da administração pública. Outras áreas afetadas além das anteriores são principalmente as políticas sociais no campo da saúde, da educação e ir frontalmente na contramão do que define a Constituição (BRASIL, 1988). Um detalhe importantíssimo que evidencia o resultado da perversidade da Emenda Constitucional 95/2016 é que dos 8% do gasto em saúde no ano de 2019 pouco mais que a metade foi para a iniciativa privada

¹³¹ Durante a pandemia as pessoas não tiveram tantas opções para ser inserir no mercado de trabalho. Então a informalidade foi um caminho inevitável para alcançar algum tipo de recurso. Ver em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/informalidade-volta-a-crescer-e-ajuda-a-derrubar-renda-no-paisapontaibge/#:~:text=Segundo%20a%20coordenadora%20de%20Trabalho,sobre%20o%20cen%C3%A1rio%20de%20desemprego.>

(FIOCRUZ, 2020). Isso evidencia o comprometimento com a política de demonstração do sistema de saúde universal que culminará nas situações delicadas que foram vistas na área da saúde acentuando-se durante o COVID-19. Pode-se compreender que com essa Emenda Constitucional 95 o processo de declínio de qualidade de vida da população pobre brasileira é acionado de forma bastante clara e evidente corroborando com o cenário mais desastroso possível no futuro.

Outro detalhe importante que deve ser destacado em 2016 são as políticas de austeridades. Estas são medidas econômicas com a finalidade de realizar ajustes fiscais objetivando os cortes de gastos do país e realizar a promoção de igualdade no orçamento público. Vale destacar que a deposição do governo anterior que tinha enfoque claro nas questões sociais e a ascensão do governo posterior com características neoliberais é o primeiro passo para a perda de direitos sociais conquistados ao longo de 13 (treze) anos de muita luta e avanços significativos no país. As políticas mencionadas para a formação do conceito de Segurança Alimentar demonstram que esses anos foram de total comprometimento com mudanças de realidades alimentares e sociais excluindo populações pobres e invisibilizadas do mapa da fome mundial (FAO, 2014).

A austeridade fiscal implantada em 2016 ecoará em outros pontos vitais da saúde da população pobre de baixa renda principalmente na subtração de direitos sociais exigindo sacrifícios dessas pessoas em razão dos serviços públicos que elas utilizam, aumento de tributos, cortes em orçamentos sociais em detrimento de Reformas como a Trabalhista em 2017, ainda realizada no governo neoliberal que ascendeu em 2016 e a Previdenciária em 2019 já realizada em outro governo obedecendo a lógica do governo anterior. A lógica da Emenda Constitucional 95/2016 é um dos principais elementos que contribui para a piora da alimentação adequada que viola princípios básicos da Segurança Alimentar. Situações como essas são evidenciadas através do Programa de Aquisição de Alimentos no ano de 2017 teve sua receita no menor grau evidenciando a maximização do cenário de Insegurança Alimentar. Esta redução de receita é fruto de dessa emenda que também ataca o SISAN que violará o DHAA principalmente das populações que são atendidas por estes programas. Logo no início do governo Bolsonaro a extinção do CONSEA

também será um duro golpe que resultará no enfraquecimento da garantia de alimentação dessa população a cada dia mais desassistida no seu direito de se alimentar.

Durante a Pandemia de COVID-19 viu-se uma das faces mais cruéis da fome e das desigualdades sociais. O que já vinha sendo preparado pela Emenda Constitucional 95/2016 ganhou maior força com o enfraquecimento drástico da economia, impossibilidade de ganhos financeiros e principalmente com o temor do vírus. Sendo assim, o DHAA neste calamitoso período, destaque para o ano de 2020, as políticas de Segurança Alimentar são importantes instrumentos para amenizar as dificuldades das populações que tem suas alimentações vulnerabilizadas. As Políticas Nacional de Segurança Alimentar que serve de diretriz para elaboração de do Plano Nacional de Segurança Alimentar Nutricional – PLANSAN, reformulado de quatro em quatro anos, teve sua reformulação realizada apenas no período de 2016 a 2019. Ou seja, de 2020 até o atual momento não existe nenhum plano estratégico que garanta alimentação adequada a população. Sem o PLANSAN e a extinção do CONSEA no ano de 2019 através da Medida Provisória 870/2019 constitui-se a violação do DHAA e expõe o trabalho invisibilizante da população atendida pelas políticas de garantia de uma alimentação adequada e saudável.

O *“Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil”*, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar - PENSSAN em parceria com a OXIFAN Brasil, IBIRAPITANGA, FRIEDRICH EBERT Brasil e VOX POPULI oferece-nos um retrato objetivo e extenso da situação da Insegurança Alimentar no país. Com especial enfoque nos impactos da pandemia, a apresentação do Inquérito ressalta: *“Um desafio persistente, que parecia superado há alguns anos pelo resultado do acúmulo de políticas de longo prazo, retorna ao centro das preocupações sociais e do debate público”*. (Rede PENSSAN – 2021, p.06)

Ou seja, as políticas infelizmente foram extintas. Pois os dados comprovam que, nessa pesquisa realizada no ano de 2020, 116,8 milhões de brasileiros de um total de 211,7 milhões convivem com a Insegurança Alimentar. Ou seja, 55,2% de brasileiros enfrentam algum grau de insegurança

alimentar enquanto 9% do total de brasileiro está enfrentam o grau de insegurança alimentar grave. Isso representa uma parcela de 19 milhões de brasileiros e brasileiras convivendo com a fome na sua face mais dura e cruel em seus lares (Rede PENSSAN-2021).

As políticas DHAA não se mostraram eficaz durante a pandemia de COVID-19 porque passaram por uma série de desmontes que enfraqueceram as políticas que existiam e, infelizmente, o Governo Federal através de tentativas pouco planejadas lançou-se na busca pelo atendimento da população vulnerável através do Auxílio Emergencial (BRASIL, 2020). O atendimento desta política encontrou resistência por do próprio governo que não tinha interesse em disponibilizá-lo, mas sim estimular que as pessoas voltassem as atividades presenciais no momento de ascensão dos casos de COVID-19 e, lamentavelmente, com elevados casos de mortes em detrimento do vírus.

O Auxílio Emergencial foi uma tentativa imediata de supressão da fome. Mas diante dos aumentos constantes dos alimentos e sua má gestão onde pessoas que necessitavam não foram atendidas. Casos escandalosos de demoras na seleção e pessoas que foram beneficiadas pelo auxílio sem qualquer necessidade evidenciou que a má gestão contribuiu demais para o seu insucesso e a ausência do atendimento das necessidades de quem realmente precisava¹³²

O Programa Bolsa Família, por algumas vezes substituído pelo auxílio emergencial, que no ano de 2012 chegou a beneficiar um quarto da população brasileira assim como o Programa de Aquisição de Alimentos que contribuíam bastante para a melhoria de renda dos pequenos agricultores e ampliando a qualidade alimentar nas escolas contribuindo exaustivamente para redução da Insegurança Alimentar não foram nem mencionados durante a pandemia. Atividades como essas foram importantes para fazer com que o Brasil alcançasse a sua saída do Mapa da Fome da ONU em 2014 (FAO,2014).

¹³² . O Auxílio Emergencial foi uma iniciativa do governo para tentar auxiliar os brasileiros durante a pandemia. Infelizmente ocorreram muitos problemas que vão desde benefícios para quem não precisava até falha no atendimento para quem realmente necessitava. Ver mais, ver em: <https://g1.globo.com/economia/auxilio-emergencial/noticia/2021/04/07/auxilio-emergencial-trabalhadores-reclamam-de-beneficio-ainda-em-processamento.ghml>

Com as escolas fechadas, uma das políticas públicas que foram atendidas no período da pandemia é o PNAE. Com a resolução 2 de 9 de abril de 2020 garante que nesse período de calamidade pública que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faça os recursos financeiros chegar as escolas para que gêneros alimentícios cheguem as famílias cujo os alunos possuem algum vínculo com a educação básica da localidade (BRASIL, 2020).

Através da medida provisória 957/2020, ainda associada ao PPA, que tinha por objetivo destinar 500 milhões de reais ao pequeno produtor que via a insegurança alimentar ter aumentos elevados no campo superior a 10% de sua população (referenciar), não foi liberado com facilidade. Necessitou de forte pressão da sociedade civil para que esse valor chegasse até o seu destino. Isso foi tornando cada vez mais difícil a alimentação no país.

É evidente o governo federal não se importou, desde o início do seu mandato, com as pautas da alimentação e nutrição. As falas do presidente da república durante a pandemia causam horror a qualquer pessoa que tenham o mínimo de sensos crítico acerca da situação social do país. Alegava que no Brasil não existia fome, que as pessoas tinham o que comer, que a pandemia, além de uma gripezinha, não alcançaria os brasileiros porque todos tinham saúde muito forte ao ponto de mergulhar em valas e saírem de lá com a sua melhor saúde inabaláveis¹³³. O discurso não condizia com o real conhecimento da situação. Pois o que era falado por Jair Messias Bolsonaro era o oposto do que acontecia com o país naquele momento crítico de fome, adoecimento e morte. Lares que estavam salvos da fome passaram a conviver novamente com esse doloroso e assustador fantasma e viram as políticas públicas que fizeram a fome extinguir minguardam e desapareceram no momento que se fizeram mais necessárias.

Em meio a “*Sindemia*”¹³⁴ que açoitava o Brasil, viveram de forma mais intensa a população que durante anos sofreu, e ainda sofre, o ranço natural da

¹³³ Bolsonaro afirma que brasileiros possuem saúde inabaláveis ao ponto de que nem o esgoto poderia com eles. Ver em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/26/brasileiro-pula-em-esgoto-e-nao-acontece-nada-diz-bolsonaro-em-alusao-a-infeccao-pelo-coronavirus.ghtml>

¹³⁴ O termo *sindemia* foi cunhado por Merrill Singer com base em um estudo sobre o entrelaçamento entre a síndrome da imunodeficiência adquirida e a violência em cidades

invisibilidade e exclusão que historicamente acompanham o Brasil (FIOCRUZ, 2020). A omissão da política nos anos de 2020 e 2021, até o início da vacinação em massa, teve grande omissão não só do governo federal, mas dos estaduais e municipais. Inclui-se neste pacote “sindêmico” as corrupções devido o desvio de valores financeiros destinados ao combate ao COVID-19 também em todas as esferas de governo¹³⁵. Mas nada mais perverso e perturbador que a naturalização da necropolítica no Brasil (MBEMBE, 2018). Essa política que afetou em larga escala a população negra manifestou todo seu maléfico poder também nas mulheres, nas pessoas em situação de rua, marginalizados, desempregados e na população LGBTQIA+. A demora na resolução dos problemas ocasionados pela pandemia e a ausência de vontade política evidencia pouco interesse em manter a cidadania dessas pessoas e, principalmente “*eliminar*” em um curto espaço de tempo (MBEMBE, 2018). A precarização tornou natural que milhares de pessoas entre 2020 e 2021, até que fosse completado o ciclo vacinal da segunda dose, cerca de 500 mil mortes por COVID-19 no Brasil (BRASIL, 2021)¹³⁶.

Entende-se que as políticas de combate a Insegurança Alimentar e a garantia do DHAA durante o período da pandemia de COVID-19 no Brasil foi o reflexo do que já vinha sendo construído ao longo do governo de 2016 culminando no retorno do país ao tenebroso Mapa da Fome da ONU no ano de 2020 graças as dificuldades e vontades políticas de atender as necessidades de quem teve fome e não foi auxiliado durante este período.

estadunidenses para caracterizar a interação mutuamente agravante entre problemas de saúde em populações e seus respectivos contextos político, social e econômico.

¹³⁵ Durante a Pandemia pipocaram casos de corrupção. Ver em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/corruptcao-na-pandemia-um-panorama-do-que-ja-aconteceu-no-brasil/>

¹³⁶ O número de mortos no Brasil é assustador dada a velocidade que a quantidade de pessoas mortas em um curto espaço de tempo. Veja mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-06/brasil-registra-mais-de-500-mil-mortos-por-covid-19>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período inicial do COVID-19 no Brasil revelou debilidades sociais que infelizmente não são tão diferentes do passado. O governo federal adotou posicionamento pouco efetivo para a contenção do avanço epidêmico e garantir alimentação adequada a população vulnerável. O que foi feito no início do governo Bolsonaro em relação a desmobilização do CONSEA revela que não houve nenhum interesse em atender as políticas públicas voltadas à Segurança Alimentar Nutricional do Brasil. Por exemplo, o enfraquecimento da agricultura familiar e o fortalecimento da agricultura de commodities revela o descaso com a questão alimentar onde também pode ser citado que os silos para armazenamento de grãos infelizmente são iniciativas privadas e nunca do governo federal. Isso revela grande parte do descaso que ecoou durante a pandemia e não torna creditável que o governo teve interesse, ou que possua atualmente, no combate à fome no Brasil..

Não é possível naturalizar atitudes no presente como eram naturalizadas no passado quando se afirmou que a saúde do brasileiro é muito forte e isso já é a garantia de que nada acontece com eles.¹³⁷ Ou seja, o cuidado e a preocupação em reverter a situação do povo brasileiro vulnerável economicamente construída de 2003 a 2014 desaparece a partir de 2016 com da Emenda Constitucional 95/2016. A história sempre mostrou que o povo brasileiro economicamente desfavorecido teve apoios tímidos e pouco efetivos no combate à pobreza, a miséria e a fome. A naturalidade com que situações como essas eram encaradas faziam com que as ausências das políticas não fossem sentidas e muito menos cobradas da forma como foram após os anos 2000.

A pandemia revelou, e revela ainda, cenários deploráveis no mundo inteiro. Mas no Brasil esse cenário é agregado a pouca importância com que o governo federal dá a vacina e a demora no suporte da população através das suas iniciativas como o Auxílio Emergencial. Aliás, esse parecia um favor quando as pessoas humilhadas, submetidas a exposição do vírus tendo que

¹³⁷ Fala do Bolsonaro afirmando que os brasileiros pulam no esgoto e nada acontece com eles: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/26/brasileiro-pula-em-esgoto-e-nao-acontece-nada-diz-bolsonaro-em-alusao-a-infeccao-pelo-coronavirus.ghtml>

dormir na frente das agências, através de análises pouco efetivas dos beneficiados e beneficiadas (beneficiando a quem não devia e não beneficiando quem devia), serviços de informática de péssima qualidade e descasos. Muitos descasos com o povo brasileiro. Essa é a face real do governo federal com as necessidades urgentes diante da pandemia. O único benefício que foi possível identificar neste processo foi a política de alimentação nas escolas através do PNAE através da resolução 2 de 9 de abril de 2020. As demais ações foram perversamente desastrosas.

A Insegurança Alimentar cresceu assustadoramente neste período de pandemia até a completude do ciclo vacinal (de duas vacinações). Pois as pesquisas apresentadas pela Rede PENSSAN em junho de 2021 demonstram como a fome invadiu os domicílios do país de forma impiedosa. Pois 116,8 milhões de brasileiros e brasileiras, em uma população de 211,7 milhões, possuem algum tipo de Insegurança Alimentar. Optando pela precisão de dados em 2020, durante a pandemia havia 55,1% dos lares brasileiros convivendo com a fome. Desses 19,1 milhões, que dá um total de 9% da população brasileira, são pessoas possuem Insegurança Alimentar Grave. Ou seja, aquela insegurança alimentar que coloca todas e todos membros da família com a necessidade de alimentos: homens, mulheres e crianças. Para ser mais objetivo é a fome que não vai passar porque não há alimentos disponíveis para cessá-la.

Atualmente, após as iniciativas do governo federal estes números pioraram. Segundo a Rede PENSSAN através do Inquérito Alimentar Sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil disponibilizado no mês de junho de 2022 evidencia que a Insegurança Alimentar sobe em todos os níveis. Após todas as iniciativas do governo federal tomadas para combater o COVID-19 os números de mortos superaram os 668 mil¹³⁸ e o número de pessoas em insegurança alimentar no país sobe 125,2 milhões em um total de 213,3 milhões formando a população brasileira. Ou seja, hoje são 58,5% da população com algum tipo de insegurança alimentar e 33% (15,7% do total de pessoas no Brasil convivem com a fome)

¹³⁸ Informações sobre a quantidade de mortos por COVID-19 no Brasi. Ver em: <https://covid.saude.gov.br/> (acessado em 17 de junho de 2022)

(REDE PENSSAN, 2022). Ou seja, a fome é uma realidade crescente durante a pandemia já que ainda nos encontramos no período pandêmico.

Esses dados evidenciam que todos os incentivos para voltar a fazer a roda da economia girar não fariam qualquer sentido uma vez que a flexibilização já existe desde o meio do ano de 2021 e a fome aumentou. O que, infelizmente, mostra que as políticas públicas do governo federal não auxiliaram no combate à fome, de forma efetiva, durante o COVID-19 e as ações passadas contribuíram para que impedisse qualquer comprometimento com o social nesse país. Certamente situações como essa estimulam a profundas inquietações e reflexões de como um país que tem condições de alimentar 1/6 (um sexto) da população mundial, o equivalente a 1,3 bilhões de pessoas, mas não alimenta nem os 125,2 milhões que são assolados por algum tipo de fome na atual conjuntura. Isso remete a uma frase dita pelo Papa Francisco (2016) na sede do programa Mundial Alimentar (PMA): *“Fique claro que a falta de comida não é uma coisa natural, não é um dado óbvio nem evidente. O fato de hoje, em pleno século XXI, muitas pessoas sofrerem deste flagelo deve-se a uma egoísta e má distribuição dos recursos, a uma ‘mercantilização’ dos alimentos”*. Então que seja desnaturalizada também por esse governo a fome da população brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. O que é fome - Ed. Brasiliense, 9ª Edição, 2017
- BBC, 2020. **Relembre frases de Bolsonaro sobre a covid-19**, 07 de julho, 2020, <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880> – (Acessado em 05 de junho de 2022)
- BELIK, W. **Perspectivas para a Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil. Saúde e Sociedade**. São Paulo. v. 12, n. 1, 2003.
- **Bíblia Sagrada, CNBB**, Com Catecismo da Igreja Católica

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948

http://www.mp.go.gov.br/portaIweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf

BRASIL, 2020 – Ministério da Cidadania, **Auxílio Emergencial**

<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/servicos/auxilio-emergencial> (Acessado em 05 de junho de 2022)

BRASIL, 2020 – Câmara dos Deputados - **Lei garante alimentos da merenda a alunos com aulas suspensas por pandemia** – 08 de abril 2020
<https://www.camara.leg.br/noticias/652552-lei-garante-alimentos-da-merenda-a-alunos-com-aulas-suspensas-por-pandemia/> (Acessado em 05 de junho de 2022)

BRASIL, 2021 – Agência Brasil, **Brasil registra mais de 500 mil mortes por COVID-19** – 19 de junho de 2021 -

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-06/brasil-registra-mais-de-500-mil-mortos-por-covid-19> (Acessado em 30 de maio de 2022)

BRASIL, 2022 - <https://covid.saude.gov.br/> (acessado em 17 de junho de 2022)

BRESCIANI, Maria Stela Martins. **Londres e Paris no século XIX: Espetáculo da pobreza** - Ed. Brasiliense, 5ª Edição, 2011

BURITY, Valéria [et al.] - **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional** - Brasília, DF: ABRANDH, 2010. 204p. Disponível em: https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa_no_contexto_da_san.pdf

BURLANDY, L. A construção da política de Segurança Alimentar e Nutricional no

Brasil, estratégias e desafios para a promoção da intersetorialidade no âmbito federal do governo. **Cienc Saúde Coletiva**, v.14, n. 3: p. 851-860. 2009.

CARNEIRO, Henrique. *Comida e Sociedade: Uma história da Alimentação* – Rio de Janeiro, Ed, Elsevier, 2003.

CASTRO, Josué, **Geografia da fome : o dilema brasileiro : pão ou aço** - Rio de Janeiro : Edições Antares, 1984.

-CNN, 2021 – **informalidade volta a crescer e ajuda a derrubar renda no país aponta IBGE** – 22 de março de 2023 - <https://www.cnnbrasil.com.br/business/informalidade-volta-a-crescer-e-ajuda-a-derrubar-renda-no-pais-aponta-ibge/#:~:text=Apesar%20do%20trimestre%20finalizado%20em,a%20atuar%20como%20trabalhadores%20informais.> (Acessado em 03 de junho de 2022).

COMENTÁRIO GERAL Nº12 – **O DIREITO HUMANO A ALIMENTAÇÃO**, 1999 < <https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Comentario-Geral-No-12.pdf>>

COSTA, J.J. **Soberania Alimentar e políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil e na Argentina. 2012**, 121f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, SP; 2012.

DIKÖTTER, Frank, **A Grande Fome de Mao – A história da catástrofe mais devastadora da China, 1958-62** – Ed. Record, São Paulo – 2017.

ESTADÃO, 2022 – **Bolsonaro e o Gabinete do Ódio: Entenda as investigações da PF** – 11 de fevereiro de 2022 - <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-e-o-gabinete-do-odio-entenda-as-investigacoes-da-pf,70003976392> (Acessado em 02 de junho de 2022)

FIOCRUZ – 2021 - **Pesquisa analisa o impacto da pandemia entre profissionais de saúde** – 22 de março de 2021 <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-analisa-o-impacto-da-pandemia-entre-profissionais-de>

nao-acontece-nada-diz-bolsonaro-em-alusao-a-infeccao-pelo-coronavirus.ghtml (**Acessado em 30 de maio de 2022**)

G1, 2020 - **Auxílio Emergencial: trabalhadores reclamam de benefício ainda 'em processamento'** – 07 de abril de 2021 -

<https://g1.globo.com/economia/auxilio-emergencial/noticia/2021/04/07/auxilio-emergencial-trabalhadores-reclamam-de-beneficio-ainda-em-processamento.ghtml> – (Acessado em 04 de junho de 2022)

GAZETA DO POVO, 2021 - **Corrupção na pandemia: um panorama do que já aconteceu no Brasil** – 23 de maio de 2021 -

<https://www.gazetadopovo.com.br/republica/corrupcao-na-pandemia-um-panorama-do-que-ja-aconteceu-no-brasil/> (Acessado em 06 de junho de 2022)

GLOBO, 2020, **O primeiro Lock Down realizado no Brasil foi na cidade de São Paulo**. 26 de fevereiro de 2020:

https://www.youtube.com/watch?v=J10zV-_xu6Y (Acessado em 03 de junho de 2022)

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares**, volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

HUGO, Vitor. **Os Miseráveis**, São Paulo Ed.Martin Claret, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LEVI, Primo. **É Isto um homem?** – Torino, 1989

- Maluf, Renato S. **Segurança alimentar e nutricional**, Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

MALUF, R. **Soberania Alimentar**. In: **Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil. Indicadores e monitoramento, da Constituição de 1998 aos dias atuais, 2010.**

Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/wp-content/uploads/2020/04/relatorio-consea.pdf>

- MORAIS, SPERANDIO e PRIORE (org), **Atualizações e debate sobre segurança Alimentar e Nutricional** – Viçosa, UFV – 2020

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

- NOVAES, C.R.L. **Segurança Alimentar e Nutricional: um estudo da contribuição do BANCO MUNICIPAL DE ALIMENTOS DE DIADEMA**. Tese de Mestrado, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 112 p. 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura. **The State of Food Security and Nutrition in the World: safeguarding against economic slowdowns and downturns**. Roma: ONU; 2019. [acesso em: 30 maio. 2022]

. Disponível em: <http://www.fao.org/3/ca5162en/ca5162en.pdf>.

OPAS – *Organização Pan-Americana de Saúde, 2020 - Histórico da pandemia de COVID-19* - [https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-](https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos)

[19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos](https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos). (Acessado em 31 de maio de 2022)

PAPA FRANCISCO - **A urgência em desnaturalizar a miséria e a fome** - 14 de junho de 2016 - <https://franciscanos.org.br/noticias/a-urgencia-em-desnaturalizar-a-miseria-e-a-fome.html#gsc.tab=0>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930** – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

- SPERANDIO, MORAIS et al. **Atualizações e debates sobre Segurança Alimentar e Nutricional** – Viçosa, MG, UFV, 2020.

RAEDERS, George. **O inimigo cordial do Brasil: o Conde de Gobineau no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988,

REDE PENSSAN. VIGISAN, **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. 2020.

REDE PENSSAN. VIGISAN II, **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

USP, 2021 - **Pão Ou Commodity: Geografia Da Produção De Alimentos**
<http://geografiadafome.fsp.usp.br/pao-ou-commodity-geografia-da-producao-de-alimentos/> (Acessado em 03 de junho de 2022).

ROMA, **Declaração de Roma – 1996**

<https://www.fao.org/3/w3613p/w3613p00.htm>

VASCONCELOS, F. A. G. **Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula**. Rev. Nutr., v. 18, n.4, 2005.

VALENTE, F. L. S. **Direito Humano à Alimentação**. Cortez Editora. São Paulo. 2002.

CAPÍTULO 25

RACISMO INSTITUCIONAL E O QUESITO RAÇA/COR NO FORMULÁRIO DOS PRETENDENTES À ADOÇÃO

Débora Oliveira de Medeiros¹³⁹

INTRODUÇÃO

Adoção é o procedimento legal através do qual uma criança ou um adolescente se torna filho de uma ou mais pessoas, com os mesmos direitos garantidos a um descendente biológico(a), uma vez que a Constituição Federal Brasileira de 1988 eliminou qualquer distinção quanto à origem dos filhos, se biológica ou afetiva.

No entanto, o que a Constituição Federal de 1988 não conseguiu eliminar, em que pese os esforços dos movimentos negros quando da sua elaboração, foi o racismo impregnado nas relações sociais, “*essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas*” (MUNANGA, 2004, p.8).

A proposta deste artigo reside na reflexão sobre o racismo e suas implicações no universo do processo da adoção de crianças e adolescentes, através de uma reflexão histórica-conceitual baseada em análise de literatura acadêmica, assim como em documentos primários e secundários, tais como os produzidos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), e estatísticas disponíveis no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) sobre o tema

¹³⁹ Mestranda no Programa de Pós Graduação de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (PPGDH/UFPE), pós-graduada em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade de Direito Prof. Damásio de Jesus e graduada em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Servidora pública do Tribunal de Justiça de Pernambuco. E-mail: deboramedeiros27@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5057-0288>

abordado, qual seja, a escolha de perfil étnico-racial pelos pretendentes à adoção no Brasil.

O arcabouço teórico, estatístico e documental coletado foi analisado através da metodologia qualitativa de pesquisa, ante a adequação desta perspectiva metodológica à interpretação dos fenômenos sociais (NEVES, 1996).

Assim, considerando a ideia de preconceito implícito – uma das manifestações do racismo estrutural – e o conceito de racismo institucional, passaremos a refletir sobre as implicações da presença do quesito cor/raça nos formulários preenchidos pelas pessoas que desejam adotar crianças e/ou adolescentes no Brasil.

REFLEXÕES SOBRE O RACISMO

Os processos de colonização perpetrados pelos europeus partiram de uma ideologia que se pretende neutra e civilizada, mas que enxerga o outro como inferior e passível de dominação. Nesse passo, como observam Chauí e Santos, não podemos esquecer que o entendo como universal é “*fundacional do ocidente transformado em universal*” (2013, p. 58).

Aimé Césaire (1978) assinala que a colonização desumaniza quem a empreende, pois é fundada e justificada no desprezo pelo outro. Referindo-se ao *modus operandi* imperialista, o autor afirma que o colonizador, para conseguir dar seguimento ao seu empreendimento sanguíneo e dominador, “*se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objectivamente a transformar-se ele próprio em animal*” (CESAIRE, 1978, p. 25).

No campo da ciência, o colonialismo posicionou o povo europeu como o único povo capaz de desenvolvê-la. Na esfera das relações coloniais de poder, a conquista das Américas é apontada como a principal característica da modernidade/colonialidade. Nesse período, surge de maneira inédita, a ideia de raça, quer dizer a “*construção da diferença, da superioridade e da pureza de sangue da raça branca*” (BALLESTRIN, 2013, p. 101), e, desde então, o racismo e o colonialismo tornam-se indissociáveis.

No século XVIII, Carl Von Linné, naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, também oferece uma classificação das raças dos homens, na qual, somente o Europeu possui características eminentemente positivas, enquanto os demais povos – rotulados em americanos, amarelos e negros – possuem defeitos que os posicionam como seres inferiores (MUNANGA, 2004).

Kabengele Munanga (2004) explica que a classificação, em si, dos grupos humanos em função de suas características físicas não causaria danos à humanidade, caso tal arranjo não relacionasse fatores biológicos (cor da pele, traços morfológicos) a qualidades psicológicas e morais. Munidos dessa associação sem bases científicas, mas puramente doutrinárias, esses naturalistas coloniais se arvoraram do direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre o que se convencionou denominar raças. Nesse movimento, assiste-se à origem do racismo no contexto moderno ocidental, onde a biologia traz a noção de determinismo racial, no sentido considerar caracteres físicos como fatores determinantes quanto aos comportamentos dos povos.

E mesmo contemporaneamente, com avanços científicos que demonstram a inexistência de raças humanas e a dispensabilidade de tais classificações, não é uma tarefa simples eliminar o racismo das relações sociais, uma vez que este ultrapassou o campo biológico e pseudocientífico do qual se originou para se tornar um fenômeno sociológico, como *“um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social”* (GUIMARÃES, 2003, p. 104).

A raça, para o racista, *“é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence”* (MUNANGA, 2004, p.8).

Assim, a concepção de raça – com o significado contemporâneo que observamos hoje, formulada no contexto da modernidade/colonialidade, dentro do projeto de ser humano racional, cujas teorias desaguaram num movimento orquestrado para justificar invasões territoriais, aniquilações culturais e desumanização dos corpos não europeus – até hoje é (re)produzida por processos de dominação política e ideológica, através da construção de

imagens do(e) que(m) é bom e certo, através da naturalização destes conceitos.

Luciana Ballestrin (2013) aponta que os estudos pós-coloniais convergem com os estudos culturais e multiculturais, pois em um cenário de globalização, cultura e identidade (classe/etnia/gênero), a migração e a diáspora aparecem como categorias essenciais para analisar os processos coloniais modernos.

Kabengele Munanga (2004) destaca que, atualmente, tanto racistas quanto antirracistas se utilizam das diferenças culturais e identitárias para a construção de suas respectivas políticas. Enquanto

os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outro, a sua auto-estima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura “ocidental” local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não ocidentais. (2004, p. 11)

No Brasil, sob o mito da democracia racial, políticas afirmativas, com o fito de diminuir as desigualdades econômicas e sociais, demoraram a ser implementadas. Boa parte do imaginário coletivo do nosso país, impregnado por tantos “cidadãos de bem”, nega a ideia de sermos um país racista, o que dificulta a discussão sobre o racismo estrutural e institucional.

A noção de democracia racial foi propalada de tal forma que alçou o Brasil e a América Latina à posição de exemplos de convivência racial pacífica e igualitária, vendida, inclusive, como modelo de solução ao racismo norte-americano (GUIMARÃES, 2019; TELLES, 2003). Além disso, o senso comum percebe a manifestação do racismo como uma relação entre pessoas, por meio de violência física ou verbal, “*sem qualquer consideração de possíveis efeitos ou manifestações institucionais e estruturais*” (PORTELA, 2020, p. 373).

Faz parte do senso comum ignorar que a miscigenação do povo brasileiro se originou de relações predominantemente violentas, o que também contribui para a perpetuação desse imaginário de um país sem racismo. No entanto, o racismo é um dos alicerces da organização da sociedade brasileira,

mantido através das práticas e das instituições sociais, como a família, a escola, o Estado e a religião. As pessoas brancas são, dessa forma, agraciadas com privilégios, os quais não são percebidos de maneira consciente, haja vista a naturalização das benesses que as atingem.

São interiorizadas, desde cedo, garantias e concessões na rede social, dentre elas a visibilidade conferida nos mecanismos responsáveis pela educação (formal) e através dos meios de comunicação (mídia). Estes, destaque-se, capazes de construir os sistemas de representação, e não apenas os reproduzir, com uma eficácia apta promover deslocamentos nas imagens então estabelecidas (CARNEIRO, 2003).

Ser negro, por outro lado, é ter uma experiência de vida marcada pela objetificação, invisibilidade e pela exclusão. Nesse sentido, as

subjetividades distintas do homem, branco, europeu são percebidas como inferiores, devendo sofrer sanções sociais como imobilidade social e econômica, pobreza multidimensional, sofrimento psíquico, violência física, aprisionamento, institucionalização (SARAIVA e ALMEIDA, 2021, p. 296)

Desse modo, o racismo, como forma de organização social, perpassa a todas as pessoas (as brancas e as não-brancas). Solidifica a noção de que ser branco é bom, enquanto ser negro é algo ruim. A subjetivação da hierarquia entre pessoas brancas e negras (ou não brancas) faz parte do processo de socialização, gerando uma espécie de preconceito implícito, manifestado por atos que emergem de forma inconsciente, mas que são produzidos e reproduzidos, ainda que de forma não intencional, por quase todas as pessoas (inclusive as negras).

O racismo institucional manifesta-se através de processos de discriminação indireta que ocorrem no seio das instituições. Atua de forma difusa no funcionamento cotidiano, contribuindo para reprodução e naturalização da desigualdade racial, percebida na disparidade de distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial (LOPÉZ, 2012; ANUNCIAÇÃO, TRAD e FERREIRA, 2020).

O SISTEMA NACIONAL DE ADOÇÃO E ACOLHIMENTO E O QUESITO “RAÇA/COR” NO FORMULÁRIO DOS PRETENDENTES À ADOÇÃO

O Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), criado e gerenciado pelo Conselho Nacional de Justiça no ano de 2019, permite saber, em tempo real, diversas estatísticas sobre adoção no Brasil. O SNA visa o controle de todos os fatos considerados relevantes, a partir do momento de *“entrada das crianças/adolescentes nos serviços de acolhimento até sua efetiva saída do Sistema, seja por adoção, reintegração familiar, etc.”* (CNJ, 2018).

O novo Sistema integrado unificou as informações e funções do Cadastro Nacional de Adoção (CNA) com as do Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos (CNCA) e, além de emitir alertas em caso de demora no cumprimento de prazos processuais referentes a crianças e adolescentes, o SNA automatizou a busca de pretendentes habilitados à adoção para as crianças que aguardam uma família.

Todas as noites, o SNA faz uma varredura automática, com o objetivo de vincular uma criança ao primeiro pretendente encontrado, dentro da ordem de preferência prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, o Sistema identifica a convergência entre o perfil desejado pelos pretendentes e as características das crianças e/ou adolescentes.

Um dos procedimentos iniciais para habilitação como pretendente à adoção é a realização da avaliação psicossocial para cadastramento, na qual o interessado, além de declarar seus dados pessoais, profissão, raça/cor, renda, a existência de filhos (biológicos ou adotivos), informa o perfil da criança ou do adolescente que deseja adotar. E dentre as características que devem ser apontadas neste “perfil”, encontra-se se a raça/cor da criança desejada.

Primeiramente, cabe esclarecer que o preenchimento do formulário permite que o candidato à adoção selecione mais de um campo referente a raça/cor, as quais estão dispostas da seguinte maneira: brancos, pretos, pardos, amarelos, indígenas. Assim, o adotante pode apontar, por exemplo, que só aceita crianças pretas e pardas. Doutra banda, o pretendente também

pode informar que é indiferente a raça/cor da criança ou do adolescente que pretende adotar.

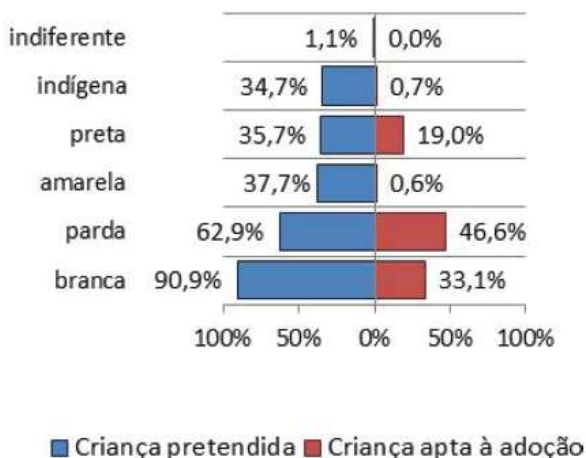
Segundo dados referentes ao mês de agosto de 2012, publicados pelo Conselho Nacional de Justiça, na pesquisa intitulada “Encontros e Desencontros da Adoção no Brasil: uma análise do Cadastro Nacional de Adoção do Conselho Nacional de Justiça” (2013), ou seja, anterior à unificação e automatização nos moldes do SNA, 92% dos pretendentes cadastrados aceitavam adotar de crianças ou adolescentes brancos; a adoção de crianças ou adolescentes pardos perfazia o interesse de 64,0% dos pretendentes; 36,8% dos pretendentes apontaram interesse na adoção de crianças ou adolescentes de cor preta; Indígenas e amarelos, que compõem menos de 1% do universo de aptos à adoção, cada um, têm mais de 30% dos pretendentes dispostos a adotá-los.

Devido à maneira que a opção raça/cor pode ser escolhida no formulário, é importante observar que o total dos percentuais das cores/raças indicadas é maior que 100%. Isso ocorre porque, além de ser possível apontar a escolha de mais de uma opção quanto a raça/cor da criança desejada, há pretendentes à adoção que são indiferentes à cor da pele do adotando, pelo que os percentuais apresentados são somados nos casos de indiferença. Entretanto, os dados referentes a 2012 mostram que somente 1,1% dos pretendentes à adoção eram indiferentes à raça/etnia da criança a ser adotada (CNJ, 2013).

O gráfico abaixo, extraído da citada pesquisa publicada pelo CNJ (2013, p.33), faz um comparativo entre os universos da raça/cor dos infantes aguardando adoção da raça/cor aceita pelo(s) adulto(s) pretendente(s).

Gráfico – Encontros e Desencontros da Adoção no Brasil: uma análise do Cadastro Nacional de Adoção do Conselho Nacional de Justiça

Gráfico 41 – Raça/cor da criança e do adolescente apto à adoção em relação à preferência do pretendente



Fonte: Conselho Nacional de Justiça
Elaboração: Departamento de Pesquisas Judiciárias

CNJ, 2013

Em fevereiro de 2022, através de consulta às estatísticas públicas e disponíveis no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), foi possível observar que 39,8% dos pretendentes à adoção não apontaram preferências étnico-raciais quanto às crianças/adolescentes desejados; 64,9% dos pretendentes cadastrados aceitavam a adoção de crianças ou adolescentes brancos; a adoção de crianças ou adolescentes pardos perfaz o interesse de 61,20% dos pretendentes; 44% dos adultos habilitados à adoção afirmaram aceitar adotar crianças ou adolescentes de cor preta; crianças indígenas foram apontadas como aceitas por 43,10% dos pretendentes à adoção, enquanto crianças amarelas têm 45,6% dos pretendentes dispostos a adotá-las.

Seguindo o padrão do estudo publicado pelo CNJ em 2012, somamos em cada uma das categorias raciais presentes no formulário de habilitação para adoção, a porcentagem correspondente aos pretendentes que se

apresentam indiferentes à raça/cor da criança/adolescente disponível para adoção. Segue tabela formulada para uma melhor visualização comparativa:

Raça aceita pelo pretendente à adoção	Agosto de 2012	Fevereiro de 2022
Branca	92,00%	64,90%
Parda	64,00%	61,20%
Amarela	38,80%	45,60%
Preta	36,80%	44%
Indígena	35,80%	43,10%

Segundo a referida publicação institucional do Conselho Nacional de Justiça (2013, p. 39), *“nove em cada dez pretendentes desejam adotar uma criança de 0 a 5 anos, enquanto essa faixa etária corresponde a apenas 9 em cada 100 das crianças aptas à adoção”*, a partir destes dados o CNJ concluiu ser a idade o principal motivo de desencontro entre as preferências do pretendente e as características das crianças e dos adolescentes que aguardam por uma família no Brasil. O Conselho Nacional de Justiça foi assertivo ao afirmar que variáveis como raça e sexo não foram consideradas significativas diante da idade máxima definida pelo pretendente habilitado à adoção (CNJ, 2013).

Doutra banda, salta aos olhos o aumento expressivo dos pretendentes à adoção que, em fevereiro de 2022, foram indiferentes ao critério cor/raça da criança a ser adotada, o que também fez diminuir significativamente a preferência exclusiva por crianças brancas, de 92% para 64%, ainda que a cor branca de pele ainda provoque a maior aceitação racial dentre os pretendentes à adoção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante dos esforços dos movimentos de descolonização, ainda não foi possível o rompimento dos laços com as estruturas de dominação. A estrutura colonial segue, pois, mantida. A família, de modelo europeu,

representa na verdade uma certa forma que o mundo tem de se oferecer à criança. (...) A criança que deixa o ambiente da

casa dos pais se depara com as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores. Uma criança normal, que tenha crescido em uma família normal, será uma pessoa normal (...) há uma projeção das características de ambiente familiar sobre o ambiente social. (...) Uma criança negra normal, tendo crescido em uma família normal, passará a ser anormal ao menor contato com o mundo branco. (FANON, 2008, p. 127-129)

É salutar observar que até as nossas perspectivas sobre Direitos Humanos merecem uma análise crítica para que possam apresentar um caráter libertador. Dentro da realidade brasileira, discutir Direitos Humanos, cidadania e igualdade impõe considerar a perspectiva racial, uma vez que, ao longo da história, o racismo integrou e integra a maneira pela qual a sociedade brasileira se organiza e se estrutura, o que reverbera na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, aliados do direito à convivência familiar.

A hierarquia racial continua presente como prática social. Além da ciência, como já dito no início deste texto, o Direito também comporta sua parcela de culpa quanto à sustentação do racismo, seja por ter permitido a apropriação de pessoas, através da escravatura, seja por ainda hoje alicerçar práticas segregacionistas raciais, observadas pela aplicação do Direito Penal, abordagem policial e sistema penitenciário (ANUNCIACÃO, TRAD e FERREIRA, 2020).

É interessante perceber como o racismo institucional, manifestado no presente caso em estudo pela mera presença da opção raça/cor no formulário de pretendentes à adoção, perpassa o funcionamento de tantos processos socialmente naturalizados. Assim como as demais manifestações de racismo institucional, racismo institucional recebe condenação pública muito menor do que do quando pessoas (brancas, ou que assim se reconhecem) cometem atos de violência físicas ou psicológicas, pois o caráter institucional do racismo é menos identificável, uma vez que não há um indivíduo concreto para apontar como culpado (LOPEZ, 2012).

O racismo institucional extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, discrepâncias e iniquidades (LOPEZ,

2012), uma vez que ignora as desigualdades raciais e de gênero, que imbrincadas com as desigualdades de classe, incidem sobre a realidade de crianças e adolescentes e leva à manutenção do racismo em ações previstas por políticas governamentais (SARAIVA e ALMEIDA, 2021), tal como a existência da opção raça/cor no formulário preenchido por pretendentes à adoção, a qual denota como o aspecto racial é capaz de criar mais uma camada de exclusão dentre outras tantas já presentes na realidade de crianças não-brancas, principalmente aquelas em situação de vulnerabilidade.

Não considerar a variável raça/cor como uma das causas que dificulta a diminuição da quantidade de crianças e adolescentes à espera de uma família adotiva – conforme conclusão do Conselho Nacional de Justiça no estudo publicado em 2013 – parece reafirmar o mito da democracia racial no Brasil, a qual se relaciona diretamente ao racismo institucional, concretizando, no caso em estudo, na manutenção injustificada do critério racial no procedimento de adoção de uma criança no Brasil.

Ignorar os processos de discriminação vivenciados por crianças não brancas, dificulta a modificação dessa realidade e a ausência de produção de políticas públicas afirmativas. No contexto da adoção, esse fechar de olhos ultrapassa a questão racial, que se reproduz na tentativa de os pretendentes à adoção “*mascararem e esconderem a filiação adotiva, buscando semelhanças físicas em seus filhos*” (ESPÍNDOLA, 2019, p. 131).

Por outro lado, aponta-se como paradoxo central a necessidade de reprodução de mecanismos de “racismo institucional” para justificar a execução de políticas de igualdade racial, ou seja, a partir da constatação da preferência racial pelos pretendentes à adoção devem ser lançadas ações afirmativas para reverter esse quadro. Porém, é necessário considerar que

somente a existência das ações afirmativas não é garantia de que mudanças significativas sejam observadas na vida dos sujeitos contemplados. Isso porque é preciso que as ações afirmativas, a consciência da existência da desigualdade e a consciência crítica estejam interconectadas. Caso contrário, estaremos recolocando o racismo, em outros termos, práticas violadoras e desumanizadoras dos sujeitos na ordem do dia. (SARAIVA e ALMEIDA, 2021).

Uma mudança significativa que pode ser observada, possivelmente devido a ações afirmativas, reside no crescimento considerável da indiferença manifestada pelos pretendentes quanto à raça/cor da criança a ser adotada. Considerando que a passagem de 1,1% (ínfimo e praticamente inexpressivo) para 39,8% deu-se de forma acumulativa ao longo dos últimos 10 (dez) anos, é possível indagar se ainda há alguma justificativa para a manutenção do critério raça/cor no formulário dos pretendentes à adoção.

Outro fator a ser considerado é que o número de pessoas habilitadas à adoção no Brasil apresenta-se pelo menos seis vezes maior do que o número de infantes aguardando a colocação em família adotiva, assim seria desnecessária a permanência dos pretendentes à adoção que manifestem preferências com relação ao critério raça na fila para adoção, uma vez que a quantidade de habilitados que aceitam crianças independentemente da raça/cor é maior do que o número de crianças cadastradas (ESPÍNDOLA, 2019).

Assim, indagamos: a ausência do critério raça/cor no formulário a ser respondido pelos pretendentes à adoção aumentaria ou diminuiria o número de adoções efetivadas no Brasil? Esperamos que a resposta a essa pergunta possa ser obtida em um futuro próximo, onde o resultado de políticas públicas com real preocupação racial modifique a realidade de milhares de crianças e adolescentes no Brasil a espera de uma família.

É certo que a atual indiferença de quase 40% dos pretendentes à adoção à raça/cor da criança a ser adotada nos enche de esperança de que o aspecto racial deixe de ser preponderante no processo de adoção, num movimento em que os futuros pais e mães adotivos sejam capazes de aumentar o leque de possibilidades nos perfis desejados e desenvolvam a paternidade/maternidade em favor de crianças reais, em contraponto às idealizadas, considerando subjetividades distintas dos padrões estabelecidos pela branquitude heteropatriarcal.

Em um exercício de desconstrução da antiga e recorrente ideia de que devem ser encontrados filhos para os pais, quando, na verdade, devem ser encontradas famílias para crianças e adolescentes, posto que estes são os personagens principais do processo de adoção e devem *“para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, crescer no seio da família,*

em um ambiente de felicidade, amor e compreensão”, tal como reconhecido no Preâmbulo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989, p. 1).

REFERÊNCIAS

ANUNCIACÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim; FERREIRA, Tiago. “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde e Sociedade** [online]. v. 29, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190271>>. Acessado em 01/02/2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**. Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-132, set./dez. 2003.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA)**: Manual passo a passo, v.1.18, [2018?]. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/sna/imgs/Manual%20SNA.pdf>>. Acessado em 15/01/2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Encontros e Desencontros da Adoção no Brasil**: uma análise do Cadastro Nacional de Adoção do Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp->

content/uploads/2011/02/pesq_adocao_brasil.pdf>. Acessado em 15/12/2021.

ESPÍNDOLA, Sandro Pitthan. **Filho, qual é a sua raça?:** racismo institucional através do Cadastro Nacional de Adoção. Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, p. 177, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_branças.pdf>. Acessado em 15/11/2021.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. A democracia racial revisitada. **Afro-Ásia**, n. 60, p. 9-44, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan-jun, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>>. Acessado em 06/02/2022.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação.** Botucatu, v. 16, n. 40, p. 121-34, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/icse/a/hxpmJ5PB3XsWkHZNwrHv4Dv/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em 23/01/2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acessado em 01/02/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobreos-direitos-da-crianca>>. Acessado em 04/01/2022.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1. n. 3, 2º sem., 1996. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf>. Acessado em 27/02/2022.

PORTELA JR., Aristeu. **A nação em disputa**: ações afirmativas com recorte racial no ensino superior e controvérsias em torno da identidade nacional no Brasil. Recife: Editora. UFPE, 2020.

SARAIVA, Vanessa Cristina dos Santos; ALMEIDA, Carla Cristina Lima. Direito à convivência familiar e comunitária: o Cadastro Nacional de Adoção sob a mira das lutas antirracistas. **O Social em Questão**, vol. 24, n. 50, pp. 293-310, Maio-2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552266675012>>. Acessado em 01/07/2022.

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

CAPÍTULO 26

A NOVA REFORMA TRABALHISTA BRASILEIRA E O TRABALHO INFANTIL: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS COM A CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT

Elaine Fernandes da Silva¹⁴⁰

Frankarles Genes de Almeida e Sá¹⁴¹

Kelly da Silva Correia¹⁴²

INTRODUÇÃO

O trabalho infantil consiste nas mais diversas formas de violações de direitos humanos, perpassando por séculos e exigindo cada vez mais do Estado, da Sociedade e da família um comportamento mais firme e intransigente para sua total extinção. Nesse sentido, busca-se priorizar de forma absoluta os direitos das crianças e adolescentes, visto que para a erradicação do trabalho infantil requer uma fiscalização acerca das formas de trabalho infantil, que por muitas vezes passam despercebidos, como o trabalho infantil doméstico e o trabalho infantil autônomo.

O objetivo primordial deste trabalho é analisar as consequências da nova reforma trabalhista brasileira na existência/permanência do trabalho infantil, assim como conhecer através do ordenamento jurídico brasileiro a definição e a dimensão do labor infantil, os danos às crianças e adolescentes vítimas dessa violação, os marcos (inter)nacional, os fundamentos da proteção

¹⁴⁰ Assistente Social. Conselheira Tutelar do município de Ouricuri – PE (2020-2023). Graduanda em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA).

¹⁴¹ Advogado. Mestre em Educação. Professor da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA).

¹⁴² Bacharel em Administração. Graduanda em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA).

trabalhista e as exceções à regra geral de proibição do trabalho infantil. Já os objetivos secundários são: analisar o contexto histórico da superexploração do trabalho no Brasil, compreender os efeitos da legislação trabalhista perante o trabalho infantil e conhecer os danos causados as crianças e adolescentes vítimas de trabalho infantil no Brasil.

O primeiro capítulo abordará sobre a evolução histórica do Trabalho Infantil no país, sendo indispensável entender o que se perpassa até os dias atuais sobre essa demanda. O segundo capítulo terá como foco os efeitos da legislação em torno do trabalho infantil, assim como no Direito do Trabalho. Já no terceiro capítulo, será abordado os danos causados as crianças e adolescentes vítimas de trabalho infantil no Brasil, para melhor entender todo o contexto dessa violação, que é o Trabalho Infantil.

No Brasil, o Ordenamento Jurídico Brasileiro, em especial a Constituição Federal de 1988, a Consolidações das Leis Trabalhistas – CLT e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, busca erradicar o trabalho infantil, assim como penalizar quem submete crianças e adolescentes a trabalho considerado proibido. Mesmo diante de um leque de leis que não permite tais trabalhos, a relação de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil ainda é muito alta no Brasil.

O índice de crianças e adolescentes em situação de exploração de mão de obra infantil em todo o mundo chegou a 160 milhões, um acréscimo de 8,4 milhões de meninas e meninos nos últimos quatro anos, de 2016 a 2020. Diante de um novo relatório da Organização Internacional do Trabalho - OIT e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, outros 8,9 milhões correm o risco de ingressar nessa situação até 2022 devido aos impactos da Covid-19.

Nas Convenções de nº 138 e 188 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, o Brasil e os países signatários acordaram em erradicar o trabalho infantil do mundo, especificamente em suas piores formas. Porém, a exploração do trabalho infantil é um problema social que, apesar das diminuições no quantitativo de crianças e adolescentes em situação de trabalho, a realidade de ser erradicado, ainda é um objetivo distante de ser concretizado.

Ao reflexionar a complexidão do assunto abordado e a complexidade de eliminação e diminuição da exploração do trabalho infantil no Brasil e no mundo, o respectivo texto aborda uma análise crítica em torno do ordenamento jurídico brasileiro, e no combate ao trabalho infantil. Sendo assim, visa trazer considerações e elementos que possam contribuir e acrescentar perspectivas no enfrentamento do problema da exploração do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil.

A metodologia abordada no respectivo artigo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, efetuada a partir dos registros disponíveis em sites e fontes impressas sobre temas relacionados ao trabalho infantil e as relações trabalhistas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

O trabalho infantil é conceituado um dos mais preocupantes problemas do país, e também um problema enfrentado em várias partes do mundo. Hodiernamente estimar-se que cerca de 160 milhões de crianças trabalham atualmente, e 10 milhões de crianças e adolescentes são vítimas de escravidão no mundo.

Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad contínua, em 2019, 1,758 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam em situação de trabalho infantil no Brasil, os dados são alarmantes, porém, essa conjuntura não nasceu na modernidade é muito mais antigo do que se imagina.

O Brasil tem uma longa trajetória de exploração da mão de obra de criança e adolescente em relação ao trabalho infantil. Como demarca Rizzini (2007), para os capitalistas no começo da industrialização, para os proprietários das crianças escravas no Império e na Colônia, para os grandes donos de terras, nas repartições domésticas de produção artesanal ou agrícola, nas ruas, nas casas de família, as crianças carentes sempre trabalharam no país.

Em 1582, surge as primeiras práticas de caráter assistencial no Brasil, sendo criada a Santa Casa de Misericórdia, que estabeleceu o objetivo de atender todas as crianças, através da Roda dos Expostos, e é aniquilada tão somente na década de 1950 (Marcílio, 1999, p. 51).

Entretanto, considera-se que tudo não passava de uma alicantina, ou seja, um meio de garantir e explorar o trabalho infantil de crianças e adolescentes para benefício próprio, pois a Roda dos Expostos era apenas uma grande desculpa para dar legitimidade ao labor exercido pelos menores, visto que inúmeras crianças resgatadas na Santa Casa de Misericórdia estavam expostas a total miserabilidade.

A exploração do trabalho infantil, quase sempre ocorriam em âmbito doméstico, sendo designado para o conhecimento de um ofício e de um meio de produção familiar, primordialmente por parte das meninas, que tinham que adquirir habilidades práticas para serem boas donas de casa, para ter um futuro predestinado a ser esposa subordinada, mãe e do lar.

Também está naturalizada culturalmente a noção que a atividade doméstica é exercida preponderantemente por mulheres. As pesquisas demonstram de forma reiterada que o trabalho no espaço público é exercido, sobretudo pelos meninos e o trabalho no espaço doméstico pelas meninas. A aprendizagem do serviço é também usada como uma forma de socialização do gênero, servindo como preparação e seguida por gerações: mulheres ensinam às mulheres as atividades (ARRUDA, 2007 apud STENGEL, 2003).

A mão de obra de crianças e adolescentes, seguindo esse aspecto, contribui-se como a atribuição da menina para a manutenção das carências do grupo familiar. Sendo assim, o trabalho da mulher no meio doméstico nunca foi valorizado, sendo atrelado a uma atribuição decorrente de uma suposta condição natural à condição feminina. Sendo assim, sempre as crianças do gênero feminino praticavam como comandar uma casa. Enquanto as crianças do gênero masculino eram designadas para as funções externas.

O processo histórico de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil no Brasil e no mundo é alarmante, logo, com esses aspectos de precariedade, miserabilidade e sofrimento presentes no trabalho infantil

praticado pelas crianças e adolescentes, mostrou-se claramente a necessidade e obrigatoriedade de criar meios que protegessem as crianças e garantissem os direitos mínimos que fossem referente a época vivida, assim sendo, em 1891 foi promulgado o Decreto 1.313, segundo a legislação era vedado o trabalho efetivo de menores de 12 anos de idade, exceto dos aprendizes que a partir dos 8 anos que poderiam ingressar nas fábricas e não poderiam laborar mais de três horas por dia. Em seguida, em 1894, surge o Código Sanitário, em sua norma proíbe o emprego de crianças menores de 12 anos nas fábricas, e mais adiante no ano de 1911 proíbe o trabalho noturno para menores de 18 anos.

No ano de 1923, o Decreto n. 16.300, buscou reduzir para seis horas diárias a jornada dos jovens menores de 18 anos. Em 1919 aconteceu a primeira convenção da Organização Internacional do Trabalho - OIT, participando apenas nove países, proibindo o trabalho para jovens menores de 14 anos. Em 1927 criaram o Código de Menores, o primeiro marco legal para os menores de 18 anos, que vedaria as crianças de até 12 anos de trabalhar, as de 14 anos não conseguiriam ativar-se em praças públicas e as menores de 18 não era permitido exercer atividades em horário noturno. A partir de 1930 a OIT passa a proteger a criança do trabalho obrigatório ou forçado, já em 1941 no período da era Vargas é instituído o Serviço de Assistência a Menores.

Em 1943 é outorgada a Consolidação Leis Trabalhistas - CLT, que determina no arcabouço jurídico que o trabalho dos aprendizes a jovens com mais de 14 anos e menos de 18 anos, sendo garantido seus direitos trabalhistas. No entanto, em 1950 no Brasil é instalado um escritório do Unicef, com programas voltados a proteção à criança e ao adolescente, em 1964 é instituída a Fundação do Bem Estar do Menor - FUNABEM e em seguida em diversos estados a criação da Fundação Educacional do Bem Estar do Menor - FEBEMs. Em meio a período de tantos avanços para a época, ainda se evidenciou um retrocesso com a Constituição de 1967 que determinou a idade mínima para ingressar no mercado de trabalho para 12 anos, e em 1974 foi promulgada a lei 5.274 que determinava a volta da idade mínima para os aprendizes a 14 anos. Em 1979 é instituído o segundo Código de Menores, sendo legitimado todos os tipos de exploração.

Com o advento da Constituição da República de 1988, a carta magna do Brasil, reconhece a criança e o adolescente como cidadãos titulares de direitos fundamentais.

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 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.

A CF/88 em seu texto original previa a idade mínima de 14 anos para o trabalho infantil e ofertando aos maiores de 12 anos a oportunidade de aprendizagem, a mudança efetiva de seu texto constitucional veio com a Emenda Constitucional n. 20 de 15/12/1998, que alterou o inciso XXXIII, do artigo 7º, aumentando para 16 anos a idade mínima para o trabalho infanto-juvenil e 14 anos a idade mínima para o regime de aprendizagem.

EFEITOS DA LEGISLAÇÃO TRABALHISTA PERANTE O TRABALHO INFANTIL

O entendimento sobre conceito do que é o trabalho infantil é mais complexo do que se pensa, podendo variar de um país para outro. De acordo com Neves (2001), a terminologia trabalho infantil, tem sido considerado símbolo do não reconhecimento de determinadas atividades produtivas remuneradas, realizadas sob condições vis ou penosas por crianças e adolescentes, sendo por isso, proibido pela legislação.

Para Peres (2002), nem todo o trabalho na infância é prejudicial. Ou seja, o trabalho infantil pode ser utilizado, em alguns casos, como forma de desenvolver na criança ideias de responsabilidade e dar valor as coisas, tais como o trabalho colaboração com a família, com pequenas tarefas domésticas, entre outras. O trabalho infantil propriamente dito, pode ser definido como aquele que emprega e explora a mão de obra da criança, que prejudica seu desenvolvimento intelectual, psíquico e físico, ou seja, o trabalho

penoso, humilhante e incompatível com a escola.

O ordenamento jurídico brasileiro, traz algumas previsões a respeito do trabalho infantil no Brasil, inicialmente o Direito do Trabalho, como titulado, direito de segunda geração, é fundamental para a concretização da promoção da justiça social. Ademais, os direitos sociais necessitam de uma interferência precisa do Estado para que haja a devida efetivação. Para isso, entende-se a magnitude dos direitos trabalhistas presentes nas constituições ao longo de todos os anos.

No Brasil, a primeira Constituição Federal que trouxe dispositivo de proteção ao trabalho da criança e do adolescente no Brasil foi a de 1934, a qual, seguindo os padrões das Recomendações e Convenções já admitidas pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, determinou o início no mercado de trabalho aos 14 (quatorze) anos, proibindo o labor em ocupação insalubre aos menores de 18 (dezoito) anos, o trabalho noturno aos menores de 16 (dezesesseis), e a discrepância salarial e de admissão em razão da idade.

O trabalho infantil é um acontecimento que proporcionou e ainda proporciona enorme repercussão na sociedade brasileira, sendo assim, dificultando a concretização da justiça social. A intervenção estatal é necessária, para a garantia de direitos fundamentais e a dignidade dos trabalhadores no ramo do Direito do trabalho. Em se tratando de trabalho ou emprego envolvendo crianças e adolescentes, essa intervenção é mais complexa e mais ainda obrigatória e exorbitante, delimitando de modo definitivo a autonomia da vontade em detrimento do princípio da proteção integral. Por tratar-se de um modo de trabalho que provoca grande prejuízo a sociedade de forma geral, necessita de um cuidado a nível constitucional.

Um ponto crucial, é como o combate ao trabalho infantil e a proteção do trabalho infanto-juvenil encaram enormes desafios: o entendimento por parte da sociedade.

Não há que se discutir que a questão entre juristas já está consolidada na posição de contrariedade ao trabalho infanto-juvenil, especialmente entre os laborativos. Entretanto, um grande montante da sociedade ver no trabalho infantil um meio de combater a desocupação, e possivelmente a marginalização de crianças e adolescentes. Sendo assim, a normatização constitucional, especificamente por cláusula pétrea, é impressindível para

combater que uma maioria eventual seja capaz de legalizar o trabalho de crianças e adolescentes.

Dessa forma, o entendimento de como as Constituições brasileiras procederam sobre o tema possui enorme valia para entender e compreender a magnitude da discussão sobre o trabalho infantil ao longo da história constitucional.

A Carta Magna de 1937 proferiu as práticas estatais, especificamente no que refere-se à educação, criando o ensino básico obrigatório e gratuito, educação profissional e pré-vocacional atribuído às classes mais vulneráveis financeiramente e socialmente como prioridade do Estado, e reiterando os cuidados com a orientação profissional e o ensino profissionalizante. A referida constituição seguiu idade mínima para o trabalho em 14 (quatorze) anos, a proibição do trabalho noturno aos menores de 16 (dezesesseis) anos e o trabalho em atividade insalubre a mulheres e menores de 18 (dezoito) anos de idade.

Um avanço no ordenamento jurídico veio com o Decreto Lei 5.452, de 01 de maio de 1943, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, que determinou o Capítulo IV, a proteção do trabalho do adolescente, introduzido no Título III, que trata sobre as normas especiais de tutela do trabalho.

A Carta Magna de 1946 restabeleceu os padrões delineado pela Constituição Federal de 1934, vedando a discriminação salarial de crianças e adolescentes, permanecendo o limite mínimo de 14 (quatorze) anos para o ingresso no mercado de trabalho. Proibiu ainda o trabalho noturno e insalubre aos menores de 18 (dezoito) anos, exceto com autorização judicial, nos casos necessários à sobrevivência da criança e do adolescente ou de suas famílias.

Atualmente, a Constituição Federal de 1988, dispõe em seu artigo 7º, inciso XXXIII, determinou a idade mínima de 14 (quatorze) anos de idade para o ingresso no mercado de trabalho, até então era fixada em 12 (doze) anos, como constava na Constituição de 1967. Sendo assim, ainda vedou o trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de 18 (dezoito) anos, e de qualquer forma trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz a partir dos quatorze anos.

A carta Magna de 1988, ainda detém de algumas previsões em relação à proteção de crianças e de adolescentes, em seu artigo 7º, inciso

XXX, veda a discriminação salarial em razão da idade, enquanto no artigo 227, caput, estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente os direitos fundamentais; no artigo 227, parágrafo 3º, garante os direitos previdenciários e trabalhistas e de acesso do trabalhador adolescente à escola.

Em 1990 entrou em vigência o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que vem garantir os direitos das crianças e adolescentes, mas dispõe no Capítulo V, artigos 60 a 69, sobre o direito à profissionalização e à proteção no trabalho. O ECA defende a Doutrina da Proteção Integral, com arcabouço na Declaração Universal dos Direitos da Criança, favorecendo o valor da criança e do adolescente como seres humanos, sujeitos de direitos e a necessidade de atenção à sua condição de pessoa em desenvolvimento.

As principais normas brasileiras de proteção ao trabalho infantil são: Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT

A Organização Internacional do Trabalho – OIT, originou-se em 1919, por intermédio do Tratado de Versalhes, a OIT, transpôs a participar do sistema da Organização Internacional das Nações Unidas, no ano de 1946. Sediada em Genebra, a OIT mostrou-se valorosamente organismo internacional, capacitado nos assuntos trabalhistas e responsável pela construção de legislações internacionais de proteção ao trabalho.

O comitê é composto por representantes de nove países (Bélgica, Cuba, Tchecoslováquia, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Polônia e Reino Unido) e é liderado pelo presidente da Federação Americana do Trabalho (AFL) Samuel Gompers) como presidente. Trazer uma composição tripartite, com representantes de três esferas: governantes, empregadores e trabalhadores, possibilita um grande debate sobre as necessidades trabalhistas.

A OIT empenha-se á construção de leis e programas internacionais que fundamentem melhor as diversas conjunturas a cerca do trabalho e enfrenta trabalhos desumanos, por exemplo, os trabalhos escravos.

Em 1948, a Organização Internacional do Trabalho passa a ser agência da ONU (Organização das Nações Unidas). A Organização traz total independência administrativa e financeira, com escritório central, o Escritório Internacional do Trabalho, com sede na Suíça, na cidade de Genebra.

É competência da OIT delimitar normas internacionais de proteção ao trabalho, que se materialize, por intermédio de três mecanismos específicos, quais sejam: Resoluções, Convenções e Recomendações.

O fortalecimento do Direito do Trabalho, através da melhoria das condições de trabalho, do auxílio na geração de empregos, informações e oportunidade de crescimento profissional. Eis o principal objetivo da Organização Internacional do Trabalho. Outra atribuição fundamental da Organização Internacional do Trabalho é a criação de parâmetros internacionais para condições de trabalho, baseadas em convenções.

As Convenções nº 138 e 182, ratificadas pelos Estados Membros, comprometem-se imediatamente com a prevenção e eliminação da escravidão em todas as suas formas, trabalho forçado, prostituição infantil, atividades para obter educação básica. A Convenção n. 138, está em vigor no Brasil desde de 2002, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil e aprovada por meio do Decreto Legislativo n. 179, de 14 de dezembro de 1999, aborda sobre a idade mínima de admissão ao emprego, que é, em regra, 16 anos.

Neste mesmo ano de 1999, o Brasil ratificou a Convenção n. 182, que trata da proibição das piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para a sua Eliminação, entrando em vigor exatamente um ano depois. Entre as piores formas de trabalho estão tanto a escravidão e práticas análogas à escravidão, como a venda e tráfico de crianças, a servidão por dívida e o trabalho forçado.

Desde a colonização de nosso país podemos visualizar claramente a influência do trabalho infantil na sociedade, desde os indígenas, quando da chegada dos europeus até a vinda dos escravos africanos.

A pobreza é a principal razão pela qual as crianças entram no mercado de trabalho, seguida pela mão de obra barata. Atualmente, não só no Brasil, mas também no mundo, a erradicação do trabalho infantil tornou-se meta de diversas políticas sociais do governo brasileiro, cujo objetivo primordial é

proteger os direitos dos menores. Neste caso, o Decreto n.º 6.481 de 12 de setembro (2008) do ano passado. O Decreto - Lei n.º 6.481, de 12 de junho de 2008, que trata das principais formas de trabalho infantil e combate ao trabalho infantil, regulamenta os artigos 3º e 4º da Convenção n.º 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O decreto apresenta uma lista de disposições que proíbem o emprego de menores de 18 anos em certas atividades baseadas nos direitos da criança e do adolescente.

DANOS CAUSADOS AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE TRABALHO INFANTIL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Em alguns países e no Brasil, o trabalho com crianças e adolescentes é considerado um grave problema social, de saúde pública e de direitos humanos. São vários os fatores envolvidos no ingresso de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, alguns deles diretamente relacionados à situação familiar, enquanto outros estão relacionados a questões externas.

A pobreza e o sofrimento causados pela desigualdade social são os principais motivos para os jovens trabalharem precocemente. Crianças e adolescentes entram no mercado de trabalho para complementar o orçamento familiar. Grunspun (2000) argumenta que a pobreza e a desigualdade contribuem lamentavelmente para o trabalho infantil.

Os autores observam que o crescimento acelerado dos mercados econômicos tende a agravar a situação “ao aumentar a vulnerabilidade das famílias pobres e reduzir os recursos do Estado para fornecer educação adequada e benefícios sociais” (p. 22).

Outro fator determinante para a inserção precoce dos jovens ao mercado de trabalho assenta-se na ideia de que o trabalho é algo positivo, pois trabalhando as crianças e adolescentes se manteriam ocupadas, permanecendo assim, longe da marginalidade. Sobre o assunto, discorre Silva:

Grande parte da sociedade tolera o trabalho porque cria mitos: é "treinamento", é "melhor as crianças trabalharem do que nada", é "preparar as crianças para o futuro". Fatores como a estrutura do mercado de trabalho, em que se busca o lucro

desenfreado, mesmo à custa da exploração dessa mão de obra dócil e vulnerável, a baixa densidade de educação de qualidade e obrigatória fornecida pelo poder público, além da falta de políticas essenciais ao desenvolvimento infantil Redes, como alguns outros motivos para motivar as famílias a incluir seus filhos no trabalho e/ou estratégias de sobrevivência (SILVA, 2001, p. 112).

Além disso, a passividade das crianças é particularmente proeminente entre as causas do abuso do trabalho infantil. A mão de obra desse grupo é considerada mais barata, dócil e submissa, pois mesmo com jornadas cansativas, as crianças dificilmente reclamam de sua condição.

No que diz respeito às consequências nefastas de trabalhar cedo demais, os jovens enfrentam múltiplos riscos, muitas vezes com danos irreparáveis à saúde, educação, lazer e vida familiar. Silva (2001, p. 113) mencionou que as consequências do trabalho com crianças e jovens são classificadas de acordo com o tipo de trabalho que os jovens realizam.

Segundo os autores, "a labuta pode levar ao estresse, danos físicos e mentais; o trabalho insalubre pode levar a doenças e intoxicações; o trabalho perigoso pode levar a acidentes ou danos à vida de crianças ou adolescentes que trabalham".

A fadiga de longas jornadas de trabalho é considerada fisicamente frágil e deixa os jovens vulneráveis a lesões e doenças relacionadas ao trabalho. Os acidentes são mais prováveis do que os adultos realizando as mesmas tarefas. Além disso, por serem considerados psicologicamente imaturos, têm menor consciência dos perigos envolvidos na ocupação. (Grunspun, 2000).

Segundo Silva (2001), a maior consequência do trabalho precoce é o prejuízo que o trabalho causa à educação escolar dos jovens, pois a escola é de essencial importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes.

A infância é uma etapa importante no desenvolvimento pleno do ser humano, durante o qual "são lançadas as bases do crescimento em suas várias vertentes físicas, motoras, sociais, emocionais, cognitivas, linguísticas, comunicacionais, etc. (Portugal, 2009, p. 33).

Portugal (2009) destaca que a infância é um período de importantes mudanças no desenvolvimento. Para ela, a experiência da infância determina se uma criança se tornará um adulto, pois é nesse período que as crianças aprendem sobre si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor.

Nessa fase, as crianças têm suas próprias necessidades e as necessidades de desenvolvimento necessárias, como convívio com outras crianças, entretenimento, atividades esportivas, culturais e de lazer, que podem ser alcançadas por meio da escolarização por meio da educação integral.

Nesse sentido, Alberto e Santos (2011) destacam dois aspectos importantes do desenvolvimento infantil que ocorrem dentro da escola: a comunicação e a instrução formal. Tais fatores existem na visão de Vygotsky, na qual ele fala do papel da escola no desenvolvimento iminente. Quanto ao primeiro aspecto, “colegas e professores formam a base da mediação em que se desenvolvem os processos de aprendizagem, seja pelo trabalho escolar ou pelas interações sociais” (Alberto; Santos, 2011, p. 4).

Em princípio, decorre do fato de que se promove o ambiente de desenvolvimento imediato, ou seja, essa promoção ocorre “por meio de processos comuns de ensino: demonstrações, assistência, instrução, conhecimento” (Alberto; Santos, 2011, p. 4), derivados de experiências escolares. Por isso, as obrigações existentes no ambiente de trabalho levam à perda de oportunidades de interação social e de interação do conhecimento científico produzido por instruções oficiais. Perdem também “traços lúdicos, essenciais para o desenvolvimento de uma criança saudável e equilibrada” (Custódio; Veronese, 2009, p. 101).

No que se refere aos efeitos do desempenho das crianças no sistema escolar, o ambiente de trabalho impõe barreiras significativas ao desenvolvimento dos alunos prematuros, pois eles chegam às aulas cansados, levando à diminuição da capacidade de leitura e à perda de escolaridade, não apenas por à fadiga física e mental, mas também à fadiga mental e à motivação neurosensorial reduzindo a capacidade de concentração (Silva, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o trabalho infantil era e é considerado um grande e grave problema social tanto hoje quanto décadas atrás. O trabalho infantil prejudica e atrapalha o futuro de milhares de crianças no Brasil e no mundo, pois não apenas as impede de ir à escola, mas também coloca em risco a vida e a segurança das crianças.

A estrutura familiar e social também podem ser identificadas como determinantes do ingresso de uma criança ou adolescente no trabalho infantil, assim como as políticas sociais subjacentes, saúde, escola, lazer, estado e sociedade como fatores de intervenção em tais situações. No entanto, também é preciso levar em conta que as desigualdades e injustiças sociais podem afetar a formação de suas personalidades e, em última análise, fazer com que apresentem padrões comportamentais diferentes.

Adolescentes de meios desfavorecidos são muitas vezes forçados a pular a puberdade e assumir responsabilidades adultas e se tornar os principais arrimos de família, de modo que momentos de crise ocorrem em vários estágios de maturidade e crescimento até se tornarem homens. As consequências são várias, sendo a principal a de se tornar um adulto com pouca escolaridade e não poder fazer um trabalho melhor, como alternativa, colocar o futuro do seu filho no mesmo ciclo por falta de dinheiro. O problema persiste e é passado de geração em geração. Sem falar nas consequências não físicas devido a acidentes e problemas de saúde, os problemas psicológicos também podem durar a vida toda.

O Brasil conta com um grande contingente de agentes para coibir essa prática ilegal, como a Constituição Federal (1988), a Lei da Criança e do Adolescente (1990) e diversas outras políticas públicas cujo principal objetivo é solucionar o problema. No entanto, enfrentam pobreza extrema e falta de acesso à educação de qualidade.

Ao final, o enfrentamento desse enorme problema exige investimentos de pessoas e Estados de forma sustentada, repressiva e preventiva, não apenas para evitar que tais exposições aconteçam, mas principalmente para promover condições mínimas de vida.

REFERÊNCIAS

Alberto, M. F. P., Nunes, T. S., Cavalcante, C. P. S., & Santos, D. P. (2005). O trabalho infantil doméstico em João Pessoa - PB: um diagnóstico rápido à luz das piores formas de trabalho infantil. João Pessoa: OIT.

A proibição do trabalho infantil e a proteção ao trabalho do adolescente: Análise a partir do Direito do Trabalho brasileiro. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10101/1/2014_HenriqueSantosGuariento.pdf> Acesso em: 10 de jun. 2022.

ARRUDA, Kátia M.; CORRÊA, Lelio B.; OLIVA, José R. D. O Juiz do Trabalho e a Competência para autorizações do trabalho artístico de crianças e adolescentes. Revista Consultor Jurídico, 2015. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-jun-18/competejustica-trabalho-autorizar-trabalho-artistico-infantil#author>>. Acesso em: 24 abr. De 2022.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho, Decreto Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. Governo Federal. III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022). Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/novembro/lancado-3o-plano-nacionalde-prevencao-e-erradicacao-do-trabalho-infantil/copy_of_PlanoNacionalversosite.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1824. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>.

Acesso em: 13 mai. de 2022.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Casa Civil, 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>.

Acesso em: 13 mai. de 2022.

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. Crianças esquecidas: o trabalho infantil doméstico no Brasil. Multidéia, 2009.

_____. Constituição (1891). Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Congresso Constituinte, 1891. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>.

Acesso em: 13 mai. de 2022.

Constituição (1934). Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Nacional, 1934. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>.

Acesso em: 13 mai. de 2022.

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Casa Civil, 1937. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>.

Acesso em: 13 mai. de 2022.

_____. Constituição (1967). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso

Nacional, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 13 mai. de 2022.

_____. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 abr. 2022.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 45 de 30 de dezembro de 2004. Brasília, DF: Câmara dos Deputados e do Senado, 2004. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm> . Acesso em: 13 jun. de 2022.

_____. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Dispões sobre a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em:
<<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/10/1943/5452.htm#T1>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. 58ª Conferência Internacional do Trabalho. Convenção nº 138, sobre a idade mínima de admissão ao emprego. Genebra. 6 de junho de 1973. Disponível em:<<http://www.tst.jus.br/documents/2237892/0/Conven%C3%A7%C3%A3o+138+da+OIT++Idade+m%C3%ADnima+de+admiss%C3%A3o+a+o+emprego>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

GRUNSPUN, Haim. O trabalho das crianças e dos adolescentes. São Paulo: Ltr, 2000, p. 51-52.

_____. 87ª Conferência Internacional do Trabalho. Convenção nº 182, sobre a proibição das piores formas de trabalho infantil e a ação imediata para a sua eliminação. Genebra. 1 de junho de 1999. Disponível em:<http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_182.html#Convencao_182>. Acesso em: 07 abr. 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). História social da infância no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

NEVES, Delma Pessanha. A pobreza como legado-O trabalho infantil no meio rural da sociedade brasileira: Revista de História Regional: 149-173, Inverso 2001.

O trabalho da criança e do adolescente diante do princípio da proteção integral. Disponível em:

<<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1530/1/2016ElianeNunesMachado.pdf>> Acesso em: 10 de jun. de 2022.

PEREZ, Viviane Matos González. Regulação do trabalho do adolescente: uma abordagem a partir dos direitos fundamentais. Curitiba, PR: Juruá, 2008.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

SILVA PEREIRA, Tânia da. Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 112-113.

CAPÍTULO 27

AGROECOLOGIA: UM PARADIGMA EMERGENTE PARA A GARANTIA DO DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

Eunice Francisca de Araújo¹⁴³

INTRODUÇÃO

O mundo vive hoje um momento de turbulência, configurando a experiência planetária mais crítica da história da humanidade. Essa turbulência é constituída por um conjunto de crises sociais e ambientais resultantes das matrizes colonialistas que permanecem assumindo nuances ao longo da história, nas diversas formas de opressão que recaem sobretudo aos grupos sociais confinados a condição de sub-humanos. Há uma articulação gritante entre os elementos desse conjunto de crises enfrentadas pelo mundo, uma vez que profundamente entrelaçados, são elementos de uma mesma crise que se inaugura, a crise civilizatória.

Assim, este artigo tem por objetivo apontar a agroecologia como um paradigma emergente preconizado aos tempos de guerra ecológica e escassez dos bens e serviços ecossistêmicos, que evidentemente, são eventos atrelados ao modelo de desenvolvimento e aos sistemas alimentares hegemônicos, responsáveis pela constante depredação acelerada dos recursos naturais, aquecimento global, bem como, a obesidade e a má nutrição, revelando o agravamento sem precedentes das desigualdades sociais, que tem levado os diversos atores sociais a reagirem, implementando formas de resistência no enfrentamento conjuntural. Neste contexto, a

¹⁴³ Pós-Graduanda em Direitos Humanos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Pós-Graduanda em Agroecologia e Tecnologias Sociais na Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia –UFRB, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar-UNOPAR. **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5409894873532322> .

agroecologia se apresenta como uma alternativa ao modelo de desenvolvimento capitalista e como uma matriz social com vitalidade capaz de suscitar questões essenciais para os direitos humanos, que vão além da garantia do direito humano à alimentação adequada.

A partir de uma pesquisa bibliográfica complementada pela documental, incluindo produções dos movimentos sociais, entre outras publicações que compõem a agenda das lutas emancipatórias pela dignidade humana, será apresentado um conjunto de dimensões para a totalidade que compõe a agroecologia sob o prisma das três vertentes que a constitui: Prática, movimento/luta e ciência e a sua compatibilidade com os componentes do direito humano à alimentação adequada. Desse modo, definir de forma abstrata o conceito de agroecologia, não é a finalidade deste trabalho, mas fomentar a compreensão do processo histórico em movimento vivo de contradições do capitalismo que envolve esta questão.

O quadro histórico que atravessa esse momento, enuncia a possibilidade de organização prioritária da luta social em direção à superação do capitalismo, mostrando a substituição do motor como caminho a ser percorrido para construir um novo modelo social pautado em valores que refuta o consumo, a acumulação de riquezas e os privilégios sustentados no sofrimento alheio.

A agroecologia corresponde a um sistema alimentar com potencial para garantir a disponibilidade de alimentos de qualidade para a todas as pessoas sem comprometer a sua capacidade o seu objetivo de continuar produzindo vidas e atender as necessidades das gerações futuras. Portanto, trazê-la como proposta de um projeto societário possível, é semear esperança em terreno fértil para a construção de caminhos em direção a justiça social a serem percorridos e esse percurso não pode mais ser adiado.

DESENVOLVIMENTO

Predomina no Brasil, um modelo agroalimentar que resulta em queimadas, desmatamento, aquecimento global e conseqüentemente na violação dos direitos humanos, principalmente das populações camponesas. A lógica do sistema agroalimentar dominante propõe a aceleração da cadeia

processual de produção de alimentos, distanciando cada vez mais da relação fecunda com a terra, transformando os em meras mercadorias, produtos sem valor nutricional e ancestral. É um modelo que cada vez mais vem revelando uma insustentabilidade, que ao alcançar a esfera ambiental e social, afeta um conjunto de relações sociais pondo em tela a possibilidade de extinção da espécie humana.

Ao fazer as escolhas alimentares, automaticamente escolhe-se também um modelo de desenvolvimento planetário. Pensar sobre essa questão implica na análise de como o capitalismo contemporâneo interfere direta ou indiretamente na construção das subjetividades dos sujeitos. No entanto, a conjuntura exige uma certa radicalidade política no ato de escolher, reafirmando com contundência que as escolhas alimentares conscientes, são mais que necessárias, são exigências desse momento histórico que desafia a construção de um projeto societário fundamentado na justiça social, colocando em pauta a necessidade de sistemas agroalimentares sustentáveis que considera os aspectos socioambientais, culturais, políticos e econômicos, de modo que todas as pessoas regenerem suas capacidades vitais através do acesso aos alimentos e uma vez que se alimentando adequadamente, possibilitam que a natureza também regenere suas capacidades.

Utilizou-se para este estudo a abordagem qualitativa a partir de uma revisão de literatura e análise de publicações que versam sobre a agroecologia e direito humano à alimentação adequada. Foram analisadas informações expostas no site da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação-FAO, que indica a agroecologia como estratégia para a erradicação da fome e publicações da FIAN Brasil, entre outras referências afetas. Recorreu-se também, ao o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN), o qual mostra o agravamento da fome no país. Ademais, foram consultadas algumas bases legais que dispõem sobre o direito à alimentação adequada, incluindo os Tratados Internacionais, Constituição Federal e legislações que expressam esse direito.

Burity e Leonel Júnior (2021), acentuam que a agroecologia defende a produção tradicional e sustentável dos alimentos em harmonia com o

ecossistema e se afirma como um modelo de agricultura baseada na soberania e na segurança alimentar e nutricional. Para Caporal e Costabeber (2004), esse modelo se consolida como enfoque científico e em sua transversalidade imprime transformações sociais, que articulam elementos substanciais para a sustentabilidade do planeta. Além disso, está alinhada ao processo de socialização da terra e território, que segundo Schutter, Burity e Folly (2021) esses elementos são essenciais para a garantia do direito humano à alimentação e nutrições adequadas.

A fome no Brasil tem raízes fincadas no colonialismo que tornou a desigualdade e a miséria elementos funcionais na reprodução da sociedade brasileira. E é denunciada por Josué de Castro (1984) como um fenômeno social, uma matriz colonialista que permanecem até hoje e atua em conjunto com outras matrizes, como a concentração de terras que ao longo dos tempos assume nuances, mantendo a mesma lógica opressora. Caldart (2020) realça as questões estruturantes que permitem a violação dos direitos humanos, frisando a privação do direito à terra e ao território como uma questão central para compreender como as relações sociais baseadas na exploração, construídas ao longo do tempo foram moldando um Brasil extremamente desigual, planejando a segregação de diversos grupos sociais privando- os inclusive do direito à alimentação adequada que é sobretudo uma necessidade inquestionável em qualquer sistema social.

AGROECOLOGIA: UM CONCEITO EM MOVIMENTO VIVO

Para compreender a origem deste conceito que se encontra em movimento vivo, é necessário realçar que as práticas agroecológicas vêm sendo desenvolvidas pelos povos originários e camponeses, que continuamente inovam sua relação produtiva com a terra, muito antes do termo nascer. A agroecologia originou do aprimoramento das práxis camponesas e em movimento dialético com a ciência moderna, se inscrevendo atualmente como um espaço que disputa poder na sociedade (GUHUR e SILVA, 2021). A necessidade de dar nome a tais práticas, emergiu com mais força

demonstrando diversidade e precisão no modo de resistir a partir da necessidade de enfrentamento ao modelo de desenvolvimento denominado de “modernização conservadora” ou “revolução verde”. Guhur e Silva (2021), destacam que no Brasil esse movimento de contestação se fortaleceu a partir da década de 70, através de grupos de intelectuais, e profissionais das ciências agrárias, além do movimento estudantil que muito contribuiu na organização de eventos que pautaram a Agricultura Alternativa. Neste sentido, a agroecologia pode ser compreendida como um fruto das demandas de dar visibilidade, ampliação e fortalecimento a dimensão ecológica à produção, como tática de luta e resistência na construção de alternativas ao modelo convencional.

Altieri (2004) acentua que o objetivo da agroecologia não consiste apenas em restaurar a saúde ecológica, mas também em preservar a diversidade cultural. Concebendo assim, como um processo em construção, contemplando em sua lógica um conjunto de experiências múltiplas, tanto dos saberes tradicionais como do saber científico que vão dando vida ao conceito. “À constituição histórica da agroecologia é expressão e fundamento de lutas sociais que a inserem como dimensão necessária da superação da ordem do capital” Caldart e Figotto (2021, p. 376). Assim, a agroecologia surge como resistência qualificada, denunciando um projeto de sociedade insana e anunciando um caminho para uma agenda de transformações sociais que direcionam a construção de um novo projeto de sociedade que tem como fundamento a vida ecologicamente equilibrada, socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada.

Trazer o conceito de agroecologia em meio a contradição do capitalismo requer uma leitura de que cuja lógica de produção da ciência tradicional opera negando o pluralismo epistemológico, separando os sujeitos, silenciando as bases do conhecimento científico oriundas das populações camponesas e tradicionais que são confinadas a uma posição de marginalidade prescrita pelas estruturas opressoras do pós-colonialismo.

O conceito de agroecologia é um conceito em construção e tem dimensões econômicas, sociais, ecológicas, culturais, éticas e políticas. A agroecologia contrapõe-se à produção pautada nos latifúndios, na monocultura, na concentração de terra, na

dependência de insumos químicos e na alta mecanização da agricultura. Também se opõe à exploração do trabalhador e da trabalhadora rural, à violência, ao machismo, ao racismo e aos modelos insustentáveis de consumo de alimentos, propondo circuitos de proximidade de produção e consumo de alimentos. O enfoque agroecológico também valoriza os saberes e a experiência dos agricultores e agricultoras familiares, povos indígenas e povos e comunidades tradicionais – que são os sujeitos dessas práticas – e se pauta por eles (BURITY e LEONEL JÚNIOR, 2021, p.112).

Os conhecimentos agroecológicos compreendem a uma construção coletiva entre camponeses e cientistas, numa relação onde as inovações e práticas de ciências tradicionais e conhecimento científico, segundo Caporal e Costabeber (2004) se complementam, confrontando a ordem social hegemônica. A agroecologia considera às diversas formas de produzir saberes ampliando horizontes emancipatórios pautado nas reivindicações pela construção de um novo projeto social. Conforme Caldart (2017) é uma ciência interdisciplinar emancipadora que busca a integração de conhecimentos plurais, com potencial científico e cultural.

Numa perspectiva multidimensional a agroecologia assume em suas práticas intencionalidades que refletem na promoção de direitos humanos, justiça social e a sustentabilidade. Pressupondo assim, a sinalização da garantia dos direitos das comunidades à terra e ao território, às sementes crioulas, água, mercado justo preservação dos recursos naturais e dos modos de vidas praticados ancestralmente (SCHUTTER, BURITY e FOLLY, 2021).

Além da velha ordem social dominante geradora graves problemas, que de acordo com Caldart (2017), já se encontra em fase de esgotamento pelos seus próprios limites estruturais, vem se impondo cada vez mais a necessidade de enfrentar o capitalismo moderno que não passa de um ajuste na velha ordem, sem alterar a sua lógica opressora. Ao longo dos tempos essa velha ordem sofre alterações e se apresenta atualmente também como “agronegócio verde” que visa a apropriação do conhecimento agroecológico como estratégia de dominação. A agroecologia rege a segurança alimentar, a socialização da propriedade da terra, a diversidade cultural e sobretudo, a superação das relações de exploração do ser humano e da natureza, se

opondo radicalmente ao modelo capitalista. Caldart (2021), salienta que a agroecologia não pode ser pensada apenas como uma mera sistematização teórica, é necessário reconhecer e valorizar as experiências práticas da agricultura camponesa que serviram como base para sua construção enquanto ciência e para além disso, a luta que a põe em constante movimento vivo. Olhar para a agroecologia numa perspectiva unidimensional, leva ao risco de esvaziamento do conceito e pode gerar disputa e separativismo numa relação que deve ser recíproca entre esse tripé que sustenta a agroecologia. No entanto, são vertentes que não existem desmembradas, pois são interativas e completivas. Por isso, as exigências das contradições atuais sinalizam cada vez mais a primordialidade de mirar o desenvolvimento desse conceito sob a luz de três vertentes: Ciência, Prática e Movimento/Luta. Esse tripé constituinte da agroecologia alarga o conceito e revigora a sua função social, como forma de se obter resultados mais eficientes frente às problemáticas sociais (CALDART, 2021). Assim, olhar para a agroecologia com essa visão de totalidade, significa compreendê-la como um construto das diversas dimensões da vida, considerando que a suas práxis é dotada de uma amplitude que integra um conjunto plural de relações complexas que conectam a produção de alimentos a ética ambiental, social, cultural e econômica, sendo capaz de articular lutas pela dignidade humana, apontando para as perspectivas de caminhos promissores para a construção de agendas emancipatórias.

A FUNÇÃO SOCIAL DA AGROECOLOGIA NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

O modelo de desenvolvimento agroalimentar dominante configura um sistema injusto que reforça a concentração de renda e terras e a exclusão social como uma face da desumanização que atinge os diversos grupos marginalizados e sobretudo as comunidades rurais. Ao passo que esse modelo evolui gerando problemas ambientais, sociais, vão emergindo os movimentos de luta e resistência na construção de alternativas a este modelo injusto, buscando reorientar a agricultura sob a ótica contra hegemônica. Conforme

Caldatr (2020), em qualquer sistema social a produção de alimentos assume uma condição prioritária, necessidade vital e, portanto, uma questão central na garantia de Direitos Humanos, uma vez que se associa à saúde e uma solução para a fome que alimenta muitas realidades no Brasil e no mundo.

A Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (Food and Agriculture Organization-FAO) afirma a necessidade de garantir a todas as pessoas o acesso ao alimento seguro e nutritivo e indica a agroecologia como um caminho estratégico para a erradicação da fome. A Agroecologia é um caminho possível para a construção de um projeto que garante a dignidade humana e uma peça chave para a superação estrutural da crise civilizatória que vem se esculpindo, uma vez que impacta positivamente na transformação social. Evidentemente a Agroecologia é substancial na garantia do direito humano à alimentação adequada, assim como também, é substancial para o modelo de desenvolvimento equânime e sustentável, um desenvolvimento que não pode ser futuro, porque é urgente e precisa ser agora.

Não se deve pensar a segurança alimentar dissociada da agroecologia e da agricultura familiar, pois são vertentes imprescindíveis para a consolidação do direito humano à alimentação adequada. Reafirmar estas vertentes como sistema de desenvolvimento justo, equânime e sustentável tem sido uma constante na luta camponesa e de dos movimentos sociais. A lei nº11.346 de 15 de setembro de 2016 criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências, em seu artigo 3º descreve:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Lei nº11.346 de 15 de setembro de 2016, art.3º).

Outro conceito fundamental para se pensar a garantia do direito humano à alimentação adequada, é a soberania alimentar, que se trata da autonomia de cada nação, na tomada de decisão e definição das políticas que visam alcançar a segurança alimentar e nutricional de seus povos, levando em consideração os modos de vida praticados tradicionalmente aplicados no processo de produção dos alimentos, fundamentado na sustentabilidade do ponto de vista ecológico, econômico e social (Burity et al., 2010).

Os componentes das práticas agroecológicas atendem a proposta de segurança alimentar e nutricional e da soberania alimentar, a agroecologia é agente transformadora não apenas do modelo de desenvolvimento agroalimentar hegemônico, como também uma alternativa real para a superação desse sistema social voraz que enxerga os bens e serviços ecossistêmicos numa perspectiva infinita. Porém, são elementos limitados. Boof (2015) alerta que a Terra está enfrentando um processo de enfraquecimento na sua capacidade resiliente de ser, uma vez que já tocamos os seus limites e recomenda uma nova relação para com a Terra, pois a forma como temos relacionado, é muito nociva e coloca em risco o nosso futuro comum.

A agroecologia propõe a reconstrução de um sistema agroalimentar saudável, em conexão com o equilíbrio dinâmico da Terra, além de pautar dimensões fundamentais para a superação das sistemáticas violações dos direitos humanos, incluindo o à alimentação adequada e para a construção da justiça social.

DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA PRA QUEM TEM FOME SOBRETUDO, DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Para além de um bem de consumo, a alimentação é um direito humano previsto em um conjunto robusto de instrumentos jurídicos-normativos, tais como na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), evidenciado em seu artigo 25º “Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação (...)”. Nos Tratados Internacionais, que também contemplam esse

direito, dos quais destacam-se a Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979) e o PIDESC- Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o artigo 11º sinaliza a importância de uma alimentação adequada, o combate à fome, e a necessidade do desenvolvimento de ações de segurança alimentar. Detalhando no Comentário Geral 12 o conteúdo normativo desse artigo, parágrafos 1 e 2:

O direito à alimentação adequada realiza-se quando cada homem, mulher e criança, sozinho ou em companhia de outros, tem acesso físico e econômico, ininterruptamente, à alimentação adequada ou aos meios para sua obtenção. O direito à alimentação adequada não deverá, portanto, ser interpretado em um sentido estrito ou restritivo, que o equaciona em termos de um pacote mínimo de calorias, proteínas e outros nutrientes específicos. O direito à alimentação adequada terá de ser resolvido de maneira progressiva. No entanto, os estados têm a obrigação precípua de implementar as ações necessárias para mitigar e aliviar a fome, como estipulado no parágrafo 2 do artigo 11, mesmo em épocas de desastres, naturais ou não (PIDESC, 16 de dezembro 1966, art. 11º)

O fragmento disposto corrobora com a ideia de que não se deve pensar a garantia do direito humano à alimentação, separado da nutrição adequada e realça a obrigação dos estados em formular políticas públicas que efetive o direito a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, de modo a contemplar o direito a estar livre da fome e da má nutrição. Outro aspecto importante mencionado no fragmento, são os meios para a obtenção do alimento e nesta perspectiva é muito válido citar a socialização da propriedade da terra. Não se realiza direitos humanos em latifúndios, tampouco o direito à alimentação e nutrições adequadas. O alimento carrega múltiplas dimensões, que equivalem inclusive relações afetivas, modos de vida das populações camponesa que dependem da terra para manter suas tradições.

Está previsto também na CF- Constituição Federal (1988). A emenda Constitucional nº 64/2010 alterou o artigo 6º da CF/88, para introduzir a

alimentação como um direito social. “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Além disso, no âmbito do estado brasileiro, o direito humano à alimentação está previsto expressamente em outros dispositivos legais vigentes, como na Lei Maria da Penha, (Art. 3º, Lei nº11.340/2006), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 4º, Lei nº. 8.069/1990) e na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Lei nº 11.346/2006).

Embora exista tais previsões normativas que visam assegurar o direito humano à alimentação adequada, infelizmente na prática continua sendo ainda um direito violado. A alimentação, é sobretudo uma necessidade incontestável e urgente, pensar essa necessidade como um direito, permite perceber a sutil brutalidade que envolve esta questão. Se os movimentos sociais invocaram e continuam invocando o direito humano à alimentação, é porque a fome grita alto. A não realização desse direito repercute na vitalidade humana, é impossível avançar o diálogo acerca de outros direitos sem essa garantia básica. Uma vez que a população tem acesso regular em quantidade e qualidade suficientes, alimenta também a possibilidade de transformação social e de realização de outros direitos.

É impossível falar em direitos humanos sem levar em consideração o trágico contexto de intensificação das desigualdades sociais exposto pela crise sanitária provocada pela Covid-19. Existe uma relação entre a pandemia e o processo de agravamento das violações dos direitos humanos, inclusive do direito humano à alimentação adequada. Portanto, dialogar acerca da garantia do direito humano à alimentação adequada, requer utilizar tal contexto com categoria de análise. O SOFI 2021, relatório da Organização das Nações Unidas mostra a repercussão da pandemia no crescimento da fome no mundo e destaca que o acesso à alimentação adequada durante 2020, foi negado a 30% da população global. E salienta ainda, que é urgente implementar sistemas alimentares resilientes, que deem conta de reverter o cenário, pois o modelo hegemônico não é capaz de alcançar até 2030 as metas do 2º objetivo do desenvolvimento sustentável “Fome Zero e Agricultura Sustentável”.

A pesquisa “Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil”, realizada em dezembro de 2020, pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN), revela a situação alarmante de insegurança alimentar e fome no Brasil atual, observando os impactos da pandemia e da situação política e econômica do país na população. O resultado da pesquisa mostra que 44,8% dos domicílios brasileiros tinha seus moradores em Segurança Alimentar, 55,2% se encontravam em Insegurança Alimentar, dos quais 9% conviviam com a fome, ou seja, mais da metade da população brasileira é afetada pela insegurança alimentar, seja ela leve, que é quando a qualidade da alimentação é comprometida, moderada, quando há comprometimento na quantidade, ou grave, é quando pelo menos um membro da família passou fome nos três meses que antecederam a pesquisa. O inquérito ainda aponta que a situação de insegurança alimentar grave é mais inquietante na zona rural, a experiência da fome era vivenciada em 12% dos domicílios. Evidentemente, houve um impacto muito grande da crise sanitária no agravamento da fome. No entanto, é importante reforçar que antes dessa crise, o Brasil já se encontrava em uma situação péssima no que diz respeito as condições alimentares e nutricionais, que segundo Balestro Floriano e Conti (2017) “com a “alternância” na Presidência da República ocorrida em meados de 2016 iniciou-se um ciclo de retrocessos dos direitos sociais e a fome voltou a assombrar muitas famílias brasileiras que vivem na iminência do retorno do mapa da fome”.

A situação de insegurança alimentar vem sendo cada vez mais intensificada em função dos efeitos da crise sanitária, que aprofundaram as mazelas sociais já existentes e sinaliza urgência na construção de alternativas à crise estrutural do sistema alimentar hegemônico, pois o agronegócio em sua plenitude destrutiva, avança com toda força sobre o meio ambiente, provocando sistematicamente danos ao clima, à saúde coletiva, além de alcançar outras dimensões da vida social, representadas pelas diversas injustiças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia do direito humano à alimentação adequada, pressupõe sistemas alimentares resilientes conectados com a promoção de direitos humanos e com a justiça social, que só será possível com a superação da economia destrutiva e com a execução ininterrupta de políticas públicas alinhavadas com soberania e segurança alimentar e sob o prisma do enfoque agroecológico como modo de viabilizar uma economia harmônica com as dinâmicas da natureza e com o respeito à dignidade humana.

Em contraposição à lógica econômica predatória articuladora de uma crise ambiental sem precedentes, a agroecologia enquanto ferramenta de efetivação de equidade social e sustentabilidade ambiental, preza a concretização de uma alimentação livre de agrotóxicos e da transgenia, utilizando de modo sustentável os recursos naturais, de modo a reduzir a dependência de mercado de insumos externos, garantido alimentos direcionados ao mercado interno e conseqüentemente, garante também a soberania e segurança alimentar. Assim, as práticas agroecológicas são convergentes com os elementos do direito humano à alimentação adequada. Ademais, propõe a diversidade na produção de saberes e na produção de alimentos, em pequenas propriedades, não se realiza direitos humanos em latifúndio, a socialização da terra é uma questão central para que a agroecologia se institui como base de um projeto social justo e equânime.

São muitas as lutas e desafios para implementação da agroecologia, pautados pelos movimentos sociais, que defendem essa bandeira como uma estratégia fundamentalmente importante para que o direito humano a alimentação adequada assuma efetivamente seu papel central na ordem contemporânea. No entanto, esse enfrentamento se desenha em um cenário de disputas e contradições intensas, uma vez que a agroecologia possui uma dimensão política muito forte, com capacidade de incorporar uma diversidade de vertentes associadas à possibilidade de um projeto societário que tem como tônica a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5 eds. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BALESTRO FLORIANO, M. V.; CONTI, I. L. Participação e Controle Social do Sistema de Justiça no Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v.38, n.133, p.51-66, jul. /dez. 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Participa%C3%A7%C3%A3o+e+Controle+Social+do+Sistema+de+Justi%C3%A7a+no+Direito+Humano+%C3%A0+Alimenta%C3%A7%C3%A3o+Adequada+no+Brasil.+Revista+Paranaense+de+Desenvolvimento%2C&oq=Participa%C3%A7%C3%A3o+e+Controle+Social+do+Sistema+de+Justi%C3%A7a+no+Direito+Humano+%C3%A0+Alimenta%C3%A7%C3%A3o+Adequada+no+Brasil.+Revista+Paranaense+de+Desenvolvimento%2C&aqs=chrome..69i57.1411j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: O que é – O que não é. 5 ed. Revista e ampliada- Petrópolis-RJ: Editora Vozes 2016.

Inserir as obras utilizadas no artigo (em ordem alfabética, separadas por 1 espaço simples, alinhadas à esquerda e de acordo com a ABNT).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Decreto no 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htmhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto n. 89.460, de 20 de março de 1984. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.346 de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. LEI nº 11.340 de 07 de agosto de 2006. Dispõe sobre 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: 15 mar. 2022.

BURITY, V.; LEONEL JÚNIOR, G. **A Agroecologia como meio para a promoção efetiva do direito humano à alimentação e à nutrição adequadas**. Brasília, DF, FIAN Brasil: O Direito Achado na Rua, 2021. In: BURITY, Valéria, ESCRIVÃO FILHO, Antônio. et al. (orgs.). **O direito humano à alimentação e à nutrição adequadas**: Enunciados jurídicos. Brasília, DF, FIAN Brasil: O Direito Achado na Rua, 2021. Disponível em: https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Enunciados_Eletronico_.pdf. Acesso em: 03 fev.2022.

BURITY, V.; FRANCESCHINI, T. et al. **Direito Humano à Alimentação Adequada no Contexto da Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília, DF: ABRANDH, 2010. 204p. Disponível em: https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa_no_contexto_da_san.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

CALDART, R. S. **Agroecologia nas escolas do campo**: Construção do futuro feita à mão e sem permissão. MST, 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CALDART, R. S. (2021). **Educação e Agroecologia** (lecture). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Tecnologia Sociais na Educação do Campo. Feira de Santana-BA, 18 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5q1Pt5O49M4&t=5275s>.

CALDART, R. S. **Educação do Campo e Agroecologia**: encontro necessário. Texto da Exposição realizada no 3º Seminário de Agroecologia e 2º Seminário de EdoC do IFPE– (forma virtual). Mesa “Educação do Campo: desafios e perspectivas. Pernambuco, 9 de setembro 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/160HmAhUz0k4zr22UDTG6nU0bdS0WyCqY/vi>ew.

CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G. **Educação politécnica e agroecologia**. In: DIAS, Alexandre P.; et al.; (orgs.). **Dicionário da Agroecologia e Educação**. 1 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021.

CAPORAL, Francisco R. e COSTABEBER, José A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CASTRO, J. **Geografia da fome**: O dilema brasileiro: Pão ou aço. 10 eds. Revista antares, Rio de Janeiro, 1984.

FAO. (2021). **O Estado da Insegurança Alimentar e Nutricional no Mundo, 2021**. Transformar os sistemas alimentares para a segurança alimentar, nutrição melhorada e dietas saudáveis a preços acessíveis para todos. Roma, Itália. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb4474en>. Acesso em 24 mar. 2022.

GUHUR, D.; SILVA, R. N. **Agroecologia**. In: DIAS, Alexandre P.; et al.; (orgs.). Dicionário da Agroecologia e Educação. 1 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021.

OLIVIER, D. S.; BURITY, V; FOLLY, F. B. **Terra e Território como Elementos Centrais para a Garantia do Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas de Povos Indígenas Povos e Comunidades Tradicionais**. In: BURITY, Valéria, ESCRIVÃO FILHO, Antônio. et al. (orgs.). **O direito humano à alimentação e à nutrição adequadas**: Enunciados jurídicos. Brasília, DF, FIAN Brasil: O Direito Achado na Rua, 2021. Disponível em: https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Enunciados_Eletronico_.pdf. Acesso em: 03 fev.2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos - 1948**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 12 fev. 2021.
REDE PENSSAN. VIGISAN, Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em 24 mar.2022.

CAPÍTULO 28

MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE E A INTERDISCURSIVIDADE DAS DEMANDAS DOS GRUPOS SOCIAIS EXCLUÍDOS, NUMA PERSPECTIVA LUHMANNIANA

Flávia Roberta de Gusmão Oliveira¹⁴⁴

INTRODUÇÃO

A união de pessoas, em prol da luta social por direitos, tem sido responsável pela aquisição de direitos humanos de diversos grupos sociais. Lembrando que nos dizeres de Joaquin Herrera Flores (2005) tais direitos representam categorias de lutas, sendo construídos justamente pela mobilização de grupos inicialmente discriminados, mas que se organizaram e passaram a exigir o respeito aos seus direitos.

Os movimentos sociais possuem, portanto, um papel fundamental para a construção dos direitos humanos dos grupos socialmente discriminados, na medida em que permitem que tais pessoas possam exigir o respeito a tais direitos de forma organizada e coletiva.

Diante disso, o objetivo geral do presente estudo consiste em analisar a importância dos movimentos sociais, enquanto instrumentos de promoção da interdiscursividade dos grupos sociais excluídos, utilizando como base a teoria sistêmica luhmanniana.

Já os objetivos específicos delineados foram: (i) conceituar movimentos sociais, observando a proximidade que ele tem com outros termos; (ii) discorrer sobre a forma como as correntes teóricas sobre o assunto

¹⁴⁴ Doutoranda em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco, Bacharela em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco, (81) 987358651, <betagusmao@gmail.com>, link currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0061629956128418>>.

foram sendo organizadas, ao longo do tempo, no âmbito acadêmico sociológico; e, (iii) analisar o modo como a exposição das demandas de tais movimentos repercutem como instrumentos de promoção da interdiscursividade de grupos excluídos nos sistemas sociais.

Do ponto de vista metodológico partimos de uma abordagem qualitativa, pois abordamos o assunto sem privilegiar aspectos numéricos, mas sim, por meio da análise subjetiva.

Quanto ao método, foi utilizado o descritivo-analítico, uma vez que inicialmente descreveremos os movimentos sociais do ponto de vista conceitual, bem como as abordagens teóricas que foram sendo construídas, ao longo do tempo sobre eles. Para em seguida, analisaremos como tais movimentos representam um espaço para promoção da interdiscursividade dos grupos sociais excluídos, na medida em que permitem que sejam expressas as demandas e necessidades que eles possuem, além de representarem um espaço de luta coletiva por direitos.

Em relação ao tipo de pesquisa, foi escolhida a bibliográfica, sendo realizado um levantamento sobre o tema, em livros, trabalhos acadêmicos e artigos científicos.

OS DESAFIOS DA CONCEITUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Partimos neste estudo de uma concepção estruturalista, no sentido bourdiesiano, sendo importante enfatizar que tal autor:

(...) erige uma variante modificada do estruturalismo. Ele se esforça para encontrar tramas lógicas ou problemáticas que evidenciem a presença de uma estrutura subjacente ao social. Segue a tradição de Saussure e de Lévi-Strauss, ao aceitar a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes. Mas deles difere ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação (THIRY-CHERQUES, 2018, p. 27-28).

Dessa maneira busca-se compreender as estruturas sociais, a partir de conceitos-chaves, daí porque iniciamos nossa abordagem, procurando delinear precipuamente a conceituação dos movimentos sociais.

Na verdade, quando escutamos a expressão “movimentos sociais” temos uma noção do que ela significa, contudo conceitua-la sociologicamente não é uma tarefa fácil.

Incialmente, pode-se afirmar que eles representam ações sociais de cunho social, político e cultural, demonstradas por diversas formas de organização de indivíduos ou grupos, no intuito de expressar suas demandas (GOHN, 2008).

A autora afirma ainda que tais ações são estruturadas como forma de pressão direta, como assembleias, concentrações, passeatas, por exemplo; ou por pressão indireta, que ocorre por meio de lobby ou com a promoção de ações judiciais.

O grande problema é que:

O desenvolvimento que o conceito movimentos sociais teve nos últimos anos não produziu um consenso sobre seu significado entre os pesquisadores, o que sinaliza para a necessidade de uma maior discussão acerca da validade conceitual do termo, mesmo porque ele vem sendo utilizado indiscriminadamente para classificar qualquer tipo de associação civil (MIRANDA, 2009, p.228).

Dessa forma, muitas vezes os movimentos sociais acabam sendo confundidos com outras formas de organização da sociedade civil, que apesar de estarem próximas deles, possuem particularidades que os diferenciam.

Essa linha tênue nos fez refletir sobre a possibilidade de diferenciar os movimentos sociais propriamente ditos de outras formas de mobilização, como as manifestações de rua, os protestos sociais, as organizações não governamentais (ONG's), entre outras.

Diante disso, é importante enfatizar as características básicas que revestem os movimentos sociais, os particularizando e individualizando, dentre esses tipos de mobilização.

Segundo Gohn (2011), tais características são: (i) o fato de terem identidade própria, (ii) o de possuírem um opositor e (iii) de articularem ou fundamentarem um projeto de vida e de sociedade.

A presença dessas características, portanto, permitirá delinear de forma mais precisa um movimento social, o diferenciando de outros tipos de manifestações, muitas vezes essas diversas formas de se manifestar servem como instrumentos para tais movimentos realizarem suas reivindicações, contudo, eles não podem ser confundidos com os movimentos sociais em si.

Urge destacar a importância destes movimentos na sociedade, para Bem (2006) eles representam os indicadores que melhor expressam a análise do funcionamento das sociedades, tal autor aponta ainda que os movimentos sociais:

Traduzem o permanente movimento das forças sociais, permitindo identificar as tensões entre os diferentes grupos de interesses e expondo as veias abertas dos complexos mecanismos de desenvolvimento das sociedades. Em cada momento histórico, são os movimentos sociais que revelam, como um sismógrafo, as áreas de carência estrutural de uma verdadeira topografia das relações sociais (BEM, 2006, p.1138).

O reconhecimento da importância que estes movimentos possuem na sociedade contemporânea não ameniza o desafio de conceituá-los acertadamente, pelos motivos até aqui aduzidos, além dos quais, podemos citar ainda a problemática da simetria entre empiria e teoria, decorrente da relação entre o surgimento dele nas lutas sociais, contraposto, posteriormente, com a apropriação pelos pesquisadores que decidiram dedicar-se ao estudo dessa temática, ou seja, eles são “ao mesmo tempo, um conceito e um objeto de pesquisa que tem demonstrado uma continuidade dentro da sociologia”, conforme aduzem Goss e Prudêncio (2004, p.89).

Por fim, é necessário destacar que há uma volatilidade na compreensão sobre a conceituação dos movimentos sociais, ao longo da história, graças ao cenário social e a corrente doutrinária e epistemológica dos estudiosos que se debruçaram sobre esse assunto. No próximo tópico, abordaremos um pouco melhor sobre esse viés histórico.

A VISÃO TEÓRICA SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS AO LONGO DO TEMPO

De antemão, deve-se enfatizar que:

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam (GOHN, 2011, p.336).

A recriação cotidiana da experiência que as pessoas desenvolvem é, portanto, fundamental para permitir que elas possam enfrentar as situações adversas e os movimentos sociais foram fundamentais, enquanto aglutinadores das forças sociais, no percurso histórico.

Os primeiros movimentos sociais surgiram no início do século XX, por meio da ação dos trabalhadores e da mobilização sindical, em decorrência do processo de industrialização, que ensejou condições laborais extremamente precárias, incentivando a classe trabalhadora a se organizar em prol de melhores condições de trabalho.

Com o advento do século XX, novos estudos sobre os movimentos sociais foram sendo desenvolvidos ampliando a visão sobre eles, para além do movimento sindical. Tais estudos foram desenvolvidos principalmente nos Estados Unidos, por meio da abordagem da sociologia norte-americana, podemos dizer que tal abordagem:

(...) está diretamente associada ao próprio desenvolvimento inicial da sociologia naquele país, com recortes distintos, mas tendo como eixo articulador a teoria da ação social e a busca pela compreensão do comportamento coletivo (MIRANDA, 2009, p. 222).

A teoria da ação social possui como base o conceito de anomia, na perspectiva durkheimiana. Ela foi amplamente utilizada pela abordagem clássica da sociologia nos Estados Unidos, que perdurou dos anos 20 até a década de 60 do século XX.

Esta abordagem tinha uma visão negativa dos movimentos sociais, sendo considerados como problemas sociais, responsáveis pela promoção de uma disfunção social. A este respeito Gohn (1997, p. 328) esclarece: “*Os movimentos (...) eram vistos como elementos disruptivos à ordem social vigente. As idéias durkheimianas da anomia social permeavam as análises*”.

A partir da década 60, inicia-se um aprimoramento dos conceitos analíticos, relacionados aos movimentos sociais na sociologia norte-americana, estruturado em duas correntes teóricas, quais sejam: teoria da mobilização de recursos e teoria da mobilização política.

De acordo com Miranda (2009), a teoria da mobilização de recursos foi a primeira a ser desenvolvida. Ela afastou-se do modelo tradicionalmente definido para os movimentos sociais, o qual se centrava nas condições que determinavam a privação dos indivíduos, nos aspectos materiais e culturais, enquanto motivadores para que indivíduos ingressassem em movimentos sociais. Passando a considerar que o interesse pelas ações coletivas seria decorrente de alegações comportamentalistas organizacional.

Gohn (1997) afirma que essa nova corrente teórica foi influenciada também pelo surgimento de novos tipos de movimentos sociais em território americano, a saber: o movimento pelos direitos civis, iniciado na década de 50, o estudantil que ganhou força em diversos países do mundo, principalmente na década de 60, a união das mulheres contra a guerra do Vietnã.

Ainda de acordo com Gohn (1997, p.331), “*o paradigma norte-americano, na matriz acionalista, passou a destacar o lado positivo dos movimentos, como construtores de inovações culturais e fomentadores de mudanças sociais*” Ela acrescenta também que foi necessária uma revisão crítica dessa teoria comportamentalista-funcionalista norte-americana foi fundamental para que fosse criada a teoria de mobilização de recursos.

Com o decorrer do tempo, algumas críticas começaram a ser tecidas em relação a esta teoria, possibilitando o surgimento de uma nova corrente teórica, a partir dos anos 70, a mobilização política, a qual:

(...) procurou destacar o desenvolvimento do processo político, da cultura e a interpretação das ações coletivas e foi enfocada como processo. Esta abordagem reintroduziu a psicologia social como instrumento de compreensão dos comportamentos coletivos, seu enfoque se aproximou das teorias europeias denominadas Novos Movimentos sociais (MIRANDA, 2009, p.223).

Os Novos movimentos sociais surgiram na Europa, a partir dos anos 60, a partir da organização de uma onda mobilizações de diversos grupos, como: estudantes, feministas, ecologistas, antinucleares entre outros.

Eles ensejaram a criação da corrente teórica homônima, a qual ganhou destaque acadêmico, a partir dos estudos de Alain Touraine.

Miranda (2009, p.224) explica que Alain Touraine “(...) *desenvolve a idéia de que a ação contra o sistema social é o conceito-chave dos movimentos sociais, visando demonstrar que tal ênfase não leva ao voluntarismo ou ao individualismo*” Até então, os estudos acadêmicos sobre o tema estavam voltados apenas para a realidade norte-americana e europeia, tal realidade começa a mudar a partir do final da década de 70, quando “*surge uma nova fonte de estudos sobre os movimentos sociais: a dos países do Terceiro Mundo*”, conforme diz Gohn (1997, p.333).

Em particular, destacam-se os movimentos sociais dos países latino-americanos, os quais passaram por períodos autoritários e retomavam paulatinamente a democracia.

Além disso, convém ressaltar que, nos últimos anos, o próprio formato dos movimentos sociais foi sendo redefinido, haja vista que houve um maior enfoque ao aspecto da qualidade de vida, ou seja, contemporaneamente:

(...) as reivindicações dos movimentos sociais não podem visar somente as necessidades básicas, mas a transformação social emancipatória, que permita alterar as relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada (MIRANDA, 2009, p.227).

No tópicos a seguir, comentaremos sobre essas novas características dos movimentos sociais, analisando-as a partir da teoria sistêmica luhmanniana.

A INTERDISCURSIVIDADE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA ATUALIDADE

Ricci (2018) traça um paralelo entre as concepções que marcaram os estudos iniciais sobre os movimentos e a visão moderna que eles possuem.

De acordo com ele, a princípio, os estudos nos Estados Unidos oscilavam entre as alternativas racionalmente definidoras dos ciclos de protestos e dissensos, os quais seriam suficientes para influenciar o surgimento de conflitos nas arenas políticas e institucionais, criando a ameaça de configuração de um cenário anômico. Por outro lado, na Europa, eram priorizados os trabalhos que visavam à leitura voltada para identidades e cultura política comum.

Neste cenário, percebia-se uma dúvida se os movimentos sociais estariam voltados para uma “lógica societal”, que exprimiria a ideia de busca de união e dialogicidade entre pessoas desconhecidas e diferentes, permitindo a construção de uma espécie de comunicação dialógica e democrática; ou se estaríamos diante de uma “lógica comunitária”, esta definida pela identidade entre pessoas definidas como iguais, que possuem fortes laços afetivos, que permitem a consolidação de uma unidade interna, oposta aos diferentes ou a expressões sociais externas (RICCI, 2018).

Já a partir da década de 90, segundo o autor, percebe-se a presença de uma maior fragmentariedade dos movimentos sociais, segundo ele:

(...) a partir de então, um divisor de águas sobre os estudos e compreensão sobre movimentos sociais. Do conceito monossêmico para a polissemia; da estabilidade da organização e identidade interna dos movimentos sociais para a provisoriedade e imprevisibilidade de suas ações; do espírito coletivo para a manutenção da individualidade como elemento do respeito e preservação das liberdades civis. As mudanças das estruturas societais, aquelas que definem as relações em uma sociedade complexa mais racionais e com baixos vínculos

afetivos, passaram a determinar as alterações nas características das ações sociais (RICCI, 2018, p.02).

Essa mudança de paradigma demonstra a nova formatação dos movimentos sociais na atualidade, marcados pela complexidade e diversidade das atuais relações sociais, os quais formam um espaço de luta social e busca pelo respeito dos direitos, garantindo um espaço de reivindicação pelo exercício pleno da cidadania.

De acordo com Gohn (2013), um conjunto de ações coletivas tem propiciado a criação de uma pauta para as agendas de lutas sociais, organizadas a partir de novas demandas, bem como por meio de novas matrizes organizativas e de novas maneiras de comunicação e ação, além de ter permitido a criação de novos espaços institucionais que foram criados em várias nações, nas quais foram instalados processos em busca da democratização das estruturas de poder.

Gohn (2013, p.12) afirma também que: *“a maioria dessas ações tem dado voz e vez a novos sujeitos sociopolíticos, historicamente excluídos das arenas de participação, tais como os jovens”*

É neste íterim que podemos perceber os movimentos sociais como elementos de promoção da interdiscursividade dos grupos sociais excluídos, do ponto de vista sistêmico.

Antes, porém, de desenvolvermos melhor essa ideia é fundamental deixar claro alguns conceitos fundamentais da teoria sistêmica e partimos da compreensão de sistemas.

Luhmann (1998) visualizava a sociedade estruturada em sistemas sociais, os quais são subdivididos em interações, sistemas organizacionais e sociedades.

Tal autor completa afirmando que: *“En general, se puede hablar de sistema cuando se tiene ante los ojos características tales que, si se suprimieran, pondrían en cuestión el carácter de objeto de dicho”* (LUHMANN, 1998, p.27).

Ainda conforme o autor, a teoria dos sistemas não fixa as características essenciais, sem exceção, em todos os sistemas sociais, entretanto, formula uma linguagem que introduz problemas e soluções, a qual,

por sua vez, nos faz compreender que podem existir distintas respostas funcionalmente equivalentes a problemas determinados. Os sistemas sociais poderão ser, portanto: o cultural, o político, o jurídico, o científico, o religioso, entre outros.

As pessoas que fazem parte desses sistemas sociais, de acordo com a concepção luhmanniana, são organizadas tomando como base o primado da diferenciação funcional, firmando no paralelo inclusão/exclusão.

É importante esclarecer que na teoria sistêmica, este primado da diferenciação funcional não tem relação com classes sociais, ele está pautado na possibilidade (ou não) de comunicabilidade do indivíduo no sistema social, definindo aqueles que exercem a discursividade e os que devem ser silenciados e segregados dentro desses sistemas.

Ou seja, serão incluídos, aqueles que possam comunicar-se dentro desses sistemas. Conseqüentemente, a desigualdade social será caracterizada quando a exclusão preponderar sobre a inclusão. Convém ressaltar, todavia, que a desigualdade social, na visão contemporânea, não pode estar atrelada exclusivamente aos aspectos econômicos.

Segundo Scott (2005, p.15): *“A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”*.

Mais especificamente do ponto de vista sistêmico, a desigualdade está associada com o acesso aos sistemas sociais, isso significa que o indivíduo é incluído na medida em que sua comunicação com os sistemas é efetivada satisfatoriamente, já o excluído não, portanto não terá condições iguais ao incluído

Neves (1994) aprofunda o debate sobre o primado da diferenciação funcional enfocando as especificidades da América Latina, a partir do estudo sobre cidadania, ele considera que a divisão entre incluídos e excluídos, não dá conta da diversidade social e propõe o acréscimo de dois subgrupos, a saber: os *“subintegrados”* correspondente a massa a enorme massa de excluídos que não conseguem acesso aos sistemas sociais; e, há também os *“sobreintegrados”* representados pelos grupos privilegiados.

Já Mascareño (2014) subdivide a inclusão-exclusão nas seguintes categorias: *autoinclusión/autoexclusión*, *inclusión por riesgo/exclusión por peligro*, *inclusión compensatória*, *inclusión em la exclusión e subinclusión*.

Diante disso, percebemos os movimentos sociais como propostas de estratégias de intervenção, no sentido em que correspondem a um esforço para o estabelecimento de novas formas comunicacionais, desenvolvidas pelos grupos que fazem parte desses movimentos com o desejo de fomentar suas reivindicações específicas.

Nossa tese, portanto, é de que a teoria dos sistemas de Luhmann apresenta uma leitura dos movimentos sociais, como em Aldo Mascareño, para quem o primado da diferenciação ocorre na América latina, porém de maneira multicêntrica, segundo ele:

Por medio de distintos mecanismos, la sociedad moderna se somete constantemente a sí misma a procesos de fuerte diferenciación interna (...). Bajo estas condiciones de diferenciación em la sociedad moderna, de ella no se pueden esperar formas absolutas de inclusión y exclusión de las personas, ni tampoco una cohesión social generalizada (MASCAREÑO, 2014, p.21).

Partindo da premissa que os movimentos sociais representam a união de grupos sociais, imbuídos da necessidade de lutarem coletivamente por suas demandas e mais do que isso de questionarem o *status quo*, que determina a perpetuidade do poder nas mãos de poucos, exigindo direitos e a garantia da cidadania.

Fica, portanto, possível evidenciar a possibilidade de visualizá-los como instrumentos de promoção da comunicabilidade desses grupos excluídos dos sistemas sociais, permitindo que eles possam de forma coletiva criar mecanismos que estimulem sua discursividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conceituação de movimentos sociais é bastante fluída, devido à semelhança que tal conceito tem em relação a outras formas de mobilização

social. Diante disso, para identificá-los é preciso observar a presença de características fundamentais que são: a presença de uma identidade singular, própria do movimento; o fato de terem um opositor identificado e a articulação ou fundamentação de um projeto de vida e sociedade.

Além disso, neste trabalho foi possível enfatizar durante o trabalho como os estudos sociológicos sobre os movimentos sociais foram sendo construídos ao longo do tempo.

Partindo da visão negativa desses movimentos, inicialmente estabelecida, quando eles estavam associados exclusivamente aos movimentos trabalhistas e sindicais. Nessa época, tais movimentos eram relacionados com a desordem social, sendo as pessoas que participavam deles consideradas como desordeiras.

Aos poucos essa forma de ver tais movimentos foi sendo modificada, passando a ser compreendida a importância que eles possuem no cenário social, enquanto instrumentos importantes na luta social.

Neste estudo, buscamos analisar a temática dos movimentos sociais, os visualizando do ponto de vista sistêmico, enquanto instrumentos que possibilitam uma maior comunicabilidade dos grupos excluídos.

Convém lembrar que do ponto de vista luhmaniano e exclusão não está associada unicamente a questões econômicas, são considerados excluídas, as pessoas que não exercem discursividade nos sistemas sociais.

Diante disso, a partir da organização da luta social, em volta dos movimentos sociais (na maior parte das vezes organizada por grupos marginalizados), em busca de direitos e do exercício pleno da cidadania, representa uma maneira de permitir o rompimento dessa ausência de comunicabilidade.

REFERÊNCIAS

BEM, Arim Soares do. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, Dec. 2006

. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 03 Mar. 2020.

FLORES, Joaquín Herrera. **Los derechos humanos como productos culturales**: crítica del humanismo abstracto. Madrid: La Catarata, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos movimentos sociais**: indignados Occupy Wall Street, Primavera Árabe e mobilizações no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Questões da nossa época; v.47).

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, mai./ago. 2011, p.333-357.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revistado. **Em tese – Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**. v.2, n.1 (2), jan./jul.2004, p.75-91.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais**: lineamentos para una teoría general. (Trad.) Silvia Pappe y Brunhilde Erker; coord. Por Javier Torres Nafarrete – Rubí (Barcelona): Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Santafé de Bogotá: CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998.

MASCAREÑO, Aldo. Diferenciación, inclusión/exclusión y cohesión en la sociedad moderna. **RevistaCIS**, n,17, segundo semestre 2014, p.8-25.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. Movimentos sociais, a construção de sujeitos de direitos e a busca por democratização do Estado. **Lex Humana**. Petrópolis, n.1, 2009, p.218-237.

NEVES, Marcelo. Entre subintegração e sobre integração: a cidadania inexistente. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.37, n.2, 1994, p.253-276.

RICCI, Rudá Guedes. Movimentos e mobilizações sociais no Brasil: de 2013 aos dias atuais. *Saúde debate*. Rio de Janeiro, v.42, n. especial 3, nov./2019.p. 90-107.

SCOTT, Joan. O engima da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro , v. 40, n. 1, p. 27-53, Feb. 2006 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>.

CAPÍTULO 29

DO ESTADO DE EXCEÇÃO: UMA VISÃO FILOSÓFICA DO ESTADO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE GIORGIO AGAMBEN¹⁴⁵

Laudemiro Ramos Torres Neto¹⁴⁶

INTRODUÇÃO

Por vezes, tendemos a pensar o regime democrático como um modelo consagrado que não encontra ameaças frente a sua manutenção. Nessa linha, sabe-se que com ele o indivíduo passa a não apenas a gozar, mas, acima de tudo, a exercer os direitos fundamentais em participação com Estado.

Ocorre que algumas estruturas de controle, adotadas por políticos em tempos de crise, podem fazer erodir o ordeno regime, o que eleva a precaução para com à aplicação e manutenção deste. Por sua vez, por mais inseguro que sejam as tormentas sociais, a conservação da democracia se faz essencial a salvaguarda dos valores fundamentais. Portanto, é preciso protegê-la.

Nesse viés, o presente trabalho mira demonstrar a construção filosófica do estado de exceção, a partir dos ensinamentos do filósofo Giorgio Agamben, e como esse instrumento pode orbitar a seara do autoritarismo político.

Para tanto, antes de adentrarmos a ele, faz-se necessário passarmos pelas relações contratuais que antecedem a estruturação social. Logo, nos valeremos dos ensinamentos de Thomas Hobbes para esse fim. Conquanto, o presente apego reside justamente em imaginarmos à relação social, em

¹⁴⁵ O presente texto foi apresentado e publicado no IV Congresso Pernambucano de Ciências Jurídicas. Arcoverde-PE. GT - Aspectos Filosóficos, Políticos e Históricos do Direito (2021).

¹⁴⁶ Advogado e Professor Universitário. Mestre em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap – 2019-2021) 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 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9280059673436392>

especial, da saída do Estado natural ao jurídico e, conseqüentemente, do reconhecimento de Direitos positivados aos seres humanos, pelo Estado.

Nesse ponto, observaremos que essa salvaguarda se encontra historicamente ligada ao regime democrático que tem, por sua vez, em seu anverso: o autoritarismo, guiado por meio da negação, ainda que maquiada, de tais valores.

Deste modo, a pesquisa justifica-se, em uma via acadêmica, como uma forma de revisão desse pensamento político-filosófico. Decerto, ele é igualmente dirigido a seara social, pois pode servir de farol na demonstração de como os regimes democráticos podem quedar-se lesivos em face da aplicação de instrumentos políticos como o de exceção.

Ademais, nos valeremos nessa jornada de uma pesquisa exploratória, por meio do método bibliográfico. Para tanto, buscaremos na doutrina às primeiras evidências da utilização do citado instrumento e como ele se prostou ameaçador ao regime democrático. Portanto, nosso caminhar perpassa em reconhecer o Estado enquanto construção social, pautado em um regime democrático que se defronta com mecanismos políticos de exceção. Então, o façamos.

DO ESTADO NATURAL AO SOCIAL

Ao sopesarmos a figura humana inserida em uma sociedade constituída por dogmas e segmentos normativos, necessitamos transcender aos aspectos físicos do corpo humano, e voltarmos há muitos delineando à natureza do indivíduo e as primeiras sociedades, só assim poderemos compreender o alicerce estatal e, logo após, o estado de exceção.

Em verdade, desde os primórdios o homem buscou conhecer os mecanismos naturais que o cercavam, há princípio, à busca concentrava-se em suas estruturas físicas e, conseqüentemente, em sua sobrevivência. A necessidade de entender o que estava ao seu redor, os desejos naturais como fome, sede, companheirismo etc., mostraram-se como as primeiras batalhas travadas pelo ser humano. E assim ele se prostou em sua forma mais natural.

No entanto, quais elementos fizeram com que o homem livre passasse a viver sob o manto social. O filósofo Thomas Hobbes (1588-1679) em sua obra intitulada *LEVIATÃ, ou Matéria, forma e poder de uma comunidade eclesiástica e civil*, publicada em 1651, se prostrou nessa jornada em identificar o homem e o estado social. Logo, para ele, o homem nasceu livre, e a natureza lhe concedeu a igualdade em relação aos seus demais, porém, dessa dádiva nasce à desconfiança, e conseqüentemente, a insegurança. (HOBBS, 2014, p. 106).

Bittar rememora que no estado de natureza de Hobbes, há sempre a guerra de um homem para com o outro, e assim, o *“homem pode ser chamado de lobo do próprio homem”* (2007, p. 253). E deste estado natural de guerra, ele alerta que *“se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo em que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos. E no caminho para seu fim (...) esforçam-se por se destruir ou subjugar um ao outro”* (HOBBS, 2014, p. 107).

Portanto, enquanto não houver um poder comum capaz de mantê-los em temor respeitoso, eles se encontrarão em uma condição chamada de guerra, e na guerra de todos contra todos, nada será injusto, pois o justo é extraído da lei. Logo, na ausência dela, *“não há o que se falar em certo e errado, justiça e injustiça, não existindo propriedade, quão dera domínio do meu e do teu, sendo de cada homem apenas aquilo que ele conseguir conservar”* (HOBBS, 2014, p. 111).

Da natureza do próprio homem, Hobbes ainda extrai três causas que geram a discórdia, a primeira é o anseio pela competição, a segunda nasce da desconfiança, e a terceira se finda pela busca da glória (HOBBS, 2014, p. 108). E conclui o autor:

Com isso se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. Pois a guerra não consiste apenas na batalha, ou no ato de lutar, mas naquele lapso de tempo durante o qual a vontade de travar Batalha é suficientemente conhecida (HOBBS, 2014, p. 109).

Ademais, dessa passagem extraísse que enquanto o homem não se submeter a um poder comum a todos, que seja capaz de o limitar e o direcionar, ele ainda se descobrirá em um estado natural de guerra, pois como a natureza os fez semelhantes, essa identidade os torna maus por natureza. Ou como prescreve Bittar “*é a igualdade o grande mal que leva os homens a provocarem uns sobre os outros, e causarem a necessidade de intervenção do Estado*” (2007, p. 253). Portanto:

O fundamento da teoria política de Hobbes será, nesta dimensão, a existência de um Estado como artifício humano para o aperfeiçoamento da natureza, e a superação do estado de natureza. Assim, é uma convenção que cria o Estado, é um acordo de vontades, é um pacto, que dá início à vida civil, no sentido de abolir a guerra e a impunidade geral contra a violência (BITTAR, 2007, p. 253).

Desta feita, no instante em que ele passar a viver sobre esse manto, conseqüentemente, terá um aumento dos seus domínios e assim cada um conservar-se-ia o *quantum* de seu poder, do contrário eles “*não teriam prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer), quando não existe um poder capaz de intimidar a todos*” (HOBBS, 2014, p. 108).

Por isso, é necessário a celebração de um pacto entre os homens para que eles possam abeirar-se a paz, e só por meio deste, o indivíduo poderá viver “*todo tempo que geralmente a natureza permite aos homens viver*” (HOBBS, 2014, p. 113). Logo, é indispensável a cessão de alguns de nossos direitos naturais para se chegar a este estado social, e é desta transferência mútua de direitos que se faz surgir o Contrato (HOBBS, 2014, p. 115).

Decerto, não basta a mera transferência de tais valores naturais, pois esse pacto não se limita apenas a ser construído, mas, acima de tudo, precisa ser ele cumprido e, de tal modo, se apresenta aqui a terceira lei natural de Hobbes, pelo qual “*os homens cumpram os pactos que celebrem*” (HOBBS, 2014, p. 124), sob pena de incorrerem em um injusto, pois agora há uma relação normativa.

Portanto, evidencia-se até aqui que o homem se encontrava antes em um estado natural, onde o justo e o injusto não eram palpáveis em face

da ausência de um poder comum que os condicionem a vivência harmônica. Com a celebração desse acordo eles passam a abraçar uma estrutura social e, aos poucos, normativa. Conseqüentemente, a ação que é impetrada em face desta será agora conhecida como o *injusto*. E nessa ótica:

Para que as palavras “justos” e “injustos” possam ter lugar, é necessário alguma espécie de poder coercitivo, capaz de obrigar igualmente os homens ao cumprimento dos seus pactos, mediante o terror de algum castigo que seja superior ao benefício que esperam tirar do rompimento do pacto, e capaz de confirmar propriedade que os homens adquirem por contrato mútuo, como recompensa do direito universal a que renunciaram. E não pode haver tal poder antes de se erigir uma república (HOBBS, 2014, p. 124).

Então Hobbes afirma que o homem busca, com a restrição que se introduziu sobre si, o fim da guerra, e:

apesar das leis da natureza (que cada um respeita quando tem vontade de as respeitar e quando o poder fazer com segurança), se não for instituído um poder suficientemente grande para a nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar apenas na sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros (HOBBS, 2014, p. 143).

Portanto, Hobbes evidência em sua obra o homem, inicialmente, em seu estado natural, ou seja, em sua vivência a guerra, que passa a ser substituído por um estado social a partir da convenção, gerando “segurança” e estabilidade porquanto se encontra, agora, sob a tutela estatal.

Destarte, embora com temor de recair em redundância, o que Hobbes descreve como contrato social poderia ser demonstrado como sendo a “unidade da pluralidade”, ou seja, o elo de todos em um só, pois o homem com a passagem do estado da natureza para o estado cívico rompe com aquela individualidade que antes existia, e assim, cada pessoa passa a dá-se a outra e a ninguém ao mesmo tempo, nesse estado a completude resulta na unidade e ninguém tem direito sobre ninguém, mas só o Estado terá sobre seus membros (BITTAR, 2007, p. 263).

Assim sendo, todos esses elementos não apenas nos diferenciam dos seres irracionais, mas também nos individualizam como grupo humano. Logo, a sociedade se mostra como pilar de manutenção desses seres e o pacto social nada mais é, pois, que a reunião de forças individuais em prol de um bem maior, qual seja, à vida em sociedade. Então, como se dá essa salvaguarda de Direitos nessa sociedade.

DO ESTADO E O REGIME DEMOCRÁTICO

O Estado enquanto construção social, filosófica e política é essencial para salvaguarda de seu povo, em supra, concebemos que a partir dele os direitos passam a ser estabelecidos e guarnecidos para o bom viver social. Sem embargo, o *LEVIATÃ* se prostrou indispensável a garantia da segurança, principalmente à jurídica, perante a criação normativa que se insurgiu após a concepção estatal.

Conquanto, a partir desta construção se fez crescente outra discussão, agora prenotada à possibilidade de uma participação social na direção estatal ou, ao menos, em seus mecanismos de atuação e concepção. Nessa esteira, estabeleceu-se a figura do regime democrático, sendo o seu anverso; a autocracia, como o é a ditadura.

Decerto, entendemos não ser mais imperativo os discursos relacionados aos contornos da democracia formal, onde se afiguraria à máxima em que uma pessoa equivaleria a um voto e, conseqüentemente, a decisão seria fruto da maioria. Pois, como ressalta Casara:

basta lembrar que Adolf Hitler e Benito Mussolini obtiveram, em determinado contexto histórico, o apoio da maioria da população alemã e italiana, respectivamente, para perceber que não basta atender ao desejo de maiorias de ocasião para assegurar a existência de democracia, vida digna, direitos fundamentais e evitar a barbárie (2018, p. 12).

Por isso, a discussão que almejamos aqui é pensar a democracia enquanto elemento material de concretização e preservação de seu povo. Ademais, é interessante observar que hoje a dicotomia não reside mais na

discussão entre democracia e autocracia, mas sim entre a primeira e a ditadura, o que para Bobbio seria tecnicamente errôneo (2020, p. 207). Pois enfatiza o autor que:

Essa contraposição da ditadura à democracia num universo discursivo em que democracia assumiu um significado predominantemente eulógico, terminou por fazer de “ditadura”, contrariamente ao uso histórico, um termo com significado predominantemente negativo, que na filosofia clássica era próprio de termos como “tirania”, “despotismo” e, mais recentemente, “autocracia”. (BOBBIO, 2020, p. 208)

Nesse ponto, caminha por igual o pensamento de Galindo, que recorda que *“historicamente, o termo “ditadura” não é contraposto à democracia. Tal contraposição é típica da modernidade (...)”* (2015, p. 77), e discorre estabelecendo que:

A ditadura não era antidemocrática em sua origem, mas algo previsto dentro das regras estabelecidas em Roma durante a República (Bobbio: 2003, pp. 158-161). O ditador romano era indicado por um dos cônsules para defender Roma dos inimigos externos ou para solucionar distúrbios internos, exercendo tal função por um período não superior a seis meses (GALINDO, 2015, p. 78).

Conquanto, percebe-se que na perspectiva clássica, a ditadura passa a ser vista como um exercício válido, onde o Estado concede plenos poderes a um sujeito face a uma necessidade de defesa, no entanto, de costume temporário. E nessa dimensão:

a ditadura sempre se distinguiu da tirania e do despotismo, que na linguagem corrente são frequentemente confundidos. O tirano é monocrático, exerce um poder absoluto, mas não é legítimo e nem mesmo é necessariamente temporâneo. O déspota é monocrático, exerce um poder absoluto, é legítimo mas não temporâneo (BOBBIO, 2020, p. 209).

Desta feita, a partir da presente percepção se observar como é atraente citar que muitos dos instrumentos hoje considerados arbitrários ou, por vezes, de exceção, nasceriam justamente como um mecanismo pró-

democrático, e isso se faz bastante eloquente nas leituras de Norberto Bobbio, onde o autor se debruça a trabalhar essa história da fortuna do conceito de ditadura (2020, p. 207).

Destarte, recorda Agamben que o instituído do Estado de Exceção, foi estabelecido pela primeira vez na Assembleia Constituinte francesa (2004, p.15). Bem como que não podemos “*esquecer que o estado de exceção moderno e uma criação da tradição democrático-revolucionária e não da tradição absolutista*” (2004, p.16), conforme veremos mais adiante. No entanto, não queremos prosseguir com tais diálogos, por isso, passamos a pensar o termo ditadura, conforme critica Bobbio, como sendo todo regime inverso ao democrático (2020, p. 207).

Deste modo, como podemos pensar o presente regime. Silva, ao conceituar a democracia, recorda seus laços históricos e descreve não sendo ela:

Por si um valor-fim, mas meio e instrumento de realização de valores essenciais de convivência humana, que se traduzem basicamente nos direitos fundamentais do homem, compreende-se que a historicidade destes a envolva na mesma medida, enriquecendo-lhe o conteúdo a cada etapa do envolver social, mantido sempre o princípio básico de que ela revela um regime político em que o poder repousa na vontade do povo. Sob esse aspecto, a democracia não é um mero conceito político abstrato e estático, mas é um *processo* de afirmação do povo e de garantia dos direitos fundamentais que o povo vai conquistando no correr da história (SILVA, 2011, p. 125).

Ainda nessa vertente, o autor ao estabelecer esse liame de proteção remete a dignidade da pessoa humana o alicerce da tutela estatal, para tanto, ele passa a conceituar o indivíduo como um ser racional, logo:

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*, ele ressalta que “aquilo que tem um preço pode muito bem ser substituído por qualquer outra coisa equivalente” (SILVA, 1998, p. 91). Enquanto a dignidade não admite substituto análogo, logo, 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).

Portanto, Silva conclui que a “*democracia é o único regime político capaz de propiciar a efetividade desses direitos*” (1998, p. 94), sendo a dignidade da pessoa humana o valor que atrai a realização dos direitos fundamentais do homem. Contudo, em termos formais, não é tão simples estabelecermos o que venha a ser um Estado verdadeiramente democrático, Galindo já apunhava que:

O termo “democracia” e seus derivados são fartamente utilizados em nomes oficiais de Estados de duvidosas práticas genuinamente democráticas – a exemplo da República Democrática Alemã ou da República Popular e Democrática da Coreia (Coreia do Norte) – bem como em discursos de posse de ditadores como Garrastazu Médici no Brasil ou ainda em Constituições semânticas de Estados como o Chile da Era Pinochet (GALINDO, 2015, p. 77).

Levitsky, em sua obra, retrata muito bem essa ruptura do formal a prática governamental, estabelecendo, por exemplo, que as democracias morrem hoje não nas mãos de generais, mas de líderes eleitos que subvertem o processo que os levou ao poder (2018, pág. 15). Por sua vez, Bittar recorda que “o *totalitarismo, por desconsiderar a dignidade da pessoa humana e criar uma forma até então inédita de governo, foi um evento de ruptura*” (2015, p. 632), e indo mais além, o autor descreve que nesse regime:

já não existe a clássica divisão entre governantes e governados, governantes com deveres em relação aos governados e governados com direitos em relação aos governantes. O que há é uma máquina de terror, dispondo dos homens e mulheres da maneira que melhor lhe aprouver, como se fossem coisas, sem nenhuma espécie de critério. É o primado do arbítrio absoluto (BITTAR, 2015, p. 632).

Deste modo, os países que anseiam regressar à democracia buscam logo no início de seu texto constitucional salvaguardar novamente a dignidade humana como valor supremo, conforme o fez, por exemplo, a Alemanha, Portugal, Espanha e o Brasil (SILVA, 1998, p. 89).

Portanto, se percebe que durante a vigência de um estado democrático os direitos estão salvaguardados por um Estado mantenedor dos elementos fundamentais que permeiam a dignidade. Porém, o que reside nessa zona (in)definida da democracia a autocracia: é a exceção.

DO ESTADO DE EXCEÇÃO

Inicialmente, nós prostramos a estabelecer essa visão por meio das lições de Giorgio Agamben, onde ele rememora que “*a incerteza do conceito corresponde exatamente a incerteza terminológica*” (2004, p. 15). Nisso, ele passa a valer-se dessa expressão – estado de exceção - se servindo do sintagma para buscar defini-lo, lembrando, desde logo, que esse algoritmo soa estranho nas doutrinas italianas e francesas, uma vez que esses preferem falar em decretos de urgência e estado de sítio, enquanto no do direito anglo-saxônico se optou pela terminologia da *martial law* e *emergency power* (2004, p.15).

No entanto, “*a escolha da expressão "estado de exceção" implica uma tomada de posição quanto a natureza do fenômeno que se propõe a estudar e quanto a lógica mais adequada a sua compreensão*” (AGAMBEN, 2004, p.15). Porém, qual é o *locus* dessa disciplina. Agamben inaugura sua obra avocando os ensinamentos de Carl Schmitt e levantando um questionamento que visa estabelecer o campo de atuação desta teoria, partindo das áreas voltadas ao campo jurídico e político, pois:

Não só a legitimidade de tal teoria é negada pelos autores que, retomando a antiga máxima de que *necessitas legem non habet*, afirmam que o estado de necessidade, sobre o qual se baseia a exceção, não pode ter forma jurídica; mas a própria definição do termo tornou-se difícil por situar-se no limite entre a política e o direito (AGAMBEN, 2004, p.11).

Ora, seria a necessidade realmente apta a suspender a lei e quais são os riscos que isso decorre para a sociedade. Não obstante, recorda ele que *“a questão dos limites torna-se ainda mais urgente: se são fruto dos períodos de crise política e, como tais, devem ser compreendidas no terreno político e não no jurídico-constitucional”* (AGAMBEN, 2004, p.11).

Conquanto, ele descreve que há um verdadeiro paradoxo ao alocar a exceção dentro da seara jurídica, pois *“o estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal”* (AGAMBEN, 2004, p.11). Nesse campo, entender se o encaixe é jurídico ou político nos remete a outro diálogo, o de saber o que significa agir politicamente.

Logo, para dialogar com esse pensar Agamben passa a estabelecer a relação que permeia os conceitos de guerra civil, insurreição e resistência, descrevendo que esses são o oposto do comum. Contudo, *“a guerra civil se situa numa zona de indecidibilidade quanto ao estado de exceção, que e a resposta imediata do poder estatal aos conflitos internos mais extremos”* (AGAMBEN, 2004, p. 12).

Nesse viés, observa o autor que o Estado nazista seria o melhor exemplo de retratação dessa situação, pois após ascender ao poder, Hitler promulgou o Decreto para a proteção do povo e do Estado, onde, por meio dele, se suspenderá os artigos da Constituição de Weimar que eram voltados à tutela das liberdades individuais e, assim, *“por doze anos a guerra civil se travestiu de legalidade”* (AGAMBEN, 2004, p. 13).

Com isso, o autoritarismo do Estado alemão permitiu *“a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político”* (AGAMBEN, 2004, p. 13). Surge daí o sentido biopolítico do Estado. Conforme retrata Luiz:

A biopolítica indicada por Agamben (AGAMBEN. 2007. p. 20) seria, portanto, da ordem da exclusão como principal forma de ação política sobre a vida, situando-a numa zona anômala de indiferenciação, vida nua, entre *bios* (vida política) e *zoe* (vida orgânica). Tratar-se-ia de uma biopolítica cujo principal efeito é a vida desqualificada, despojada por completo de sentido político, a vida, em última instância, exposta à morte abjeta, indigna até mesmo de qualquer ritual de sacrifício, a própria edição atualizada do *homo sacer*, designação do direito romano arcaico para aquele cujo assassinato não representa delito porque a lei lhe é totalmente indiferente (LUIZ *apud* AGAMBEN, 2016, s/p).

Outrora, Levitsky utilizando como base o trabalho de Linz, desenvolveu um conjunto de quatro sinais de alerta que podem ajudar a reconhecer um líder com tendências autoritárias, delineando que eles comumente:

- 1) rejeitam, em palavras ou ações, as regras democráticas do jogo; 2) negam a legitimidade de oponentes; 3) toleram e encorajam a violência; e 4) dão indicações de disposição para restringir liberdades civis de oponentes, inclusive a mídia (LEVITSKY *apud* LINZ, 2018, p.32).

Destarte, o avanço nessa forma de agir politicamente acaba por colocar em xeque não apenas o regime de governo democrático, mas acima de tudo a própria linha que divide esse segmento, materializado em um possível autoritarismo que não apenas nega a esfera de direitos dos cidadãos, mas por vezes os excluem do próprio seio estatal.

Não obstante, ainda cita o autor que o “pós 11 de setembro” demonstrou a mais cristalina atuação de suspensão do direito posto ao vivente, pois por meio do denominado USA *Patriot Act*, se permitiu “manter preso” o estrangeiro suspeito de atividades que ponham em perigo “a

segurança nacional dos Estados Unidos” (AGAMBEN, 2004, p. 13). Além disso, com *military order*, os EUA não apenas autorizaram o *indefinite detention*, mas também criaram um processo próprio perante as *military commissions* dos “*não cidadãos suspeitos de envolvimento em atividades terroristas*” (AGAMBEN, 2004, p. 13). Recordando Agamben que:

A novidade da "ordem" do presidente Bush está em anular radicalmente todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo, dessa forma, um ser juridicamente inominável e inclassificável. Os talibãs capturados no Afeganistão, além de não gozarem do estatuto de POW [prisioneiro de guerra] de acordo com a Convenção de Genebra, tampouco gozam daquele de acusado segundo as leis norte-americanas. Nem prisioneiros nem acusados, mas apenas *detainees*, são objeto de uma pura dominação de fato, de uma detenção indeterminada não só no sentido temporal, mas também quanto a sua própria natureza, porque totalmente fora da lei e do controle judiciário (2004, p. 13).

Nesse ponto, esclarece Luiz que a concepção de Agamben quanto ao estado de exceção:

implicaria necessariamente na redução do ser político, expresso no vocábulo grego *bios*, em um ser desprovido de qualquer atributo ou potência política, não apenas *zoon*, mas um *homo sacer*, figura jurídica do direito romano arcaico que designa aquele que pode ser morto impunemente sem precisar sequer ser submetido a um ritual de sacrifício (LUIZ *apud* AGAMBEN, 2016, s/p).

Ante a essa vivência, não restará ao povo nada além do direito de resistência e, citando o projeto da Constituição italiana, Agamben descreve que “*quando os poderes públicos violam as liberdades fundamentais e os direitos garantidos pela Constituição, a resistência a opressão é um direito e um dever do cidadão*” (2004, p. 23).

Com isso, para se chegar à chamada “democracia protegida” o governante se utiliza de decretos com força de lei para manter a ordem e a salvaguarda do Estado constitucional. Como se percebe, a linha que separa essa suposta proteção em face de uma inclinação ao autoritarismo é bastante

tênue, se é que existe, daí a importância de se manter o parlamento ativo fiscalizando e, por vezes, restringido, dentro do sistema *checks and balances*, a liberdade do executivo frente ao exercício do poder.

Ademais, Agamben ao descrever os últimos anos da República de Weimar, recorda que ela foi inteiramente submissa “*em regime de estado de exceção; menos evidente e a constatação de que, provavelmente, Hitler não teria podido tomar o poder se o país não estivesse há quase três anos em regime de ditadura presidencial e se o Parlamento estivesse funcionando.*” (2004, p. 29).

Portanto, conforme delimita Silva, “*o estado de exceção se aproxima da formação, citada acima, “pleromática”, onde as distinções entre judiciário, legislativo e executivo são abolidas ou provisoriamente defenestradas*” (2016, p. 169). Deste modo, a democracia sucumbe gradativamente. Ela vai morrendo aos poucos, mas com viés “democrático”, e em sua base padece o povo, agora refém do leviatã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio buscou demonstrar um pouco da filosofia do Estado por meio dos pensamentos contratuais de Thomas Hobbes. Para tanto, concebeu-se que a partir da construção social passaríamos a ter uma salvaguarda de Direitos e, nessa via, posteriormente, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana como alicerce da atividade estatal.

No mais, observamos que essa dignidade acaba por residir na figura do Regime Democrático e, em outra vertente, visualizamos o autoritarismo que acaba por operar em um mar de hostilidade frente a essa relação.

Nesse viés, anexa a visão de Giorgio Agamben, passamos a analisar à figura do Estado de exceção. Mecanismo que encontra sérias divergências ainda em sua própria natureza jurídica, afirmando, alguns, residir ele no campo da política, enquanto outros o alocam na seara jurídica.

A pergunta que direciona este trabalho reside em estabelecer se os direitos fundamentais estão sob ameaça em face de uma aplicação deste

instrumento de exceção e se na história há elementos que poderiam corroborar com citado questionamento.

A resposta para isso desponta em positiva. Sem muitas vênias, sabe-se que em ambos os casos – campo jurídico ou político - ele acaba por se postar como um perigo aos direitos inerentes a pessoa humana. Utilizado como estrutura de proteção à existência estatal que por vezes se mostrou como o veículo de abusos e negações a dignidade de muitos.

Os atos editados pelo governo americano no “pós 11 de setembro” e até mesmo os acontecimentos nos campos de concentração nazista são exemplos disso. Hodiernamente, essa ameaça se potencializa quando utilizada por governantes com perfis autoritaristas que se apegam as práticas democráticas para subverter a democracia e dominar o Estado.

Daí a importância da separação dos poderes e da manutenção de um parlamento ativo e autônomo que (pode) limitar a atuação desproporcional do chefe do executivo, materializando assim o sistema *checks and balances*. Sem essa efetiva fiscalização o Governo se prostrara ilimitado e, possivelmente, abusivo. Logo, a democracia sucumbe por meio dos instrumentos próprios à sua proteção e o estado de exceção pode se fazer vivente e esse será o seu maior risco.

Decerto, essas foram nossas derradeiras considerações sobre a presente temática. Contudo, essa pesquisa não se encerra por aqui, porquanto sabemos que este foi só um passo nesse mar de hostilidade que guia o estado de exceção. Mas, por ora, são estas algumas exposições sobre à presente temática.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção* / Giorgio Agamben; Tradução de Iraci D. Poletti. – São Paulo: Boitempo, 2004 (Estado de Sítio) ISBN 978-85-7559-057-7.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Curso de Filosofia do Direito* / Eduardo C. B. Bittar, Guilherme Assis de Almeida. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Curso de Filosofia do Direito* / Eduardo C. B. Bittar, Guilherme Assis de Almeida. – 11. Ed. – São Paulo: Atlas, 2015.

BOBBIO, Norberto. (1909-2004) *Estado, Governo, Fragmentos de um dicionário político* / Norberto Bobbio; tradução de Marco Aurélio Nogueira; posfácio Celso Lafer. – 23ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CASARA, Rubens R R. *Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*/ Rubens R R Casara. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2018.

HOBBS, Tomas. *Leviatã* (Clássicos Cambridge de Filosofia Política ed.). (M. B. João Paulo Monteiro, & r. d. Ostrensky, Trans.) São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins. 2014.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt*. Estudos Avançados. DOSSIÊ DIREITOS HUMANOS. Print version ISSN 0103-4014 On-line version. ISSN 1806-9592. Estud. av. vol.11 no.30 São Paulo May/Aug. 1997. Disponível em; <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000200005>

LEVISTSKY, Steven, 1968 - *Como as democracias morrem* / Steven Levitsky, Daniel Ziblatt; tradução Renato Aguiar. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LUIZ, José Victor Regadas. “ESTADO DE EXCEÇÃO COMO REGRA”: O IMPASSE CONTEMPORÂNEO À RESISTÊNCIA POLÍTICA NO PENSAMENTO DE GIORGIO AGAMBEN. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/33/jose_luiz_33.pdf

LUIZ, Ramon Perez. *O estado de exceção como paradigma de governo: a pessoa humana a partir de uma leitura em Giorgio Agamben*. III Colóquio de

Ética, Filosofia Política e Direito. UNISC. 2016. Disponível em:

file:///C:/Users/profl/Desktop/Agamben/15003-11830-1-PB.pdf

GALINDO. Bruno. *Constitucionalismo e justiça de transição: em busca de uma metodologia de análise a partir dos conceitos de autoritarismo e democracia*. Rev. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte, n. 67, pp. 75 - 104, jul./dez. 2015 Disponível em:

file:///C:/Users/profl/Desktop/livros/Bruno%20Galindo.pdf

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. José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 35ª edição, revista e atualizada. malheiros editores. São Paulo – SP. 2011.

SILVA. Ricardo Pereira da., *A teoria do estado de exceção em Giorgio Agamben e a exceção brasileira*. Profanações (ISSNe – 2358-6125) Ano 3, n. 1, p. 161-177, jan./jul. 2016. Disponível em:

file:///C:/Users/profl/Desktop/Agamben/1195-Texto do artigo-5032-1-10-20160914.pdf

CAPÍTULO 30

VULNERABILIDADE SOCIAL E DIREITOS HUMANOS EM “QUARTO DE DESPEJO”

Luana Maria Martins¹⁴⁷

INTRODUÇÃO

A literatura é uma fonte rica de conhecimento e do fazer pensar crítico. Neste sentido, destaca-se a relevância da literatura de testemunho como base para conhecimento e compreensão de realidades diversas que se fazem presente no ontem e hoje. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, obra de Carolina Maria de Jesus, traz uma forte denúncia sobre a vulnerabilidade social existente na sua época, que não se distancia da realidade de muitas pessoas na contemporaneidade. Diante do cenário em que vivia, a negra, favelada e semianalfabeta encontrou na leitura e escrita uma fonte de desafabo e, posteriormente, denúncia e resgate da sua condição de extrema pobreza.

Muitas literaturas de testemunho podem servir de apoio para a construção do pensamento crítico. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* traz um olhar sobre a vulnerabilidade social ainda persistente na sociedade brasileira, além da importância da leitura como prática de resgate e reconhecimento da realidade e, conseqüentemente, de denúncia, por exemplo, dos direitos básicos à saúde, à alimentação, à educação, lazer etc. A literatura é, portanto, uma fonte de informação e parte da construção do pensar o homem no meio em que vive e atua como parte importante na sociedade. A leitura é um resgate de si e denúncia do todo, e se faz necessária dentro da educação na formação do indivíduo.

¹⁴⁷ Pós-graduanda em Design Instrucional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Dom Alberto. Graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata

Neste contexto, questiona-se de que maneira a literatura de testemunho de Carolina Maria de Jesus serve de auxílio para a construção do pensamento crítico enquanto denúncia sobre a vulnerabilidade social e dos direitos humanos?

O estudo tem por objetivo principal analisar assuntos sobre vulnerabilidade social e violação dos direitos humanos por meio dos relatos de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, se sustentando nos seguintes objetivos específicos: i) conhecer a história de Carolina Maria de Jesus; ii) valorar a importância da sua escrita na literatura brasileira como influência na formação do pensamento crítico do leitor e iii) apontar traços de vulnerabilidade social e violação dos direitos humanos vivenciados por Carolina Maria de Jesus e relatada em sua obra *Quarto de Despejo*.

O tema tem a sua justificativa baseada na sua importância social, uma vez que *Quarto de despejo: diário de uma favelada* representa na sua escrita traços característicos de denúncia sobre a fragilidade social, caracterizando um Brasil sob uma época de desenvolvimento socioeconômico. A sua relevância para a academia se dá pela questão de que o tema é abrangente, o qual pode ser explorados assuntos voltados para a literatura feminina negra, danos físicos que abrangem a fome, moradia e saúde, questões econômicas, danos acerca da segurança cultural, entre outros.

Pressupõe-se que a importância de um trabalho desse gênero reside na possibilidade de sintetizar o debate em torno da vulnerabilidade social e dos direitos humanos violados, além de servir de suporte na formação do pensamento crítico do leitor, visto que a partir de uma boa leitura o indivíduo se torna capaz de compreender o mundo a sua volta e adquirir consciência sobre seus próprios atos e ações no meio em que vive.

A metodologia do estudo se ampara como pesquisa bibliográfica, o qual toma como base a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, se baseando em referências de teóricos que apresentam uma visão crítica semelhante acerca do tema proposto com a finalidade de enriquecer a discussão, como por exemplo: Vogt (1983), Gonçalves (2014), Lima (2014) entre outros teóricos relevantes para a temática. De acordo com Oliveira (1994, p. 34) a pesquisa bibliográfica é o ato de fichar, relacionar, referenciar, ler,

arquivar, fazer resumo com assuntos relacionados com a pesquisa em questão.

A coleta do material bibliográfico ocorreu de forma *on-line*, dando preferência à Biblioteca Eletrônica *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e Google Acadêmico, por estes possuírem uma base de material variada, além de outros materiais impressos (livro).

QUEM FOI CAROLINA MARIA DE JESUS?

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914 e veio a falecer em 1977, aos 62 anos de idade. Passou sua infância em Sacramento, interior de Minas Gerais, onde aprendeu a ler rudimentarmente, cursando até o segundo ano primário. *“No tempo em que residiu em Minas Gerais, ela trabalhou na roça com a mãe e depois se empregou como doméstica”* (GONÇALVES, 2014, p. 23-24).

Sua mudança para São Paulo ocorreu no ano de 1930, e quando já tinha 23 anos perde a sua mãe. Trabalhou como empregada doméstica para se sustentar e sustentar sozinha seus 3 filhos: João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima. Todos passam a habitar os cortiços na região central da cidade. *“A partir das reformas urbanas da década de 1940, mudam-se no ano de 1948 para a favela do Canindé, às margens do rio Tietê”* (SILVA, 2006, p. 09). Além da atividade como empregada doméstica, Carolina teve como atividade rentável por mais tempo a coleta de papel pelas ruas da cidade. No mesmo lixo, onde ela catava os papéis para venda, encontrava os cadernos que se tornaram “seus diários”, transformando-se, por fim, em seu “ideal”, no objetivo de sua vida. Seus diários foram, antes de qualquer coisa, um refúgio da fome, sendo este um relato insistente em toda a obra.

Foi a partir de 1955 que Carolina inicia a escrita do que designa seu “estranho diário”, onde relata as agruras de seu dia a dia, suas reflexões sobre seu sofrimento, sua fome, sua ira contra os políticos, sua obsessão em transformar sua vida através da escrita, o desejo de escrever um livro e tomar-se escritora (GONÇALVES, 2014, p. 25).

O diário se torna uma espécie de desabafo, pois nele consta relatos do dia a dia de Carolina, seus filhos, vizinhos, entre outras particularidades relevantes. É possível encontrar um contexto entre o urbano, a fome e a miséria em seus relatos. A desigualdade social é evidente em todo o livro, no entanto, os traços fortes de Carolina, em relação à sua fidelidade no texto, nos proporciona uma leitura com um olhar crítico. Corroborando esse pensamento, Gonçalves (2014, p. 17) afirma que *“sua escrita é cotidiana, segue o ritmo dos dias que coincide com a própria construção e elaboração de uma história de seu sofrimento no cenário da favela”*.

A sua realidade começa a entrar em um novo cenário quando em 1958 encontra, por acaso, na porta de sua casa um jovem jornalista chamado Audálio Dantas, que faz uma reportagem sobre a expansão das favelas nas margens do Tietê. O encontro revira a vida de Carolina e dá visibilidade à sua escrita. A matéria do jornal passa a ser sobre os seus diários. Em 1960 Audálio compila seus diários, e Carolina publica seu primeiro livro: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. *“O livro chegou a vender dez mil exemplares na primeira semana e a ganhar sucessivas tiragens feitas pela Editora Livraria Francisco Alves, chegando a cem mil exemplares em seis meses”* (GONÇALVES, 2014, p. 27).

Carolina representa na sua história de vida e através dela, relatada em seus diários, a realidade de muitas mulheres brasileiras até os dias atuais. De acordo com Lima (2014, p. 307), a luta diária de Carolina não foi fácil e houve momentos de desânimo e perda de controle da situação, apesar de ela ser uma mulher batalhadora, o que é evidenciado nos seguintes fragmentos: *“Todos os dias é a mesma luta. Ando igual um judeu errante atrás de dinheiro, e o dinheiro que se ganha não dá pra nada”* (JESUS, 2014, p. 71).

O diário de Carolina é repleto de assuntos que envolvem algumas questões sociais. A fome, por exemplo, é um dos principais desabafos frequentes no decorrer dos textos escritos. Carolina tem como verdadeira inimiga diária a fome, nos mostrando sua dura realidade cotidiana quando diz que o seu *“[...] dilema é sempre a comida”* (JESUS, 2014, p. 53). Realidade esta que ainda se faz presente em muitos lares, não muito distante, durante a Pandemia que assola o mundo desde o final de 2019 e, no Brasil, em meados do início de 2020. O retrato de Carolina ainda vive, mas, no caso dela, a sua

fome e miséria teve uma “fuga” através da leitura e escrita. Seus diários foram seu resgate.

A IMPORTÂNCIA DE CAROLINA MARIA DE JESUS PARA A LITERATURA BRASILEIRA

A Literatura Brasileira é uma das mais ricas em quantidade e qualidade de escritores e trabalhos, sendo reconhecidos e discutidos no mundo todo. Dentro deste cenário se destaca Carolina Maria de Jesus com a sua obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. O diário de Carolina é considerado como uma obra da Literatura Afro-Brasileira.

A sua obra se enquadra na escrita comprometida com a etnicidade afro-descendente, cujas marcas da etnia, classe e gênero muitas vezes não condizem com as especificidades da Literatura sacralizada no centro canônico, de características predominantemente erurocênticas. Esta Literatura é denominada Afro-Brasileira (LIMA, 2014, p. 03).

A escrita de Carolina é extremamente honesta e transparente. A escritora encarna nas suas falas a personificação de uma série de falas que poderiam ser de muitas outras mulheres que se encontram igualmente na situação de vulnerabilidade social a qual Carolina relata em *Quarto de despejo*. Sua obra traz um olhar autocrítico ao leitor, que pode se questionar no decorrer da leitura como a escritora conseguiu se manter fiel a sua dura realidade ao invés de escrever, por exemplo, uma realidade ficcional, algo que almejaria ter, ser e/ou viver. É uma construção constante do fazer pensar a vida.

A justificava para submeter *Quarto de despejo* à apreciação da antropologia é dada por Vogt (1983) ao declarar que a escrita de Carolina assume a dimensão de um “realismo etnográfico”, uma narrativa estética que recria, a partir de sua vida e sua biografia, um mundo social. A literatura de testemunho tem esse poder social, de representar e de se fazer reconhecida pelo leitor como parte da sua realidade, existe um reconhecimento de si.

Lopes (2020) define a escrita em forma de diário como uma literatura de testemunho enquanto escrita de experiências-limite. Neste tipo de escrita é

revelado o testemunho de algo excepcional e que exige um relato, algo que foge aos limites da compreensão humana e que precisa ser documentado, trazido à tona. Nesse sentido, a excepcionalidade do diário de Carolina é o relato da fome. A escrita da experiência vivenciada ou *“a literatura de testemunho de Carolina Maria de Jesus caracteriza-se não só pela descrição intimista, mas também por um forte tom de denúncia”* (LOPES, 2020, p. 02). Além da fome, as condições básicas de saneamento, saúde e educação, garantia de todo e qualquer indivíduo, são explicitamente violados.

É notado, portanto, a importância de Carolina na Literatura Brasileira, uma vez que seus textos denunciam muitas questões, como por exemplo, a baixa escolaridade, a situação socioeconômica, emocional e social desfavorecida. Além de se tornar uma leitura com caráter formativo no que diz respeito ao pensamento crítico do leitor, sendo este protagonista da sua vida.

A VULNERABILIDADE SOCIAL E DIREITOS HUMANOS EM QUARTO DE DESPEJO: RELATOS DE UMA SOBREVIVENTE

A princípio podemos compreender o termo vulnerabilidade social como um conceito que diz respeito a uma condição em que o indivíduo, ou grupo de pessoas, se encontra em fragilidade e/ou ausência de material básico para sobrevivência ou moradia adequada.

Em um conceito mais teórico, Pedersen e Silva (2013, p. 02) afirmam que *“[...] atualmente o conceito de vulnerabilidade social tem sido usado para caracterizar uma parcela da população, cada vez maior, que se encontra em uma situação desfavorável em relação a outros grupos populacionais”*. É compreendido, portanto, que as pessoas em situação de vulnerabilidade social tem crescido, de acordo com os autores citados. Seria, então, essa situação uma violação dos direitos humanos?

De acordo com o artigo 8º da Declaração Universal sobre bioética e Direitos Humanos (DUBDH) dispõe que:

A vulnerabilidade humana deve ser levada em consideração na aplicação e no avanço do conhecimento científico, das

práticas médicas e de tecnologias associadas. Indivíduos e grupos de vulnerabilidade específica devem ser protegidos e a integridade individual de cada um deve ser respeitada (UNESCO, 2015, p.

O próprio título do livro, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, formado pelos escritos de Carolina em espécie de diário, nos reforça a figura real da vulnerabilidade humana, que se submete a uma vida de miséria em pleno país em desenvolvimento socioeconômico, onde não só ela, mas também seus filhos e vizinhos. É uma realidade e uma obra atemporal, visto que durante a pandemia tem crescido o número de pessoas em situação de miséria, especialmente com relação à fome. No artigo 11º da Declaração dos Direitos Humanos (2013, p. 148), fica explícito aos Estados que assegurem “[...] direito fundamental de toda pessoa de estar protegida contra a fome”, adotando, de forma individual e mediante cooperação internacional, medidas cabíveis, inclusive de programas concretos”.

Mesmo se tratando de uma mulher semianalfabeta e em uma situação de vulnerabilidade social significativa, Carolina conservava um amor pela leitura e escrita. Podemos considerar que um diário pode ser uma alternativa fiel e espontânea na formação de novos leitores e escritores. A partir de textos em forma de diário é possível ter contato com variados contextos sociais, trazendo ao leitor a oportunidade de construir um lado mais crítico com a sua própria realidade e a de terceiros. A leitura e escrita se torna um reforço de reconhecimento de direitos básicos da vida que são muitas vezes negligenciados. Dessa forma, *Quarto de despejo* se torna uma obra literária capaz de assumir esse papel de reconhecimento para o leitor.

Quarto de despejo traz também uma denúncia política, quando Carolina destaca, em um dos seus relatos, que a favela é o pior cortiço que existe, sendo um ambiente, para entendimento geral, propício à marginalização e miséria, assuntos estes relacionados também, segundo Carolina, a má política da época. A todo instante a fome está presente no livro de Carolina, assim como outras questões sociais, que são denunciadas a partir do ponto de vista e das experiências vivenciadas por ela, que não são muito diferentes de outras pessoas nos dias de hoje, no entanto, sem deixar a sua singularidade.

A favela ganha protagonismo em *Quarto de despejo*. Mais do que apenas um cenário em que se desenrola sua vida e seu cotidiano, a favela é sua grande interlocutora. “A favela é escrita e descrita como fonte de seu sofrimento, como espaço da precariedade e do abandono que deveria ser superado para se alcançar a felicidade” (GONÇALVES, 2014, p. 05). A favela falada pela escrita de Carolina é a sua própria revolta.

Havia pessoas que nos visitava e dizia: credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo. [...] eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a me revoltar. E a minha revolta é justa. Eu classifico São Paulo assim: o Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos (JESUS, 2014, p. 28-30).

Nesses trechos descritos por Carolina, nota-se que o ambiente a qual ela esteve exposta, junto com seus filhos e vizinhos, é precário. Um local em que expõe seus moradores à doenças, por exemplo, que também se trata de uma privação dos direitos humanos relacionado à garantia de saúde e saneamento básico. Os relatos de Carolina frequentemente estão denunciando o “esquecimento” dos políticos com o povo.

Ao olharmos para o histórico da evolução dos Direitos Humanos, percebemos que a elaboração destes direitos teve como base a necessidade de proteger indivíduos expostos à vulnerabilidade social e humana, aqueles cuja possibilidade de violação de direitos é mais significativa. Dessa forma, para que a proteção dos direitos humanos possa ser efetiva é necessário que as políticas públicas não sejam apenas universais, mas também, que possam ser direcionadas para as populações socialmente vulneráveis de forma a particularizar as necessidades de cada grupo e pessoa (SILVA, 2017, p. 48).

A situação de vulnerabilidade social e violação dos direitos humanos em *Quarto de despejo* nos faz pensar e refletir por diversas vezes sobre o real significado e execução desses direitos que muitos falam, mas poucos vivem e/ou compreendem de fato. Ressalta-se, neste contexto, a importância, seja através da leitura de literaturas de testemunho ou de outras formas, que

tenhamos conhecimento desses fatos e violações que ainda persistem na sociedade dando espaço dentro da educação, pois esta se faz necessária na formação do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é frequentemente alvo de estudos. Não diferente, este estudo dá destaque à literatura como parte da construção do pensar crítico do homem por meio, neste caso, da literatura de testemunho de Carolina Maria de Jesus. *Quarto de despejo: diário de uma favelada* se trata de uma obra rica sob muitos fatores, entre eles, destaque sobre a vulnerabilidade social e violação dos direitos básicos à saúde, alimento, educação, moradia segura, além de outras especificidades relevantes. Assim, a literatura pode ser compreendida como um produto social.

É reconhecido que a leitura se faz importante e necessária no processo de desenvolvimento do indivíduo. Em sua obra, Carolina dá maior destaque à questão da fome, que como ela mesma relata, seu maior dilema é sempre a comida, neste caso a falta dela. Por vivenciar a fome e estar sempre relatando no decorrer do livro, a autora nos mostra a consciência da desigualdade social da sua época, dando total protagonismo ao então governo da sua época. Não só a fome mas também questões como preconceito racial estão presentes em *Quarto de despejo*.

Levando em consideração a data que foi adotada e proclamada a Declaração dos Direitos Humanos, sendo esta datada de 1948, é observado que na obra *Quarto de despejo*, publicada 12 anos depois, existem inúmeros questionamentos e denúncia de questões sobre a violação destes direitos, e nos faz questionar qual e como tem sido realizado o trabalho para assegurar esses direitos às pessoas em situação de vulnerabilidade social nos dias atuais, uma vez que ainda existem pessoas em estado de extrema pobreza em todo o mundo, sem acesso, por exemplo, à uma educação de qualidade.

A partir da leitura e análise crítica do material coletado sobre a temática proposta, verificou-se que existe uma relação direta entre leitura para formação do pensamento crítico do homem, literatura de testemunho, vulnerabilidade

social e direitos humanos em *Quarto de despejo*. Para tanto, como formação do pensar crítico cabe aos educadores (professores) estarem conscientes do seu papel de formador, cabendo a este proporcionar aos seus alunos a oportunidade de vivenciar diferentes situações e realidades por meio da leitura de textos discursivos. A literatura de testemunho deve fazer parte desse processo, permitindo ao discente protagonista desse momento, fazendo ele mesmo seu tempo/espço e se tornando livre para se reconhecer naquela leitura.

Considera-se também a importância de que por meio desse tipo de leitura os educandos tomam maior ou total conhecimento acerca dos direitos humanos que, muitas vezes, se tornam desconhecido pelas pessoas de forma geral. A partir da leitura e análise de literaturas de testemunho, como na obra de Carolina Maria de Jesus, é possível conhecer as muitas realidades e vulnerabilidade social que muitas pessoas ainda vivem no mundo todo.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, M. A. (2014). **Um mundo feito de papel: sofrimento e estetização da vida (os diários de Carolina Maria de Jesus)**. Horizontes Antropológicos: Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832014000200002>>. Acesso em: 17 maio 2021.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Ilustração Vinicius Rossignol Felipe. – 10. ed. – São Paulo: Ática, 2014.

LIMA, O. da S. **Carolina Maria de Jesus e sua obra-prima Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária – Anápolis. v. 6, n. 2. p. 303-314 - jul./dez. 2014.

LOPES, E. A. (2020). **A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus: uma análise do seu Quarto de despejo**. Revista Eletrônica Literafro. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/1024-a-importancia-da-leitura-e-da-escrita-para->

carolina-maria-de-jesus-uma-analise-do-seu-quarto-de-despejo-elisangela-aparecida-lobes>. Acesso em: 11 maio 2021.

MONTEIRO, S. R. P. **O marco conceitual da vulnerabilidade**. Sociedade em Debate, 2011.

OLIVEIRA, S. L. de. T. **Métodos e Técnicas de pesquisa**. 4. ed. Independente São Paulo: Gente, 1994.

PEDERSEN, J. R. & SILVA, J. A. A exploração sexual de crianças e adolescentes e sua relação com a vulnerabilidade social das famílias: desafios à garantia de direitos. In K. B. Krüger & C. F. Oliveira. (Orgs.). **Violência intrafamiliar: discutindo facetas e possibilidades**. (pp. 45-64). Jundiaí: Paco, 2013.

SILVA, J. C. G. **História de vida, produção literária e trajetórias urbanas da escritora negra Carolina Maria de Jesus**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro - Bahia, 2006.

SILVA, P. N. **Direitos humanos e vulnerabilidade social: acesso à água e ao esgotamento sanitário de pessoas em situação de rua**. Belo Horizonte, 2017.

UNESCO. **Direitos Humanos**. 4ª ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

_____. **Declaração Universal sobre bioética e direitos humanos**.

Genebra: Unesco, 2005. Disponível em:

<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_univ_bioetica_dir_hum.pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.

VOGT, C. Trabalho, pobreza e trabalho intelectual: O quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus). In: SCHWARZ, R. (Org.). **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEÇÃO 4
GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS
HUMANOS

CAPÍTULO 31

LEGALIZAÇÃO DO ABORTO NO BRASIL: UMA QUESTÃO SOCIAL, POLÍTICA, ECONÔMICA E RELIGIOSA

Elaine Fernandes da Silva¹⁴⁸

Kalline Flávia Silva de Lira¹⁴⁹

INTRODUÇÃO

A questão da legalização do aborto vem sendo discutida em todo o mundo, sendo um tema bastante polêmico, mas de grande relevância para a sociedade. No Brasil não é diferente, encontrando-se em diversas pautas, tanto no legislativo, no Judiciário, bem como em muitos movimentos feministas. Apesar de ter havido alguns avanços e garantias nos direitos das mulheres, ainda nos deparamos com conceitos que dificultam a plena efetivação desses direitos, pois vivemos em uma sociedade bastante conservadora e preconceituosa.

O Brasil é oficialmente um Estado laico, pois a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e outras legislações preveem a liberdade de crença religiosa aos/às cidadãos/ãs, além de proteção e respeito às manifestações religiosas. Nesse sentido, o Brasil não prioriza nenhuma religião, deixando o livre arbítrio para sua população seguir qualquer preceito religioso e, inclusive, não seguir nenhuma. Porém, alguns/mas de nossos/as legisladores/as são de partidos políticos que defendem uma bandeira religiosa, e com isso no momento de legislar, podem não votar de acordo com a garantia de direitos da

¹⁴⁸ Assistente Social. Conselheira Tutelar do município de Ouricuri – PE (2020-2023). Graduada em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA).

¹⁴⁹ Psicóloga. Doutora em Psicologia Social. Professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (GPEISDH) da UFPE.

sociedade, mais especificamente das mulheres, mas sim da bandeira religiosa da qual faz parte.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define abortamento como sendo a interrupção da gestação antes de 20-22 semanas, envolvendo embrião ou feto com peso inferior a 500 gramas. Quanto ao tempo em que é realizado, pode ser precoce com até 12 semanas de gestação, ou tardio, correspondendo de 12 a 20 semanas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013).

De acordo com Organização Pan-Americana de Saúde (2017), em estimativas divulgadas em 2014, aproximadamente 55 milhões de abortos ocorreram de 2010 a 2014, sendo que 45% foram abortos inseguros, ou seja, em torno de 25 milhões. Ainda segundo o estudo, as leis mais restritivas aumentam a incidência de abortos inseguros. Isso mostra que a prática, mesmo quando é proibida, acontece nas diversas sociedades, inclusive nos países em que o aborto já está legalizado.

Em alguns países o aborto é totalmente legalizado ou permitido em alguns estados, como é o caso dos Estados Unidos. Há também aqueles que liberam o aborto por razões socioeconômicas, permitindo às mulheres o acesso aos procedimentos seguros. Na América Latina, o Uruguai descriminalizou o aborto até a 12ª semana de gestação, e a Argentina aprovou lei que permite o acesso seguro e gratuito até a 14ª semana. Por outro lado, alguns países têm duras penas para mulheres que abortam, como em El Salvador, onde elas podem ser punidas até em casos de abortos espontâneos e condenadas a até 30 anos de prisão por homicídio. No Haiti, a pena pode chegar à prisão perpétua (STABILE, 2022).

As discussões sobre políticas públicas para as mulheres ganharam espaço, porém muitas conquistas ainda se fazem necessárias, pois se as mulheres têm o direito de dispor sobre si e seus corpos, questiona-se, por que no Brasil, o procedimento do aborto ainda não foi totalmente legalizado. Assim, percebe-se que a legalização do aborto é uma questão social, política e econômica, mas também é uma questão religiosa.

Muitas pessoas com base em argumentos religiosos escolhem ignorar o fato de que o aborto é, afinal, uma questão de saúde pública. Impor a obrigação de gerar um/a filho/a já sabendo que serão rejeitados/as; além disso,

em muitos casos as mulheres não têm condições físicas, psicológicas, econômicas ou de qualquer natureza de manter uma gestação. Todos esses fatores nos levam ao entendimento de que muito se tem a discutir em relação ao aborto, em uma sociedade onde os valores morais estão em constantes mudanças e o conservadorismo está em alta, notadamente após as eleições presidenciais em 2018.

Esse estudo tem por finalidade realizar uma discussão sobre a temática do aborto, a partir da compreensão da atual legislação brasileira. Além disso, o artigo traz dados sobre o aborto no Brasil, e apresenta a análise de três casos em que o aborto legal foi realizado e suas repercussões.

O ABORTO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Machado (2017), no Brasil, desde o Código do Império se criminalizava o aborto. No entanto, no referido Código de 1830, aponta-se que é crime o aborto provocado por terceiros ou sem o consentimento da gestante. Assim, a legislação não considerava crime o autoaborto. Porém, a partir do Código Penal de 1890, o aborto provocado pela gestante passou a ser crime também.

Pela legislação brasileira atual, através do Código Penal de 1940, o aborto é crime, com penas previstas de um a três anos de detenção para a gestante, e de um a quatro anos de reclusão para o/a médico/a, ou qualquer pessoa que realize em outra pessoa o procedimento de retirada do feto.

Ainda de acordo com o Código Penal, consta que o aborto não é qualificado como crime quando ocorre naturalmente ou quando praticado por médico/a capacitado/a em duas situações: em caso de risco de vida para a mulher causada pela gravidez ou quando a gestação é resultante de um estupro (BRASIL, 1940).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, considera-se a proteção da vida como um Direito Fundamental. O Código Civil de 2002, no seu artigo 2º, define: *“A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo desde a concepção, os direitos do nascituro”*.

Uma terceira exceção foi acrescentada em 2012, por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que garantiu a interrupção da gravidez em casos de má-formação fetal diagnosticada como anencefalia (BRASIL, 2012). Essa permissão para abortar não significa uma exceção ao ato criminoso, mas sim uma excludente de punibilidade, pois não seria penalizado com o crime de aborto que consta no código penal de 1940. A manutenção da gestação durante nove meses violaria diretamente o princípio da dignidade da pessoa humana, pois não existe cura ou qualquer chance de sobrevivência de um feto com anencefalia. Também não é considerado crime o aborto efetivado fora do território nacional do Brasil, sendo possível realizá-lo em países que permitem a prática.

Outro avanço importante, de acordo com Miguel, Biroli e Mariano (2017), foi a decisão da primeira turma do STF em 2016, sobre a não punibilidade do aborto nos três primeiros meses de gestação. A decisão partiu do princípio que não é possível criminalizar o aborto realizado até o terceiro mês de gestação, por violar diversos direitos fundamentais das mulheres, entre eles a autonomia, a integridade física e psíquica, a igualdade de gênero e os direitos sexuais e reprodutivos. Apesar de a decisão referir-se a um único caso, a decisão abre a possibilidade de que a interpretação possa ajudar na efetiva descriminalização do aborto.

Segundo Miguel, Biroli e Mariano (2017), cada vez mais é possível perceber o aumento do teor conservador na política brasileira, pois os projetos que ampliam os casos de aborto legal ou aqueles que descriminalizam a prática têm sido arquivados mais facilmente nas comissões legislativas. Os/as autores/as apontam que em 2015 havia cinco projetos sobre aborto tramitando na Câmara dos Deputados e apenas um deles era favorável à ampliação do direito ao aborto. Um dos projetos contrários é conhecido como “Estatuto do Nascituro”, que propõe que o “nascituro” é um “ser humano concebido, mas ainda não nascido”.

Para Dias (2009), quando o Estado elegeu como bem maior a vida, acabou criminalizando qualquer ato, prática ou mecanismo que leve à exclusão até mesmo da sobrevivência inviável. Neste sentido, considera-se que desde o momento da concepção até a morte, é proibido qualquer ato, gesto ou omissão que impeça a manutenção da vida, que na esfera do Direito Penal, configura-

se como crime. Conseqüentemente, atualmente o aborto no Brasil é, via de regra, tipificado no Código Penal, ou seja, é considerado crime passível de sanções.

O aborto pode até ser ilegal no Brasil, mas todos os anos milhares de mulheres se submetem a procedimentos clandestinos e acabam morrendo por causa das complicações de saúde.

QUESTÕES SOCIAIS, POLÍTICAS, ECONÔMICAS E RELIGIOSAS DA PRÁTICA DO ABORTO

A prática do aborto, entendida aqui como um fato independentemente da sua legitimidade e legalidade, passou a ser criminalizada, no Ocidente, a partir de meados do século XIX. Cerca de um século depois, em meados do século XX, a criminalização seria revogada em muitos países ocidentais, sobretudo no hemisfério norte, e reduzida ou atenuada em países nos quais ainda existe (BIROLI, 2014). Estiveram em curso, nesse processo, transformações na atuação do Estado no âmbito do que Foucault (1999) denominou “biopolítica”, isto é, nos arranjos que permitiram justificar e efetivar o controle do Estado sobre as populações.

Ao longo do século XIX, a demografia e as ciências biológicas, as chamadas ciências da vida, passariam a convergir na definição da reprodução como questão de caráter político, em um sentido bastante distinto daquele que seria posteriormente reivindicado pelos movimentos feministas. Há uma correlação permanente, mas variável em seus sentidos, entre o controle da sexualidade das mulheres, os discursos sociais hegemônicos sobre a reprodução e a questão do direito ao aborto.

É importante ter clareza de que a questão não é a realização do aborto em si, mas quem decide e em que circunstâncias, sobre a sua realização. Perspectivas eugênicas estiveram na base de propostas de flexibilização das leis que criminalizavam o aborto na América Latina no início do século XX (HTUN, 2003).

Eugenia, racismo e a busca do controle social da pobreza fundamentaram, assim, políticas que fizeram do corpo das mulheres objeto de

intervenções sancionadas. Classe e raça se impõem como variáveis nesse caso, expondo o fato de que as experiências das mulheres variam segundo sua posição social também no que diz respeito à política reprodutiva. Afinal, não é apenas o aborto clandestino que deixa marcas distintas e consequências, em geral mais graves, entre as mulheres pobres (BRASIL, 2009).

Historicamente, os limites para a autonomia relativa à reprodução não têm atingido todas as mulheres igualmente. Vinculadas ao racismo e ao controle populacional, as políticas de esterilização levadas a cabo em várias partes do mundo em meados do século XX são um caso representativo, em que as mulheres pobres foram, ao mesmo tempo, alvo de esterilizações involuntárias e tiveram o acesso à esterilização voluntária, aborto seguro e anticonceptivo negado de maneira desproporcional em relação às mulheres brancas (SCHOEN, 2005).

No Brasil, as medidas de saúde pública tomadas pelo Estado levam em conta, entre outras coisas, o artigo 196 da Constituição Federal que estabelece que o Estado se compromete a adotar medidas políticas, sociais e econômicas para promover e restabelecer a saúde da população, a fim de reduzir os danos à coletividade (BRASIL, 1988).

Então, ao relacionar o tema do aborto com a questão política, pode-se perceber que possuímos uma lei da época de 1940 que não acolhe mais as precisões da sociedade, já que considera crime o abortamento provocado, pela própria gestante e/ou terceiros, cuja pena varia de um a quatro anos de cadeia. Impensável penalizar com detenção milhares de mulheres e indivíduos que auxiliam na realização do aborto quando mal conseguimos dar conta dos crimes mais austeros.

Em relação à questão social, sabe-se que o Brasil é um país extremamente desigual, e essa disparidade aparece quando são analisados os casos de aborto no país. De acordo com Drauzio Varella, pesquisa realizada em 2014, apontam que, meninas e mulheres que podem pagar até cerca de cinco mil reais por cirurgia podem fazer a cirurgia com segurança mínima. Infelizmente, as mulheres pobres sofrem todos os tipos de abusos físicos e psicológicos que a situação clandestina lhes inflige.

Em relação à questão econômica, conforme Jefferson Drezett, ginecologista e coordenador da Clínica de Violência Sexual e Aborto Legal do Hospital Pérola Byington, em São Paulo: *“os recursos que gastamos para tratar as graves complicações do aborto clandestino são muito maiores que os recursos de que precisaríamos para atender as mulheres dentro de um ambiente seguro e minimamente ético e humanizado”*.

Outro argumento amplamente utilizado pelos opositores da legalização do aborto é que as mulheres passarão a usá-lo como forma de controle de natalidade. Ainda de acordo com Drezett: (2021), *“em quase trinta anos de ginecologia, não conheci uma única mulher que quisesse experimentar uma gravidez indesejada para saber se é bom fazer um abortamento. Usar esse argumento é tratar a mulher como estúpida”*. Infelizmente, é o que se tem feito em larga escala.

No que se refere à questão religiosa, os movimentos feministas argumentam a importância da defesa do Estado laico como justificativa de combate às argumentações religiosas contrárias ao direito ao aborto. De acordo com Machado (2017), o conceito de laicidade foi introduzido nos séculos XVIII e XIX, mas a condenação do aborto como crime e pecado ainda permanecia. É importante refletir que a desigualdade entre os gêneros também tem uma origem nos preceitos religiosos cristãos, fundamentada na naturalização dos dois sexos.

No século XX, começam a se concretizar a separação da Igreja e do Estado, e com isso muitos países legislaram a favor da descriminalização do aborto (MACHADO, 2017). No Brasil, a aprovação da Constituição Federal de 1988 marca o princípio da laicidade e dos direitos fundamentais de todos/as cidadãos/ãs, estabelecendo a igualdade de gênero sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No entanto, esses avanços legislativos ainda esbarram nos preceitos religiosos. As forças neoconservadoras brasileiras buscam o fim da admissão legal de realização do aborto, com o argumento de fazer valer os direitos dos embriões sem levar em consideração a vida das mulheres. Machado (2017) aponta que a proposta conservadora introduz um direito absoluto ao zigoto, embrião ou feto, em detrimento de qualquer direito da mulher. Ao atribuir o

direito absoluto à vida, tentam retirar o discurso jurídico das decisões de interrupção da gravidez e o reconhecimento dos direitos das mulheres.

Para Machado (2017), se a concepção religiosa de aborto for amplamente aceita na sociedade brasileira, o aborto passará a ser crime sem permitir sequer as exceções previstas atualmente na lei, ou seja, estupro, risco iminente de morte da mulher e anencefalia fetal. Para a autora, seria “a negação não só dos direitos à liberdade religiosa, do desrespeito aos princípios jurídicos da ponderação que regem a modernidade, como a negação dos direitos fundamentais das mulheres” (MACHADO, 2017, p. 15).

DADOS SOBRE ABORTO E MORTES DE MULHERES NO BRASIL

De acordo com Morais (2008), no ano de 2004, foram realizados 1.600 abortos legais previstos no artigo 128 do Código Penal Brasileiro, que tratam de risco de morte para a mulher e de gravidez resultante de estupro, em 51 serviços especializados do Sistema Único de Saúde (SUS), ao custo de R\$232.280,50. No mesmo ano, ocorreram, no SUS, 243.998 internações motivadas por curetagens pós-aborto, decorrentes de abortamentos espontâneos e inseguros, orçadas em R\$35.040.978,90. Tais curetagens são o segundo procedimento obstétrico mais praticado nas unidades de internação, superadas, apenas, pelos partos normais.

Diante desses dados iniciais, é importante refletir que a penalização do aborto não protege a vida das gestantes, sendo a quarta causa de óbito materno no Brasil. O aborto é considerado um grave problema de saúde pública, e segundo estimativa da OMS, no Brasil, 31% das gestações terminam em abortamento. Anualmente, ocorrem aproximadamente 1,4 milhão de abortamentos espontâneos e inseguros, com uma taxa de 3,7 abortos para 100 mulheres de 15 a 49 anos (MORAIS, 2008).

A pesquisa realizada por Cardoso, Vieira e Saraceni (2020) apresenta que entre 2006 e 2015 foram registrados 770 óbitos no Brasil tendo como causa o aborto. Os/as autores/as chamam a atenção para o fato de que apesar

da variação ao longo dos anos, pode ser observada uma tendência de redução dos óbitos, mas continuam persistindo diferenças regionais.

Ainda de acordo com os resultados da pesquisa de Cardoso, Vieira e Saraceni (2020), a faixa etária mais frequente de óbito é entre 20 e 29 anos. Segundo a cor da pele, metade dos óbitos corresponde a mulheres de cor parda. Os dados apontam que na média dos 10 anos pesquisados, o grupo de mulheres pretas manteve a maior média, mas houve uma queda importante nos últimos cinco anos da pesquisa. Os/as autores/as ressaltam que o óbito por aborto apresenta uma situação de falta de equidade no acesso aos serviços de saúde, pois há um maior número de óbitos nos grupos de maior vulnerabilidade, ou seja, mulheres de baixa escolaridade e de raça/cor negra.

As pesquisas nacionais são convergentes ao mostrar que as mulheres mais vulneráveis à interrupção de uma gravidez de modo inseguro são negras, jovens, solteiras, com filhos, de baixa escolaridade e baixa renda. Um estudo realizado por Diniz e Medeiros (2012) sobre itinerários e métodos abortivos, realizado em cinco capitais brasileiras, descreveu as características mais comuns das mulheres que fazem um primeiro aborto: têm idade até 19 anos, são negras e com filhos/as. O método mais usado para a interrupção da gravidez combina chás com misoprostol, e em alguns casos, a finalização do aborto ocorre em um hospital no dia seguinte.

A Pesquisa Nacional de Aborto (PNA) de 2016 aponta que 13% das mulheres entrevistadas, com idade entre 18 e 39 anos, já fez ao menos um aborto na vida. Esse dado aponta uma pequena diferença entre a PNA de 2010, que teve uma porcentagem de 15%. Ao apresentar as características das mulheres que fizeram aborto, é possível observar que o aborto no Brasil é comum e ocorreu entre mulheres: de todas as idades; casadas ou não; que tinham filhos/as; de todas as religiões, inclusive as sem religião; de todos os níveis educacionais; trabalhadoras ou não; de todas as classes sociais; de todos os grupos raciais; em todas as regiões do país; e em todos os tipos e tamanhos de município (DINIZ; MEDEIROS; MADEIRO, 2017).

ANÁLISE DE CASOS NO BRASIL

CASO 1:

Em 2009, uma menina de nove anos foi vítima de abuso sexual por parte do padrasto, que confessou o crime para as autoridades. Em seguida, quando a criança começou a sentir fortes dores, descobriu-se que ela estava grávida de gêmeos, fruto dos estupros sofridos. A garota teve o aborto autorizado, a partir de duas premissas: a gravidez de gêmeos ameaçava a vida da menina e a gravidez foi resultante de um estupro.

Porém, o caso começou a complicar e viralizar polemicamente em todos os meios de comunicação, pois a Igreja Católica se opôs à decisão de aborto feita pelos/as médicos/as. Dom José Cardoso Sobrinho, na época arcebispo de Olinda e Recife, excomungou a mãe da criança e a equipe médica envolvida na operação.

Em relato, o arcebispo disse que o padrasto, suspeito de estuprar a menina e ser pai dos bebês não pode ser excomungado, porque mesmo tendo cometido um crime enorme. De acordo com Sobrinho: *“Esse padrasto cometeu um pecado gravíssimo. Agora, mais grave do que isso, sabe o que é? O aborto, eliminar uma vida inocente¹⁵⁰”*.

Segundo o médico Rivaldo Albuquerque, que realizou o procedimento da criança, em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo, já tinha sido excomungado anteriormente, pois entrou em choque com a Igreja Católica desde que participou da criação de um serviço de atenção às mulheres violentadas, que faz o aborto nos casos previstos por lei. Católico praticante, ele disse que não vai deixar de assistir à missa.

Este caso é emblemático, pois mostra que mesmo em casos em que a legislação autoriza a realização do procedimento de interrupção de gravidez, a questão religiosa tenta interferir. Ou seja, de acordo com o Código Penal, o aborto é permitido em situações de estupro e de risco de vida da mulher (BRASIL, 1940). O caso em tela abarcava as duas premissas.

¹⁵⁰ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/aborto-e-mais-grave-que-estupro-diz-arcebispo-do-recife-bgl325spzqz2tyxhbqroritzil/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

No entanto, as forças conservadoras tentaram utilizar chantagem religiosa, com a penalidade da excomunhão. Utilizar a fé para penalizar quem tenta garantir os direitos das mulheres é inaceitável. A partir do entendimento de que o Brasil é um Estado laico (BRASIL, 1988), é fundamental perceber que a tentativa de intromissão do Arcebispo não é apenas na realização do aborto, mas uma clara interferência da Igreja numa ação do Estado.

O aborto foi realizado legalmente, e a família da criança precisou passar um período em um abrigo, pois não poderiam voltar de imediato para casa. Posteriormente, foram morar em outra cidade, pois se tornou inviável o retorno para a cidade de origem, reforçando que a repercussão do caso também teve consequência na questão social da família.

CASO 2:

O caso em tela é de uma criança de 10 anos, vítima de abuso sexual por parte do tio. Ela deu entrada no dia 8 de agosto de 2020, no Hospital Estadual Roberto Silveiras, em São Mateus, no Espírito Santo, com sinais de gravidez. A menina estava se sentindo mal e a equipe médica desconfiou da barriga "crescida" da criança.

Após descobrir que se tratava de uma gestação, a criança confessou que era abusada desde os seis anos de idade pelo tio. A Vara da Infância e Juventude da cidade de São Mateus determinou o aborto legal, porém o Hospital se negou a fazer o aborto, pois segundo a equipe médica, já estava com mais de 22 semanas.

A Secretária de Saúde encaminhou a criança para o Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros (Cisam), no Recife. A menina estava acompanhada de sua avó e de uma assistente social do estado do Espírito Santo. A interrupção da gravidez foi realizada no dia 16 de agosto. Ressalta-se que o Cisam é uma unidade de referência em Pernambuco no atendimento e acolhimento de mulheres vítimas de violência.

Mais uma vez, o caso ganhou repercussão, pois quando a menina chegou a Pernambuco, parlamentares evangélicos e um grupo de fundamentalistas religiosos tentaram impedir que a criança fizesse um aborto legal. As pessoas ficaram paradas na entrada da maternidade, esperando a

criança chegar e não deixando outras entrarem. À frente do grupo estavam políticos/as estaduais e municipais componentes da bancada evangélica. O grupo de fundamentalistas se ajoelhou na frente da maternidade, orando, fazendo barulho e xingando a menina de 10 anos, inclusive chamando-a de "assassina".

Elisa Aníbal, advogada e integrante do grupo Grupo Curumim, relatou que a criança está sendo acompanhada pelo grupo Curumim e pela Frente Nacional Contra a Criminalização da Mulher e a Legalização do Aborto. A advogada apontou que o grupo conservador tentou invadir e até arrombaram as portas do hospital, e que foi necessária a intervenção policial. Ainda de acordo com a advogada, eles diziam “que ela tinha que gestar um feto causado por decorrentes estupros que vinha sofrendo há quatro anos. Estamos aqui tentando salvaguardar o direito dessa criança de realizar o aborto legal¹⁵¹”.

O caso aponta mais uma vez o perigo de não separar Igreja e Estado. No momento em que estamos vivendo, a intolerância e o negacionismo estão crescendo, e com isso também cresce o fundamentalismo religioso. A participação ativa de parlamentares nos atos contra a interrupção legal da gravidez reforça a proposição de Machado (2017) sobre a tentativa de mudar a legislação brasileira no intuito de criminalizar qualquer prática de aborto.

CASO 3:

No Brasil, em 2022, uma criança de 11 anos encontrava-se mantida pela Justiça em uma casa abrigo no estado de Santa Catarina para impedir que realizasse um aborto permitido por lei. Vítima de estupro no início do ano, a menina tomou conhecimento que se encontrava com 22 semanas de gestação ao ser encaminhada ao Hospital Universitário de Florianópolis, onde teve o procedimento para interromper a gestação negado.

A legislação brasileira, em seu ordenamento jurídico permite o aborto legal quando a gravidez é resultado de estupro, quando a vida da gestante está em risco ou quando o feto é diagnosticado com anencefalia. Contudo, o

¹⁵¹ Disponível em: <https://marcozero.org/parlamentares-evangelicos-atacam-clinica-para-impedir-aborto-legal-e-expoem-crianca-de-10-anos-vitima-de-violencia/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

hospital teria negado o procedimento à menina, pois a unidade só conseguiria a interrupção com até 20 semanas de gestação. Importante ressaltar que não existe uma conformidade nacional sobre a realização de interrupções de gestação após as 22 semanas em caso de estupro.

A mídia divulgou um vídeo da audiência em que a magistrada constrangeu a criança na tentativa de convencê-la a não fazer o aborto, o que é legal na violência sexual do país. A juíza Joanna Ribeiro Zimmer até questiona se a *menina* “já escolheu um nome para o bebê?”¹⁵², entre outras posturas consideradas antiéticas.

A família e a vítima já tinham enfrentado a recusa em realizar um aborto pela equipe médica de um hospital estadual. Um profissional de saúde justificaria a recusa porque a menina tinha 22 semanas de gestação. O caso foi levado a um juiz, que ordenou que a criança ficasse em um abrigo para protegê-la do agressor e impedir que a mãe da criança tentasse outras formas de aborto. No entanto, o Ministério Público Federal (MPF) emitiu nota recomendando a realização do aborto. Finalmente, a gravidez foi interrompida no dia 23 de junho de 2022.

Nesse caso, a principal justificativa apresentada pela equipe médica do hospital para a negativa do acesso ao aborto legal foi a adiantada idade gestacional da criança. No entanto, percebe-se que outras questões interferiram na decisão judicial, posto que a indicação de procurar a justiça foi para garantir o acesso ao direito à interrupção da gravidez. O que se aconteceu, no entanto, foi outras violações, inclusive o afastamento da criança do convívio familiar, ao ser deferido seu abrigamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do presente estudo extrai-se que a criminalização do aborto tem levado inúmeras mulheres à morte. A partir dos dados apresentados das pesquisas realizadas sobre o aborto no Brasil, pode-se afirmar que a

¹⁵² Disponível em: <https://jcconcursos.uol.com.br/noticia/brasil/decisao-de-juiza-em-sc-sobre-aborto-de-menina-mobiliza-campanha-na-internet-crianca-nao-e-mae-97198>. Acesso em: 30 jun. 2022.

criminalização do aborto é uma questão de saúde pública; mais que isso, é a própria ausência do Estado por inexistência de política pública de saúde que contemple a necessidade da mulher que precisa por questões físicas, sociais, econômicas ou psicológicas, passar por um procedimento abortivo.

A criminalização do aborto não só empurra inúmeras mulheres para as clínicas clandestinas, com risco de morte, como também impede que o Estado crie mecanismos de apoio e proteção às mulheres que, ao praticarem o aborto voluntário, precisem de acompanhamento médico para o restabelecimento da saúde, evitando, assim, que essas mulheres venham a óbito ou fiquem com sequelas irreversíveis.

A partir dos casos analisados, foi possível perceber que mesmo quando a legislação permite o aborto, seu acesso ainda é complicado e, muitas vezes, negado, levando a um processo desgastante para crianças que já foram tão violentas, ou seja, cria-se um caminho de revitimização e negação de vários direitos. Chama-nos atenção o fato do primeiro caso aqui exposto ter ocorrido no ano de 2009 e o último em 2022, ou seja, mais de 10 anos se passaram e o debate parece não ter avançado.

Desta forma, conclui-se que a descriminalização do aborto é a medida que se impõe para que o Estado possa criar políticas públicas de saúde que contemple o procedimento abortivo de forma segura às mulheres que necessitem desse procedimento.

REFERÊNCIAS

- BIROLI, Flávia. Autonomia e justiça no debate sobre aborto: implicações teóricas e políticas. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, n. 15, p. 37-68, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/QbtCQW64LCD8f7ZBv4RBSDL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília: Casa Civil, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil.

Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso

em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Aborto e saúde pública no Brasil**. 20 anos.

Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/livro_aborto.pdf. Acesso em: 07

jul. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADPF 54/QO. Disponível em:

<https://www.conjur.com.br/dl/acordao-interruptao-gravidez-anencefalo.pdf>.

CARDOSO, Bruno B.; VIEIRA, Fernanda M. S. Barbeiro; SARACENI, Valeria.

Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais? **Cad. Saúde Pública**, n. 36, suppl. 1, e00188718, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/8vBCLC5xDY9yhTx5qHk5RrL/?lang=pt>. Acesso

em: 22 jun. 2022.

DIAS, Maria Berenice. **Vida ou morte**: aborto e eutanásia. Brasília: Conteúdo Jurídico, 2009.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo. Itinerários e métodos do aborto ilegal em cinco capitais brasileiras. **Ciênc Saúde Colet**, n. 17, p. 1671-81, jul. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/MtWSdSdxVkdXdnVgRBXhgcr/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 25 jun. 2022.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; MADEIRO, Alberto. Pesquisa Nacional de Aborto 2016. **Ciênc Saúde Colet**, v. 22, n. 2, p. 653-660, fev. 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/8LRYdgSMzMW4SDDQ65zzFHx/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-76). Sao Paulo: Martins Fontes, 1999.

HTUN, Mala. **Sex and the State**: abortion, divorce, and the family under Latin American dictatorships and democracies. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MACHADO, Lia Z. O aborto como direito e o aborto como crime: o retrocesso neoconservador. *Cadernos Pagu*, n. 50, e17504, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/73SMtDzqPPXMYXqThvFFmjc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia; MARIANO, Rayani. O direito ao aborto no debate legislativo brasileiro: a ofensiva conservadora na Câmara dos Deputados. **Opinião Pública**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 230-260, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/c6f4WXNbjJ6bTV7cn9Kymsb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MORAIS, Lorena R. de. A legislação sobre o aborto e seu impacto na saúde da mulher. **Senatus**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 50-58, mai. 2008. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/131831/legisla%C3%A7%C3%A3o_aborto_impacto.pdf?sequence=6. Acesso em: 24 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Abortamento seguro**: orientação técnica e de políticas para sistemas de saúde. 2. ed. Genebra: OMS, 2013. Disponível em:

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70914/9789248548437_por.pdf?sequence=7. Acesso em: 07 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Cerca de 25 milhões de abortos não seguros ocorrem a cada ano em todo o mundo.** Brasil: OPAS, 2017. Disponível em: <https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/noticias/cerca-de-25-milhoes-de-abortos-nao-seguros-ocorrem-cada-ano-em-todo-o-mundo>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SCHOEN, Johanna. **Choice and coercion:** birth control, sterilization, and abortion in public health and welfare. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2005.

STABILE, Amanda. Mapa do aborto na América Latina e Caribe: avanços e retrocessos. Nós, 08 jul. 2022. Disponível em: <https://nosmulheresdaperiferia.com.br/mapa-do-aborto-na-america-latina-e-caribe-avancos-e-retrocessos/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

VARELLA, Drauzio. **Aborto:** um problema de saúde pública. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/para-as-mulheres/aborto-um-problema-de-saude-publica/#:~:text=a%20quest%C3%A3o%20social.,Vivemos%20em%20um%20pa%C3%ADs%20extremamente%20desigual%2C%20e%20essa%20disparidade%20aparece,do%20ponto%20de%20vista%20m%C3%A9dico>.

CAPÍTULO 32

AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS SOBRE O GÊNERO FEMININO E SUA RELAÇÃO COM A MATERNIDADE COMPULSÓRIA

Kelly de Lemos¹⁵³
Maria do Carmo Gonçalo Santos¹⁵⁴

INTRODUÇÃO

O determinismo biológico traz a ideia de uma natureza vinculada ao sujeito antes mesmo do seu nascimento, nessa óptica, os gêneros masculino e feminino possuem uma configuração predeterminada. A associação do feminino à reprodução atribuída para as mulheres estereótipos femininos, tais como: procriadora, cuidadora e doméstica, naturalizados através de arranjos sociais.

As produções sociais construídas sobre o feminino, geralmente, impõem às mulheres, uma ideia de que todas desejamos, podemos e devemos ser mães, como algo predeterminado pela condição de “ser mulher”, ou seja, a maternidade compulsória. A partir dessa lógica, temos nossas identidades, espaços, tempos e histórias desenhadas dentro de um modelo de mulher, que nos tolhe, nos agride e violenta.

A inquietação acerca da maternidade compulsória gerou o nosso interesse em pesquisar as construções de gênero relativas a essa cobrança para as mulheres. Diante disso, nos inquieta saber quais as construções sociais sobre o gênero feminino e sua relação com a maternidade compulsória?

¹⁵³ Estudante do curso Licenciatura em Pedagogia Universidade Federal de Pernambuco CAA cfs.ufpe@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/0103108903937495>

¹⁵⁴ Orientadora: Professora/Doutora do Núcleo de Formação Docente UFPE- CAA, Curso de Pedagogia. Membro da Cátedra Paulo Freire- UFPE- CE. <http://lattes.cnpq.br/0892001190378231>

Essa problemática está orientada pelo objetivo de: Analisar as construções sociais sobre o gênero feminino e sua relação com a maternidade compulsória, desdobrado em objetivos específicos, que são: Investigar os estereótipos de gênero, construídos para as mulheres. Compreender as construções sociais de gênero acerca da maternidade compulsória. Investigar as reconfigurações de gênero acerca da maternidade compulsória.

A vivência da maternidade não é inata ao feminino, pois a condição humana demanda o cuidado, que não se limita ao feminino. Desse modo, os homens também podem desenvolver a maternidade e nem toda mulher deseja ser mãe.

A maternidade compulsória se apresenta como principal função da mulher, vinculando a imagem feminina a uma condição de mãe. Ficando as mulheres resguardadas, as tarefas do cuidado. Esse conceito, atribuído ao feminino, por uma herança patriarcal, que ainda nos dias atuais, perdura e se enraíza de várias formas nas diversas culturas. Segundo Souza et. al (2011, p. 3): *“Frente a realidade da maternidade socialmente compulsória, em que é negado à mulher o seu direito à livre escolha sobre o próprio corpo, e, por conseguinte, sobre sua própria vida”*.

Através dos movimentos e estudos feministas constituiu-se o campo de estudos de gênero, contraposto ao determinismo biológico do paradigma naturalista. A intenção em saber das produções acerca da maternidade compulsória levou-nos a realizar o estudo exploratório na biblioteca da UFPE/CAA, a partir das palavras-chave “Gênero” e “Maternidade”.

Através da pesquisa realizada no repositório digital da UFPE/CAA, entre os anos de 2016-2021, encontramos três Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs), em formato de Monografia, que se aproximam do nosso objeto. Eles possuem as seguintes temáticas: “Quando o professor dos anos iniciais é um homem: Identidade, masculinidades e docência em escolas da Rede Municipal de Caruaru- PE”, ano 2017. Um outro tema acerca do gênero: “Debates sobre gênero: Olhares acerca do trabalho docente em escolas de ensino fundamental Caruaru- PE” ano 2016. Destacamos o trabalho: “O poder de persistência de mulheres-mães universitárias no cursar Pedagogia na

UFPE-CAA¹⁵⁵, ano 2022 que chamou nossa atenção pela proximidade com a nossa temática. A pesquisa aborda a persistência das mulheres no curso de pedagogia, em meio às cobranças decorrentes da maternidade.

O estudo exploratório no repositório digital UFPE/CAA sobre a maternidade compulsória nos possibilitou enveredar trabalhos acerca do nosso objeto, tendo em vista envolvimento e interesse pela temática, devido à nossa condição de mulher, inquieta com as cobranças sociais. Também, pela emergência das discussões de gênero e necessidade de pesquisas sobre essa temática específica.

Pensamos que a presente pesquisa pode vir a contribuir como uma síntese de reflexões acerca da relação entre as construções de gênero e a maternidade compulsória, em vista da resignificação dos discursos e práticas acerca da condição do feminino na sociedade.

O artigo inicia tratando dos movimentos feministas e da pluralidade das construções sociais de gênero, a fim de fundamentar a discussão acerca da maternidade compulsória. Em seguida, apresenta a metodologia da pesquisa, situando as abordagens, contexto e procedimentos utilizados na investigação. A análise de dados revela as construções sociais de gênero, os estereótipos de gênero e a maternidade compulsória, que possibilitam tecer considerações acerca da pesquisa.

A investigação aponta que os trabalhos situam gênero, enquanto construção social, fundada em determinismo biológico, padrões binários e estereótipos de gênero. Dentre eles, a dimensão do cuidado e da maternidade estão vinculados às mulheres. Entretanto, há possibilidades de desconstruções desses padrões e estereótipos, a partir das produções que abordam gênero numa perspectiva plural e dos movimentos de resistências.

¹⁵⁵ ASSUNÇÃO. M.L.M. O poder de persistência de mulheres-mães-universitárias no cursar Pedagogia na UFPECAA: como flores de cacto em meio à seca a desabrochar. 2021. <https://repositorio.u.br/handle/123456789/42741>

DISCURSÃO TEÓRICA

Os Movimentos Feministas

Os movimentos feministas surgiram para militar contra a opressão do sistema hierárquico masculino. Prezavam pela autonomia feminina e igualdade nas relações entre o masculino/feminino. Segundo Oliveira e Silvino (2018, p. 5):

Desde o século XVIII, no processo da Revolução Francesa as mulheres viram uma possibilidade de se organizarem coletivamente na luta a dominação masculina. Com diferentes formas de vivências e experiências, as mobilizações começaram em torno da reivindicação de igualdade, dando início a ação militante feminista. É graças a essas conquistas, que vem ocorrendo uma transformação na vida das mulheres. Dessa forma, surge o movimento social feminista.

A sociedade possuía uma estrutura social política sustentada pelo poder autocrático masculino. Neste caso, o feminino não tinha alguma participação em cargos públicos ou profissões, as mulheres eram exclusas de qualquer representatividade no âmbito social. O recinto doméstico era o único espaço considerado apto ao gênero feminino. A primeira fase do movimento ficou conhecida pela militância sufragista. Os interesses ao voto e educação, partiam das reivindicações voltadas às mulheres brancas de classe alta da sociedade. A maioria das mulheres não tinha acesso à educação, sendo grande parte analfabeta. O seu intuito maior, oportunizar a mulher assim como homem, a ter acesso ao espaço público, militando por direitos sociais como cargos públicos e acesso as profissões. Visavam uma maior participação das mulheres no atual cenário social. Até então, predominante masculino.

Segundo Louro (1997, p. 141): *“será no desdobramento da assim chamada ‘segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960- que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas”*. A segunda fase do movimento dá continuidade às ideias feministas do movimento anterior, politizando acerca da posição hierárquica feminina, com o lema: pessoal e político, questiona a ausência feminina no meio social, e problematiza situações vivenciadas pelo

feminino ligadas ao doméstico. Entre estas, discursos acerca dos estereótipos maternais femininos, contribuintes para a submissão da mulher. Ao naturalizar o feminino a maternidade, submete a esta, um lugar pré-determinado de mãe. Segundo Souza et. al (2019, p. 2), “*O exercício da maternidade apresenta-se então como umas das principais funções da mulher*”, ocasionando a imagem das mulheres, características de amável, dedicada, protetora, etc. Reforçando a figura materna para as mulheres, pois a compreensão que socialmente se produz sobre as mesmas é que, o feminino é o gênero ideal, e também o responsável para executar as tarefas maternais. Segundo Souza et. al (2019, p. 2):

Com o resultado dessa maternidade compulsória nos deparamos com uma quantidade alarmante de mulheres e sofrimento. Àquelas acometidas pela infertilidade, frequentemente, vivenciam o estigma social, visto que o padrão familiar aceito é aquele descrito como triangular, composto por pai, mãe e filho (a), como resultado, a infertilidade é encarada como um problema.

As mulheres que são inférteis ou decidem não optar pela maternidade são suscetíveis aos discursos preconceituosos estas com útero, pois o sinônimo de família na concepção social era a formação triangular, caso a mulher casada não desfrutasse desta, não se firmaria esse ideário de família pai, mãe, filho. As mulheres que não seguissem este modelo eram vinculadas a uma imagem de esposa fora do padrão socialmente idealizado ou esperado, já que as mulheres inférteis não poderiam conceber um filho aos seus maridos.

Conceituações como essas acerca do feminino, faz com que a militância feminista tenha como enfoque o biológico. Dando impulso as construções teóricas. A substituição do termo sexismo por gênero viria a fim desse propósito, desnaturalizar o conceito de essência, que vinculava o gênero feminino a maternidade. De acordo com Andrade (2011, p. 103-104):

Com o surgimento da segunda fase do feminismo é possível compreender o que motivou as/os feministas na luta contra o “sexismo” de base biológica. O movimento da ciência em busca de explicações biológicas para as diferenças entre homens e mulheres através da genética molecular e da

sociobiologia direcionou o movimento feminista a um processo de luta conta a percepção essencialista de tais diferenças, agora geneticamente e evolutivamente naturalizados.

Os estudos no ramo das ciências sociais sobre a genética, voltados para a evolução da espécie humana, fundamentavam-se na ideia de diferenciar o homem e a mulher pela capacidade, habilidade, intelectualidade. De acordo Andrade (2011, p. 100):

Ideias que sustentam a manutenção do discurso essencialista sobre as diferenças entre homens e mulheres ganham força na medida em que são estabelecidas relações entre a dita natureza feminina e masculina com os aspectos biológicos que supostamente determinam inclusive comportamentos e habilidades cognitivas próprias do homem e da mulher.

Hipoteticamente formulavam teorias conceituadas nas distinções sexuais entre o feminino e o masculino, que levavam ao masculino sempre a vantagem, e o feminino a uma submissão. Por exemplo, nas distinções físicas era considerado que a mulher teria uma força corporal inferior ao homem, ou cognitivas, medindo a inteligência do feminino e masculino pelo tamanho do crânio. Deste jeito, iniciavam-se os discursos ideológicos, rotulando a imagem feminina, e a concebendo como inferior. Por essa razão, o biológico era visto pelo movimento feminista da segunda onda, como ponto de partida para a opressão feminina. Pois, além de naturalizar o feminino ao biológico, este tornava a posição do feminino inferior.

A ótica materna era compreendida para o movimento feminista da segunda onda como uma imposição social, ao exigir do feminino uma condição materna. Até mesmo a construção de discursos que enalteciam o gênero feminino por ser destinado a função maternal. De acordo com Scavone (2001, p. 53): *“as posições das mulheres sobre a maternidade se situam num contínuo entre dois polos: um, no qual, a condição materna é vista como exasperante, exigente ou mesmo destruidora; o outro, na qual ela é apresentada como única, rica e insubstituível”*.

Os discursos ideológicos submetiam a mulher uma condição materna sublime e venerável, como amorosa protetora, sublime. No entanto, a figura

da mulher viria atrelar-se a uma condição social imposta socialmente. Seu papel enquanto mulher já estaria determinado a reprodução e o cuidado. Em consequência disso, o gênero feminino viria ocupar seu “lugar” construído socialmente acerca da maternidade compulsória. De acordo com Souza et. al (2011): *“em contrapondo cabe a mulher somente a vivência da maternidade compulsória. No entanto, não se percebe que a responsabilidade pela criação dos filhos e do cuidado com a casa, quase que exclusiva das mulheres, resultou na restrição de muitas delas no espaço privado”*.

Para as feministas, a maternidade desencadeava no aprisionamento feminino ao privado. Dificultando sua visibilidade como cidadãs sociais, reconhecidas como sujeitas ativas em sociedade. Afirmavam que ao longo do percurso histórico, as mulheres foram esquecidas obtendo um espaço segregado por via de um poder universal masculino. Embora, tenham participado da história com conhecimentos, capacidades, ofícios, mesmo assim, ainda se vinculavam a maternidade. As teorias passam a ter foco em explicações das origens da submissão feminina ao longo da historicidade, as mulheres questionam a falta de seu protagonismo e buscam a literatura.

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas (LOURO, 1997, p. 16).

É por meio literário que surgem os estudos para as mulheres em que o gênero feminino chega a fundar revistas e publicar livros. Denunciando a ausência feminina em muitas áreas de conhecimento ciência, artes, economia e outros. Manifestando-se por diferentes perspectivas de análise, entre estas, daremos destaque a divisão social do trabalho, com a chegada do período capitalista.

As contradições inerentes ao processo de industrialização e a forma como as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, marcadas por profundas desigualdades sociais e sexuais, revelam os impactos desse processo na mudança dos padrões da maternidade. (leia-se também como trabalho no lar),

instaurou-se a lógica da dupla responsabilidade (SCAVONE, 2001, p. 49).

A classe trabalhadora operária feminina reivindicava em suas marchas por melhorias: nas condições do ambiente de trabalho e remuneração. Também, a sobrecarga feminina ocasionando a dupla jornada de trabalho.

As problematizações ocorriam frente às demandas de cada grupo. Havia aqueles que abordavam o assédio sexual, preconceito com a cor da pele, e as opressões sofridas pelos sujeitos que não se encaixavam no padrão heterossexista, etc. Situações variadas dentro das relações sociais, mas, que eram enfrentadas por causas peculiares diante dos vários perfis femininos. De acordo com Oliveira e Silvino (2018, p. 7):

É visível a existência da diversidade de integrantes que compõem o coletivo, representa às várias camadas e seguimentos sociais, trazendo ainda os recortes de classe, representando mulheres trabalhadoras, estudantes, visibiliza a identidade negra das participantes, relacionando com a questão de etnia. Lutando enquanto militantes, contra as diferentes dominações no combate as discriminações, preconceitos, explorações sejam do sexo, classe, raça/etnia.

Seguindo a linha do pensamento das autoras, o movimento feminista militava no coletivo. Entretanto, possuindo lutas individuais. Nos fazendo chegar a tal compreensão: nem todo processo desigual sofrido pelas mulheres é oriundo do sexo. Deste modo, as desigualdades nas relações não partiam unicamente do binarismo.

Deste modo conclui-se que através do gênero são estabelecidos significados para as diferenças corporais a partir de uma interpretação múltipla que envolve um amplo espectro de contextos discursivos. A discursão sobre sexo e gênero até o momento realizada, aponta para a ideia de que sexo e gênero não devem ser separados numa relação dicotômica, pois tal distinção impossibilita a interpretação do caráter relacional de gênero. Além disso, a ideia de que gênero se sobrepõe na estrutura física do corpo ou sexo atribui o caráter de "essência" ao gênero, o que torna possível a naturalização das diferenças entre homens e mulheres (ANDRADE, 2011, p. 109-110).

Para a autora, a binaridade não permite explicar outros tipos de ações desiguais que concerne o gênero, por estar aprisionado a uma construção social fixa em torno do sexo. Ao sustentar o conceito de essência, a abordagem se atém a uma produção teórica universal. Insuficiente, para explicar dentro das relações, as divergências sociais acerca do gênero. Pois, as construções sobre o corpo não são pensadas igualmente dentro das demais vias de relações. Ao nos ancorar sob essa perspectiva, percebemos que as produções, significações acerca do gênero nas relações entre os sujeitos se dão de maneira distinta, logo as interpretações acerca do mesmo, se dão além da naturalização, a partir do que os sujeitos vão construindo. Pelo viés dessas transformações perpassadas pelo gênero, por mudanças sofridas por este, que a configuração do gênero passa a ser pensada fora de uma padronização. E a partir das ressignificações acerca do que foi construído, como os sujeitos se percebem, relacionam-se. Também, as influências de uma série de elementos étnicos, culturais, religiosos, etc.

E é por meio dessa ótica que o movimento feminista da terceira onda se atenta em seus estudos acerca do gênero e sua diversidade.

A pluralidade do gênero feminino e as diversas mulheres

As relações entre os sujeitos se efetuem no meio social, é a partir destas que se constroem símbolos, valores, concepções e outros pelos sujeitos. Desta forma, os estudos teóricos desfocam-se da universalidade do gênero e vão investigar na interatividade, comunicações, as construções acerca do mesmo. De acordo com Bento (2015, p. 59):

Na nova abordagem percebeu-se que não é possível entender as ações dos agentes sociais a partir dos dados biológicos. “Ser homem” ou “ser mulher” é fruto das construções sociais. A forma como se processa a leitura da estrutura corpórea varia de acordo com as culturas e, mesmo dentro de uma mesma cultura, podem-se ter múltiplas identidades do gênero masculino e do gênero feminino, daí a pouca importância que a dimensão natural tem para explicar as múltiplas configurações de gênero. O corpo já nasce imerso em determinadas relações de gênero.

É na terceira onda do movimento feminista que vem o conceito de pluralidade do gênero. Percebendo que seria impossível a compreensão das construções sobre o corpo somente pelo biológico, este que já se atém a uma determinação existente: os pares binários homem/mulher. Impossibilitando entender que o gênero é constituído por uma multiplicidade de perfis femininos e masculinos. Percebidos de formas diferentes pelas culturas.

No entanto, a compreensão de que as relações vão para além dos pares binários, envolvem identidades/identificações plurais, orientações sexuais dinâmicas e instáveis, também situa o trabalho da tendência plural. Essa tendência avança em relação às anteriores porque considera que a diferença é em relação às potencialidades humanas de se descobrir, construir e se reconstruir e não ao construto cultural fundado no sexo biológico. Além disso, essa tendência possibilita evidenciar as desigualdades que as pessoas homossexuais, bissexuais, intersexo e trans sofre cotidianamente e são invisibilizadas nas tendências anteriores porque estão presas ao referente heterossexual e aos pares binários (SANTOS, 2016, p. 57).

A tendência plural abre espaço para a construção do processo identitário dos sujeitos, contemplando em seus estudos sobre gênero, possibilidades identitárias, que autora chama de identidade, e, identificações, que seriam as nuances importantes e peculiares vão dando sentidos às vidas dos sujeitos. A tendência plural dá início aos estudos que diz respeito à classe, raça/etnia. Um grande passo nos estudos sobre o campo do gênero, movidos agora por um olhar múltiplo. De acordo com Bento (2015, p. 60): *“outras variáveis sociais são consideradas além do gênero: classe, orientação sexual, geração, raça/etnia. Elas vão se cruzar para constituir a multiplicidade dos gêneros”*. A perspectiva do gênero plural corresponde às várias formas existentes nos gêneros tanto femininos quanto masculinos. De acordo com Hirata (2009, p. 62): *“aponta o uso desse termo, pela primeira vez, para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo, classe. A interseccionalidade é uma proposta para levar em conta as múltiplas fontes da identidade”*.

Os estudos da interseccionalidade possui o intuito de combater ações desiguais outras acerca da minoria, também de classe raça/etnia. Sujeitos que

carecem que suas lutas por direitos igualitários, também se transforme em causas sociais, sendo estas visibilizadas, obtendo melhorias na sua realidade de vida. Segundo Hirata (2009, p. 69): *“a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas e, portanto, como um instrumento de luta política”*.

A interseccionalidade dá visibilidade às minorias, a partir desse olhar múltiplo, articulador e dialogal. Diante das experiências e limitações de indivíduos que não tiveram acesso a oportunidades no âmbito social. É por essa visão múltipla, sobre a diversidade e diferenças, que o gênero é pensado de maneira complexa. Segundo Magalhães (2002, p. 189): *“hoje, diferentemente do que acontecia há alguns anos atrás, as mulheres são pensadas como sujeitos- numa noção complexa de sujeito”*. Essa complexidade rompeu com um conceito do gênero feminino genérico, impondo às mulheres uma única identidade, e hoje o gênero feminino é entendido como múltiplo.

Os movimentos feministas não intensificaram suas lutas de forma paralela, mas plural, dando início à organização de marchas e formação de grupos diversos. Esses movimentos reivindicam por igualdade, emancipação feminina e conquistas de direitos. Dentre as pautas de lutas, evidenciamos as discussões e posicionamentos políticos acerca da maternidade compulsória.

AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS SOBRE O FEMINISMO ACERCA DA MATERNIDADE COMPULSÓRIA

A categoria gênero surge a partir dos estudos feministas, questionando os arranjos sociais construídos para homens e mulheres, fundados numa determinação biológica binária. Assim, o gênero passa a ser compreendido como construído socialmente, através dos significados produzidos pelos sujeitos, recebendo influências culturais, geradoras de padrões, valores e normas sociais.

No Brasil colônia, o conhecimento científico nas descobertas e estudos sobre o corpo feminino era limitado, exclusivamente focado na reprodução “madre e útero”. O interesse sobre o corpo feminino não era atribuído à

valoração da sexualidade feminina, enquanto desejo, construção cultural, mas no seu disciplinamento.

Reforçavam tão somente a ideia de que o estatuto biológico da mulher (parir e procriar) estaria ligado a um outro, moral e metafísico: ser mãe, frágil e submissa, ter bons sentimentos etc. Convém notar que a valorização da mãe como órgão reprodutor levava a uma valorização da sexualidade feminina, mas não no sentido da sua realização e sim no de sua disciplina (DEL PRIORE, 2002, p. 69).

A identidade feminina é construída pela significação remetida a sua sexualidade, representada pela genitália e o útero, naturalizando a noção de procriação. O corpo ou matéria física dos gêneros feminino e masculino estariam atrelados aos aspectos naturais biológicos. No caso do feminino, o condicionamento materno teria uma ligação com uma suposta essência feminina ligada às emoções, sentimentos, e comportamentos “específicos” do ser mulher, vinculados a uma ideia de instinto maternal. Os saberes produzidos sobre o corpo/reprodução constroem para as mulheres uma imagem que coloca o feminino numa condição secundária inferior e regulada.

Neste sentido, em relação à diferença entre os gêneros, é responsável pela ideia de que homens e mulheres seriam dotados de uma natureza própria, determinada pelo seu sexo e envolve aceitação da categoria de subordinação da mulher ao homem, baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo (FREIRE, 2010, p. 42).

A associação do gênero feminino à fertilidade sujeita a mulher ao espaço privado. A sociedade passa a atribuir esta visão idealizadora do feminino e segregadora de espaços e funções vinculadas ao doméstico. Designando para as mulheres responsabilidades voltadas apenas à rotina domiciliar, cuidados com os filhos, família e lar. Nessa lógica, aos homens é atribuído o espaço público, acesso às funções fora do espaço doméstico e, geralmente, com reconhecimento social, uma vez que as construções de gênero estão relacionadas à classe e também à raça.

O modelo genérico, ou seja, que segrega homens e mulheres é decorrente de uma cultura androcêntrica, centrada no poder masculino, sob a lógica patriarcal, cuja estrutura de poder está centrada na figura masculina, em que o homem é considerado superior à mulher. De acordo com Araújo (2004, p. 37):

Acompanhada dos pais, cercada de irmãos e criadas, nada podia fazer, exceto esperar. Esperar que o belo rapaz fosse bem-intencionado, que tomasse a iniciativa da corte e se comportasse de acordo com as regras da moral e dos bons costumes, sob o indispensável consentimento paterno e aos olhos atentos de uma tia de uma criada de confiança (de seu pai, naturalmente). Esse era estereótipo, o bom modelo, o comportamento que se esperava da sexualidade feminina.

Na época colonial as mulheres eram subordinadas aos pais e maridos. Um contexto sócio-histórico predominado pelo patriarcado. As mulheres não saiam sozinhas, seu comportamento teria que corresponder a ética social com cobranças desde o vestuário, que precisava expressar recato e moral até o desenvolvimento de aptidões consideradas da ordem do feminino, tais como cozinhar, lavar, passar, engomar, etc., deviam obediência ao pai e aos irmãos homens e, posteriormente ao marido, com o matrimônio. Antes do casamento, a sexualidade feminina não poderia ser manifestada, coibindo o toque, desejo, havendo as vigilâncias, um tipo de vistoria sobre a moça compromissada.

O gênero feminino é alvo de um modelo de estrutura social que faz da sua sexualidade produto das construções sociais saberes, valores, regras e credences dentro de uma cultura. É por meio dos discursos e estratégias que atua o poder nas relações, os sistemas de significados colaboram porque traz concepções que posiciona o feminino a submissão como também, um tipo de estratégia para aplicar por via da sexualidade, os adestramentos para as mulheres. De acordo com Araújo (2004, p. 41): *“encarnava o emblema perigoso da desordem cósmica, da impureza feminina e da perturbação social ela também carregava o peso do pecado original e por isso, sobretudo sua sexualidade, devia ser vigiada muito de perto”*. A igreja com discursos ideológicos colaborava com o acréscimo dos preceitos machistas,

intencionados a domar e subestimar o feminino, reforçando as condutas e princípios morais para as mulheres.

A modernidade é um período caracterizado por muitas transformações sociais, inclusive a chegada da revolução industrial, onde o feminino passa a executar tarefas fora do privado, até então, espaço para as mulheres não transitado. Entretanto, cabe para as mesmas ocupações que se assemelham a procriação. A organização do trabalho configura-se na divisão de funções entre o masculino/feminino por uma ótica sexualizada.

Mas é a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que se futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número, e a virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamento e à organização familiar, mas a maneira como cada qual usa seu sexo (FOCAULT, 1988, p. 27-28).

Com o desenvolvimento capitalista, é preciso mão de obra trabalhista, e o feminino faz parte dessa demanda de trabalhadores. No entanto, com a divisão do papel sexual, os jogos de significações predominantes na cultura do patriarcado, tendem a ver a mulher como sujeito social secundarizado. Resultando em relações desiguais. De acordo com Souza et. al (2019, p. 4): *“vê-se factualmente que a cultura patriarcal concebeu ao homem a posição de interprete das características dos corpos de mulheres e homens e tal interpretação foi utilizada como delimitadora das potencialidades desses, bem como dos seus papéis sociais”*. O regime patriarcal normatizava a seu favor, tornando fixa a superioridade masculina. Os sistemas de significados tinham como interpretação a inferioridade feminina. Desta forma, as mulheres permaneciam subalternizadas através de uma cultura imposta.

Foi com os movimentos organizados em prol a conquista de direitos que surgiram os movimentos feministas. As mulheres passam a lutar contra a opressão feminina, indo em busca de igualdade nas relações.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa no campo de gênero possibilita recobrar da história o que foi construído socialmente para os sujeitos humanos, problematizar essas

construções e apontar caminhos outros que alimentem as transformações sociais. Desse modo, optamos pela abordagem qualitativa, sobretudo, porque valoriza o que os sujeitos dizem acerca da realidade.

A abordagem qualitativa oferece ao pesquisador uma maior aproximação com o campo da investigação, ao nos aproximar dos aspectos subjetivos produzidos em sociedade e dar a importância devida à relação entre sujeitos e objeto. Segundo Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela 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, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A abordagem qualitativa nos ajuda a compreender as construções sociais sobre o gênero feminino e sua relação com a maternidade compulsória, tendo em vista que essa abordagem vai em busca dos sentidos e significados presentes na realidade. A pesquisa qualitativa possibilita revelar o universo dos significados, valores, atitudes e demais aspectos produzidos pela sociedade. A pesquisa ao contemplar o caráter exploratório, contribui para conhecermos mais a fundo sobre o objeto pesquisado, nos atentando a possíveis construções de pesquisadores e pesquisadoras no campo de gênero, que se relacione com a presente temática.

A pesquisa bibliográfica, segundo a fonte de dados, foi utilizada com a intenção de ver o que havia produzido na literatura acerca das construções de gênero e sua relação com a maternidade compulsória. Segundo Gil (2002, p. 8): *“a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”*. Assim, nos valem do banco de dados do repositório digital da UFPE, Campus do Agreste, porque queríamos descobrir as produções do *Campus* Caruaru sobre gênero e maternidade. Para analisar os dados utilizamos a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

A intenção em saber das produções acerca da maternidade compulsória levou-nos a realizar o estudo exploratório na biblioteca da UFPE/CAA, entre os anos de 2016 e 2021. A delimitação temporal se deu pelo fato de que, somente a partir do ano de 2016, conseguimos encontrar pesquisas próximas ao nosso objeto. A pesquisa exploratória foi realizada através das palavras-chave: Gênero e Maternidade. Dentre as pesquisas realizadas no repositório digital da UFPE/CAA, a partir das categorias investigadas, identificamos Trabalhos de Conclusão de Curso, que contribuíram com a nossa pesquisa.

Encontramos 3 trabalhos de Monografia, sendo a Monografia 1: “Quando o professor dos anos iniciais é um homem: Identidade, masculinidades e docência em escolas da Rede Municipal de Caruaru- PE”, de 2017, com discussões sobre as experiências do gênero masculino na docência. A Monografia 2: “Debates sobre gênero: Olhares acerca do trabalho docente em escolas de ensino fundamental Caruaru- PE” de 2016, sobre a importância em discutir sobre gênero no ambiente educativo. E a Monografia 3: “O poder de persistência de mulheres-mães-universitárias no cursar Pedagogia na UFPE-CAA”, do ano 2021, que chamou nossa atenção pela proximidade com a nossa temática.

Para a realização da análise, utilizamos a Análise de Conteúdo, como um conjunto de técnicas que nos ajudam a identificar os sentidos e significados presentes nos dados. Dessa forma, os três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) foram analisados em busca de saber das construções de gênero e sua relação com a maternidade compulsória. As pesquisas produzidas pelos autores e autoras, Silva (2017); Bezerra (2016); Assunção (2021), possibilitaram realizar a leitura flutuante e identificar as categorias de análise “Construções de gênero”, “Estereótipos de gênero”, “Maternidade”. Essas categorias estruturam os quadros de análise, com seus respectivos sentidos e

significados, que apresentamos a seguir, através da descrição, análise e inferência, conforme sugere Bardin (1977).

O processo de análise das Monografias de conclusão de curso, a partir da leitura flutuante (BARDIN, 1977) dos trabalhos, indicou três categorias de análise, que são: construções de gênero, estereótipos de gênero e maternidade.

ANÁLISE DOS DADOS

Construções de gênero

A intenção em saber o que a literatura nos diz acerca das construções de gênero e sua relação com a maternidade compulsória possibilitou analisar três Monografias de Graduação em Pedagogia, respectivamente nomeadas de Monografias 1, 2, 3.

A partir da leitura flutuante, identificação das categorias e análise, propriamente dita, podemos compreender que nos três trabalhos há uma crítica aos padrões construídos socialmente, para homens e para mulheres, e todos eles tratam gênero enquanto construções sociais. As pesquisas evidenciam os papéis sociais de gênero, numa perspectiva binária, determinados para o feminino e masculino.

A Monografia 1 nos aponta que essas construções se dão pela compreensão do que é entendido por feminino e masculino, definindo o lugar destes em sociedade. A Monografia 2 ressalta que essa construção se dá pelo processo de feminilização do magistério, espaço destinado, sobretudo ao trabalho das mulheres, devido a uma diversidade de imposições culturais, que acabam desvalorizando a profissão. A Monografia 3 evidencia gênero, enquanto construção social, através da discussão acerca do cuidado atribuído à função das mulheres.

Numa perspectiva de determinismo biológico são atribuídas às mulheres espaços, funções e identidades produzidas socialmente, através de arranjos sociais. O Quadro 1 ajuda a compreender o sentido e os significados das construções de gênero, abordados nos trabalhos como papel social de gênero.

Na Monografia 1, Silva (2017) também aborda a construção social de gênero, ao tratar dos sentidos atribuídos aos professores homens, que atuam nos anos iniciais. Segundo o autor, esses sentidos são construídos a partir de uma ótica sexualizada e preconceituosa. Silva (2017) evidencia a atribuição da docência nos anos iniciais para as mulheres professoras, problematizando a compreensão estereotipada do cuidado, enquanto determinação de aptidões exclusivas femininas. Nessa lógica, há um “perfil de mulher”, visto com apto a esse fim, ligado aos preceitos do carinho, amor e proteção. De acordo Del Priore (2002, p. 69): “reforçavam tão somente a ideia de que o estatuto biológico da mulher (parir e procriar) estaria ligado a um outro, moral e metafísico: ser mãe, frágil e submissa, ter bons sentimentos, etc.”.

Quadro 1 - Construções de Gênero

CCONSTRUÇÕES DE GÊNERO	
Monografia 1	PAPEL SOCIAL DE GÊNERO
	Desse modo, o campo da docência [...]. Todavia, se apresenta também enquanto uma construção social, ainda sob um viés arcaico, tendo em vista que se encontra arraigado num pensamento baseado numa lógica colonial, preconceituosa e sexista que opera sob e a partir dos corpos dos sujeitos. Vale salientar que essas relações estão marcadas por desigualdades, pois no imaginário social a representação da professora dos anos iniciais ainda é reduzida à ação de uma mera cuidadora. Atrelado a essa problemática, salientamos o processo de rejeição pela adesão de homens nos anos iniciais, tendo em vista que esse não é considerado um espaço adequado para esses sujeitos, por demandar algumas atividades que são vistas no contexto social enquanto femininas (SILVA, 2017, p. 13- 14).

	PAPEL SOCIAL DE GÊNERO
Monografia 2	Atentando a reprodução dos modelos socialmente concebidos para homens e mulheres na escola, é válido que refletimos sobre as características biológicas, que acabam sendo legitimadas enquanto propagadoras de diferenças entre estes dois modelos, também estando incluídas aí diferenças sociais e culturais. A exemplo disto, podemos nos referir às escutas que muitos de nós fizemos de nossos pais, avós e demais conhecidos, segundo as quais meninas têm um jeito “correto” de se sentar, ou ainda que meninos não choram, e a velha (e tortuosa) frase de que meninos devem brincar exclusivamente com meninos, e meninas, por sua vez, exclusivamente com meninas. Estas podem parecer frases sem sentido algum, porém, de forma efetiva, é por meio de frases e colocações como essas que legitimamos os lugares de homens e mulheres em nossa sociedade (BEZERRA, 2016, p. 15).
	PAPEL SOCIAL DE GÊNERO
Monografia 3	Desta forma o estigma criado por ser mulher é frequente para todas, pois se trata de uma construção social e as tentativas de romper este pensamento se apresentam sempre frágeis ou insuficientes, à mulher designado principalmente o papel de reproduzir e de cuidar [...] pois as derivações da construção social desigual baseada nas questões de gênero acompanham as mulheres em todos os espaços que estas ocupam, seja no ambiente destinado ao trabalho, a formação educativa ou nos locais da própria sociedade. O ambiente em que se forma é impregnado pelo ideal social planejado e esperado para sua vida desde o seu nascimento, a mulher não consegue despreendendo ser mãe ao adentrar no Ensino Superior, a mulher precisa reinventar-se e ser múltipla em todos os espaços que ocupar, pois estas são as funções que precisa desempenhar, funções que se espera do ser mulher (ASSUNÇÃO, 2021, p. 19).

Fonte: Autoria própria (2022).

A relação entre determinismo biológico, papéis sociais e identidade feminina gera, portanto, um padrão de mulher que se perpetua ao longo do tempo, atravessando gerações e inculcando nos sujeitos uma ideia universal de mulher e de homem também. Esses modelos se contrapõem às possibilidades dos sujeitos se conhecerem e se construírem na diversidade humana.

Na Monografia 2 percebe-se a análise realizada por Bezerra (2016) sobre o modelo concebido para o feminino/masculino na escola, enquanto uma reprodução do que foi construído socialmente. Para o autor, as construções de gênero que se dão a partir das diferenças biológicas entre o masculino e o feminino também têm raízes nas produções culturais, perpetuadas entre famílias, sociedade, relações e acabam gerando exclusões e violências.

Com a reprodução da definição binária de gênero (homem/mulher) os sujeitos passam a ter lugares, comportamentos e relações controladas socialmente. Tais compreensões, significados e valores atribuídos socialmente são produzidos e reproduzidos, inclusive, no contexto familiar e ganham força quando são reproduzidos nas interações, inclusive na escola, como afirma o autor. Desta forma, os lugares dos gêneros masculinos/femininos passam a ser determinados pelo biológico, pelo cultural e pelo social: *“Deste modo conclui-se que através do gênero são estabelecidos significados para as diferenças corporais a partir de uma interpretação múltipla que envolve um amplo espectro de contextos discursivos”* (ANDRADE, 2011, p. 109).

Na Monografia 3, Assunção (2021) aborda as construções sociais de gênero, através da crítica à ideia da mulher apta à reprodução e ao cuidado. Ela mostra que esse ideário, construído para o feminino, pela ótica da maternidade, acaba acompanhando as mulheres em todos os espaços e lugares em sociedade, pois passa a ser designado para o gênero feminino o que foi concebido socialmente enquanto mulher. De acordo com Souza et. al (2019, p. 4):

Vê-se factualmente que a cultura patriarcal concebeu ao homem a posição de interprete das características dos corpos de mulheres e homens e tal interpretação foi utilizada como delimitadora das potencialidades desses, bem como dos seus papéis sociais.

As construções sociais de gênero apoiam-se, portanto, em uma cultura patriarcal, geradora de desigualdades e exclusões, que passam a dizer o que os sujeitos são, demarcam seus espaços e ações.

Os trabalhos analisados tratam gênero, a partir da perspectiva de construções sociais, que se originam nas significações produzidas pelo

determinismo biológico, baseado em compreensões binárias de gênero, validados socialmente ainda hoje. E a partir dessas diferenças, são atribuídos papéis sociais para homens e para mulheres, como, por exemplo, a dimensão do cuidado relegado às mulheres.

Da análise acerca das construções sociais de gênero emerge a categoria “estereótipos de gênero”, presente nos trabalhos analisados.

Estereótipos de gênero

Os estereótipos dizem dos atributos construídos socialmente para os sujeitos. São padrões identitários que servem de modelos comportamentais, que acabam direcionando a vida das pessoas. Esses padrões também servem como “guias” de controles e vigilâncias sociais. Nos trabalhos analisados pode-se compreender, sobretudo, nas Monografia 1, 2 que os estereótipos de gênero estão vinculados à heteronormatividade.

A Monografia 1 também evidencia essa lógica heteronormativa, ao problematizar os preconceitos sofridos pelo gênero masculino, através de estereótipos concebidos para os professores homens, baseada em uma definição de feminilidade, que se relaciona ao preconceito quanto à orientação sexual. Vemos, portanto, o quanto as construções sociais de gênero e, decorrentes delas, a produção de estereótipos estão ligadas à sexualidade, numa perspectiva binária (hetero/homo).

A Monografia 2 nos aponta exemplos de situações que reafirmam a presença de rotulações acerca dos pares binários, que determinam padrões sociais para meninos e para meninas, ainda quando crianças.

A Monografia 3, que trata do poder de persistência de mulheres-mães-universitárias no cursar Pedagogia, aponta a relação entre mulheres e cuidados com a maternidade. Através das construções sociais de gênero, a autora mostra como as mulheres ainda são cobradas a exercer funções domésticas, a maternidade e o cuidado, embasados em atributos “próprios” ao gênero feminino.

Os trabalhos evidenciam como os gêneros masculinos e femininos são representados, numa lógica binária, que se produz a partir de imagens rotuladas e preconcebidas socialmente. A seguir trazemos o Quadro 2 com os

sentidos e significados acerca dos estereótipos de gênero, que dizem da heteronormatividade e dos papéis maternos.

A análise que Silva (2017) traz sobre a presença masculina na profissão docente diz da permanência do gênero masculino na profissão, e esta tende a quebrar o paradigma naturalista construído sobre as mulheres estarem vinculadas ao magistério. O autor traz a importância em ressignificar as construções sobre o trabalho com o magistério.

A pesquisa de Bezerra (2016), a partir do estudo sobre o trabalho docente em escolas de ensino fundamental expõe situações no espaço escolar que apresentam estereótipos de gênero, definidores de pares binários, masculinos e femininos. A pesquisa, inclusive, foi motivada pela percepção acerca desses estereótipos, definidores de cores, espaços e brincadeiras para meninos e meninas, dentro de uma lógica essencialista. Nessa lógica:

Ideias que sustentam a manutenção do discurso essencialista sobre as diferenças entre homens e mulheres ganham força na medida em que são estabelecidas relações entre a dita natureza feminina e masculina com os aspectos biológicos que supostamente determinam inclusive comportamentos (ANDRADE, 2011, p. 100).

Quadro 2 - Estereótipos de Gênero

E	STEREÓTIPOS DE GÊNERO
	HETERONORMATIVIDADE
Monografia 1	Mediante os relatos dos sujeitos, é perceptível o processo de estereotipação em torno dos professores homens. Assim, para além do processo de rotulação, os mesmos têm sua masculinidade colocada em questão, tendo em vista que ao adentrar esse território sofrem um processo de deslegitimação, sendo concebidos a partir de duas visões distintas ambas subalternas. Na primeira, o professor é enquadrado dentro de um modelo de feminilidade, passando a representar a partir da cultura do patriarcado algo menosprezível, inferior, vergonhoso. A segunda está situada na tentativa de questionar a orientação sexual do sujeito, tratando-o enquanto o homossexual, o gay, o veado, a bicha. Vale destacar, que nessa última categoria o homossexual além de ocupar um lugar subalterno, inferior, sem prestígio social, sua figura também

	desperta o ódio e repulsa que podem ser percebidos a partir das práticas LGBTfóbicas sofridas pelos mesmos (SILVA, 2017, p. 47).
Monografia 2	HETERONORMATIVIDADE
	Nosso interesse pela discussão sobre gênero se deu antes mesmo da entrada no âmbito acadêmico, ao nos depararmos com situações bastante peculiares durante as mais diversas vivências escolares que se fizeram presentes em nosso percurso. Os estereótipos que circulavam estas vivências sempre nos despertavam o interesse com relação àquilo que ouvíamos/presenciávamos. “Ah, mas rosa é cor de menina”, “As meninas não podem brincar de carrinho com os meninos”, “Menino não pode chorar e nem brincar de boneca” ou ainda “Meninos não podem sair por aí com grupinhos de meninas” foram algumas das frases que sempre se fizeram presentes nas salas de aula que frequentávamos, e quando as questionávamos, nunca nos eram dadas respostas plausíveis que as justificassem” (BEZERRA, 2016, p. 11-12).
Monografia 3	PAPEIS MATEINAIS
	Nota-se que persiste a ideia de que a mulher nasce e desempenha bem papéis maternas, de ser esposa e dona de seu lar, funções do cuidar, neste sentido os cursos em que as mulheres tinham o direito ou eram consideradas aptas a exercerem a profissão estavam sempre interligados ao sentimento do cuidado, a ideia do instinto materno, do já nascer para desempenhar tal função (ASSUNÇÃO, 2017, p.19).

Fonte: Autoria própria (2022).

As ideias norteadoras sobre o feminino e o masculino, fundadas nos discursos acerca da natureza biológica dos gêneros masculino/feminino passam a ser reproduzidos nos espaços sociais, que acabam legitimando os estereótipos.

A escola enquanto espaço educativo e que lida com a diversidade de sujeitos, envolve relações nas quais se cruzam saberes, valores familiares, também visões novas entre os indivíduos, a partir das interações e comunicações. Desse modo, há possibilidades de ressignificações das construções de gênero e dos estereótipos.

Já na Monografia 3, percebe-se, que Assunção (2017) enfatiza como estereótipos femininos os papéis ligados à maternidade: esposa, doméstica e cuidadora. A autora conceitua que no social, os papéis das mulheres estariam

atrelados a sua natureza biológica. Segundo Louro (2004, p. 14): “o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Os significados construídos acerca do feminino, vinculados ao corpo biológico, definem para as mulheres suas atividades e funções em sociedade. A partir das características entendidas enquanto femininas.

As três Monografias destacam os estereótipos de gênero, enquanto modelo/padrão a ser seguido, que geram preconceitos, discriminações e polarizações. Percebemos, portanto, que os trabalhos fazem a denúncia desses padrões, sobretudo, nos espaços e campo da educação. Embora sinalizem para a necessidade e possibilidade de resistências e desconstruções desses modelos.

As construções e os estereótipos de gênero, trabalhados a partir das Monografias, nos levam a abordar o foco do nosso trabalho, que é a maternidade, sobretudo, a maternidade compulsória.

Maternidade compulsória

Conforme abordamos anteriormente, entendemos por maternidade compulsória, a determinação social, imposta às mulheres, em possuir e desenvolver uma natureza, instinto e habilidades maternas, “próprias” do gênero. Essa imposição destitui das mulheres a condição e o direito de produzirem-se, enquanto sujeitos plurais, que podem gerenciar os seus corpos, desejos e existências. O estudo exploratório revelou que não há trabalhos no repositório da UFPE/CAA sobre a maternidade compulsória.

Nos trabalhos analisados, a categoria “maternidade compulsória” não aparece no conteúdo explícito, entretanto, ao tratar das “construções sociais” e dos “estereótipos de gênero”, identificamos o conteúdo latente presente nos trabalhos. Construções acerca do feminino por sua natureza biológica, que resulta em papéis e estereótipos maternos concebidos para o gênero feminino. Estes, condicionados a figura da mulher enquanto um padrão feminino. Logo, este deverá ser seguido por todas às mulheres.

A Monografia 3, por estar mais próxima do nosso objeto, define enquanto maternidade uma imposição social, que vê o gênero feminino como sujeito exclusivo para a aptidão materna. Dessa forma, a maternidade é entendida pela autora como uma multiplicidade de funções decorrentes do ser mãe. O Quadro 3 a seguir mostra os sentidos e significados presentes acerca da maternidade.

Podemos perceber a partir da análise realizada da Monografia 3, que compreende por maternidade uma série de demandas esperadas para o gênero feminino acerca das várias funções decorrentes do ser mãe. O trabalho revela que, apesar de as mulheres acessarem a Educação Superior, não deixam de vivenciar a maternidade, enquanto o “seu ser mãe”, desempenhando uma multiplicidade de funções.

Quadro 3 - Maternidade

MATERNIDADE	
Monografia 1	
Monografia 2	
Monografia 3	<p>MÚLTIPLAS FUNÇÕES FEMININAS</p> <p>Por isto ao se investir em educação pode-se dizer que se investe no ponto de partida para a superação dos preconceitos e processo de submissão aos quais as mulheres sempre foram impostas. Porém a mulher que ocupa uma vaga no Ensino Superior não abandona o seu ser mãe por tornar-se Universitária, esta carrega em si as tarefas múltiplas que derivam do desempenhar diversas funções (ASSUNÇÃO, 2021, p. 19).</p>

Fonte: Autoria própria (2022).

Segundo Souza et. al (2019, p. 2): “o exercício da maternidade apresenta-se então como umas das principais funções da mulher”. Embora acessem outros espaços, a maternidade é assumida como função principal. Isso nos leva a refletir, por exemplo, acerca da sobrecarga física e psicológica

que as mulheres abarcam; sobre a ausência dos homens nos cuidados com os filhos, na divisão de tarefas domésticas, etc.

Ao refletirmos acerca dessas cobranças para as mulheres, podemos fazer problematizações acerca de uma maternidade que se torna obrigatória para o feminino. No entanto, a partir das ressignificações de gênero podemos questionar sobre as múltiplas identidades que desencadeiam novas reconfigurações acerca do gênero.

A perspectiva interseccional de gênero (HIRATA, 2009) possibilita compreendermos as estruturas desiguais de poder, que visam prender as mulheres a um padrão universal de ser mulher, ligado à ideia de maternidade compulsória. A interseccionalidade revela os atravessamentos de gênero, classe e raça, que dizem de mulheres plurais, com condições, desejos e realidades diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as construções sociais sobre o gênero feminino e sua relação com a maternidade compulsória revela que os trabalhos estão assentados na compreensão de gênero como construção social. Essa compreensão indica que os estudos trazem compreensão crítica da realidade, ainda baseada em papéis sociais pré-determinados para homens e mulheres, e servem de denúncia dos padrões e estereótipos de gênero.

Os trabalhos evidenciam que as construções de gênero estão apoiadas no determinismo biológico, que acabam designando padrões binários para o masculino e para o feminino em sociedade. Assim, os sujeitos humanos sofrem discriminações, preconceitos e violências, decorrentes dos padrões e estereótipos de gênero.

Para as mulheres, as cobranças e vigilâncias sociais estão, sobretudo, ligadas a um padrão biológico e social, que dizem de um papel social feminino, de maternidade e de cuidado. Diante desse exposto, sua relação com a maternidade compulsória se dá pelas significações oriundas acerca do viés materno, tomando-as para as mulheres, como uma imposição social.

As Monografias analisadas mostram que, embora as construções de gênero estejam assentadas em pares binários, que definem, inclusive,

“heteronormatividade” e “papeis maternos”, há movimentos de resistências, quando os sujeitos desafiam os padrões, espaços e papeis determinados e desempenham funções “adversas” ao esperado. As abordagens plurais de gênero e a interseccionalidade possibilitam reflexões mais abertas, fluidas e propositivas.

A partir das reconfigurações de gênero, a imposição da maternidade passa a ser questionada, neste sentido, a maternidade compulsória não é mais pensada como determinante para as mulheres. Pois, com a resignificação do gênero, as mulheres não se sentem na obrigação de se tornarem mães. O legado que nos é deixado pela luta feminista, fez o feminino superar o determinismo biológico. Com isso, nem toda mulher que nasce com o útero está predeterminada a gerar um filho, até porque, nem toda mulher já nasce com útero. Existem também outras maneiras de fazer a maternidade acontecer e não apenas as mulheres cisgênero têm direito à maternidade.

A pesquisa agrega enquanto pesquisadora a importância em discutir sobre as construções de gênero a partir de uma diversidade de possibilidades identitárias. Sobretudo, acerca do gênero feminino, no que diz respeito a uma maternidade compulsória.

As futuras pesquisas acerca de gênero e acerca da maternidade compulsória podem se guiar na perspectiva de trabalhar diretamente com as mulheres. O campo da maternidade compulsória no que diz respeito ao gênero, precisa de investigações que ouçam as mulheres de fato, as que possuem útero e as que não o possuem.

Infelizmente estamos em um cenário político ligado por polarizações. Mas, as discussões acerca de uma maternidade compulsória trazida em nossa pesquisa não podem ser entendidas como uma luta política contra a maternidade, mas como reflexão que movimenta papéis impostos por questões de gênero, através dos elementos sobre a maternidade. A pesquisa enfatiza a urgência e a emergência das discussões sobre gênero na atualidade, com produções de futuras pesquisas em torno dessas categorias: construções de gênero, estereótipos de gênero e maternidade compulsória.

Com a pluralização da categoria gênero, se abriu espaço para as diversas identidades femininas. Portanto, as ideias maternas, apoiadas no determinismo biológico, que impõem um padrão de corpo feminino passam a

ser compreendidas fora de uma construção universal, e provocadas por relações culturais que permeiam a diversidade e as diferenças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. F.L **Determinismo Biológico e Questões de Gênero no contexto do ensino de Biologia: Representações e práticas de Docentes do Ensino Médio.** Tese de Mestrado. UFB. Salvador BA, 2011.

ARAÚJO, E. A Arte de sedução sexualidade feminina na colônia. *In: História das mulheres no Brasil.* Or. PRIORE, M.D. ed 7, São Paulo: ed. Contexto, Cap 2. 2004.

ASSUNÇÃO. M.L.M. **O poder de persistência de mulheres-mães- universitárias no cursar Pedagogia na UFPE-CAA:** como flores de cacto em meio à seca a desabrochar. 2021.

<https://repositório.u.br/handle/123456789/42741>

BARDIN. L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed 70. 1977.

BENTO. B. **Homem não tece a dor queixas e perplexidades masculinas.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2015.

BEZERRA. A. M.N. Debates sobre gênero: **Olhares acerca do trabalho docente em escolas de ensino fundamental. Monografia UFPE,** Caruaru, 2016. Disponível em: <https://repositório.u.br/handle/123456789/42741>. Acesso 09 nov. de 2021.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade. *In: A Vontade de Saber,* tradução de Maria 2004. Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FREIRE, E. C. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre Estudantes do ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino do Recife PE**. Tese de doutorado UFPE. 2010.

GIL, A.C. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, G. L. Gênero. **Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

MAGALHÃES, M. J. Em torno da definição do conceito de agência Feminista. **Revista Exaequo** nº 7, 2002, p. 189-198. Disponível em:

<https://exaequo.apemhttps://exaequo.apemhttps://exaequo.apem-estudos.org/artigo/em-torno-da-definicao-do-conceito-de-agencia-feministaestudos.org/artigo/em-torno-da-definicao-do-conceito-de-agenciahttps://exaequo.apem-estudos.org/artigo/em-torno-da-definicao-do-conceito-de-agencia-feministafeministaestudos.org/artigo/em-torno-da-definicao-do-conceito-de-agencia-feminista>. Acesso 09 nov. de 2021.

MINAYO, M C.S. O Desafio da Pesquisa Social. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Org. MINAYO. M.C.S. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA. R. R RB. P, SILVINO. D. M. O movimento social feminista e autonomia das mulheres. **ENPGSSXVI**, Vitória- ES, UFES, 2018.

PRIORE, M.D. Magia e medicina na colônia: O corpo feminino. *In.: História das mulheres no Brasil*. Or. PRIORE. M. D. 7. ed. São Paulo: ed. Contexto, Cap 3. 2004.

SANTOS. M.C. G. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. Tese de doutorado UFPE. Recife 2016.

SILVA, M. A. **“Quando o professor dos anos iniciais é um homem”**: Identidade, masculinidades e docência em escolas da Rede Municipal de Caruaru- PE. Monografia UFPE, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.u.br/handle/123456789/42741>. Acesso 09 nov. de 2021.

SOUZA, A.S et al. Maternidade Compulsória: Implicações na vida da mulher contemporânea. **17º Congresso de iniciação científica da FASB**, Barreiros-BA, 2019 .

SCAVONE, L.A. A Maternidade e o Feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 137-150, 2001.

SCOTT, J. Gênero: Uma Categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. v. 25, n. 2, p. 71-80, Jul. 1995.

CAPÍTULO 33

O PENSAMENTO DECOLONIAL E O TRANSFEMINISMO: ALIADOS PARA A DESCONSTRUÇÃO DO “CISTEMA”

Natalia Yumi Kajiya¹⁵⁶

INTRODUÇÃO

A decolonialidade surge para quebrar paradigmas epistemológicos construídos ao longo de séculos. A força dessa subversão é um grande incômodo para o poder hegemônico e, neste sentido, o presente artigo busca trazer o pensamento decolonial para dialogar com o transfeminismo, haja vista a profunda desconstrução que ambos os pensamentos causam nos espaços de vivência e de conhecimento.

O pensamento decolonial surge para contestar o pensamento hegemônico que tem suas origens nos povos colonizadores. Neste viés, diversos autores contemporâneos aparecem com uma forma nova de apresentar a importância de se desconstruir a epistemologia hegemônica de base ocidental e validar novas epistemologias através do resgate da cultura dos povos colonizados. A potência do pensamento decolonial está na capacidade de se abrir para novos saberes e práticas, imergir em novas possibilidades que antes eram menosprezadas, construir novas soluções a partir de antigas práticas locais que foram ou estão sendo deslegitimadas.

Em meio a essas desconstruções e construções, surge o transfeminismo que alcança pessoas trans e traz novos conceitos e práticas de empoderamento. Assim como o pensamento decolonial, o transfeminismo também nasce como um movimento de desconstrução para se reerguer ao meio de novos conceitos relacionados a gênero e sexualidade, inserindo

¹⁵⁶Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Advogada da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos de Pernambuco. <http://lattes.cnpq.br/6824907609006959>

pessoas estigmatizadas e violentadas por não seguirem o padrão cisheteronormativo imposto pela cultura ocidental e patriarcal.

Conhecimento deve ser construção e evolução, mas no meio da construção, às vezes, é necessário desconfiar dos alicerces que nos sustentamos. Logo, refletir e ter olhar crítico sobre os parâmetros que utilizamos são elementos essenciais para construirmos possibilidades múltiplas, tendo em vista que nem sempre o caminho é único. A decolonialidade e o transfeminismo transferem essas múltiplas possibilidades de conhecimentos e práticas. Não há um caminho certo para todos, há diversos caminhos e cada um deve segui-los de acordo com as suas singularidades.

O PENSAMENTO DECOLONIAL

A colonização não apenas dominou política e administrativamente diversos continentes como também inseriu princípios epistemológicos do colonizador europeu, branco, masculino, patriarcal e cisheteronormativo. No colonialismo, o patriarcado e o racismo são reforçados e se tornam elementos de dominação sobre os povos colonizados. Deste modo, as culturas existentes nos países colonizados foram subalternizadas, resultando na redução e até mesmo na extinção dos saberes e das culturas dos camponeses, indígenas e afrodescendentes. Neste sentido, Aníbal Quijano (2000) destaca o conceito de *“colonialidade do poder”* que controla a economia, a autoridade, a natureza, os recursos naturais, o gênero, a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento.

O poder hegemônico segue a visão colonizadora, desta forma, populações colonizadas precisam romper esta visão para conseguir se emancipar. O rompimento perpassa pela imersão nas culturas tradicionais que foram subalternizadas. É preciso haver compreensão de que existem diversas epistemologias possíveis e que cada uma tem sua importância. Neste contexto, Walter D. Mignolo suscita que a desobediência epistêmica seria o despreendimento da ideia dos vínculos entre a racionalidade/modernidade com a colonialidade, esta baseada em *“conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e*

subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares” (MIGNOLO, 2008, p. 288 e 289).

Assim, para que haja um contraponto ao poder epistemológico hegemônico, Mignolo propõe a opção decolonial como desobediência epistêmica. A desobediência epistêmica perpassa por teorias que estabeleçam outras formas de pensar que não sejam construídas com bases ocidentais hegemônicas, buscando as práticas dos próprios colonizados e se contrapondo ao discurso imperial seja na economia, na cultura, na religião, na política, etc. (MIGNOLO, 2008).

Adiante, Mignolo se refere à importância de aprender a desaprender, de forma a ampliar o estudo e analisar a vivência de outras culturas que não tenham somente a razão imperial/colonial, tais quais: movimentos similares decoloniais no mundo islâmico, na América do Sul, na Índia, na África do Norte e na África subsariana. Ou seja, é necessário um olhar ampliado sobre as diversas outras culturas que existem pelo mundo que estão tentando sobreviver apesar das dificuldades culturais, sociais e econômicas que enfrentam.

A construção sobre os papéis de gênero também é exposta no pensamento decolonial, haja vista os diversos relatos sobre os povos colonizados em relação à função das mulheres dentro da sociedade. As mulheres possuem participação política intensa em diversos povos, tendo influência e respeito em decisões que envolvam a comunidade. Assim, Segato relata que:

No mundo andino aymara, a autoridade dos mallkus, ainda que seu ordenamento interno seja hierárquico, é sempre dual, envolvendo uma cabeça masculina e uma cabeça feminina, e todas as deliberações comunitárias são acompanhadas pelas mulheres, sentadas ao lado de seus esposos ou agrupadas fora do recinto onde ocorrem, desde onde chegarão os claros sinais de aprovação ou desaprovação ao curso do debate. Dessa forma, não existe o monopólio da política pelo espaço público e suas atividades (SEGATO, 2012, p. 122).

A partir desses novos paradigmas, novos conceitos relacionados à identidade de gênero e sexualidade também estão sendo ressignificados, logo,

ao verificar nesses povos a pluralidade das suas vivências, performances e funções, é possível constatar que essas questões possuem diversas possibilidades e que a binariedade cisheteronormativa é apenas uma delas.

Neste sentido, Segato evidenciou que diversos povos originários, indígenas, grupos sociais e comunitários colonizados não possuíam uma estrutura hierarquizada de gênero ou um padrão normativo de sexualidade:

Como é sabido, povos indígenas, como os Warao da Venezuela, Cuna do Panamá, Guayaquis do Paraguai, Trio do Suriname, Javaés do Brasil e o mundo inca pré-colombiano, entre outros, assim como vários povos nativos norte-americanos e das nações originárias canadenses, além de todos os grupos religiosos afro-americanos, incluem linguagens e contemplam práticas transgênicas estabilizadas, casamentos entre pessoas que o Ocidente entende como do mesmo sexo e outras transitividades de gênero bloqueadas pelo sistema de gênero absolutamente engessado da colonial/modernidade (SEGATO, 2012, p. 117).

Diversos outros estudos também podem ser utilizados para comprovar que a cisheteronormatividade foi construída e disseminada pelos colonizadores. Ao trazer essas diversas formas de vivência de gêneros e sexualidade, é possível se contrapor à cisheteronormatividade como padrão único a orientar a identidade de gênero e a sexualidade das pessoas. A desconstrução desses conceitos é essencial para se adentrar na discussão das diversas possibilidades que existem e sempre existiram na sociedade e, inclusive, demonstrar que gênero e orientação sexual são construções de origens social e cultural, as quais foram diferentemente construídas entre os povos.

A decolonialidade traz à luz que a construção do gênero e da sexualidade estão intrinsecamente ligadas a singularidade dos povos, ou seja, a partir do pensamento decolonial, é possível se ter melhor compreensão do feminismo, do patriarcado, dos estudos de gênero e de sexualidade que permeiam o transfeminismo.

O TRANSFEMINISMO

Gênero não é uma categoria rígida, mas um conceito em construção constante de acordo com a época, o lugar, a cultura e as práticas, portanto, os papéis de gênero foram construídos para que houvesse hierarquia dentro do sistema patriarcal. Nesse contexto, as violações, a invisibilidade e a subalternidade que as mulheres sofrem são consequências dessa estrutura patriarcal historicamente construída. Carmen Silva e Silvia Camurça apresentam o feminismo como: *O feminismo é ao mesmo tempo uma teoria que analisa criticamente o mundo e a situação das mulheres, um movimento social que luta por transformação e uma atitude pessoal diante da vida* (SILVA; CAMURÇA, 2013, p. 11).

De forma muito resumida, podemos dividir o feminismo em correntes diferentes para melhor compreensão do desenvolvimento da teoria. A corrente universalista dos estudos de gênero teve diversas correntes, as mais conhecidas são o feminismo liberal, o marxista e o radical.

O feminismo liberal busca direitos iguais através de reformas políticas e legais no sistema, deste modo, esta vertente foca na igualdade de oportunidades e de tratamento entre homens e mulheres, mas não contesta a estrutura do sistema político e econômico vigente, descartando qualquer possibilidade de revolução.

O feminismo marxista entendia que a causa da subordinação feminina atual estava relacionada à organização econômica, ou seja, a opressão das mulheres permanece em razão do sistema capitalista, logo, somente com a abolição deste sistema é que as mulheres realmente iriam conseguir sair dessa condição.

O feminismo radical se propôs a buscar a raiz do problema, identificando o patriarcado como a origem dessa dominação dos homens sobre as mulheres. Há também uma grande crítica em relação à prostituição e à pornografia, pois entendem que ambas colocam a mulher em posição de objeto sexual e mantém a sua exploração.

Posteriormente, o feminismo passou a se desenvolver englobando questões de raça, etnia, sexualidade e classe, uma tendência forte também dentro dos Direitos Humanos com o multiculturalismo. Neste momento, o

feminismo interseccional começa a surgir, bem como o feminismo negro, tecendo críticas ao feminismo com viés universalista, o qual teria imposto um imperialismo cultural, invisibilizando vivências e demandas de mulheres em contextos específicos. O feminismo de corrente universalista era branco, heterossexual e ocidental.

O feminismo interseccional une questões relacionadas à opressão de gênero com outras opressões relacionadas às minorias, considerando classe social, raça, orientação sexual, deficiência física etc. A interseccionalidade busca transversalizar opressões e, a partir disso, encontrar formas de abolir essas opressões conforme as realidades específicas dessas vivências. Portanto, os próprios sujeitos que vivenciam essas opressões são protagonistas na construção da teoria e do movimento social, ou seja, é feito por elas e para elas. A principal diferença do feminismo interseccional dos outros feminismos é o aprofundamento nas questões específicas de determinados grupos de mulheres e, a partir disso, trazer ao feminismo demandas que antes estavam invisibilizadas.

O feminismo negro é uma vertente do feminismo interseccional que se aprofunda nas questões das mulheres negras, unindo opressões de gênero, raça e classe social, situação que alguns autores classificam como “tripla opressão”. Algumas expoentes do feminismo negro como Bell Hooks enfatiza:

As mulheres brancas que dominam o discurso feminista – as quais, na maior parte, fazem e formulam a teoria feminista – tem pouca ou nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista (HOOKS, 2015, p. 195).

Desta forma, é possível verificar que o feminismo negro vai além das questões relacionadas ao gênero, adentrando-se no racismo e na estrutura econômica, mostrando que há situações que somente a discussão sobre gênero não é o bastante para denunciar e lutar contra opressões que atingem as mulheres negras. Além disso, há vertentes feministas liberais e conservadoras que reproduzem a ideologia burguesa, contribuindo para o agravamento da situação de vulnerabilidade das mulheres negras.

Neste contexto, o pensamento decolonial se soma para desconstruir ainda mais o pensamento hegemônico ocidental que estava nas primeiras ondas do feminismo. Assim, entende-se que mulher não é um conceito universal, mas que existem diversas peculiaridades entre as mulheres, as quais possuem vivências, demandas e representações diferentes. Logo, tratar o feminismo de forma interseccional é respeitar as peculiaridades e agir de forma mais eficaz na realidade das mulheres cis e transgêneras. Além das correntes mais conhecidas citadas anteriormente, Camurça e Silva complementam que:

O feminismo é um movimento plural, dentro do qual convivem em conflito e, muitas vezes, em aliança, diferentes 'expressões', entre outras, o feminismo negro; o feminismo lésbico; o feminismo sindical; o feminismo indígena; o feminismo popular, o feminismo acadêmico (SILVA; CAMURÇA, 2013, p. 12).

Verifica-se a amplitude que o feminismo tem tomado em diversos espaços, conectando-se com diversas realidades sociais e culturais. Neste passo, nasce o transfeminismo, construção de uma teoria e prática que insere pessoas trans no feminismo, assim, Jaqueline Gomes de Jesus apresenta o transfeminismo como:

Novíssima linha de pensamento e ação feminista, oriundos dos movimentos sociais e do meio acadêmico, propondo a realização de conexões teóricas e pragmáticas entre feminismo, estudos de gênero e movimento transgênero (composto predominantemente por mulheres e homens transexuais e travestis, mas também crossdressers e outras pessoas transgênero que não se enquadram nos modelos anteriores, em diálogo direto com as pessoas intersexuadas (JESUS, 2018, Apresentação).

O transfeminismo contesta a relação direta do gênero ao sexo biológico, ampliando a discussão de identidade de gênero para além do binarismo pênis/homem e vagina/mulher. Desse modo, para se entender o transfeminismo, primeiro, deve-se ter a compreensão de que a identidade de gênero não está diretamente ligada a fatores biológicos como o órgão genital

ou os cromossomos. Inclusive essa é uma das críticas a algumas correntes do feminismo que não aceitavam pessoas trans como parte da luta feminista. Correntes mais tradicionais do feminismo entendem que o feminismo deve focar nas pessoas com o sexo biológico feminino e que se identificam como mulheres, sem se aprofundar nas identidades de gênero e todas as implicações sociais que o padrão normativo binário relacionado ao sexo biológico causam nas pessoas cisgêneras e transgêneras.

Assim, conforme Rodrigues, Carneiro, Nogueira (2014, p. 141), “o *transfeminismo busca dar visibilidade, autonomia e emancipação das pessoas trans*”. Adiante, os citados autores colocam outras questões que também fazem parte do transfeminismo e citam outros autores:

Finalmente, a agenda feminista trans amplia a noção de sujeito político do feminismo, deixando de se remeter apenas para a mulher branca heterossexual, passando a incluir outras mulheres invisibilizadas pelo próprio sistema, tais como as mulheres negras, pobres, idosas, lésbicas e/ou transexuais (JESUS & ALVES, 2010). Assim, o feminismo trans traz para a discussão feminista outro aspecto relevante: o de que a opressão, especificamente a que se abriga nos sexismos, está relacionada com outras formas de opressão, tais como o heterossexismo, racismo, classismo, entre outras (SERANO, 2012) (RODRIGUES, CARNEIRO, NOGUEIRA, 2014, p. 141).

Há também o termo *queer* relativo à *Teoria Queer*, sendo esta uma teoria que se coloca desconstruindo as identidades, incluindo a pluralidade de espectros de orientações, gêneros, performatividades e prazeres. Estudos e pessoas que se identificam como *queer* também estão inseridas dentro do transfeminismo, pois são questões diretamente relacionadas à crítica em relação ao binarismo de gênero, à cisheteronormatividade, ao machismo e ao cissexismo. Não se pode deixar de lado que todas essas identidades que não estão em conformidade com o padrão normativo de gênero e sexualidade sofrem diversas violências, de forma que há na sociedade o entendimento de que suas vidas podem ser menos respeitadas que as demais. E, por isso, é importante ressaltar a importância da crítica em relação a esses padrões que se colocam como morais e religiosos, mas que acabam servindo para agravar a situação de vulnerabilidade da população LGBTQIA+.

Desta forma, o transfeminismo se coloca na desconstrução do binarismo de gênero e das perspectivas essencialistas; reforça o caráter interseccional das opressões; valoriza as lutas políticas e experiências pessoais de pessoas trans (JESUS & ALVES, 2010).

POSSIBILIDADES DE INTERCONEXÕES ENTRE DECOLONIALIDADE E TRANSFEMINISMO

Quando a decolonialidade se mostra uma ferramenta de desconstrução de epistemologias hegemônicas, ela também desmonta padrões cisheteronormativos construídos ao longo da história moderna e europeia. Mignolo (2008) infere que a colonialidade possui uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Deste modo, o controle do gênero e da sexualidade também está dentro da “*colonialidade do poder*”, causando hierarquia e opressão perante povos que se diferenciam dos padrões europeus. Por isso, a importância de um pensamento crítico que desconstrua o pensamento hegemônico em todos os seus níveis.

Dar visibilidade às outras culturas que existiram e existem que não seguem os padrões de gênero e sexualidade impostos hegemonicamente, é também contribuir para construção de um pensamento crítico em relação aos padrões. É possibilitar que outras formas de expressão de gênero e sexualidade se tornem possíveis, legitimadas e respeitadas.

O transfeminismo trazendo os estudos recentes sobre gênero apresenta um pensamento que se contrapõe à colonialidade, subvertendo padrões e sugerindo possibilidades múltiplas de expressões de gênero e sexualidade. O transfeminismo sistematiza uma luta social de um grupo que tem seus direitos constantemente violados e a sua existência oprimida. A teoria e a prática precisam andar em conjunto para que paradigmas sejam quebrados e a luta siga unindo diversos sujeitos que estão dentro e fora do grupo vulnerável.

O pensamento decolonial e o transfeminismo são recentes, porém se consolidam como teorias e lutas necessárias para empoderar grupos historicamente marginalizados. Abordar as interseccionalidades como forma de entender diferentes realidades e trabalhar em cima das peculiaridades das

diversas vivências são imprescindíveis para que seja possível impulsionar estratégias de emancipação das pessoas que não se enquadram no padrão ideal hegemônico. Ao verificar todo conteúdo subversivo que o pensamento decolonial vem trazendo, é possível verificar o quanto ele tem agregar na discussão de identidade de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer a decolonialidade para o transfeminismo, foi possível verificar o quanto o pensamento decolonial tem a contribuir na construção do transfeminismo, principalmente quando se trata da interseccionalidade que permeia a luta das pessoas trans. A ideia é ampliar as possibilidades de construções teóricas e práticas que tenham pessoas trans como protagonistas, uma vez que elas vivenciam e são impactadas pelo resultado dessas ações.

O transfeminismo ainda é muito recente e está em construção. É de suma importância a introdução de pensamentos que se alinhem aos seus princípios e objetivos com a participação dos sujeitos que estão sofrendo diretamente as opressões relacionadas às questões de gênero e de sexualidade. Fortalecer alianças com outros grupos que estão em situação de vulnerabilidade é imprescindível, haja vista que as interseccionalidades se fortalecem quando há mais aliados encampando em conjunto lutas contra diversas opressões.

Verifica-se que no transfeminismo já existe o entendimento da importância da interseccionalidade e da inclusão das questões de raça e de classe social para dentro do movimento, trazendo potencialidade, complexidade e combatividade, aspectos essenciais para uma luta seguir adiante e trazer radicalidade nas mudanças.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A história da Sexualidade: a vontade de saber**. São Paulo, Ed. Graal, 2003 (cap. III – *Scientia sexualis*; cap. IV – O dispositivo de sexualidade).

JESUS, Jaqueline Gomes de et al. **Transfeminismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, H. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Cronos**, Natal, v. 11, n. 2, p. 8-19, 2010.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter (Compilador). **Género y descolonialidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MOMBAÇA, Jota. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**.

https://issuu.com/amilcarparker/docs/rumo_a_uma_redistribuicao_a_o_da_vi

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en **La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales**, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. En **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**. In: BONILLA, Heraclio (compilador). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992.

RODRIGUES, Liliana; CARNEIRO, Nuno Santos; NOGUEIRA, Conceição. Transexualidades: olhares críticos sobre corpos em crise. In: JESUS, Jaqueline Gomes de et al. **Transfeminismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014, p. 137-156.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES** (Online), v. 18, p. 1-5, 2012, <10.4000/eces.1533>.

SILVA, C.; CAMURÇA, S. **Feminismo e movimentos de mulheres**. Recife: Edições SOS Corpo, 2013.

CAPÍTULO 34

UMA ANÁLISE DA PORNOGRAFIA DE VINGANÇA NA PERSPECTIVA DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO¹⁵⁷

Tamiris Bernardo Delmondes¹⁵⁸

Kalline Flávia S. Lira¹⁵⁹

INTRODUÇÃO

O fenômeno da Pornografia de Vingança é caracterizado pela divulgação sem consentimento na internet de fotos, vídeos, áudios e demais categorias de mídia que possuam conteúdo íntimo da vítima, contendo ou não nudez e/ou atos sexuais. O material pode ser obtido de forma consentida, ou não, e geralmente essa exposição se dá por vingança pelo término do relacionamento ou para fins de humilhação da vítima (LIMA, 2016).

Essa prática se tornou crescente com a evolução tecnológica, pois o uso da internet e a criação de redes sociais trouxe uma série de facilidades, mas também possibilitou essa prática delituosa, que viola os direitos à honra, à privacidade e à intimidade. Os casos e dados a serem abordados no presente trabalho mostram que esse crime ocorre predominantemente contra mulheres, e por isso tal conduta deve ser interpretada como uma forma de violência de gênero.

¹⁵⁷ Este artigo é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau em Bacharel em Direito, pela aluna Tamiris Delmondes, sob a orientação da Profa. Dra. Kalline Lira.

¹⁵⁸ Bacharela em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA). Pós-graduanda em Direito da Seguridade Social e Prática Previdenciária. Pós-graduanda em Tribunal do Júri e Execução Criminal.

¹⁵⁹ Doutora em Psicologia Social. Professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (GPEISDH) da UFPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4287081666253356>.

Apesar do espaço, dos direitos conquistados ao longo dos anos, ser mulher é difícil, pois a sociedade ainda carrega traços patriarcais e machistas, o que alimenta a desigualdade entre gêneros. Assim, pouco se ouve falar em casos de vítimas do gênero masculino, e nesses casos, as consequências são bem mais graves para mulheres do que para homens, fortalecendo a condição de violência de gênero (DUARTE, 2016).

Os casos relatados neste trabalho evidenciam que as mulheres vítimas desse crime sofrem danos devastadores e irreparáveis, e ainda são julgadas como culpadas pelo mal que lhe foi causado. Alguns casos, inclusive, terminaram de forma trágica, em que as vítimas chegam a extremos, como o cometimento de suicídio por não suportarem a opressão da sociedade.

Somente no ano de 2018 a conduta foi criminalizada no Brasil, por meio da Lei nº 13.718, que representa uma inovação legislativa referente à pornografia de vingança. No entanto, a existência de uma legislação específica não implica dizer que é suficiente, eficaz para punir adequadamente o agressor, reparar de alguma forma os danos causados à vítima e inibir a prática. Assim, neste trabalho será apresentada a nova lei, mostrando as alterações trazidas com a sua implementação, compreendendo que a tipificação da conduta representa um avanço no combate desta prática delituosa.

O principal objeto deste trabalho é o fenômeno da pornografia de vingança, que tem sido utilizada predominantemente pelos homens como uma forma de violência de gênero, por gerar degradação moral da mulher, causando-lhe intenso sofrimento psicológico e danos devastadores, tendo em vista que a sexualidade explícita feminina é motivo de repulsa pela sociedade. Assim, esta pesquisa tem como principal finalidade analisar a pornografia de vingança como instrumento para reprodução da violência de gênero contra as mulheres.

PORNOGRAFIA DE VINGANÇA

O termo “Pornografia de Vingança” é uma tradução do termo americano “*revenge porn*”, também conhecida no Brasil como Pornografia de

Revanche, Pornografia de Revanchismo, Pornografia não consensual. A esse fenômeno, Citron e Franks (2014, p. 346) atribuem a seguinte definição:

A pornografia não consensual envolve a distribuição de imagens sexualmente explícitas de indivíduos sem o seu consentimento. Esta inclui imagens obtidas originalmente sem consentimento (por exemplo, ocultas gravações ou gravações de agressões sexuais), bem como imagens obtidas originalmente com consentimento, geralmente no contexto de um relacionamento privado ou confidencial (por exemplo, imagens fornecidas de forma consensual a um parceiro íntimo que mais tarde os distribui sem consentimento, popularmente conhecido como “pornografia de vingança”).

Desse modo, a expressão refere-se ao ato de divulgar na Internet, em sites pornográficos ou redes sociais, fotos e/ou vídeos íntimos de uma pessoa, sem o consentimento da mesma, contendo cenas de nudez ou sexo, mesmo que tenham permitido serem filmadas ou fotografadas no âmbito privado.

As mulheres são as principais vítimas da pornografia de vingança, o que não implica dizer que os homens não possam também ser vítimas. Mas, diante da repressão da sexualidade feminina inserida no contexto social, as mulheres são culpabilizadas e severamente punidas, acarretando-lhes consequências mais graves, pois os raros casos em que o homem tem sua intimidade exposta nem é visto como uma forma de vingança. Isto se dá porque a sexualidade masculina é considerada como algo natural pela sociedade, em que o sexo e a busca pelo prazer são práticas inerentes ao gênero. Assim, a mulher continua em um espaço de vulnerabilidade, subjugada nas mais variadas estruturas sociais em virtude da superioridade atribuída aos homens. Nesse sentido depreende-se que a mulher é *“simbolicamente punida, lembrada de que nas mãos masculinas reside o poder de decisão sobre o corpo feminino: poder de dispor do corpo da mulher, senão para seu próprio prazer, mas para dar prazer (não consentido) a outros olhares masculinos”* (BUZZI, 2015, p 44).

É diante desse contexto de desigualdades de poder que a pornografia de vingança se revela como uma violência de gênero, em que a exposição sexual funciona como forma de difamar a honra delas. Não é um equívoco afirmar que a violência contra a mulher é cultural e ultrapassa gerações, e

encontra-se em processo de ascensão com o avanço tecnológico. Há séculos o machismo está entranhado nas raízes culturais da sociedade, onde a figura masculina simboliza liderança e poder.

Mesmo após a árdua luta das mulheres pela igualdade de gênero, esta é considerada por muitos como submissa ao homem, como algo que o pertence. Por isso que a exposição sexual da mulher é considerada uma forma de vingança, uma vez que destrói sua vida social, sendo duramente julgada e vista como uma pessoa de índole duvidosa.

Assim, o homem que comete esse crime, o faz na intenção de causar esse dano na vida da vítima, pois sabe que está será massacrada pela sociedade conservadora e machista. Se não houvesse a propagação do discurso de ódio diante desses acontecimentos, se não houvesse manifestações dotadas de juízos de valor contra as vítimas, a contribuição das pessoas para a “viralização” das imagens na internet, tal prática não seria uma forma de vingança e, conseqüentemente, não estaria se tornando cada vez mais frequente.

HISTÓRICO E VISIBILIDADE MUNDIAL DA PORNRAFIA DE VINGANÇA

O advento da internet revolucionou a interação entre as pessoas, se tornando um ambiente propício para a propagação de crimes virtuais, como a pornografia de vingança, mas apesar desta estar intimamente ligada às redes sociais e ao mundo cibernético, sua origem se deu muito antes da facilidade de compartilhamento trazida pela evolução tecnológica.

De acordo com o publicado na revista New York Magazine, o primeiro caso conhecido de divulgação não consentida de conteúdo íntimo foi no ano de 1980, nos Estados Unidos, quando a revista estadunidense Hustler, uma popular revista adulta masculina, lançou a campanha Beaver Hunt, onde eram divulgadas fotos de mulheres nuas e desconhecidas, normalmente enviadas por seus leitores. Além das imagens, foram divulgadas algumas informações pessoais sobre as mulheres e seu comportamento sexual (LIMA, 2016).

Dentre essas fotos estavam a de um casal americano, Lajuan e Billy Wood, que durante um acampamento tiraram fotos nus, um do outro. Essas

fotos foram reveladas e guardadas, de maneira que ninguém tivesse acesso a elas. Porém, estas foram encontradas por um amigo e vizinho do casal, que as enviou para a revista mencionada. Após a divulgação das fotos pela revista, Lajuan começou a receber telefonemas de cunho obsceno e assediadores, o que lhe causou intenso sofrimento psíquico (GUIMARÃES, 2016).

No ano 2000, o pesquisador italiano Sergio Messina, identificou o crescente compartilhamento de fotos e vídeos de ex-namoradas, entre os usuários da Usenet, uma das mais antigas redes de comunicação por computador, um novo gênero de pornografia que ganhou destaque por sua autenticidade e realismo total, denominada pelo italiano de “*realcore pornography*”, que possui tradução livre para pornografia amadora. Essa nova modalidade instigou os usuários, a partir de então surgiram sites e blogs que contribuíram para esse estilo de comercialização da pornografia (BUZZI, 2015).

Em 2008, o Xtube, um dos maiores sites de pornografia, informou em sua página que estava recebendo inúmeras reclamações semanais de mulheres expostas em vídeos compartilhados no site, cuja publicação não fora consensual, alegando serem vítimas de ex-parceiros. Sites e blogs dedicados ao gênero começam a aparecer, muitas vezes misturando vídeos reais de pornografia não consensual, enviados por usuários, com versões simuladas (BUZZI, 2015).

Em 2010, houve a primeira prisão, de um jovem neozelandês chamado Joshua Ashby, de 20 anos na época, que após o término do seu relacionamento, publicou no Facebook de sua ex-namorada uma foto dela nua, trocando ainda a senha para que ela não pudesse apagar a publicação. O site encerrou a conta horas depois, mas a foto já havia “viralizado”. Antes de publicar o material, Ashby ameaçou-a de morte por mensagem de texto. Diante do ocorrido, Ashby foi condenado a quatro meses de prisão (BUZZI, 2015; GUIMARÃES, 2016).

A pornografia de vingança ganhou visibilidade mundial quando o australiano Hunter Moore criou o site “IsAnyoneUp” (“Tem alguém afim?”, em tradução livre), no ano de 2010. Neste site, especializado em pornografia de vingança, era permitido aos usuários o envio de fotos de pessoas nuas, na maioria dos casos mulheres, divulgando ainda, juntamente às imagens, os

dados pessoais das vítimas (nome completo, profissão, perfil nas redes sociais e endereço). O acesso a esse material era livre a todos os usuários, bastando a comprovação de que era maior de 18 anos (BUZZI, 2015; GUIMARÃES, 2016).

A rápida propagação do site lhe gerou muita fama e lucro, com 350 mil visualizações por dia e lucro de 30 mil dólares por mês, e fez também com que Hunter Moore ganhasse o título de "o homem mais odiado da Internet". Até o momento, Moore estava protegido pelo parágrafo 230 do Communications Deceny Act (CDA), que prevê isenção de responsabilidade para os proprietários de websites por material publicado por terceiros, ou seja, não poderia ser responsabilizado pelos atos de seus usuários, até que uma campanha foi iniciada pela ativista Charlotte Laws contra ele, após a divulgação de uma foto da sua filha no site. Não conseguindo o apoio da polícia local, Laws iniciou sua própria investigação e descobriu que as fotos postadas no site não eram obtidas apenas através de seus usuários, mas que Hunter *hackeava* contas de e-mail para obtenção desse material privado. Essa descoberta de Laws possibilitou a instauração de investigação pela polícia americana (BUZZI, 2015; GUIMARÃES, 2016; SYDOW; DE CASTRO, 2017).

Em 2012, o site foi encerrado e teve seu domínio vendido para uma instituição antibullying. Em 2014, após investigação, Moore foi preso pelos crimes de invasão de contas de e-mail para subtração de fotografias, juntamente com o hacker Charles Evens, que foi contratado para invadir as contas de e-mail e obter as fotos íntimas das vítimas. Em 2015, Moore foi condenado à pena de dois anos e meio (BUZZI, 2015; SYDOW; DE CASTRO, 2017).

Outro caso de visibilidade mundial ocorreu no ano de 2012, quando outro site foi criado, o UgotPosted ("Você foi postado", em tradução livre), tendo como fundador Kevin Bollaert. O site também especializado em pornografia de vingança permitia aos usuários postar imagens íntimas de homens e mulheres, juntamente com seus dados pessoais. Além disso, Bollaert criou o site ChangeMyReputation.com ("Alterar minha reputação", em tradução livre), que se destinava à extorsão das vítimas que tinham material íntimo exposto no UgotPosted. A partir de então, começou a cobrar das vítimas a remoção das fotos. Bollaert teve 27 acusações, e foi condenado por furto de identidade e

extorsão com sentença de 18 anos de prisão, mas no mesmo ano teve a pena reduzida para oito anos, seguida de dez anos de liberdade condicional (SYDOW; DE CASTRO, 2017).

O caso de Holly Jacobs, mais uma vítima de pornografia de vingança, também alcançou visibilidade mundial, que após o término de um relacionamento afetivo à distância, teve imagens íntimas e dados pessoais divulgados no site Doxed.Me, enviados por seu ex-namorado. No entanto, ao buscar a responsabilização do ex-namorado pela divulgação das imagens não obteve êxito por não haver legislação, na Flórida, que disciplinasse tal prática. Após isso criou o domínio EndRevengePorn.com, que posteriormente foi transformado na Organização Não Governamental (ONG) Cyber Civil Rights Initiative (CCRI), com o objetivo de criminalizar a pornografia não consensual. A ONG auxiliou os legisladores dos Estados Unidos na criação de leis que visam à proteção das vítimas dessa prática e a responsabilização dos ofensores (SYDOW; DE CASTRO, 2017).

A pornografia de vingança se tornou ainda mais corriqueira nos últimos anos no território brasileiro, tendo as mulheres como principais vítimas de um fenômeno que obedece à condição imposta de inferioridade feminina. Segundo levantamento da SaferNet, no ano de 2014, 81% dos casos denunciados de vazamento de conteúdos íntimos são de mulheres com faixa etária de 13 a 25 anos.

Apurou-se que no Brasil o crescimento da *revenge porn* está sendo maior do que 100% por ano. No ano de 2013, a SaferNet atendeu 101 casos, o que representa um alto crescimento em relação a 2012, pois esse número mais que dobrou, uma vez que foram atendidos 48 registros de ocorrências. Segundo os dados, em 2014, houve também uma tendência de aumento no número de consultas on-line, realizadas pelo canal de acolhimento, sobre o compartilhamento sem consentimento de fotos íntimas. Constatou-se, ainda, que entre 2012 e 2014, os pedidos de ajuda tiveram origem em 166 cidades brasileiras (GUIMARÃES, 2016).

Esse maior número de denúncias significa também que as vítimas têm denunciado com mais frequência as agressões morais sofridas pela internet, porém representam menos de 20% dos episódios. Em 80% dos casos, as pessoas têm vergonha do acontecimento (DUARTE, 2016).

Segundo a ONG SaferNet Brasil, o número de vítimas caiu ao longo do ano de 2016, que totalizaram 301 casos registrados, representando 6,5% a menos do que os 322 registrados em 2015 (LIMA, 2018).

Em 2018, o “Projeto Vazou” apurou 141 depoimentos anônimos, 84% sendo de mulheres. Cerca de 82% das vítimas relataram ter tido um relacionamento com o responsável pela divulgação, sendo em 84% dos casos do sexo masculino. Em 82% desses casos não houve investigação pela polícia, nem processo judicial em 86% (REIS, 2020).

De acordo com os dados expostos, fica claro que milhares de mulheres têm suas realidades devastadas pela exposição de sua intimidade, e que estas têm sua honra e dignidade completamente destruídas, sendo submetidas a diversos julgamentos.

CONSEQUÊNCIAS DA PORNOGRAFIA DE VINGANÇA PARA A VÍTIMA

Diante dos dados aqui apresentados, é possível inferir os efeitos que a exposição íntima causa na vida da vítima, pois independente da motivação, essa prática expõe de forma vexatória a intimidade da vítima, e a grande preocupação vem das consequências gravíssimas geradas por esse crime. Pode-se apontar, como exemplos de efeitos desse crime nas vítimas: constrangimento, vergonha, autorresponsabilização, exclusão e isolamento social, dificuldades de convivência com familiares e no ambiente de trabalho, perda de emprego, abandono dos estudos, agressões e assédios na rua, problemas psicológicos, bem como transtornos e desequilíbrios que podem afetar de forma permanente o pleno desenvolvimento da vítima (EHRENKRANZ, 2018).

Segundo pesquisas realizadas pela Escola de Serviço Social da University of Southern, na Califórnia, sobre os efeitos da pornografia de vingança na saúde mental da vítima, citam a perda de confiança, culpa, ansiedade, depressão, pensamentos suicidas e estresse pós-traumático (EHRENKRANZ, 2018).

Assim, como consequência, as vítimas perdem a vontade e a motivação para se reerguer e seguir em frente, e chegam até mesmo a cometer suicídio, por não saberem manter o equilíbrio emocional para enfrentar o constrangimento, o sentimento de culpa e vergonha que carregam. Segundo a pesquisa realizada pela campanha End Revenge Porn, cerca de 51% das sobreviventes da pornografia de vingança nos Estados Unidos tiveram pensamentos suicidas (EHRENKRANZ, 2018).

A falta de amparo social às vítimas dessa prática, em muitos casos até mesmo a falta de apoio da família, e o julgamento social, inclusive pelas pessoas mais próximas, são situações que mais impactam a vida das vítimas, sendo responsáveis pela maioria dos danos sobre sua saúde mental e física.

A sexualidade feminina ainda é um tabu, considerada como imoral e inaceitável, devendo assim ser ocultada, reprimida e dirigida apenas para o seu parceiro. Por isso, a exposição do íntimo feminino ainda impressiona a sociedade e gera repulsa, e aquelas que tentam se libertar de tais imposições sofrem com repreensões da sociedade. Assim, as mulheres sofrem mais por uma questão cultural, que causa prejuízos muito mais graves devido ao pensamento machista que permeia a sociedade, e que ultrapassam o moral e psicológico, afetando fortemente a autoestima e relações interpessoais.

A forma como a sociedade reage diante desse delito, de forma opressora advinda de uma cultura machista, faz com que a pornografia de vingança se enquadre como uma violência de gênero, em que há a sujeição da mulher, contribuindo para a prevalência do papel de submissão e limitação da mulher no meio social.

As mulheres vítimas de pornografia de vingança são responsabilizadas pela sociedade pelo mal que lhe foi cometido, julgadas por produzirem esse tipo de imagem ou vídeo, considerando-as culpadas, sob a visão de que ela deveria supor que o material poderia vir a ser divulgado pelo seu parceiro, assim, agindo contrariamente a isso, estaria dando causa ou pedindo para que isso acontecesse.

Essa tendência de culpabilização das vítimas torna nítido que as mulheres são vistas como objeto sexual, servindo apenas para serem usadas. Desse modo, a elas são atribuídas o recato, a virgindade e posição de subordinação, e aquelas que manifestam seus interesses, preferências

sexuais e que possuem vida sexual ativa, são fortemente depreciadas não só pelos homens, mas pela sociedade como um todo.

A sexualidade das mulheres está cada vez mais controlada e retraída, e por isso são julgadas por usar da sua liberdade sexual. Ou seja, a mulher que se deixou filmar ou fotografar em um momento íntimo, logo, não se deu ao respeito e merece a reprovabilidade social e merece a humilhação como punição por ter demonstrado autonomia sexual. Parece-nos que a sociedade esquece que o erro reside na divulgação ilícita e não na vivência sexual. Ocorre que a vítima que compartilhou ou permitiu ser registrada em momentos íntimos, o fez baseado na confiança depositada no seu parceiro, acreditando o que guardaria para si, e são surpreendidas ao ter sua intimidade exposta.

Essa cultura de dominação masculina é fruto de um pensamento machista, arcaico e patriarcal, tem como reflexo a culpabilização das vítimas, causando danos irreversíveis na vida de milhares de mulheres que têm a sua honra e imagem gravemente violadas. É visível a falta de acolhimento das vítimas pela sociedade, que nem sequer são reconhecidas como vítimas, devido ao preconceito enraizado e vivenciado frequentemente nessa situação e em outras semelhantes. Assim, são fundamentais as discussões acerca dessa temática para a desconstrução desse pensamento.

CRIMINALIZAÇÃO DA PORNOGRAFIA DE VINGANÇA

A internet trouxe inúmeras facilidades, tornou-se um meio de grandes oportunidades, e com o constante avanço tecnológico vem propiciando, cada vez mais, uma grande capacidade de interconexão de pessoas por meio das redes sociais. As transformações na forma dos indivíduos se relacionarem, advindas com o surgimento da internet representam um grande desafio para o ordenamento jurídico, pois ao direito enquanto reflexo da sociedade cabe adaptar-se as novas realidades, considerando que nem só vantagens são oferecidas pelo mundo digital, esse meio também possibilita a violação de direitos, como ofensas aos direitos da personalidade. Diniz (2015, p. 118) atribui a estes direitos o seguinte conceito:

Os direitos subjetivos da pessoa de defender o que lhe é próprio, ou seja, a sua integridade física (vida, alimentos, próprio corpo vivo ou morto, corpo alheio vivo ou morto, partes separadas do corpo vivo ou morto); a sua integridade intelectual (liberdade de pensamento, autoria científica, artística e literária) e sua integridade moral (honra, recato, segredo pessoal, profissional e doméstico, imagem, identidade pessoal, familiar e social).

Ainda de acordo com a autora, a personalidade refere-se a uma característica própria da pessoa humana. Não constitui um direito, sendo o primeiro bem da pessoa e por isso necessita de proteção do ordenamento jurídico, pois dela surgem direitos e deveres (DINIZ, 2015).

A possibilidade do anonimato na internet é um grande facilitador dos ataques à honra, à imagem e à intimidade de milhares de pessoas, pois se tornam mais vulneráveis aos danos à personalidade. Apesar das constantes exposições que muitas pessoas sofrem no mundo virtual, os direitos da personalidade possuem proteção constitucional, prevendo a inviolabilidade de tais direitos, bem como indenização material ou moral, em caso de violação, conforme estão elencados no art. 5º, inciso X, da Constituição Federal, são eles: a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem (BRASIL, 1988).

Além da previsão constitucional, após o advento da Lei nº 13.772/2018 a violação da intimidade da mulher passou a ser expressamente prevista no inciso II do art. 7º como uma espécie de violência psicológica (BRASIL, 2018).

Com as inovações tecnológicas, a proteção à privacidade no ambiente virtual é indiscutivelmente um dos direitos que foram mais atingidos pelo desenvolvimento da internet e o combate à violação representa um grande desafio, pois as possibilidades de infração se multiplicaram. Existem várias formas de expor a imagem de uma pessoa, podendo os usuários da rede divulgar o que desejam, sem nenhuma limitação, e uma vez lançadas na internet se torna extremamente difícil o rastreamento e a retirada desse material. Dentre as diversas formas de expor um indivíduo, a exposição de conteúdo sexual constitui umas das formas de violação mais delicadas, por envolver um dos aspectos mais íntimos do ser humano, sua privacidade sexual (CASTRO, 2018; REIS, 2020).

A honra constitui o direito mais expressivo, diz respeito à reputação, àquilo que os indivíduos temem chegar ao conhecimento do público. Segundo Lima (2016, p. 15), *“a pessoa cuja honra é violada se sente humilhada, desmoralizada e desmerecida”*. Já de acordo com Nucci (2014, p. 665), a honra é a *“apreciação ou senso que se faz acerca da autoridade moral de uma pessoa, consistente na sua honestidade, no seu bom comportamento, na sua respeitabilidade no seio social, na sua correção moral; enfim, na sua postura calcada nos bons costumes”*.

O atual cenário virtual representa uma ameaça aos direitos da personalidade, com a difícil apuração das condutas delituosas na internet, o que atrapalha a responsabilização jurídica. A inexistência de limites no mundo virtual estimula cada vez mais as práticas ofensivas, pois os infratores sentem-se seguros para cometer atos ofensivos por terem conhecimento da escassez de ferramentas eficazes no combate desses delitos. A constituição assegura a liberdade de pensamento, mas não permite a transgressão de direitos alheios.

O combate aos crimes virtuais é um desafio para o Direito Penal, pois o avanço tecnológico gera frequentes mudanças nos meios de comunicação e no desenvolvimento das relações sociais. Assim, se faz necessário a existência de legislação que discipline tais situações a fim de punir as frequentes violações aos direitos fundamentais.

No Brasil, até o ano de 2018 não existia legislação específica para a Pornografia de Vingança, e a jurisprudência utilizava-se da analogia para decidir os casos, a conduta era considerada como crime de difamação e/ou injúria, ambos enquadrados nos Crimes contra a Honra. Em algumas hipóteses, poderia ser aplicada a lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e a lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Na tentativa de regular a prática da pornografia não consensual, cada vez mais frequente, foi criada a lei nº 12.737/2012, intitulada como Lei Carolina Dieckmann, que tipifica como crime a invasão a dispositivo informático alheio. Com o mesmo objetivo foi criada também a lei nº 12.965/2014, o Marco Civil da Internet, que possibilita a retirada do material íntimo na rede sem ser necessário buscar por um advogado ou recorrer ao judiciário.

Contudo, tais previsões não foram suficientes para punir de forma adequada o agressor. Diante da lacuna legislativa existente foi editada a lei nº

13.718/2018, que alterou o Código Penal Brasileiro, tornando crime a divulgação de conteúdo íntimo sem o consentimento da vítima.

Em 24 de setembro de 2018 foi aprovada a lei que alterou o Código Penal, acrescentando quatro artigos ao título dos crimes contra a dignidade sexual, são eles: o 215-A, que se refere à importunação sexual; o 217-A, §5º, que penaliza a prática de estupro de vulnerável; o 218-C que tipifica a conduta de divulgar conteúdo íntimo sem consentimento; o 226, IV, que determina causas de aumento de pena para o estupro coletivo ou corretivo, podendo a pena ser aumentada de um a 2/3; e, alterou também, os artigos 225 e 234-A. O artigo 225 torna a ação penal pública incondicionada à representação dos crimes que constam nos artigos 213 a 218-C, com exceção dos casos em que a vítima é pessoa vulnerável ou menor de 18 anos.

A nova lei trouxe a inclusão do artigo 218-C, que trata especificadamente da pornografia de vingança, tornando a prática criminosa através de seu texto legal, que até então não era disciplinada de forma específica. Conforme disciplina o artigo 218-C, do Decreto-Lei nº 2.848 (BRASIL, 1940), também denominado de Código Penal:

Divulgação de cena de estupro ou de cena de estupro de vulnerável, de cena de sexo ou de pornografia:

Art. 218-C. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, vender ou expor à venda, distribuir, publicar ou divulgar, por qualquer meio - inclusive por meio de comunicação de massa ou sistema de informática ou telemática -, fotografia, vídeo ou outro registro audiovisual que contenha cena de estupro ou de estupro de vulnerável ou que faça apologia ou induza a sua prática, ou, sem o consentimento da vítima, cena de sexo, nudez ou pornografia:

O crime acima citado é comum e pode ser praticado contra qualquer pessoa. Em relação ao consentimento, é importante destacar que não importa se a vítima permitiu ser fotografada ou filmada, a ilicitude está na divulgação e compartilhamento.

Nos casos em que houver relação íntima de afeto entre a vítima e o agressor, irá incidir o aumento de pena previsto, de um a dois terços. Se a conduta for praticada contra menor de 18 anos o crime não se caracteriza, pois

nesse caso aplicam-se os artigos 241 ou 241-A do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A consumação é imediata, no momento em que as condutas típicas são praticadas. Existe a possibilidade de ser permanente, nos casos em que a consumação se prorroga no tempo, como no ato de vender, disponibilizar e divulgar. A tentativa é admitida, com exceção da ação nuclear.

As várias condutas que compõem o tipo penal visam à proteção da privacidade, dignidade e intimidade das vítimas, protegendo-as dos destrutivos efeitos que muitas já sofreram por não haver legislação capaz de punir adequadamente os agressores. Assim, a lei nº 13.718/2018 se mostra como uma grande evolução no combate à pornografia de vingança, pois por muito tempo milhares de mulheres foram injustiçadas com a impunidade dos responsáveis pelo imenso sofrimento que lhes foi causado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da exposição aqui realizada acerca da Pornografia de Vingança, notou-se que esta prática surgiu com a evolução da tecnologia e meios de comunicação. A expansão do mundo virtual propiciou também a prática ilícita, como crimes de gênero contra as mulheres, sendo também fruto de uma sociedade machista que possui uma cultura que prega a dominação masculina sobre a mulher, onde a sexualidade feminina é reprimida.

Com o breve histórico desse fenômeno apresentado e sua visibilidade mundial, constatou-se através dos dados estatísticos que a pornografia de vingança está se tornando cada vez mais frequente e atingindo, principalmente, as mulheres, fortalecendo a conduta como violência de gênero, que ocorre não só no Brasil, mas em todo o mundo.

Averiguaram-se as consequências imensuráveis causadas às vítimas e que estas se estendem por toda a vida da mulher, gerando danos irreparáveis. Além da violação à dignidade, ocorre também uma tendência à culpabilização da vítima, julgando-a como culpada pela exposição por produzir esse tipo de material, nos casos em que a vítima, diante de uma relação de confiança, permite ser filmada ou fotografada.

Por muito tempo a legislação se manteve inerte em relação à tipificação da conduta, ocasionando um tratamento judiciário insatisfatório aos casos das vítimas que ingressaram na esfera judicial buscando alguma reparação pelos danos sofridos, vindo a ser criminalizada somente no ano de 2018, por meio da lei nº 13.718, que criou tipos penais específicos para a pornografia de vingança, como já expostos. Porém, tais dispositivos legais são insuficientes para proporcionar uma reparação justa aos imensos danos sofridos pelas vítimas e alcançar novos paradigmas, pois a discriminação de gênero é histórica e foi socialmente incrementada ao longo do tempo.

Mais que alterações legislativas, deve haver a implementação de políticas públicas, movimentos, ações direcionadas a toda a sociedade, a fim de promover a educação de gênero e sexual, para desconstruir a superioridade masculina imposta pela sociedade e alcançar a igualdade substancial entre os gêneros, permitindo assim um novo olhar para as diferenças, pois todos devem possuir o direito de exercer sua sexualidade livremente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 1940, p. 23911, col. 2.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.737, de 03 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2012, p. 1 col. 3.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 abr. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 set. 2018, p. 2 col. 1.

BUZZI, Vitória de Macedo. **Pornografia de vingança: contexto histórico-social e a abordagem no direito brasileiro**. 2015. 111 f. Monografia (Graduação em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CITRON, Danielle Keats; FRANKS, Mary Anne. **Criminalizing Revenge Porn**. Maryland, USA: University of Maryland/Francis King Carey School of Law, 2014, p. 345-391. Disponível em: <https://digitalcommons.law.umaryland.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2424&context=fac_pubs>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CASTRO, Bárbara Areias de. **A pornografia de vingança como nova forma de violência de gênero: análise da eficácia punitiva á luz do direito penal brasileiro**. 2018. 72 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2018.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Vol. I.

DUARTE, Alícia Estanislau. **Análise da pornografia de vingança como um delito de gênero e o seu atual enquadramento na legislação brasileira**. 2016. 76 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

EHRENKRANZ, Melanie. Precisamos estudar os efeitos do pornô de vingança na saúde mental. **Gizmodo**, São Paulo, 25 jun. 2018. Disponível em: <<https://gizmodo.uol.com.br/porno-de-vinganca-saude-mental/>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

GUIMARÃES, Ana Larissa Gonçalves. **Crimes virtuais e nova modalidade de crime de gênero contra a mulher: A divulgação não consentida de imagens íntimas na internet**. 2019. 65 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LIMA, Camila Machado. **Caiu na net**: análise da criminalização da pornografia de revanche no direito brasileiro. 2016. 62 f. Monografia (Graduação em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LIMA, Janaína Fernanda de. **Pornografia não consensual e a carência de tutelas jurídicas e emancipatórias de gênero**. 2018 [online]. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/65307/pornografia-nao-consensual-e-a-carencia-de-tutelas-juridicas-e-emancipatorias-de-genero/2>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código penal comentado**. ed. 14. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

REIS, Emily Feitosa Santiago. **“Revene Porn”**: uma análise sobre a influência da internet na violação da privacidade da mulher. 2020. 93 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SYDOW, Spencer Toth; DE CASTRO, Ana Lara Camargo. **Exposição pornográfica não consentida na internet**: da pornografia de vingança ao lucro. Belo Horizonte: D'Plácido, 2017.

CAPÍTULO 35

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

Teresa Cristina Gomes Zacarias Fernandes¹⁶⁰

Rayanna Larissa de Goes Fernandes¹⁶¹

O panorama evolutivo demonstra que desde os primórdios a mulher era vista em situações que a colocavam em polarização conduzindo a desigualdade, o tratamento diferenciado tem base nas ideologias patriarcais, em que a mulher deveria estar em uma situação de submissão ao gênero oposto, essa ideia estava aliada a inferioridade inicialmente biológica conduziu a reverberação dos atos de violência e a necessidade de proteção legal.

Imperioso notar que no Brasil o patriarcado é oriundo da colonização, no século XVI, que trouxe o homem como a figura que detinha a autoridade, o poder político e econômico, observa-se que a “liberdade” feminina era condicionada ao autoritarismo imposto pelos patriarcas, que tinham a mulher como propriedade, eram vistas como um objeto de posse. Destaco que até com nas Ordenações Filipinas, existia um código legal aplicável a Portugal e suas colônias, que autorizava o marido que fosse traído ou que apenas suspeitasse, o direito de exterminar a mulher adúltera (LOPES, 2011).

Nesse postulado Pasinato (2018) menciona que a violência contra a mulher foi naturalizada e tolerada ao longo dos tempos em nosso país. A reprodução dos estereótipos de gênero e a manutenção de paradigmas e valores de uma sociedade sexista e permeada pelo machismo estrutural proporcionaram uma construção histórica de violação dos direitos da mulher.

¹⁶⁰ Bacharel em Direito, pela Faculdade Integrada de Garanhuns.

¹⁶¹ Mestre em Direitos Humanos pela UFPE, professora da graduação e pós-graduação da Faculdade Integrada de Garanhuns, pós-graduada em Direito Notarial, constitucional contemporâneo e empresarial, advogada e pesquisadora.

Dessa forma, verificando tratar-se de um problema social, histórico e cultural fincado na sociedade, em 1993 na Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, tem-se a primeira abordagem sobre a violência doméstica contra a mulher como uma violação dos direitos humanos, tal documento serviu como base para a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como a Convenção de Belém do Pará, a qual ocorreu em 1994, considerada um complemento da Declaração da ONU, sendo, portanto, o primeiro tratado internacional da proteção dos direitos humanos a reconhecer a violência contra a mulher em termos gerais.

Imperioso notar, que no contexto atual a violência do gênero se concretiza como um problema de cunho social, político, econômico e estrutural, pois tem íntima relação com diversos temas como etnia, raça, gênero, educação cidadania entre outros.

Diante da necessidade de proteção e do aumento dos casos de morte de mulheres por questões de gênero, Diana Russell, em meados do ano 1976 inaugurou o uso do termo feminicídio, no Tribunal Internacional de Crimes contra as Mulheres, realizado na cidade de Bruxelas, na Bélgica, onde mulheres de diferentes países explicitaram as suas experiências pessoais relacionadas as várias formas de violência e opressões; foi neste Tribunal que ela politizou expressão ao defini-la como “o assassinato intencional de mulheres ou meninas porque elas são mulheres”, bem como citou numerosos exemplos de formas letais de violência com a finalidade de dar visibilidade a essa violência e suas consequências, e demonstrar que este tipo de crime tem sido praticado a anos (RUSSELL, 2011).

Observa-se, portanto que a submissão feminina e o controle exercido pelo masculino, foram vistos inicialmente sob as premissas do critério biológico, na Constituição de 1824 foi omissa quanto a participação da mulher na sociedade. Vale destacar que meados do século XIX, ainda havia precariedade de proteção quando as mulheres, posto que alguns direitos ainda eram inexistentes como: acesso a educação básica e ao ensino superior, assim, manifestações surgem em prol de visibilidade e da necessidade de exigir espaço na área da educação e do trabalho. No século XX, mesmo com a evolução social as mulheres não tinham o direito de votar, praticar esportes, esses direitos na época eram considerados masculinos, vislumbrando

aquisição de direitos surgem os movimentos feministas, as mulheres começaram a exercer sua liberdade, por mais que o modelo familiar continuasse com ideologias patriarcais.

A busca pela luta dos direitos femininos foi marcada por muitos processos e retrocessos, como por exemplo, o direito ao voto que foi promulgado no ano de 1894, mas a norma foi derrubada no ano seguinte, apenas em 1905 três mulheres votaram no Estado de Minas Gerais, até que em 1988, foi promulgada a Carta Magna, que menciona a igualdade perante a lei e reafirma a igualdade de direitos e obrigações de homens e mulheres, além de diversas garantias fundamentais, a partir disso, torna-se relevante e crescente o movimento feminismo, o qual fortaleceu o empoderamento das mulheres, e deu início à busca por seus direitos e igualdades, além de buscar desmistificar o pilar estrutural do patriarcado e do sexismo. A história do movimento feminista é contada em ondas, e conforme menciona Coelho (2002, p. 44): *“quero sugerir a existência de pelo menos quatro momentos áureos na história do feminismo”*.

De tal forma, desdobrando as ondas feminista Cisne (2015), destaca que a primeira “onda” feminista, ocorre no século XIX e tem como pauta principal a busca das mulheres pelos direitos para alcançar igualdade com os homens, foi a partir da Revolução Francesa, através de ideias filosóficas de igualdade, de liberdade e de fraternidade, do Iluminismo, que as mulheres passaram a refletir sobre as suas próprias condições dentro da sociedade, entretanto mesmo participando ativamente ao lado dos homens, após a Revolução foi criado um documento chamado direito do homem e do cidadão, o qual não incluía a mulher, como pode-se observar nos Artigos 1º e 2º da Declaração de direitos do homem e do cidadão – 1789:

Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão (USP, 1978).

Apenas no século seguinte as mulheres resolveram se organizar e fazer um movimento feminista conhecido como movimento das sufragistas, que se almejava estratégias em busca dos seus direitos, porém sem muitos resultados. Da mesma forma, nos Estados Unidos, houve um movimento das mulheres em busca da igualdade dos direitos, principalmente do voto, em que houve a junção de forças entre mulheres e homens, que lutavam contra a abolição da escravidão, entretanto sem muito sucesso (WEBER, 1964).

Nesse primeiro momento, as mulheres lutavam por direitos iguais aos dos homens, igualdades na educação, como o direito a aprender a ler e a escrever, no que tange a classe de mulheres trabalhadoras, proletárias, essas possuíam outras demandas, como desigualdades salariais, originando o movimento operário (WEBER, 1964).

No Brasil, dentre as sufragistas, destaca-se a bióloga, ativista e política brasileira Bertha Lutz, que tem seu nome reconhecido mundialmente por atuar à frente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), fundada em 1922. Tal Federação propunha lutar pelos direitos das mulheres, negociando, a partir de manifestações e acordos políticos, a disputa dos espaços públicos e de poder (BUENO, 2019), Bertha também foi importantíssima para a inclusão da mulher e da igualdade dos sexos na Carta das Nações Unidas, de 1945.

A segunda onda feminista ocorre em 1960 até 1980, nesse período, diversos direitos foram conquistados na maior parte dos países, entretanto, essa igualdade conquistada era apenas no papel, então as mulheres iniciaram uma reflexão mais profunda sobre sua submissão, buscando seus direitos e valores, questões sobre corpo, sexualidade e violências sofridas no contexto familiar dessa forma surge a expansão do feminismo pelo mundo, por meio de movimentos sociais (NOGUEIRA, 2001).

De acordo com Sardenberg (2018, p.16) uma referência dessa segunda onda foi a Carol Hanisch, que trouxe a frase "*O pessoal é político*" onde se refletiu que o problema de opressão não poderia ser visto apenas como um problema privado, mas, sim, como um problema de interesse público, nesse momento as mulheres passaram a se reunir e se expor cada vez mais, compartilhando opressões vivenciadas como forma de desabafo.

No Brasil a segunda onda, ocorreu no período da ditadura militar em 1964, mais precisamente a partir de meados de 1970, onde uma oportunidade

política foi aberta pela proclamação do Ano Internacional da Mulher em 1975, que ocorreu na Primeira Conferência Mundial sobre as Mulheres, na Cidade do México, estruturada pela Organização das Nações Unidas (ONU), essa Conferência foi um marco importantíssimo para os movimentos feministas, lá ocorreram discussões públicas sobre os direitos das mulheres e opressões, quando isso era, via de regra, proibido. O período da pós-ditadura militar, ganhou destaque pelas lutas sociais, despertando uma visão democrática, marcada pela redemocratização, pelos movimentos feministas sociais, adquirindo um cenário com condutas reivindicatórias, obtendo apoio internacional, e impondo ao Estado implementar políticas públicas mais eficazes, e produzido vínculo com as organizações feministas não governamentais (OTTO, 2004).

Em agosto de 1985 foi criada a primeira delegacia feminina no Brasil, no estado de São Paulo, outra conquista que merece destaque dentro desse processo de democratização foi o controle sobre a fecundidade através da anticoncepção, com relação a esse contexto de saúde integral da mulher, o governo brasileiro fomentou a questão de planejamento familiar convocando o Ministério da Saúde (MS). E nos anos de 1980 e 1982 surgiu os Departamentos Femininos com organização partidária, onde se admitiu mulheres em legendas partidárias.

A terceira onda é chamada de Interseccional, pois traz consigo a ideia de superação de um feminismo branco e de classe média, surgiu na época de 1990, trazendo as diversidades femininas, dando grande ênfase no movimento negro, movimentos homossexuais, lesbianismo, transexuais entre outros, na década de 1990, juntamente com um movimento mais amplo de terceirização e proliferação de Organizações Não-Governamentais (ONGs), surgiram numerosas organizações feministas e de mulheres, que foi chamado por alguns de institucionalização do movimento (ALVAREZ, 2014).

No Brasil, em 2002 criaram a instituição da Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher e em 2003 a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres trazendo como principais finalidades as articulações de políticas públicas voltadas para o atendimento de todas as mulheres (MIRANDA, 2015).

No cenário atual, as mulheres alcançaram diversos direitos mediante suas lutas árduas através de um longo percurso, ganharam força e espaço

enfrentando diversas formas de discriminações, segregação e violência, conquistaram direitos. Oficialmente a história do feminismo brasileiro é dividido em três ondas, não há um consenso sobre a existência da quarta onda nos estudos mais tradicionais, mas se torna nítido o seu surgimento, motivado pelo ativismo virtual ou o chamado ciberativismo, as principais lutas contemporâneas desta quarta onda, são o combate ao assédio, violência e feminicídio, mas que também conversa com a segunda onda e pauta questões de liberdade de escolha e padrões corporais. Com as redes sociais se torna possível novos repertórios de mobilização como, por exemplo, os protestos convocados nas redes sociais digitais, além do compartilhamento de informações que não são veiculadas na mídia tradicional.

Além da internet, outra característica pertinente dessa quarta onda são as intersecções entre o movimento feminista, negro e LGBT. Com as informações transmitidas pela internet, e denúncias de casos que envolvem preconceitos de diversas formas, as feministas estão lutando por novas causas (PEREZ; RICOLDI, 2019).

A cada onda, o movimento feminista brasileiro vem se tornando mais complexo e abrangente, mas sem deixar as pautas anteriores para trás, estão sempre sendo agregadas novas dimensões e aperfeiçoando o que já se foi visto.

As mulheres e os movimentos feministas vêm lutando arduamente por seus direitos, para que sejam reconhecidos e garantidos na seara do direito internacional, e em meio à essa luta feminina existiram alguns marcos normativos nacionais e internacionais, principalmente aqueles relacionados à matéria de direitos humanos, que foram instrumentos que impulsionaram e garantiram esses direitos, dando voz as mulheres e concretizando seu espaço na sociedade, a primeiro momento buscando a igualdade formal e mais recentemente buscando a igualdade real ou material, através de medidas à serem adotadas pelos países, buscando a erradicação da violência.

Primeiramente destaca-se a Carta das Nações Unidas, em 1945, que é um marco de extrema importância na defesa dos direitos humanos por ter sido elaborada após o término da Segunda Guerra Mundial, também porque foi primeiro documento internacional a contemplar a igualdade entre homens e mulheres como uma parte fundamental dos direitos humanos, e criou um órgão

que velasse pelo respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais, e conseguiram emplacar o termo “mulheres” na Carta, como traz o seu preâmbulo: “*Nós, os povos das Nações Unidas, resolvimos a reafirmar a igualdade de direitos dos homens e das mulheres*” (BRASIL, 1945).

Com a necessidade de evolução surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e estabelece que os direitos humanos são universais, indivisíveis e inalienáveis. No decorrer de seus artigos, frisa que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, bem como todos são iguais perante a lei e possuem o mesmo direito de proteção da lei.

Em 1979, ocorreu a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, foi o primeiro tratado internacional que aborda amplamente os direitos humanos da mulher, sendo proposto: promover os direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-parte.

Com o movimento feminista em evidência no final dos anos 80, as mulheres começaram a pressionar seus governos civis para combater a violência sistêmica contra as mulheres, e em 1994, ocorreu a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, mais conhecida como Convenção de Belém do Pará, que é o mais importante acordo internacional sobre violência contra a mulher, porque além de defini-la, declara os direitos protegidos e aponta os deveres dos Estados-parte, bem como cria mecanismos interamericanos de proteção (NIDH, 2021).

A convenção inclui a violência física, sexual ou psicológica que ocorra no âmbito familiar, comunitário ou que seja perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes onde quer que ocorra, além de considerar uma ofensa à dignidade humana, e uma violação aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Em setembro de 1995, a IV Conferência Mundial sobre a Mulher foi realizada pela ONU em Pequim, onde foram dimensionados os avanços em relação às conferências anteriores e a permanência de situações de discriminação e inferioridade das mulheres em várias esferas da vida social em quase todos os países, e os obstáculos a superar para que as mulheres tivessem condições de igualdade e pudessem exercer plenamente seus

direitos. Destacou-se das conferências anteriores, pois resultou em um acordo denominado “Declaração e Plataforma de Ação de Pequim”, documento, subscrito por 184 países, o qual traçou doze pontos prioritários de trabalho com vistas a superar a situação de violência, marginalização e opressão vivenciada pelas mulheres, bem como detalhou as ações necessárias para alcançar os objetivos a que se propõe, esse documento é considerado o mais abrangente sobre os direitos das mulheres (ONU MULHERES, 1995).

Já com relação às alterações legislativas e aos Marcos Normativos Nacionais, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, intitulada “Constituição Cidadã”, traz um grande avanço com relação à institucionalização dos direitos humanos no País, com a consolidação dos direitos e garantias fundamentais, além de trazer no texto constitucional importantes avanços para as mulheres, a Constituição estabelece, dentre outros aspectos, a igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações (BRASIL, 1988, artigo 5º, inciso I).

Com a necessidade de uma norma penal específica de proteção da mulher, em 2006 foi inserida no Código Penal, a Lei n.º 11.340/06 – Lei Maria da Penha, esta representou um avanço simbólico, discursivo e político, ao evidenciar uma realidade corriqueira ao ambiente doméstico.

E por fim, diante do alarmante número de mulheres mortas principalmente no âmbito doméstico, foi inserida no Código Penal, em 2015, a Lei N.º 13.104/15 – Femicídio, ela significou um progresso por trazer a dimensão do problema ao debate público.

A aprovação da Lei Maria da Penha foi um avanço para o surgimento de novos procedimentos para o acesso à justiça, além de trazer um debate à sociedade, e dar transparência à problemática de violência contra a mulher.

A Lei Maria da Penha foi criada diante do caso da Maria da Penha Maia Fernandes, que sofreu violência durante 23 anos de casamento e ficou paraplégica, em virtude deste caso o Estado Brasileiro foi condenado por negligência, omissão e tolerância e então criou a lei com a natureza de proteção, objetivando a preservação da vida da mulher por meio de medidas protetivas contra o agressor, que visa impor segurança e dignidade a mulher vítima de violência doméstica, imperioso notar, que caso da Maria da Penha foi o primeiro no qual se aplicou a Convenção de Belém do Pará. Maria da

Penha Maia Fernandes, que relata em seu livro "Sobrevivi posso contar" (2010):

Acordei de repente com um forte estampido dentro do quarto. Abri os olhos. Não vi ninguém. Tentei mexer-me, mas não consegui. Imediatamente fechei os olhos e um só pensamento me ocorreu: "Meu Deus, o Marco me matou com um tiro". Um gosto estranho de metal se fez sentir, forte, na minha boca, enquanto um borbulhamento nas minhas costas me deixou ainda mais assustada. Isso me fez permanecer com os olhos fechados, fingindo-me de morta, pois temia que Marco me desse um segundo tiro. (FERNANDES, 2010, p. 36).

A referida obra a autora narra que após duas tentativas de homicídio em 1983 ela tomou coragem e o denunciou, entretanto, o seu marido só foi punido depois de mais de 19 anos de julgamento, o caso só foi solucionado em 2002, quando o Estado Brasileiro foi condenado.

Devido ao que foi exposto acima, e de todos os dados estatísticos da Organização Mundial da Saúde (OMS), comprova-se que devido a Violência de gênero praticada no âmbito doméstico, e com níveis piores significativamente com a mulher no polo passivo, se faz necessário as ações afirmativas de políticas públicas, devido a essa desproporção, visando conter o problema social de maneira diferenciada das políticas que visam conter a violência praticada contra o homem.

O Estado necessitava criar uma lei que trouxesse maior segurança para a mulher e empregasse penas mais severas para o agressor, já que antes as ocorrências de agressão doméstica eram julgadas pelos juizados criminais, que são órgãos responsáveis por julgamento de crimes considerados de menor potencial ofensivo, e, além disso, eram órgãos que tinham uma quantidade processual enorme e devido a isso acabavam arquivando diversos desses processos, então os agressores passavam ilesos ou eram punidos com penas como multas e doação de cestas básicas, além disso também era comum a noção de que as mortes se tratavam de crimes passionais.

O relatório global do Fundo de Desenvolvimento da ONU para a Mulher-Unifem (2009) classifica a Lei Maria da Penha como a terceira melhor lei contra violência doméstica do mundo, e é vista como uma "ação afirmativa",

que é uma medida criada para combater desigualdades sociais, entretanto, a violência aumentou devido à falta de efetiva aplicação das medidas previstas e da fiscalização das medidas de proteção.

Por ser uma Lei de caráter de proteção e não de sanção, se fez necessário instituir uma nova lei que trouxesse esse caráter de penalidade, foi então que surgiu a Lei 13.104/2015, Lei do Femicídio.

O Femicídio alterou tanto o Código Penal como a Lei de Crimes Hediondos, além, de tipificar o crime contra a mulher no âmbito da violência doméstica e familiar como hediondo e qualificador do homicídio, ela permitiu a estruturação de órgãos especializados e mecanismos para coibir e prevenir a violência, acrescentou no § 2º, inciso VI, dispositivos que dão maior proteção a mulher contra seus agressores, impondo maior rigidez no tratamento contra o autor desse tipo de delito, além disso, ainda determinou o aumento da pena.

Entretanto, as mulheres mesmo tendo todas as suas garantias e direitos positivados na Constituição e nos Códigos, esses continuam sendo violados com o aumento alarmante do número de feminicídios, a morte feminina em razão do gênero se faz muito presente na sociedade. Em análise do fenômeno social observa-se a inserção da violência contra mulher em contexto histórico e cultural, fulcrada em uma desigualdade de gênero, legitimada por uma estrutura social.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil é o quinto país do mundo com a maior taxa de feminicídio, e a pandemia do Covid-19 juntamente ao isolamento social potencializou esse problema social, e trouxe à tona, de forma agravada o aumento da violência doméstica e a violência familiar contra a mulher.

Dados demonstram que durante o isolamento social as mulheres eram vigiadas e impedidas de conversar com familiares e amigos, o que ampliou a margem de ação para a manipulação psicológica e a dificuldade em acessar os canais de denúncia e pedir ajuda, ocasionando o aumento da violência, em contrapartida, a diminuição das notificações, e ficando evidenciada, neste período, a necessidade de uma diversificação nas estratégias de combate à violência.

Por conseguinte, levando em consideração toda a narrativa acima e a situação atual relacionada à violência contra a mulher, surgiu um debate a

respeito da eficácia da Lei do Feminicídio e sua relação com o simbolismo penal, devido ao fato do Estado recorrer ao direito penal nos momentos de grande comoção social, com o objetivo de resolver ou reduzir esse problema, editando novas leis penais, ou recrudescendo as existentes, como uma resposta imediata as condutas violentas, entretanto, o crescente número de casos e a ineficiência da legislação no combate à criminalidade, trouxe consigo esse debate jurídico.

Na visão da doutrina moderna o Direito Penal Simbólico vem para apenas acalantar momentaneamente a sociedade assustada, sendo algo ilusório, que não pretende atingir seu fim, mas leva a sociedade a acreditar que o almejado fora obtido, em contrapartida, existem doutrinadores e juristas que não consideram o feminicídio uma lei simbólica, com esse entendimento, aduz Yllan (2011, p. 197):

Não usar o Direito Penal para estes delitos resultaria absurdo. Não nos equivoquemos, estamos falando de violência contra as mulheres. Não morreram. As mataram. Quando se estabelecem as agravantes do homicídio ou do homicídio qualificado, é para sancionar não quem as matou, senão como as mataram. É a lógica do mundo penal para poder estabelecer as qualificações. A partir deste ponto de vista se faz necessário um tipo penal que qualifique como estão matando estas mulheres e em que condições – que não são as mesmas que contém o homicídio qualificado. Quando falamos da perda da vida o conceito de uma intervenção mínima do Direito Penal é inadmissível. O direito é uma ferramenta de defesa para as mulheres.

A função do direito penal é proteger o bem jurídico mais valioso, a vida, e a criação do dispositivo sancionador não garante a prevenção da prática do crime, ou sua punição, é apenas um dos instrumentos de combate à violência, e para alcançar os devidos resultados esperados devem ser aliadas a criação de políticas públicas e criminais de enfrentamento da causa, e a correta aplicação da legislação penal.

Contudo, o aumento do rigorismo e da severidade das leis não provam nem demonstram qualquer comprometimento do Estado no combate à violência e à criminalidade, sem a atuação eficaz do mesmo, com sua

inoperância e a incapacidade em conter a criminalidade as normas penais se tornarão meros simbolismos.

A violência contra a mulher não é um fenômeno recente e é um fato que está diretamente ligado ao patriarcado, a ideia de que a figura do homem é superior e dominante e a mulher deve ser submissa, vem desde a antiguidade e é comum nos lares brasileiros e mundiais. O feminicídio é uma das formas mais severas da violência contra a mulher e é resultante dessa dominação, que por muitas décadas foi amparada, inclusive, pela legislação.

Conclui-se que o legislador deve usar a lei penal de forma secundária, pois já se comprovou que no âmbito da violência doméstica contra a mulher, não são suficientes apenas a criminalização e a respectiva prisão, pois a criminalização não tem o condão de reduzir os casos, ou solucionar a raiz do problema.

É de grande valia medidas extrapenais e imprescindível a atuação do Estado por meio de políticas públicas, pois a proteção integral dos grupos vulneráveis, é função precípua do Estado, por meio da adoção de medidas que garantam a cessação da atitude violenta contra a mulher e também a prevenção desse comportamento, buscando eliminar os obstáculos que estas pessoas sofrem na busca da proteção e do acesso à justiça e implantando políticas educacionais, para uma drástica mudança de pensamento da sociedade, expressando que a conscientização, o respeito e a igualdade são elementos fundamentais para uma convivência familiar digna e justa, além de ampliar e aprimorar as redes de apoio à mulher.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, Vanessa Gurgel et al. Qualidade de vida e depressão em mulheres vítimas de seus parceiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, n. 1, fev. 2005 (online). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/kbLB4v3hdrn3fCvDfrKv3Hx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ALMADA, Selva. **Garotas Mortas**. São Paulo: Todavia, 2018.

BARROS, Francisco Dirceu. “Feminicídio e neocolpovulvoplastia: As implicações legais do conceito de mulher para os fins penais”. **Jusbrasil**, 11/03/2015. Disponível em: <https://franciscodirceubarros.jusbrasil.com.br/artigos/173139537/feminicidio-e-neocolpovulvoplastia-as-implicacoes-legais-doconceito-de-mulher-para-os-fins-penais>. Acesso em: 20 mai.2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. Relatório Final. Violência Contra a Mulher. Brasília**. Senado Federal, Secretaria Geral da Mesa, Secretaria de Comissões Coordenação das Comissões Especiais, Temporárias e Parlamentares de Inquérito. Data de Publicação 07/2013. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496481>. Acesso em: 16 abr. 2022

BRASIL. **Coronavírus: sobe o número de ligações para canal de denúncia de violência doméstica na quarentena [Internet]**. Brasil: Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ODNH), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH); 2020.

COELHO, Mariana. **A evolução do feminismo: subsídios para sua história**. 2. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 9-35, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31137>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CUNHA, Rogério Sanches. “Lei do Feminicídio: breves comentários”. **Jusbrasil**, 11/03/2015. Disponível em:

<https://rogeriosanches2.jusbrasil.com.br/artigos/172946388/lei-do-feminicidio-brevescomentarios>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil brasileiro**. 22. ed. rev., e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. Betty Friedan: morre a feminista que estremeceu a América. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 14, n.1, p. 287-293, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0104-026X2006000100015. Acesso em: 22 mai. 2022.

FEDERICI Silvia. **O Ponto Zero da Revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante; 2019.

FELGUEIRAS, Ana M. Cláudia Leal. Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro: das Sufragistas ao Ciberfeminismo. **Revista Digital Simonsen**, n. 6, p. 108-121, maio 2017. Disponível em: <http://www.simonsen.br/revista-digital/wpcontent/uploads/2017/05/montagem-da-revista-Reparado111.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi posso contar**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2010.

GEBRIM, Luciana Maibashi; BORGES, Paulo Cesar Correa. **Violência de Gênero**: Tipificar ou não o femicídio/feminicídio? Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/202/ril_v51_n202_p59.pdf. Acesso em: 23 de mai. 2022.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LARA, Maria Clara Zanardini. **O uso de aplicativos como instrumento de combate à violência doméstica durante a pandemia**. 2021.

MIRANDA, Cynthia Mara. Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil e no Canadá. Interfaces Brasil/Canadá: **Revista Brasileira de Estudos Canadenses**, Canoas, v. 15, n. 1, p. 347-385, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6721>. Acesso em: 15 abr. 2022.

NERY JÚNIOR, Nélon. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

OLIVEIRA, Flavio H. Franco; HENRIQUES, H. B. A condição absoluta da dignidade humana e sua relação com os direitos da personalidade. In: Edinilson Donisete Machado, Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira (Orgs.). **Anais do XXII Encontro Nacional do CONPEDI**. São Paulo: FUNJAB, 2013, v. 1, p. 193-222.

OTTO, Claricia. O feminismo no Brasil: suas múltiplas faces. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 238-241, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&md=S0104-026X2004000200015. Acesso em: 22 mar. 2022.

PASINATO, Wânia. As mulheres são vítimas de violência porque são mulheres. **Revista Galileu**, 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2018/02/violencia-contra-mulher-wania-pasinato.html>.

PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva. In: **Congresso Latino-americano de Ciência Política** (ALACIP), 10, Monterrey, Nuevo León, México, 2019. Anais [...]. s. l.: ALACIP; Asociación Mexicana de Ciencias Políticas A.C. (AMECIP); Tecnológico de Monterrey, 2019. Disponível em: <https://alacip.org/cong19/25-perez-19.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2022.

PINTO, Céli Regina J. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2003.

ROCA, Monserrat Soler; ASTREGENER, Esperanza Figa. Recusos sociales para la prevención y el tratamiento de la violencia de gênero. In: **Violência doméstica** – Manual para la prevención, detecccioón y tratamiento. Sevilla: Eduforma. MAD, 2006, p. 215.

SAFFIOTI, Heleieth, **O Poder do macho**. Coleção Polêmica, São Paulo: Moderna, 1987.

STÖCKL H, Devries K, Rotstein A, Abrahams N, Campbell J, Watts C, et. al. The global prevalence of intimate partner homicide: a systematic review. **Lancet**, 382(9895), p. 859-65. 2013. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61030-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61030-2)

WEBER, Max. Sociologia da dominação. In: WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1991, p. 187-223.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANA MARIA DE BARROS

Doutorado 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 Docente Permanente 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. Foi Coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/ PROLIND/MEC de 2014 a 2019. É Coordenadora do Projeto de Extensão: Laboratório de Filosofia, Política e Direitos Humanos desde 2015, 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 Coordenadora do Laboratório de Geografia e História do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. É militante na causa animal e protetora de animais no Agreste de Pernambuco. É Co-Fundadora do Coletivo Marias Também Tem Força.



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. Foi 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.



KALLINE FLÁVIA SILVA DE LIRA

Doutora em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Mestra em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco (2015). 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). Foi

professora substituta da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina. É professora da Autarquia Educacional do Araripe (AEDA). 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. Aluna especial no Doutorado em Educação Contemporânea - PPGEDUC - UFPE. 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 Clínica - Faculdade Futura - 2021. Pedagoga UFPE/CAA - 2016. Profa. no Ensino Superior de Educação Especial e Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais - Libras - UPE Campus Garanhuns. Profa. de Fundamentos da Educação Especial, Libras e Metodologia Projeto de Pesquisa na Faculdade do Belo Jardim - AEB/FBJ . Profa. no Curso de Pós-graduação Lato Senso em Psicopedagogia Institucional e Clínica 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. . Linha de Interesse Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Língua Brasileira de Sinais, Direitos Humanos da pessoa com deficiência; Educação Indígena.



TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UEPB/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 Públicas, 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 conteúdos exclusivos. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



[facebook.com/editoraolyver](https://www.facebook.com/editoraolyver)



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



[Instagram.com/editoraolyver](https://www.instagram.com/editoraolyver)



www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

A obra é uma publicação do Grupo de Pesquisa **GPEISDH** (Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (UFPE/CNPq)) é um espaço de publicação científica voltada para diversas áreas do conhecimento, uma produção interdisciplinar, contribuindo com o fortalecimento das instituições democráticas, com a defesa do Estado de Direito, com a cidadania e com a emancipação humana. Tendo a **EDUCAÇÃO**, a **POLÍTICA** e os **DIREITOS HUMANOS** como instrumentos estratégicos de transformação da sociedade. Chegamos ao volume cinco da coletânea "**Educação Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios**", os capítulos chegaram através de edital publicado no mês de junho de 2022, amplamente difundido nas redes sociais, imprensa e blogs, além da contribuição dos pesquisadores e pesquisadoras que constituem o **GPEISDH**. Nesse volume apresentamos quatro seções: A **Seção 1: Educação e Direitos Humanos** que é constituída de 11 (onze) capítulos que ficaram sob a responsabilidade da Profa Dra. Ana Maria de Barros e da Profa. Dra. Ana Maria Tavares Duarte. A **Seção 2: Inclusão Social, Povos Indígenas e Direitos Humanos** que é constituída de 7(sete) capítulos ficaram sob a responsabilidade da Profa. Ms. Risonete Rodrigues e da Profa. Dra. Tânia Maria G. D. Bazante. A **Seção 3: Política, Cidadania e Direitos Humanos** possui 12 (doze) capítulos que ficaram sob a responsabilidade da Profa. Dra. Ana Maria de Barros. A **Seção 4: Gênero, Cidadania e Direitos Humanos** possui 5 (cinco) capítulos que encerram a coletânea e ficaram sob a responsabilidade da Profa. Dra. Kalline Flávia S. Lira. Assim, entregamos mais uma obra coletiva a sociedade que pode ser acessada gratuitamente através do site da Editora Olyver e que esperamos cumprir a função social da pesquisa com a democratização do conhecimento

Boa Leitura!

As organizadoras.



Campus
AGRESTE



APOIO:



LABGEHIS
LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA



GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E
DIREITOS HUMANOS

CAA - UFPE