EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

VOL. 7

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

KattleYa EDITORA

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

Volume 7

DIREÇÃO EDITORIAL: Luciele Vieira da Silva
DIAGRAMAÇÃO: Bruna Natalia de Freitas
DESIGNER DE CAPA: Editora Kattleya

O conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor, incluindo o padrão textual, o sistema de citação e referências bibliográficas.

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

2022 Editora Kattleya
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editorakattleya.com
editorakattleya@gmail.com

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação, política e direitos humanos: diálogos emancipatórios - Volume 7 / Organização de Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Kalline Flávia Silva de Lira, et al. – Maceió-AL: Kattleya, 2024.

Outras organizadoras: Risonete Rodrigues da Silva, Tânia Maria Goretti Donato Bazante.

Livro em PDF

ISBN 978-65-983304-0-8

1. Política educacional. 2. Direitos humanos. 3. Educação. I. Barros, Ana Maria de (Organizadora). II. Duarte, Ana Maria Tavares (Organizadora). III. Lira, Kalline Flávia Silva de (Organizadora). IV. Título.

CDD 379.15

Índice para catálogo sistemático

I. Política educacional

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 7

Maceió-AL
2024
KattleYa EDITORA

Direção Editorial

Luciele Vieira da Silva

Comitê Científico Editorial

Dr. Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Dra. Adlene Silva Arantes
Livre Docente pela Universidade de Pernambuco - UPE (Brasil)

Dr. Augusto César Acioly Paz Silva
Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Dr. João Paulino da Silva Neto
Universidade Federal de Roraima | UFRR (Brasil)

Dra. Ana Maria de Barros
Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Ana Maria Tavares Duarte
Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Kalline Flávia Silva de Lira
Universidade Federal do Vale do São Francisco UNIVASF | (Brasil)

Prof. Me. Laudemiro Ramos Torres Neto
Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Prof. Denivan Costa de Lima
Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. José Luís Romero Hernández
Universidade Nacional Autônomo do México | UNAM (México)

Me. Ruth Nitzia Botello Ortiz
Instituto Politécnico Nacional | IPN (México)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 13

SEÇÃO 1
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA LITERATURA FANTÁSTICA: REFLEXÕES A PARTIR DA JORNADA DO PERSONAGEM JON SNOW EM *AS CRÔNICAS DE GELO E FOGO*
Anderson F. S. de Albuquerque
Maria Betânia do N.Santiago..... **21**

CAPÍTULO 2
OS SENTIDOS DO ESTADO AMPLIADO E EDUCADOR NA PERSPECTIVA DE ANTONIO GRAMSCI E O CASO DO PROGRAMA UNIVERSITÁRIO DO BEM - PROBEM DA OVG/GOIÁS
Carla Beatriz de Almeida..... **53**

CAPÍTULO 3
ESSA ESTRANHA INSTITUIÇÃO CHAMADA EDUCAÇÃO – UM OLHAR DERRIDIANO
Christie Rhamu Maciel Martinhão
Nélio Vieira de Melo..... **69**

CAPÍTULO 4
MITO E TRAGÉDIA NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA GRÉCIA ANTIGA: Um olhar para a Narrativa de *Prometeu*
Djhone de Barros Chaves Souza
Maria Betânia do Nascimento Santiago..... **90**

CAPÍTULO 5
FORMAÇÃO DE CIDADÃOS/ SUJEITOS HISTÓRICOS: UM OLHAR A PARTIR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS, NA CIDADE DE SÃO CAITANO-PE
José Davi Santos Torres
Ana Maria de Barros..... **116**

CAPÍTULO 6
O ENSINO DE HISTÓRIA E O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA
Gabriela Cipriano Guerra..... **135**
CAPÍTULO 7
DIREITOS HUMANOS E ENSINO RELIGIOSO: INTERFACES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA
George Annderson Cordeiro Tôrres
Everaldo Fernandes da Silva..... **152**
CAPÍTULO 8
PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE SENTIDOS DE *PRESTÍGIO* E *DESPRESTÍGIO*
Joselma Maria Batista da Silva
Maria Betânia do Nascimento Santiago..... **167**
CAPÍTULO 9
O ESPAÇO CONCEDIDO À EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NAS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR
Julyana Kalyne Henrique da Silva
Layane Dutra Malagueta Vieira
Maria do Carmo Gonçalo Santos..... **218**
CAPÍTULO 10
A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO REFERENCIAL CRÍTICO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ANCORADOS NOS PRINCÍPIOS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL EM QUESTÃO.
Márcia Maria Cardoso
Nélio Vieira de Melo..... **234**
CAPÍTULO 11
PROJETO DE EXTENSÃO ENVELHECER NO CÁRCERE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA REFLEXÃO DE LUCIANO OLIVEIRA
Maria Perpétua S. Dantas..... **272**
CAPÍTULO 12
PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM OLHAR PARA OSDESAFIOS DO SER PROFESSOR
Maria Rosa Maciel Silva
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida..... **291**

CAPÍTULO 13
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NA ATUAÇÃO MAIS QUALIFICADA DE ATIVISTAS NO COLETIVO LUTAS E CORES E NA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES EM CARUARU-PE
Perycles Macedo..... **316**
CAPÍTULO 14
DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: REPENSANDO AS RELAÇÕES DE PODER NO AMBIENTE ESCOLAR
Tadeu da Silva Ferreira
Nélio Vieira de Melo..... **347**
CAPÍTULO 15
EDUCAÇÃO JURÍDICA ANTIRRACISTA E ENSINO JURÍDICO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: Algumas reflexões sobre a formação em Direito no Brasil contemporâneo para o combate ao racismo e sua relação com as políticas públicas
Vanessa Santos do Canto..... **362**
CAPÍTULO 16
A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO APLICABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA DE ENSINO BÁSICO
Vanessa Santos do Nascimento
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... **379**

SEÇÃO 2
INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 17
PERCEPÇÕES DE INTÉRPRETES DE LIBRAS COM DIFERENTES FORMAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FÍSICA.
Adriana Oliveira Bernardes
Eder Pires de Camargo..... **393**
CAPÍTULO 18
EDUCAÇÃO INCLUSIVA? UMA ANÁLISE DO DECRETO 10.502/2020
Ana Claudia Duarte Pinheiro
Júlia Callipo e Roberta Colácio Moreira..... **413**

CAPÍTULO 19
NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA PCD, REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO
Ariane Carla Campos de Melo
Tânia Maria Goretti Donato Bazante..... **428**
CAPÍTULO 20
A DESCONSTRUÇÃO DO CAPACITISMO AFETIVO EM FACE DA EFETIVIDADE DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E DA QUEBRA DO AMORDAÇAMENTO DO DESEJO: COMO "CORPOS GORDOS E VELHOS" SÃO SEXUALMENTE ATRAENTES PARA ALÉM DA GORDOFOBIA E DO IDADISMO
Carolina Valença Ferraz
Thiago Sahaja Samadhi Sales Praun..... **442**
CAPÍTULO 21
APONTAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO CLÍNICO: UMA VISÃO DOS TERAPEUTAS
Diego Santos Mendes da Silva
Ana Maria Tavares Duarte..... **475**
CAPÍTULO 22
A INCLUSÃO DE CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Douglas Sales Moraes
Geane Caetano da Silva
Risonete Rodrigues da Silva..... **504**
CAPÍTULO 23
O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Dyógia Larissa da Silva Bezerra Santos
Risonete Rodrigues da Silva..... **529**

CAPÍTULO 24
O INTÉRPRETE DE LIBRAS FRENTE AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DECORRENTES DO DISTANCIAMENTO SOCIAL
Iranosely Krislley Santos Mendes
Sérgio Ricardo de Lima
Everton Adan Moura dos Santos
Rayssa Feitoza Felix dos Santos..... **559**
CAPÍTULO 25
ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA NO MUNICÍPIO DE CUPIRA-PE
Jandeilson Manoel da Silva
Ana Maria Tavares Duarte..... **576**
CAPÍTULO 26
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Maria Erialda Regis Santos Nascimento
Valéria Alves Santos Rabêlo
Risonete Rodrigues da Silva..... **600**

SEÇÃO 3
POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 27
PENSANDO A REALIDADE PRISIONAL BRASILEIRA À LUZ DO PENSAMENTO DE LUCIANO OLIVEIRA
Ana Maria de Barros..... **626**
CAPÍTULO 28
PARTOS HUMANIZADOS, VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA E OS IMPACTOS CAUSADOS NAS PARTURIENTES: UMA ANÁLISE COM PROFISSIONAIS DO NASCIMENTO
Gabriela Lino Monteiro
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... **649**

CAPÍTULO 29
O DIREITO AO ABORTO: AS DIFICULDADES DE CRIANÇAS VÍTIMAS DE ESTUPRO REALIZAREM O ABORTO HUMANITÁRIO NO BRASIL
Jessica Aline Barbosa Rodrigues de Melo..... **666**
CAPÍTULO 30
DIGNIDADE PARA A MULHER EM RELAÇÃO A MATERNIDADE
Maria Antônia de Paula Silva
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... **686**
CAPÍTULO 31
RACISMO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA PRA QUEM?
Maria Eduarda de Oliveira Nery
Fellipe Dias Torres..... **697**
CAPÍTULO 32
POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS: IMPLEMENTAÇÃO DO COMPAZ NA COMUNIDADE ALTO SANTA TEREZINHA EM RECIFE
Maria Eduarda de Oliveira Nery
Marta Cristina Dueñas
Sara Milena Gois Santos..... **714**
CAPÍTULO 33
VULNERABILIDADE DAS MULHERES NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS À LUZ DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA
Suyanne de Barros Teixeira
Rayanna Larissa de Goes Fernandes..... **729**

SEÇÃO 4
GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 34
A CONCILIAÇÃO ENTRE MATERNIDADE-ESTUDO-TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS MÃES DISCENTES NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO
Ingrid Rafaelle da Rocha Lucena
Ana Maria de Barros..... **748**

CAPÍTULO 35
REFLEXÕES PSICOLÓGICAS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JURÍDICA
Izadora Dias de Souza
Juliane Sant'Ana Bento..... **773**

CAPÍTULO 36
ANÁLISE ESTRUTURAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES ENTRE POLICIAIS.
Kalline Flávia Silva de Lira..... **790**

CAPÍTULO 37
"MULHER VOTA EM MULHER? PAPO FURADO!": CONSERVADORISMO FEMININO NO SENADO FEDERAL.
Tamara Dantas Farias
Leo Mozdzenski..... **803**

APRESENTAÇÃO

É com imensa alegria que chegamos ao volume sete da coletânea "***Educação Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios".*** É uma publicação que realizamos desde 2020, iniciada através da Editora Olyver e a partir desse volume a publicação ocorrerá pela **Editora Kattleya** que abraçou a proposta do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq ***(GPEISDH)***.

Em nosso grupo de pesquisa, a coletânea: **"Educação Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios"** tem estimulado a produção científica dos membros e é um espaço para que outros pesquisadores a partir dos editais publicados possam encaminhar seus trabalhos que são avaliados pelos nossos pareceiristas e organizadores. A publicação em e-book facilita o alcance do conhecimento que divulgamos. Recebemos nestes sete volumes que publicamos até aqui, de 2020 a 2024 artigos de pesquisadores do Nordeste e de todas as regiões do Brasil, da América Latina (México, Chile, Argentina e Uruguai), Europa (Portugal) e África (Angola). Sabemos que duas ações tem possibilitado o alcance da publicação e dos editais divulgados nas redes sociais, imprensa, blogs variados, e através do correio eletrônico registrado a partir das inscrições nos eventos que realizamos: Seminários internacionais, cursos de extensão e Lives em Canal do youtube.

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 e interdisciplinar, 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 responsáveis pela coletânea poderá ser

encontrada após o último capítulo deste e-book, onde trazemos elementos importantes dos currículos de cada autora responsável por esta obra.

Para este volume apresentamos quatro seções que se dividem por temas, através de trinta e sete capítulos que podem ser visualizados através do sumário e que são trabalhos de áreas variadas, com a preocupação da garantia da interdisciplinaridade, essencial a área dos Direitos Humanos, razão pela qual dividimos em seções para facilitar a leitura, para facilitar a busca das pesquisadoras (es) pelos temas específicos que estudam. Com a divisão em seções é fácil localizar de forma prática os conteúdos de interesse através da seção onde se encontram as temáticas preferidas pela leitora (or). Essa divisão facilitou também o trabalho das organizadoras que trabalharam apenas nas seções em relação as quais se aproximam dos seus campos de estudos: Seja pela pesquisa, pela docência ou pela militância. Dessa forma, resolvemos dividir a coletânea nas seguintes seções:

A SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A seção foi organizada pelas Professoras Ana Maria de Barros e Ana Maria Tavares Duarte, é constituída de dezesseis capítulos, nela o leitor encontra os debates de educação numa perspectiva geral, compreendendo os Direitos Humanos como um campo interdisciplinar. A luta por educação independente da área compõe o seu campo de abrangência, e partimos dessa reflexão para construir esse espaço de pensamento e reflexão. Contamos com o apoio do professor Nélio Vieira de Melo, colega de grupo de pesquisa e de Centro Acadêmico do Agreste que encaminhou alguns artigos que havia corrigido para outra possibilidade de publicação, mas percebemos que os textos dialogavam com as nossas preocupações teóricas e decidimos publicar na coletânea, nessa seção. Assim, ficamos com uma seção bem maior que de costume, mas muito rica em diálogos e debates. Dessa forma, o leitor encontrará toda riqueza das discussões nos artigos a seguir: **EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA LITERATURA FANTÁSTICA: REFLEXÕES A PARTIR DA JORNADA DO PERSONAGEM JON SNOW EM *AS CRÔNICAS DE GELO E FOGO.*** Anderson F. S. de Albuquerque e Maria Betânia do N.Santiago; **OS SENTIDOS DO ESTADO AMPLIADO E EDUCADOR NA PERSPECTIVA DE ANTONIO GRAMSCI E O CASO DO PROGRAMA UNIVERSITÁRIO DO BEM -**

PROBEM DA OVG/GOIÁS. Carla Beatriz de Almeida; **ESSA ESTRANHA INSTITUIÇÃO CHAMADA EDUCAÇÃO – UM OLHAR DERRIDIANO.** Christie Rhamu Maciel Martinhão e Nélio Vieira de Melo; **MITO E TRAGÉDIA NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA GRÉCIA ANTIGA: Um olhar para a Narrativa de *Prometeu.*** Djhone de Barros Chaves Souza e Maria Betânia do Nascimento Santiago; **FORMAÇÃO DE CIDADÃOS/ SUJEITOS HISTÓRICOS: UM OLHAR A PARTIR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS, NA CIDADE DE SÃO CAITANO-PE.** José Davi Santos Torres e Ana Maria de Barros; **O ENSINO DE HISTÓRIA E O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA.** Gabriela Cipriano Guerra; **DIREITOS HUMANOS E ENSINO RELIGIOSO: INTERFACES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA.** George Annderson Cordeiro Tôrres e Everaldo Fernandes da Silva; **PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE SENTIDOS DE *PRESTÍGIO* E *DESPRESTÍGIO.*** Joselma Maria Batista da Silva e Maria Betânia do Nascimento Santiago; **O ESPAÇO CONCEDIDO À EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NAS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR.** Julyana Kalyne Henrique da Silva, Layane Dutra Malagueta Vieira e Maria do Carmo Gonçalo Santos; **A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO REFERENCIAL CRÍTICO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ANCORADOS NOS PRINCÍPIOS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL EM QUESTÃO.** Márcia Maria Cardoso e Nélio Vieira de Melo; **PROJETO DE EXTENSÃO ENVELHECER NO CÁRCERE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA REFLEXÃO DE LUCIANO OLIVEIRA.** Maria Perpétua S. Dantas; **PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM OLHAR PARA OSDESAFIOS DO SER PROFESSOR.** Maria Rosa Maciel Silva e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida; **CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NA ATUAÇÃO MAIS QUALIFICADA DE ATIVISTAS NO COLETIVO LUTAS E CORES E NA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES EM CARUARU-PE.** Perycles Macedo; **DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: REPENSANDO AS RELAÇÕES DE PODER NO AMBIENTE ESCOLAR.** Tadeu da Silva Ferreira e Nélio Vieira de Melo; **EDUCAÇÃO JURÍDICA ANTIRRACISTA E ENSINO JURÍDICO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A**

FORMAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO PARA O COMBATE AO RACISMO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS. Vanessa Santos do Canto; **A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO APLICABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA DE ENSINO BÁSICO.** Vanessa Santos do Nascimento e Cirana Raquel Vasconcelos Dantas.

A leitura da seção permite uma viagem no universo interdisciplinar do debate que envolve a educação e os Direitos Humanos numa possibilidade de conhecer os caminhos traçados pelas pesquisadoras e pesquisadores de trazer de forma arrojada o conhecimento como eixo central para os debates, valorizando as produções estudantis, de docentes e pesquisadoras (es) que contribuem na caminhada por uma ciência cada dia mais próxima da realidade que vivemos e seu compromisso com a emancipação humana.

SEÇÃO 2: INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS. Essa seção foi Organizada pelas Professoras Tânia Maria Goretti D. Bazante e Risonete Rodrigues da Silva, é um espaço de extrema relevância ao grupo de pesquisa, pois a maioria das organizadoras desta coletânea dedica-se ao estudo da inclusão social. Nessa obra o leitor encontrará dez artigos que trazem importantes debates e olhares humanistas que enfrentam com coragem a luta e o lugar da inclusão social como garantia e afirmação dos direitos humanos da pessoa com deficiência, assim, estes debates podem ser acompanhados através dos trabalhos selecionados para compor esta seção, são eles: **PERCEPÇÕES DE INTÉRPRETES DE LIBRAS COM DIFERENTES FORMAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FÍSICA.** Adriana Oliveira Bernardes e Eder Pires de Camargo; **EDUCAÇÃO INCLUSIVA? UMA ANÁLISE DO DECRETO 10.502/2020.** Ana Claudia Duarte Pinheiro, Júlia Callipo e Roberta Colácio Moreira; **NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA PCD, REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.** Ariane Carla Campos de Melo e Tânia Maria Goretti Donato Bazante; **A DESCONSTRUÇÃO DO CAPACITISMO AFETIVO EM FACE DA EFETIVIDADE DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E DA QUEBRA DO AMORDAÇAMENTO DO DESEJO: COMO "CORPOS GORDOS E VELHOS" SÃO SEXUALMENTE ATRAENTES PARA ALÉM DA GORDOFOBIA E DO IDADISMO.** Carolina

Valença Ferraz e Thiago Sahaja Samadhi Sales Praun; **APONTAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO CLÍNICO: UMA VISÃO DOS TERAPEUTAS.** Diego Santos Mendes da Silva e Ana Maria Tavares Duarte; **A INCLUSÃO DE CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Douglas Sales Moraes, Geane Caetano da Silva e Risonete Rodrigues da Silva; **O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Dyógia Larissa da Silva Bezerra Santos e Risonete Rodrigues da Silva; **O INTÉRPRETE DE LIBRAS FRENTE AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DECORRENTES DO DISTANCIAMENTO SOCIAL.** Iranosely Krislley Santos Mendes, Sérgio Ricardo de Lima, Everton Adan Moura dos Santos e Rayssa Feitoza Felix dos Santos; **ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA NO MUNICÍPIO DE CUPIRA-PE.** Jandeilson Manoel da Silva e Ana Maria Tavares Duarte; **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Maria Erialda Regis Santos Nascimento, Valéria Alves Santos Rabêlo e Risonete Rodrigues da Silva;

A inclusão social continua sendo um grande desafio para o campo dos direitos humanos, em uma sociedade que durante muito tempo invisibilizou e desumanizou a diferença, tratando a pessoa humana com deficiência com inútil, incapaz de contribuir para os avanços da sociedade, no máximo construindo um discurso capacitista para justificar a exclusão e a desigualdade. É imprescindível reconhecer o papel da luta dos movimentos sociais, dos educadores e familiares das pessoas com deficiência em denunciar, desmascarar a segregação social e as perversas violações de Direitos Humanos historicamente impostas ao se negar os direitos das pessoas com deficiência, razão pela qual nessa coletânea é compromisso das pesquisadoras, valorizar e ampliar sempre este debate.

SEÇÃO 3: POLITICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. Essa é organizada pela Professora Ana Maria de Barros é uma seção plural, com produções de variadas áreas do conhecimento, composta por discussões que

oferecem uma deliciosa passagem por discussões fundamentais das veredas das lutas por garantias e afirmações dos Direitos Humanos, aqui as questões que envolvem a política, as relações sociais e o direito, permitem cruzar muitas temáticas de direitos humanos numa viagem interdisciplinar nas discussões emergentes, inclusive os debates que relacionados à mulher pelo foco no direito estão nessa seção e não na última. Compreendendo a intersecção entre cidadania, direitos humanos e direitos fundamentais, principalmente em um país como o Brasil, rico em diversidade, avanços tecnológicos, mas mantendo intocada a cruel desigualdade social que impõe um fosso de distância entre o cidadão e o exercício dos seus direitos. Nessa perspectiva apresentamos os textos que compõem a seção: **PENSANDO A REALIDADE PRISIONAL BRASILEIRA À LUZ DO PENSAMENTO DE LUCIANO OLIVEIRA.** Ana Maria de Barros; **PARTOS HUMANIZADOS, VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA E OS IMPACTOS CAUSADOS NAS PARTURIENTES: UMA ANÁLISE COM PROFISSIONAIS DO NASCIMENTO.** Gabriela Lino Monteiro, Cirana Raquel Vasconcelos Dantas; **O DIREITO AO ABORTO: AS DIFICULDADES DE CRIANÇAS VÍTIMAS DE ESTUPRO REALIZAREM O ABORTO HUMANITÁRIO NO BRASIL.** Jessica Aline Barbosa Rodrigues de Melo; **DIGNIDADE PARA A MULHER EM RELAÇÃO A MATERNIDADE.** Maria Antônia de Paula Silva e Cirana Raquel Vasconcelos Dantas; **RACISMO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA PRA QUEM?** Maria Eduarda de Oliveira Nery e Fellipe Dias Torres; **POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS: IMPLEMENTAÇÃO DO COMPAZ NA COMUNIDADE ALTO SANTA TEREZINHA EM RECIFE.** Maria Eduarda de Oliveira Nery, Marta Cristina Dueñas, Sara Milena Gois Santos; **VULNERABILIDADE DAS MULHERES NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS À LUZ DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.** Suyanne de Barros Teixeira e Rayanna Larissa de Goes Fernandes. A diversidade de olhares e o caminho do exercício da cidadania para a afirmação dos Direitos Humanos constitui o eixo de organização da seção.

SEÇÃO 4: GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. Essa seção foi organizada pela Professora Kalline Flávia S. Lira é a última seção da coletânea, composta por quatro artigos que mostram a força desta discussão

que é crescente e necessária 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 da ignorância, dos preconceitos, da 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, como: **A CONCILIAÇÃO ENTRE MATERNIDADE-ESTUDO-TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS MÃES DISCENTES NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.** Ingrid Rafaelle da Rocha Lucena e Ana Maria de Barros; **REFLEXÕES PSICOLÓGICAS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JURÍDICA.** Izadora Dias de Souza e Juliane Sant'Ana Bento; **ANÁLISE ESTRUTURAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES ENTRE POLICIAIS.** Kalline Flávia Silva de Lira; **"MULHER VOTA EM MULHER? PAPO FURADO!": CONSERVADORISMO FEMININO NO SENADO FEDERAL.** Tamara Dantas Farias e Leo Mozdzenski;

Convidamos a leitora (or) a caminhar ou viajar através do texto pronto, fruto dos esforços de pesquisadoras e pesquisadores que insistem em fazer ciência em um país que flerta com o negacionismo que ainda assombra o cenário político brasileiro. Agradecemos aos docentes, discentes e colaboradores que nos honraram confiando em nosso grupo de pesquisa para publicação dos seus trabalhos, ao compartilhar suas experiências acadêmicas e profissionais conosco. Na certeza de que é um fruto de excelente construção coletiva, nos colocamos como mediadoras de um processo que nos enriquece solidariamente e fraternalmente. Expressamos o desejo de que as discussões aqui contempladas possam auxiliar em seus trabalhos e estudos, trazendo luzes aos seus percursos através das questões que nossas pesquisadoras e pesquisadores buscaram apresentar.

BOA LEITURA!

AS ORGANIZADORAS

SEÇÃO 1

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA LITERATURA FANTÁSTICA: reflexões a partir da jornada do personagem Jon Snow em *As Crônicas de Gelo e Fogo*

Anderson F. S. de Albuquerque[1]
Maria Betânia do N.Santiago[2]

INTRODUÇÃO

O processo educativo possibilita ao sujeito experiências e saberes diversos, que o levarão a se tornar um novo indivíduo a partir das experiências proporcionadas durante os seus aprendizados. Tal educação pode partir de diversos princípios, objetivando finalidades diferentes, ou até considerando que o aprendizado é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida. Nesse processo ocorre uma transformação de todos os sujeitos envolvidos, e não apenas do educando, apesar de provavelmente ele ser o que passará por mudanças mais significativas, mas também as pessoas que o estiver guiando ou o auxiliando nesse processo. Essa transformação constitui-se numa potência para o indivíduo, levando como essencial para a ação educativa a vontade e a intencionalidade de se (trans)formar.

É a partir dessa ótica que abordamos o significado da literatura neste trabalho. Podemos dizer que ela, de modo geral, descreve experiências de caráter transformador, encontradas em diversos gêneros literários. Tratando-se especificamente da literatura fantástica, compreende-se que ela frequentemente descreve o caminho de mudança pessoal de seus

[1] Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro Acadêmico do Agreste (CAA).
[2] Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Filosofia, Mestre e Doutora em Educação pela UFPE (2008). Atua no Curso de Pedagogia da UFPE – CAA e Docente do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da UFPE.

personagens por meio de jornadas repletas de elementos fantasiosos e situações desafiadoras enfrentadas pelas figuras centrais da narrativa. Essas transformações são mais perceptíveis nas séries que abarcam vários livros, a exemplo de "O Senhor dos Anéis"[3].

De modo geral, todas as formas de literatura, desde obras voltadas ao público infanto-juvenil à clássicos e obras mais "densas" possuem um papel fundamental na formação humana dos leitores que, por meio da reflexão advinda da paixão literária, pode abrir portas para que se tornem indivíduos mais críticos e com maior compreensão a respeito de seu papel na construção de uma sociedade melhor. É nessa perspectiva que situamos a leitura que realizamos da série de livros *As Crônicas de Gelo e Fogo*[4] escrita por George R. R. Martin, objeto desse estudo. Essa obra traz ao longo de seus até então cinco livros publicados uma história repleta de personagens com diversas faixas etárias e que estão envolvidos em tramas bastante variadas, mas que, no geral, possuem um ponto em comum: durante suas trajetórias a maioria desses personagens apresentam mudanças em suas características, algumas mais radicais e outras mais sutis, que ocorrem por diversos fatores, com o auxílio de outros personagens envolvidos naquele enredo. Compreende-se que as situações que impactam esses personagens e os levam a algum aprendizado e transformação podem também levar o leitor a uma transformação própria, desenvolvendo reflexões a respeito de problemas de sua vida pessoal ou questões diversas relativas ao contexto em que está inserido, através do paralelo com situações e dilemas fictícios.

A literatura fantástica nos oferece caminhos que podem nos levar a vivenciar e refletir sobre diversas questões e, no caso específico das *Crônicas*, traz no cerne de sua história muitas discussões que envolvem questões de ordem ética e moral, vistas por variados ângulos e que frequentemente nos levam a refletir e repensar a maneira como enxergamos determinados personagens e tramas – e, consequentemente, algumas questões do mundo em que vivemos ou de nossas vidas pessoais – na medida em que ao longo da história nos são dadas diferentes perspectivas.

---

[3] Obra de J.R.R. Tolkien, composta de três partes: 1ª. *"A Sociedade dos Anéis"*; 2ª. *"As Duas Torres"*; e 3ª. *"O Retorno do Rei"*.

[4] A série de livros será referida daqui para a frente apenas como "*Crônicas*".

Os livros que compõem a série são estruturados em capítulos curtos e que seguem o *ponto de vista* (PDV)[5] da personagem em questão, sendo cada um, de modo geral, narrado segundo essa perspectiva e dando foco às situações que estão sendo enfrentadas por essa pessoa, sendo geralmente intitulados pelo nome do personagem em questão. Para fins desse trabalho, foi escolhido o jovem Jon Snow, que tem quatorze anos no início da história. A escolha deve-se à centralidade desse personagem na história, possuindo capítulos PDV em quase todos os cinco livros lançados até então[6], o que possibilita ao leitor acompanhar as suas transformações ao longo da narrativa.

O caminho percorrido por Jon Snow envolve viagens a lugares desconhecidos; questões políticas e, o mais importante, uma ampla gama de experiências que vão se revelando potencialmente transformadoras; experiências que o auxiliam no aprendizado das regras do contexto em que está inserido, assim como em seu desenvolvimento como sujeito. Em sua jornada ele possui tanto mentores mais velhos, como sujeitos com aproximadamente a mesma idade, que também servem como fontes de aprendizado e vivências diferenciadas que podem levar o leitor a questionar e refletir sobre o papel que as situações que vivenciamos cotidianamente, assim como a pessoas com as quais nos relacionamos, possuem em nossa formação como indivíduos.

Mas quem é Jon Snow? Ele é um dos filhos do lorde Eddard "Ned" Stark, patriarca da família Stark, uma das principais do reino fictício de *Westeros* e a mais poderosa de sua região norte. O lorde Eddard é casado com a senhora Catelyn, com quem teve cinco filhos, porém, Jon é um bastardo, fruto de um período em que Ned estava viajando durante uma guerra, concebido em uma relação (da qual não temos nenhum detalhe) que o lorde nortenho teve com uma mulher desconhecida. Ele tem a mesma idade de seu filho primogênito, Robb, concebido antes que ele partisse para essa mesma guerra. Além de Robb, Eddard e Catelyn tiveram ainda outros quatro filhos: Sansa, Arya, Bran e Rickon. A maioria dos personagens dessa família possui

[5] A partir daqui referidos como PDV.

[6] Com a exceção do quarto livro da saga, *O Festim dos Corvos*, onde ele aparece apenas brevemente pelo PDV de outro personagem.

grande relevância na trama das *Crônicas de Gelo e Fogo*, em especial nos três primeiros livros.

Além disso, a escolha desse personagem se dá pois ele passa por mudanças significativas ao longo da obra, e assim ao seu modo de pensar; a maneira como enxerga diversas questões e situações vai sendo modificando com o passar do tempo, mesmo que esse processo ocorre de forma lenta e gradual. Fundamentalmente, o fato de que sua jornada se dá quase como fazendo uma ponte entre dois grupos de pessoas distintos e que possuem um antagonismo histórico, com o qual o próprio Jon concorda e perpetua durante boa parte da história, até o momento em que as circunstâncias e seu aprendizado o fazem chegar à conclusão de que tais disputas precisam ser deixadas de lado.

Isso revela que a transformação pela qual o personagem passa é tão significativa que o leva a buscar mudar também a estrutura da sociedade em que está inserido, estrutura que se perpetua há milênios, o que faz esse caminho de transformação ser tortuoso, repleto de percalços e antagonismos que eventualmente cobram dele um preço muito caro.

Assim, trazemos a seguinte questão condutora do trabalho: Como a literatura fantástica pode nos auxiliar a pensar em uma perspectiva de educação transformadora considerando a jornada do personagem Jon Snow na obra *As crônicas de gelo e fogo*?

A partir dessa questão, o trabalho assumiu como objetivo analisar a jornada do personagem Jon Snow na obra *As crônicas de gelo e fogo* de modo a pensar em uma perspectiva de educação transformadora. Em termos específicos, buscou-se: descrever experiências significativas pelas quais o personagem passa ao longo dos livros, considerando a importância delas nas transformações reveladas por ele; analisar as questões abordadas na jornada do personagem, compreendendo-a como experiência de transformação; e refletir sobre a relevância das questões anunciadas na experiência do personagem para a educação em nossos dias.

Como relevância pessoal, decidi trazer para o debate uma obra de literatura fantástica pela qual tenho muito apreço e com a qual possuo bastante proximidade, a fim de pensar de maneira mais aprofundada sobre determinadas questões que já haviam me ocorrido em outras leituras, mas que

não havia abordado com a densidade que um trabalho acadêmico pode oferecer. Quanto a relevância acadêmica, compreendemos que a literatura tem muito a contribuir para nossas reflexões pedagógicas e, sendo esta uma série de livros que, mesmo voltada para o público adulto, possui diversos personagens infanto-juvenis no centro da história, pode oferecer muitas possibilidades de discussão e relação com alguns conteúdos que foram abordados no Curso de Pedagogia, além de ser uma temática pouco explorada na área da educação. Como relevância social, acredito que o estudo de temática tão relevante, mas ainda pouco abordada no curso, pode contribuir para que essas questões sejam assumidas nessa formação a fim de que ela seja mais completa, e que o (a) discente, e futuro profissional da educação, a partir de saberes mais diversificados, possam também atuar como um pedagogo capaz de pensar as problemáticas presentes em sua área de atuação de forma diferenciada.

Assim, o trabalho está estruturado de modo a oferecer uma contextualização do autor da obra, George R.R. Martin, descrição dos procedimentos metodológicos, seguida da análise teórica, que se divide em três tópicos: o primeiro intitulado “Educação, transformação e Literatura”, aborda o conceito de educação e transformação relacionando com a literatura; o segundo intitulado “Experiência de Jon Snow entre a Patrulha e os Selvagens”, trata das principais questões que envolvem a experiência do personagem entre esses dois grupos de pessoas contraditórios e o terceiro, intitulado “Literatura e transformação: sentidos da experiência de Jon Snow”, aborda a relação entre os conceitos apresentados e a concepção de educação assumida no trabalho. Por fim, trazemos os elementos conclusivos do estudo.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AUTOR E OBRA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

George Raymond Richard Martin, mais conhecido apenas por George R.R. Martin, nasceu na cidade de Bayonne, nos EUA, em 20 de setembro de 1948, em uma família humilde. Sua carreira como escritor teve início nos anos

70; nos anos 80 virou roteirista de séries de televisão até que, nos anos 90, começou a escrever a obra que se tornaria seu maior sucesso[7].

As Crônicas de Gelo e Fogo é a série de livros que começou a ser escrita por Martin no início dos anos 90 e que teve seu primeiro livro, *A Guerra dos Tronos*, publicado em 1996. De lá pra cá foram lançados mais quatro livros: *A Fúria dos Reis* (1998), *A Tormenta de Espadas* (2000), *O Festim dos Corvos* (2005) e *A Dança dos Dragões* (2011)[8]. De acordo com o autor, serão publicados mais dois livros que concluirão a história e que ainda estão sendo produzidos, mas até o momento, no final de 2022, ainda sem data de lançamento. A trama se desenvolve a partir de capítulos de "ponto de vista", onde cada capítulo é apresentado pela experiência de determinado personagem e nomeado de acordo com aquele que o está narrando. A obra possui mais de uma dúzia de personagens que protagonizam esses capítulos ao longo dos livros.

A saga faz grande sucesso no mundo inteiro, possuindo milhões de exemplares vendidos, alçando Martin à lista dos principais autores de ficção da atualidade e até mesmo o levando a ser considerado um dos principais autores de fantasia de todos os tempos[9]. A fama de sua obra já era grande nos anos 2000, mas cresceu ainda mais quando, em 2011, ela começou a ser adaptada para a milionária série de TV *Game of Thrones*[10], do canal estadunidense *HBO*, que rapidamente se tornou um sucesso de crítica e público e teve seu desfecho em 2019, após oito temporadas.

A história das *Crônicas* se passa em uma realidade completamente fictícia, e que permite que a obra seja classificada como "Alta Fantasia", termo utilizado para classificar obras de fantasia que não se passam em versões "paralelas" de nossa realidade, mas sim em universos totalmente diferentes, que até podem revelar semelhanças e inspirações de nosso mundo, mas de

---

[7] https://www.geloefogo.com/mais-grrm/sobre-grrm. Acesso em: 10/10/2022.

[8] Daqui em diante os livros serão mencionados apenas pela primeira palavra de seus títulos, da seguinte maneira: *Guerra, Fúria, Tormenta, Festim* e *Dança*.

[9]https://web.archive.org/web/20081229125934/http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1129596,00.html. (Acesso em 20/10/22)

[10] https://www.usatoday.com/story/life/books/2019/06/04/game-thrones-books-reach-new-heights-best-seller-list/1340259001/. (Acesso em 20/10/22)

modo geral possuem sua própria geografia e história[11]. No caso de *Crônicas*, trata-se de um mundo de estrutura semelhante à nossa idade média e que possui dois principais continentes conhecidos, *Westeros* e *Essos*.

Westeros é uma terra frequentemente chamada de "os sete reinos", devido a um longo período de sua história onde sua divisão geopolítica consistia em sete reinos separados, que viviam em constante conflito. Porém, cerca de três séculos antes do ponto em que a história dos livros tem início, o continente foi invadido e conquistado pelos Targaryens, uma família vinda de uma terra distante e notoriamente mágica que possuía dragões como animais de estimação, assim como a habilidade de monta-los e leva-los para a guerra. Após essa conquista, *Westeros* foi unificada em um só reino, comandado pelos Targaryens durante a maior parte do tempo, entretanto, a denominação "sete reinos" para se referir à região foi mantida por uma questão de tradição. Já o continente de *Essos* possui uma organização diferente, com grandes centros urbanos chamados de "cidades livres", cada uma com seu tipo de governo e com variados povos e culturas. Não entraremos em muitos detalhes quanto a essa região pois, apesar de ser relevante para a obra de modo geral, é em *Westeros* que a maior parte da trama se passa, especialmente no que diz respeito ao personagem que é o foco desse trabalho.

Quanto à metodologia assumida no trabalho, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que o objeto de estudo está relacionado à interpretação de uma obra literária e à pesquisa de materiais que se relacionam aos temas abordados nela, de modo a construir determinadas reflexões sobre o material analisado. Sobre a especificidade dos estudos bibliográficos, Fonseca (2002, p. 31-32) afirma:

> Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

[11] São exemplos de histórias de "Alta Fantasia" as obras "O Senhor dos Anéis" (J.R.R. Tolkien) e "A Roda do Tempo" (Robert Jordan e Brandon Sanderson).

O trabalho assume uma abordagem hermenêutica, cuja escolha decorre da própria natureza do estudo, que é compatível com o que se busca nos estudos hermenêuticos. Quanto a isso Ghedin (2004, p. 4), destaca:

> Estamos, o tempo todo, diante do texto (enquanto fala e discurso do outro) e do contexto (enquanto realidade circundante) ao mesmo tempo que nos fazemos e somos tocados pela dinâmica da realidade que nos esforçamos para compreender. Na verdade, somos parte dela tanto quanto ela passa a fazer parte de nossa existência. Somos tocados pela realidade pesquisada do mesmo modo que pretendemos tocar nela para saber o que é.

Ou seja, por meio de uma abordagem hermenêutica podemos desenvolver uma relação com o texto, buscando compreender o contexto daquela obra, nos inserir nele, fazer parte daquela realidade. De acordo com Ghedin (2004, p. 6), "é possível buscar uma compreensão que possa partir de uma dada particularidade e chegar-se a sua universalidade a partir das relações que estão postas pelos sujeitos da realidade a investigar". Tratando-se do estudo de uma obra de ficção, essa possibilidade de conexão com a literatura é essencial para que possamos nos relacionar adequadamente com o contexto no qual a história se passa e com as realidades vivenciadas pelos personagens que são o foco específico deste trabalho.

Levando em consideração que toda a obra está estruturada em capítulos de ponto de vista, trazendo a perspectiva de personagens variados, dentre os quais se encontra o personagem Jon Snow, os procedimentos adotados para que possamos responder ao problema posto inicialmente e atender aos objetivos definidos foram: leitura atenta dos capítulos dos livros que compõem as *Crônicas* que são narrados pelo ponto de vista do personagem, procurando nessa leitura as experiências significativas e de caráter transformador; leitura e sistematização do referencial teórico que auxiliou na construção de reflexões acerca dos acontecimentos presentes na jornada desse personagem que estão conectados com a temática selecionada; análise do material pesquisado em relação aos acontecimentos e vivências observados na jornada do personagem e que foram considerados como experiências formativas para esse sujeito.

Para fazer uma análise mais aprofundada da obra, assumimos como foco principal da pesquisa os capítulos de PDV de Jon presentes nos livros *A Tormenta de Espadas* e *A Dança dos Dragões* (respectivamente, livros três e cinco das *Crônicas*), que consideramos trazerem questões e conflitos que impactam o personagem mais significativamente.

As tramas em que Jon Snow está diretamente inserido nessas duas obras envolvem situações de grande impacto para ele, de maneira central abordamos dois momentos: primeiramente, quando ele precisa fingir desertar da Patrulha para espionar os selvagens, grupo rival com o qual estão em disputa durante boa parte da história, o que acontece ao longo do livro três e, posteriormente, sua ascensão à lorde comandante da Patrulha, o que exige dele grande amadurecimento e uma série de decisões que o fazem entrar em conflito com seus parceiros e até consigo mesmo, trama que se passa ao longo do livro cinco.

Faz-se necessário destacar também os principais personagens citados na análise. Afora o próprio Jon, há personagens que interagem com ele e impactam em sua transformação de muitas maneiras. Os principais abordados são: *meistre* Aemon, idoso bastante sábio que cumpre as funções de médico e conselheiro da Patrulha; Ygritte, jovem que faz parte do povo livre e que tem uma breve relação amorosa com Jon e, por fim, o rei Stannis Baratheon, que chega em um momento de virada na trama de Jon e demanda dele mais algumas decisões difíceis.

Além da obra de Martin, o trabalho dialogou com os seguintes teóricos: Barthes (2007) e Santos (2014), falando sobre literatura e educação; Gomezjurado Zevallos (2014), tratando da educação em uma perspectiva de desenvolvimento da sociedade; Nietzsche (2001 e 2000), para pensar a respeito de ética e moral; Rocha (2016), Von Zuben (2013) e Weber (2011), que discutem o pensamento nietzschiano voltado para uma compreensão de educação transformadora; Oliveira (2016) e Vaught (2015), que abordam as *Crônicas* a partir de um ponto de vista filosófico, tratando de questões de ética e moral nesse universo; e Todorov (1975) para conceituar brevemente o que seria literatura fantástica.

EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E LITERATURA

A questão da educação é central a este trabalho, por isso é importante compreender o sentido que estamos atribuindo a essa experiência, considerando as concepções dos autores na análise das *Crônicas*. Quanto a isso, Gomezjurado Zevallos (2014), aborda algumas questões apresentadas pelo filósofo Jacques Derrida, enquanto crítica à educação, destacando a relação que o filósofo estabelece com o aspecto de perpetuação de costumes sociais, bem como de construção do futuro.

> Seja qual for o momento histórico, sociedade ou cultura, observa-se que a educação, em geral, vem sendo uma prática utilizada, por um lado, para garantir a conservação do passado e, por outro, uma forma de fabricação do futuro. A ideia de conservação do passado é dada pela transmissão da comunicação, de um conjunto de informações passado de geração em geração. Essa ideia de transmissão não é dada somente no âmbito institucional (ensino formal), mas em tudo aquilo que representa a formação do indivíduo, entendido como indivíduo e como ser social. A fabricação do futuro, por outro lado, surge como consequência de um ideal iluminista e positivista de progresso, fundamentada e garantida na eficácia científica para a resolução de qualquer problema. (GOMEZJURADO ZEVALLOS, 2014, p. 39-40)

Nessa perspectiva, a educação que deve ser passada adiante como se fosse uma herança, evidencia um ponto de vista que leva em consideração que tudo que compõe a sociedade possui uma existência prévia e que, com mudanças maiores ou menores, irá continuar existindo. Desse modo, a educação possui uma grande função: transmitir os ensinamentos históricos, preparar o sujeito para o convívio na sociedade em que ele se encontra e desenvolver uma concepção de futuro que se proponha a ser sempre uma "evolução" do presente. Quanto a isso, a autora assinala um outo movimento da experiência educativa, como destacado a seguir:

> Como algo herdado, no entanto, algo que requer ser transformado: uma tarefa que solicita uma decisão. Uma ideia de educação questionadora acerca das conclusões

> apresentadas como sentidos plenos, verdadeiros e dogmáticos dos processos educativos, propondo uma abertura de horizontes e um diferimento constante da conclusão ou de alguma verdade. (GOMEZJURADO ZEVALLOS, 2014, p. 42)

Assim, podemos considerar essa perspectiva de educação como uma "transmissão" de conhecimento, de cultura e costumes, preparação do indivíduo para a vida em sociedade e, por último, mas não menos importante, planejamento de um futuro que será tanto melhor e mais completo se posto em prática por sujeitos capazes de conviver com o outro e aberto às mudanças decorrentes desse encontro.

Essa perspectiva é encontrada na filosofia de Nietzsche, a partir do qual Rocha (2016, p. 2) elabora uma crítica à "natureza metafísica da ideia de formação" que tem orientado a educação. Tal perspectiva, de acordo com a autora, pode ser identificada em três aspectos.

> Em primeiro lugar, ela se dirige para um fim transcendente. Seu valor não reside no processo, mas no objetivo a que ele deve conduzir: transformar o sujeito (entendido como conjunto de virtualidades) em membro da polis, homem culto ou civilizado[...]. Trata-se ainda de um processo metafísico na medida em que se funda na universalidade daquilo que se pretende transmitir (a verdade, a moral, o conhecimento). Finalmente, é uma ideia metafísica na medida em que supõe um sujeito como substrato imutável desse processo: na medida em que pretende desenvolver (ou atualizar) capacidades que já existiam em estado latente ou potencial, há algo que permanece idêntico de um cabo a outro do percurso: justamente, o sujeito.

Assim, a autora nos convida a pensar a experiência educativa como um processo amplo, com camadas variadas que transformam o sujeito, levando-o a se tornar quem é. Ou seja, o sujeito é tomado como inacabado, sempre um devir, algo que está para ser e que possui em si a potência de ser, mas, além disso, a potência de deixar de ser. Com efeito, para que possa realmente aprender e se transformar por meio dessas experiências, é essencial que o indivíduo abrace esse devir, essa potencialidade de vir a ser um outro si mesmo.

Além disso, é fundamental que se busque ir além da educação que lhe é ofertada, formando-se tanto para ser o melhor para o mundo, como também para si mesmo, percorrendo um caminho rumo a uma formação que seja o mais completa possível; que o leve a se tornar o que é, à medida que aprende coisas novas. Nesse processo, é fundamental que se faça presente a vontade do indivíduo, pois, sem essa vontade, apenas a existência da possibilidade de transformação não será capaz de agir sozinha, é preciso pôr essa potência em ação.

A esse respeito, Rocha (2016), ao tratar a educação como transformação, tomando como referência o pensamento de Nietzsche, considera essa educação como um constante processo de devir do indivíduo. Para aprender é preciso estar aberto a deixar de ser quem se é e se tornar um novo com os aprendizados e as experiências vivenciadas, processo esse que não é "apenas" educativo, mas vai de encontro à toda a existência do sujeito que está se transformando, suas vivências, seus encontros com o "outro".

> tornamo-nos quem somos não por manifestar uma essência dada desde sempre, mas pelo encontro com a alteridade, pela forma como assimilamos as experiências, como assimilamos a diferença, como nos transformamos no embate com as circunstâncias. [...] Sendo rigorosamente singular, um tal processo ultrapassa a dimensão pedagógica e ganha uma dimensão ética ou existencial (ROCHA, 2016, p. 7).

É nessa perspectiva que podemos situar o papel da literatura no processo de formação humana, como uma experiência fundamental que pode ser vivenciada pelo indivíduo no processo educativo. Quanto a isso, Santos (2014, p. 54) destaca um aspecto fundamental:

> A literatura, em decorrência de suas qualidades, apresenta um grande potencial formativo que, muito embora não seja um ponto de fundamental exploração, está voltado às sensibilidades humanas, muito próximas ao nosso mundo interno. Por isso, também é considerada como humanizadora.

Tomamos desse trecho que esse papel formativo da literatura não é obrigatório, algo que está sempre presente, mas sim uma possibilidade, uma

potencialidade, algo que pode ocorrer e tem grandes chances de que se realizam, pois, a literatura pode dialogar com questões fundamentais e oferecer reflexões que uma discussão inteiramente com bases em aspecto da realidade talvez não conseguiria.

Além disso, a literatura pode atingir um nível da sensibilidade humana acessível apenas (ou mais facilmente) por meio desse mundo que, sendo constituído por pessoas e situações fictícias, abre todo um novo leque de pensamentos e potencialidades que podemos fazer uso em nossas vidas.

> E tudo isso se constitui mediante várias fantasias, elaboradas ante o confronto entre personagens ficcionais e nossas experiências de vida, alimentados por hábitos individuais, culturais e disposições sociais [...] toda ficção só é ficção [...] porque podemos sair da dinâmica da vida cotidiana. Assim, só podemos viver essa realidade paralela porque, como humanos, nós temos a capacidade de criar, abstrair, imaginar. E esse distanciamento não é aleatório. Ele tem bases construídas no cenário da obra literária com personagens e enredos, em um processo que pode nos instigar a problematizar situações, justamente porque não as conhecemos amplamente e não possuímos respostas. E, com um olhar menos viciado em respostas prontas, o que nos poderá ocorrer é uma postura aberta a descobertas. E, para isso, a literatura é um terreno fértil. (SANTOS, 2014, p. 60)

Dentro da literatura podemos encontrar os mais diversos tipos de conhecimentos, de maneiras variadas e talvez traçando um caminho de mais fácil compreensão do que se eles nos fossem apresentados apenas por meio de textos científicos, pois, como bem colocado por Barthes (2007, p.18): “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”.

A literatura de ficção especificamente, apesar de em determinados casos contar uma história que está distante de nosso mundo real, em especial quando tratamos de obras de “Alta Fantasia”, onde até mesmo o mundo em que a história se passa é inteiramente fictício, não deixa de abordar questões próximas de nossas vivências e problemas reais, trazendo para elas um ponto de vista diferente e que pode servir para nos fazer refletir sobre tais questões

de maneiras que talvez não fossemos capazes, caso estivéssemos abordando-as tomando como base apenas em nossa realidade.

É a partir desse olhar que nos aproximamos de *Crônicas* e mais especificamente da jornada do personagem Jon Snow, descrevendo e contextualizando alguns pontos relativos ao universo e aos personagens da história e em seguida analisando essas questões a partir do referencial teórico adotado.

EXPERIÊNCIA DE JON SNOW ENTRE A PATRULHA E OS SELVAGENS

A função central da Patrulha à qual o personagem Jon Snow está vinculado no momento da história que analisamos é combater os *"selvagens"* pelos habitantes de *Westeros.* Trata-se de um povo que possui costumes, cultura e em grande parte até idiomas diferentes deles, sendo por isso considerado "selvagem" pelos habitantes dos sete reinos, embora entre si eles se denominam como "povo livre". Nas histórias contadas, a Muralha foi construída a milhares de anos com o objetivo de impedir a passagem de criaturas mágicas e perigosas, porém, como tais criaturas não são vistas há milênios, essas histórias são consideradas meras lendas e mitos. Por causa disso a Patrulha, que já foi uma organização grandiosa e prestigiada, possui no momento narrado recursos escassos e poucos membros, dos quais a maioria são criminosos condenados que tiveram como opção de pena servir na Muralha ao invés de serem condenados à morte ou à perda de algum membro (a mão, por exemplo, no caso de ladrões).

Assim, o respeito que essa ordem já teve um dia decaiu bastante, tendo ainda alguma importância apenas para o povo da região norte de *Westeros*, que tem contato mais direto com os *selvagens* que ocasionalmente ultrapassam a Muralha, vistos como uma ameaça à sua segurança. O restante do reino considera a Patrulha apenas uma colônia penal.

Durante um determinado período Jon convive com os selvagens, incumbido da missão de convencê-los de que traiu a Patrulha, com a tarefa de espionar seus planos e, se possível, matar o "rei para lá da muralha", um personagem misterioso que conquistou bastante influência entre o povo livre,

levando-os a uma união poucas vezes vista na história e sendo considerado uma ameaça real à Patrulha e ao reino como um todo.

Nessa convivência, Snow realiza diversos aprendizados sobre aquele povo e seus costumes, percebendo que eles possuem particularidades, mas no final das contas são mais parecidos com os nortenhos do que ele imaginava e, acima de tudo, estão apenas buscando alguma maneira de garantir a própria sobrevivência. Esse conhecimento, em um ponto mais avançado da história e também por motivos adicionais, o levará a abrir os portões e acolher todos os selvagens que concordarem em viver pacificamente ao sul da Muralha.

CONFLITOS QUE ENVOLVEM O PERSONAGEM ENTRE ESSES DOIS "POVOS"

Essa história se passa em uma sociedade onde, assim como em nosso mundo, questões políticas e morais são centrais, porém, isso não necessariamente significa que os sujeitos que ali habitam sigam códigos morais rígidos. Muitos dos personagens, em algum ponto de suas trajetórias, acabam se encontrando em situações que requerem escolhas difíceis e até mesmo "erradas", em prol do que acreditam ser o melhor para si mesmos ou para a causa que defendem.

Em seu texto voltado para a discussão sobre ideologia e virtudes nas *Crônicas*, Oliveira (2016), ao falar sobre o personagem Jon Snow, aponta que, em meio ao isolamento generalizado da Patrulha, ele acaba ficando ainda mais isolado em relação aos seus "irmãos" patrulheiros, dos quais a maioria está lá cumprindo punição por algum crime. Para Oliveira (2016, p. 107), Jon Snow

> é retratado exatamente dessa forma: separado, isolado e rígido. Sua relação com seus votos à Patrulha da Noite, com a casa Stark e com seus novos irmãos de ordem são fontes dos conflitos que alimentam sua trama e o constroem como um dos "melhores" personagens no que diz respeito ao desenvolvimento individual. Sua colocação é tal, que frente aos Outros, Jon se torna pouco a pouco uma figura de salvador, de redentor.

Isso indica que o personagem pode até ser encarado como um possível "herói" da história (ao menos no que diz respeito à luta contra os *Outros*[12]), apesar da grande variedade de "protagonistas" que a saga possui e de sua tendência de fugir da definição de linhas claras de bem e mal em seus personagens e tramas. A despeito disso, Jon, mesmo tendo feito votos perpétuos de comprometimento à Patrulha, inicia sua jornada como um típico adolescente que ainda não sabe qual o seu lugar no mundo e como agir adequadamente diante dos desafios que são postos diante dele.

Tratando especificamente dos acontecimentos presentes no livro três das *Crônicas*, *Tormenta*, temos em boa parte desta obra Jon convivendo com os selvagens, cumprindo a missão da qual foi incumbido por um patrulheiro mais experiente, no final do livro anterior, de fingir que havia desertado da Patrulha para se unir aos selvagens, com a intenção real de os espionar e descobrir informações a respeito da estratégia de ataque que eles estariam adotando, e posteriormente fugir com essas informações, a fim de auxiliar na defesa da muralha. Jon é bem sucedido em sua farsa, apesar de nem todos os selvagens confiarem nele, e assim ele é aceito pelo grupo e convence até mesmo o próprio rei para lá da muralha.

Ao longo dessa trama vemos Jon repetir diversas vezes para si mesmo que está ali apenas pela missão e que, assim que descobrir alguma informação valiosa e tiver uma oportunidade, irá fugir de volta para a muralha. O personagem reafirma internamente que nunca deixou de ser um verdadeiro homem da Patrulha, porém, em sua relação com a personagem Ygritte, temos alguns relances de dúvida.

Ygritte é uma jovem selvagem que, anteriormente, foi mantida cativa de Jon por um breve período enquanto ele ainda estava com um grupo de patrulheiros. Snow, pelas "regras" da Patrulha, deveria tê-la matado, como

[12] Os Outros são criaturas místicas que, entre outras coisas, possuem o poder de ressuscitar os mortos (tanto pessoas como animais) e transformá-los em seus servos, de maneira semelhante a zumbis, além de só poderem ser feridos ou mortos por meio de armas feitas com materiais específicos e que existem de maneira escassa no reino. Apesar de serem considerados pela grande maioria dos personagens seres mitológicos que talvez nunca tenham existido, vemos logo no início da história que eles não apenas são reais, mas estão retornando e prometem ser a grande ameaça a ser enfrentada pelo reino e até pela humanidade.

fizeram com outros dois selvagens dos quais ela estava junto, porém, ele não foi capaz de fazê-lo e permitiu que ela fugisse, o que posteriormente o ajuda, pois, quando ele tem de atuar como desertor, ela lhe dá um voto de confiança, falando em sua defesa diversas vezes perante alguns chefes de povos selvagens que duvidam da veracidade de suas palavras.

Logo percebemos que Ygritte possui uma atração romântica por Jon, sentimentos que o rapaz compartilha, porém, reluta agir nesse sentido por não querer descumprir mais votos da Patrulha. Posteriormente, acaba sendo "obrigado" pelas circunstâncias a se envolver com ela, de modo a convencer mais claramente os que não confiam nele, de que realmente está do lado do povo livre.

É importante destacar que a personagem acaba construindo quase como um bordão: "você não sabe de nada, Jon Snow!". Frase que repete diversas vezes, em diferentes ocasiões, mas sempre para deixar clara a falta de conhecimento do jovem bastardo sobre os costumes dos selvagens. Jon aceita sua falta de conhecimento, demonstrando-se sempre aberto a aprender mais sobre aquele povo, seja pela espionagem de sua missão, seja por mera curiosidade e as coisas que ele aprende são cruciais para o desenrolar de sua história e a "aceitação" posterior dos selvagens.

Futuramente, após se tornar comandante da Patrulha, ele reflete sobre Ygritte e sobre o confronto com os *selvagens* e a sobrevivência em relação aos Outros diversas vezes, relembrando e "abraçando" o seu "não saber de nada". Percebe que é apenas na compreensão da sua falta de conhecimento que pode tornar-se capaz de se abrir para os novos aprendizados e transformações que são essenciais para as duras tarefas que precisa desempenhar. É nesse sentido que compreendemos o sentido da transformação e sua relação com o não saber, como posto por Rocha (2016, p. 7)

> Concebida como formação, a educação pressupõe o saber e o conhecimento: evidentemente, só se pode ensinar o que se sabe. Do ponto de vista de uma lógica da transformação, ao contrário, "o que se sabe" é precisamente o que deve ser superado, problematizado. A transformação implica um certo espaço para o não saber, pois transformar-se é ser capaz de

> abrir mão do que se sabe, de deixar de ser aquele que sabe para experimentar o desconhecido

Apesar de seus esforços internos para nunca deixar de ser integralmente um membro da Patrulha, Jon se percebe nutrindo sentimentos cada vez mais fortes pela jovem e, mesmo que nunca deixe que esses sentimentos realmente entrem no caminho de sua missão e de seus votos, ele chega a ficar balançado e, mesmo que por breves momentos, se deixa tomar pela paixão que sente.

Ao final, Jon retorna para a Patrulha, mas lá se encontra ainda mais deslocado do que antes; a experiência com o povo livre o marcou e o fez passar a enxergar determinadas questões de maneira diferente, mesmo que não tanto para se opor ao confronto com o "exército" selvagem que, finalmente, alcança a muralha. Isso revela um processo de devir, uma transformação lenta e custosa que não teria como ser simples, tendo em vista como o livro nos diz, de maneira repetitiva, que ele "não sabe de nada", seja por meio de outros personagens, geralmente do povo livre, ou por seus próprios pensamentos.

QUESTÕES DE RESPONSABILIDADE E MORAL NO DESENVOLVIMENTO DE JON

Ao longo de *Dança*, quinto e até então último livro das *Crônicas*, ao ser incumbido da missão de ser o novo lorde comandante da Patrulha, Jon precisa tomar diversas decisões difíceis, o que já seria próprio desse trabalho. Porém, levando em consideração o contexto em que se encontram os personagens nesse momento da história, com a crescente ameaça dos *Outros*, suas decisões e sua liderança possuem um peso e uma importância ainda maior. E, considerando também o tempo que passou convivendo com o povo livre, ele chega de maneira "lógica" à conclusão de que é preciso abrir os portões da muralha e deixar os selvagens adentrarem o reino, desde que eles abandonem suas armas e façam juramentos de paz e de viver dentro das leis comuns dos sete reinos.

Mas essa decisão tomada pelo próprio Jon é antecedida por uma obrigação que ele recebe do "rei" Stannis Baratheon, que é um dos

pretendentes ao trono pois, nesse ponto da história, após várias guerras e rebeliões, ainda restam dois autoproclamados reis em *Westeros*, com o qual a Patrulha possui uma certa dívida, pois ele foi o único lorde que marchou para o norte para auxiliá-los no combate com os *selvagens*, sendo sua força decisiva para a vitória.

O rei exige que seja permitida passagem pela muralha para todos os selvagens que prometerem fidelidade a ele, além de demandar também algumas terras que historicamente pertencem à Patrulha há séculos, mas que há bastante tempo não estavam sendo utilizadas adequadamente, com o que Jon concorda.

Em meio a tudo isso, Stannis oferece a Jon, repetidamente, que jure lealdade a ele e abandone seus votos da Patrulha, pois como rei, ele possui o poder de perdoar essa deserção e "transformá-lo" em Jon Stark, herdeiro legítimo de *Winterfell*, centro do poder da região norte de *Westeros* que, após a morte de todos os filhos homens legítimos de lorde Eddard, se encontra abandonado.

Jon fica abalado pela ideia, pois, mesmo que involuntariamente, sempre sonhou em herdar posses e ser um senhor importante. Porém, ele decide se manter fiel aos seus votos, percebendo que aceitar esta oferta seria uma traição múltipla: para a memória de seus falecidos irmãos, para sua irmã, Sansa, ainda viva e herdeira por direito do castelo e, logicamente, traição contra a Patrulha. Com isso, o personagem demonstra uma mudança significativa, ao perceber mais do que nunca que seu lugar é na Patrulha e que as disputas pelo poder no reino são menos relevantes do que a batalha pela existência da vida humana que está para ser travada.

Porém, em um ponto mais avançado da história, já próximo do final de *Dança*, quando confrontado com a informação de que sua irmã mais nova, Arya, estaria sendo mantida presa por um novo e cruel lorde nortenho que deseja para si o poderio central da região, Jon acaba decidindo contrariar seus votos e agir em prol de auxiliar sua irmã, recrutando os selvagens que salvou para o auxiliar nessa missão.

Isso pode ser visto como uma atitude contraditória, mas também pode ser encarado como mais uma etapa complexa do processo de devir do personagem; ele estaria traindo sua posição na Patrulha, traindo o que havia

se tornado e retornando a um desejo impulsivo de defender sua família. Podemos trazer Nietzsche (2001) para nos ajudar a pensar nessa questão, quando o filósofo afirma:

> Tal como no reino dos astros, dois sóis costumam determinar a órbita de um planeta, como em certos casos um planeta é iluminado por sóis de diferentes cores, ora vermelhas, ora verdes, ora com as cores misturadas, da mesma forma, nós, homens modernos, graças à mecânica complicada do nosso firmamento — estamos determinados por diferentes morais; as nossas ações refletem as diversas cores, às vezes aparentam uma só cor — e em certos casos apresentamos todas as cores. (NIETZSCHE, 2001, p. 140-141)

Neste ponto, podemos considerar que Jon está apresentando concomitantemente algumas de suas diversas "cores", confrontando morais conflitantes e sobrepondo o amor que sente por sua irmã e pela família em que cresceu aos deveres com os quais foi incumbido e que vinha desempenhando de maneira considerada controversa. É sem dúvidas uma situação delicada, na qual o personagem precisa obrigatoriamente abrir mão de um de seus "lados" em prol de outro, sem pesar apropriadamente as consequências e proporções que essa ação pode tomar.

Essa decisão poderia até nos levar de volta à ideia de que ele "não sabe de nada", mas, no fundo, apenas o consolida como alguém cujo processo de transformação está de fato em constante realização. Caso ele ignorasse a situação de perigo em que se encontra sua irmã e continuasse prontamente com seus deveres como comandante da Patrulha, poderíamos pensar que a mudança do personagem atingiu um certo "limite" e que ele se tornou em definitivo o que vinha já caminhando para ser: alguém integralmente dedicado à Patrulha e à guerra contra os Outros.

Tratando sobre o dilema do "perdão" aos selvagens, para Jon, que conviveu com eles, suas palavras e atitudes de rendimento e aceitação das normas impostas bastam para que eles sejam aceitos no reino, pois ele está pensando na ameaça dos *Outros*, um problema maior do que a rivalidade da Patrulha com os selvagens, mas boa parte de seus homens não pensa da mesma maneira. Considerando essa como uma questão moral, do que é tido

como ação correta em determinada situação, o que precisa ser feito, recorremos a Nietzsche (2001, p. 144):

> Toda moral altruistica que, por querer ser incondicionada, quer abarcar a tudo sem distinções, não peca somente contra o bom gosto, mas além disso e bem mais que isso, é um incitamento aos pecados de omissão, uma sedução a mais sob a máscara da filantropia — e particularmente apta a seduzir e danificar os homens mais elevados, mais raros e privilegiados. É preciso forçar a moral a curvar-se diante da hierarquia, é necessário abater a sua prepotência e colocar definitivamente a claro que é imoral afirmar que: aquilo que é justo para um deve ser também para outro.

Uma moral "altruística e incondicionada" pode não ser algo tão bom quanto parece; não é tarefa simples tentar fazer o bem para todos simultaneamente e até mesmo a bondade precisa ter limites e considerar a realidade em questão. É nisso que falha Jon Snow quando decide, de maneira unilateral, fazer o que acredita ser correto, não levando tanto em consideração uma inimizade que existe a séculos e possui problemas bem recentes, como o jovem garoto recentemente admitido na Patrulha, que teve sua família assassinada por um grupo de selvagens, além de tantos outros em ambos os grupos que perderam entes queridos em meio a essa disputa.

Por mais que o leitor possua mais condições de compreender suas intenções, inclusive tendo conhecimento de seus pensamentos, é preciso compreender também que nada muda da noite para o dia e que, como assinalado por Nietzsche acima, "é imoral afirmar que: aquilo que é justo para um deve ser também para outro".

REFLEXÕES ACERCA DO "AGIR CORRETAMENTE" EM SITUAÇÕES DE CONFLITO

A questão da existência de atitudes "corretas" dentro da trama é destacada por Vaught (2015), que destaca o fato da iminente chegada do Inverno, que promete trazer consigo morte e destruição por meio da ameaça dos *Outros* e, assim, as atitudes consideradas erradas dos personagens irão receber eventualmente algum tipo de punição, independente do motivo que os

levou a cometer esses erros, pois o correto, nesse contexto, é o que irá buscar a unidade do povo em prol do enfrentamento de uma ameaça maligna e sobrenatural, enquanto as atitudes erradas são as que possuem uma motivação egoísta, por mais que esse egoísmo esteja disfarçado de um respeito ao seu código de honra interno.

> Personagens que se envolvem em assassinatos, crueldade e sadismo, egoísmo ou narcisismo malignos, atos desonrados, desonestos e obsessões com frivolidades, como intrigas políticas, agem não somente contra os indivíduos, mas contra a própria sociedade. Aqueles que não conseguem entender que o Inverno está chegando — quem não reconhece que deve deixar de lado preocupações menores e qualquer má conduta que represente um empecilho na preservação do reino — representam o mal em Westeros. Pecam contra a unidade necessária para sobreviver à escuridão que está vindo, seja em um nível tal que se torna imperdoável, ou menos extenso, com uma recusa em compreender a gravidade de seus erros. (VAUGHT, 2015, p.75)

Quando se torna comandante, Snow passa a ter responsabilidades e deveres muito maiores do que antes e, consequentemente, precisa tomar decisões que considera desagradáveis, pois isso é necessário pela posição em que ele agora se encontra. Ele segue cada vez mais agindo de acordo com sua moral interna, entrando até em contradição com a moral e tradição do meio social em que está inserido, mas sempre em busca do objetivo maior naquele momento: a sobrevivência de todos os habitantes do reino.

Já no início de *Dança*, torna-se evidente para Jon que terá que tomar essas decisões desagradáveis e que, além disso, não pode mais manter a amizade com seus companheiros da maneira que a tinha anteriormente, sua posição e o contexto em que está inserido exigem dele um nível maior de dureza e comprometimento que inevitavelmente o separa dos demais, deixando-o até isolado. Aqui entra novamente a figura do *meistre* Aemon, aconselhando-o a “matar” o seu “menino” interior e crescer para encaixar-se no cargo que agora ocupa.

> *É preciso um homem para governar.* [...] Você terá poucas alegrias com seu comando, mas penso que terá forças para

> fazer as coisas que precisam ser feitas. Mate o menino, Jon Snow. O inverno está quase sobre nós. Mate o menino e deixe o homem nascer. (MARTIN, 2012, p. 95)

Assim, após suas experiências, Jon se transforma, cresce e adquire ferramentas para ir além da moral tradicionalmente concebida, desenvolvendo uma moral própria e agindo de maneira radical em busca de um final que objetiva a salvação coletiva, um coletivo que não inclui apenas os seus semelhantes, mas também o povo do qual até pouco tempo ele tinha como inimigos mortais.

Quanto a isso, podemos afirmar que nas escolhas polêmicas realizadas pelo comandante Snow, ele está buscando um bem maior, apesar de fazê-lo por um caminho tortuoso, mas, apesar dos protestos de seus irmãos patrulheiros, ele segue firme em seu propósito, considerando corretas e necessárias as suas atitudes (ou em alguns casos meramente torcendo para que sejam), mesmo que contraponham o tradicionalismo e as vontades da maioria de seus semelhantes.

Isso não o impede de cometer erros e pode-se considerar que ele os comete em abundância em sua jornada como comandante da Patrulha ao longo de *Dança*. Como já destacado, Jon toma decisões polêmicas a fim de salvar os *selvagens*, frequentemente o fazendo com pouca ou nenhuma consulta dos demais membros da Patrulha, inclusive os mais experientes. Além disso, após tomar a decisão de, aos poucos, ocupar os demais castelos presentes ao longo da Muralha[13], ele envia para comandar esses castelos homens de sua confiança, o que faz sentido, porém, ao agir assim, ele se isola ainda mais, ficando à mercê daqueles que não concordam com suas decisões.

Considerando esse cenário, e independentemente de o personagem agir de maneira acertada ou não, observa-se um momento de transformação dele. Pode-se mesmo afirmar que Jon Snow sucessivamente “mata o menino” e toma as decisões mais difíceis, pois acredita ser o necessário a fazer para atingir o objetivo final: proteger o reino dos homens da ameaça sobrenatural que pode atacar a qualquer momento, colocando toda a vida em risco.

[13] Ao todo são dezenove, mas, nesse ponto da história, apenas três estão ocupados.

A partir dessas reflexões sobre as experiências vivenciadas por Jon Snow, as ações que ele realiza em face às situações pelas quais passa, abordaremos a seguir o significado dessas questões no âmbito educacional, refletindo também sobre o papel da literatura na compreensão de tais questões.

LITERATURA E TRANSFORMAÇÃO: SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DE JON SNOW

A trajetória de Jon Snow nos permite compreender que a literatura tem a potencialidade de abrir caminhos para conhecimentos e experiências que, sem ela, talvez o leitor não chegasse a acessar. Quanto à literatura fantástica, Todorov (1975, p.16) afirma: "O conceito de fantástico se define, pois, com relação ao real e imaginário"; trazendo aí uma noção de que esse "fantástico" é algo que se distancia do nosso mundo, indo na direção do imaginado e, assim, abrindo possibilidades amplas e diversas para as histórias que podem ser contadas.

Para pensar no sentido da transformação resultante da experiência do leitor no encontro com as obras literárias, é preciso destacar um pouco mais o significado que atribuímos à educação. Quanto a isso, a leitura proposta assume as contribuições da filosofia de Nietzsche, a partir do viés anunciado por alguns autores citados (ROCHA, 2016; VON ZUBEN, 2013) que aproximam as ideias desse pensador da problemática educativa, especificamente o conceito de educação como *transformação*. Essa perspectiva reconhece que o indivíduo está em constantemente *devir*, não sendo meramente moldado pela ação educativa, embora ela possa agir de modo a potencializar características únicas a cada sujeito, como bem colocado por Von Zuben (2013, p. 85), ao assinalar o que seria uma educação nietzschiana:

> A educação nietzschiana não é voltada para uma formação, mas sim prima pela transformação. Ou seja, seu intento não seria modelar os homens, agindo como uma espécie de fôrma que, na verdade, acaba aniquilando as individualidades e originando homens iguais, comuns, ele não visa padronizar,

> nivelar, uniformizar. Ao contrário, a pedagogia de Nietzsche está mais voltada para a tarefa de potencializar a ação, a originalidade, a criação, despertar, fazer eclodir e explodir as forças e características mais singulares.

Assim, Von Zuben (2013) considera que o pensamento nietzschiano toma a educação e a transformação como atos contínuos e constantes de estar sempre buscando se tornar o que se é, sempre mudando, sempre movendo-se em direção à si mesmo, mas um "eu" diferente do que se tinha até então, pois "o 'tornar-se o que se é' passa por um processo de investigação, reavaliação, desconstrução e reconstrução de valores, pensamentos etc., ou seja, é uma libertação e uma perene transformação" (VON ZUBEN, 2013, p. 86). O autor deixa claro essa ideia de continuidade da ação transformadora de si mesmo realizada pelo indivíduo.

É essencial pensar o que se quer dizer com essa educação e de onde ela deve partir. Concebemos a educação como algo que não é realizado apenas no âmbito "formal" do ambiente escolar, mas desenvolvida constantemente em todas as esferas da vida do indivíduo. Não se "liga uma chave" na cabeça do sujeito quando ele entra no ambiente educacional e a "desliga" quando sai daquele local, em todo o contexto da vida as pessoas estão sujeitas a aprendizados dos mais variados, ocorram eles por meio de experiências, de mentores intencionais, ou por qualquer outro meio.

Como apresentamos ao longo do trabalho, o jovem Jon Snow em momento algum vai à escola, instituição que sequer existe naquele contexto, todo o seu aprendizado se dá por meios "informais", ou seja, as experiências que vivencia e as pessoas com as quais se relaciona. Na sociedade contemporânea isso pode ser também observado, pois nenhuma criança, independente de sua idade, chega na escola sem saber de nada, ela já carrega consigo saberes construídos com a família, amigos ou grupos sociais que frequenta, saberes esses que podem até ser conflituosos com os que terá contato no âmbito da educação formal.

Dessa forma, cabe ao educando balancear esses aprendizados, buscando conectá-los quando possível e, quando não, selecionar os que considera mais úteis para seu contexto social. Cabe também ao educador considerar aqueles que possibilitam uma melhor inserção no mundo. Nesse

cenário, é tarefa do educador considerar conhecimentos prévios dos alunos contribuindo para uma melhor inserção deles no processo educativo.

É nessa perspectiva que podemos afirmar a centralidade da ética na experiência educativa, seja quanto a essa relação com os educandos, seja quanto ao que se espera do processo formativo. Dessa forma, é essencial reconhecer a ética como cerne da educação, pois a sociedade como um todo só poderá avançar caso os indivíduos que nela vivem avancem também, o que pressupõe a educação.

Para isso, a ação educativa precisa ir além das teorias; considerar os contextos locais; pensar no desenvolvimento da sociedade e ter bem definidos seus objetivos, pois sem um planejamento claro dificilmente se concretizará alguma transformação nesse sistema e em seus sujeitos e agentes.

> A atividade educativa nunca é puramente teórica; envolve decisões e ações de bases éticas e técnicas nem sempre expressas. Cursos são programados, programas de aprendizagem são propostos, muitas vezes sem consciência plena dos objetivos, da natureza e da finalidade da ação pedagógica. A educação, como a moral, tem a função de humanizar o ser humano, de realizar o bem comum do indivíduo e da coletividade. Sob esse enfoque, ela é essencialmente ética. (PAVIANI, 2012, p. 114)

Quanto a isso, a narrativa em questão oferece significativos elementos de auto compreensão para a nossa experiência pessoal e da realidade social. Assim, para pensar na questão da incapacidade de aceitação do povo livre demonstrada por boa parte dos membros da Patrulha (e do reino de modo geral), Nietzsche (2001) nos fala de um sentimento que denomina de “medo ao próximo” e que se contrapõe ao “amor ao próximo”, chegando até a ser mais forte que ele. Por mais que os homens da Patrulha pudessem enxergar o povo livre como seres humanos, assim como eles, que precisavam se proteger dos *Outros* e, mais ainda, evitar que essas pessoas ficassem ao alcance desse inimigo sobrenatural e quase indestrutível, e facilmente virar números somados ao exército dele, as animosidades (do passado e do presente) acabam falando mais alto e impedindo que se construa uma

conexão, uma aceitação entre eles. É nessa perspectiva que se compreende a afirmação de Nietzsche (2001, p. 113):

> o "amor ao próximo" é quase sempre coisa secundária, convencional por um lado, e arbitrária por outro, se comparado com o medo ao próximo. Uma vez que a estrutura da sociedade parece ter boas bases ao abrigo de perigos exteriores, esse medo ao próximo abre aos juízos morais perspectivas novas, instintos fortes e perigosos.

A questão evidenciada pela Literatura se faz presente em nosso mundo e podemos relacioná-la, por exemplo, aos casos de repulsa a estrangeiros, em grande parte pessoas que estão fugindo de guerras em seus países de origem, buscando refúgio em outras nações. Esse fenômeno que, apesar de não ser recente, parece ocorrer de maneira mais exacerbada na sociedade atual, marcada por crises econômicas constantes e uma forte presença de políticos que ascendem ao poder fazendo uso de discursos nacionalistas e populistas em diferentes países.

Além do paralelo com a problemática da imigração, podemos pensar também em outra relação também bastante comum, onde indivíduos possuem medo (ou as vezes ódio) de outros indivíduos que são de sua mesma nação, mas revelam outras diferenças diversas, tais como raça, religião, orientação sexual, classe social, etc. Um provável sentimento de “amor ao próximo” pode existir, mas apenas dentro de membros de uma mesma comunidade, que possuam mais características em comum; aos “diferentes” resta apenas o medo, a aversão, que frequentemente chega à extremos de violências das mais diversas.

Onde se encaixa a “moral” nessa aversão ao próximo? No sentido de se construir uma sociedade que beneficie apenas os membros de determinados grupos, em detrimento dos demais, o que, de certo modo, é inevitável, mesmo considerando a vida em uma sociedade democrática pois, mesmo que algo agrade a maioria, ainda haverá parcelas insatisfeitas.

Nesse cenário é importante encontrar e traçar uma linha entre o que significa não agradar a todos os grupos, para que a negação da diferença não se transforme em desrespeito, em ameaça à vida de pessoas que não estejam

de acordo com os parâmetros vigentes. Sendo impossível agradar a todos, é preciso buscar o caminho do diálogo, para que a vida em sociedade possibilidade uma existência digna a todos. Dessa forma, e retornando às *Crônicas*, é nessa conciliação que Jon tenta acertar, em nome do bem maior, porém falha e é vítima de sua própria incapacidade. É também nisso que precisamos, como indivíduos e como sociedade, tentar não falhar, não desconsiderar as vivências e necessidades alheias às nossas, mesmo que se acredite agir em prol de um "bem maior", pois dificilmente pode haver algo que seja inteiramente comum a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de transformação de Jon Snow que se manifesta ao longo da jornada do personagem, fica mais evidente quando percebemos a superação de um pensamento ingênuo e conservador que ele possuía a princípio, compartilhado com os demais sujeitos ao seu redor, partindo para uma moral própria e "revolucionária". Essa fuga da moralidade tradicional revela-se em alguns contextos necessária, como assinala Weber (2011), discutindo questões de moral e educação no pensamento nietzschiano. Para o autor, a moralidade da tradição, apesar de parecer tentadora, é conservadora e até tirânica, pois não deixa aberto espaço para um pensamento individual, para uma renovação dessa própria moral, permitindo apenas que se faça o que é ordenado pela tradição, sem uma reflexão a respeito disso. Por mais que se pareça estar fazendo o que é melhor e mais útil, provavelmente não se tem as ferramentas necessárias para pensar e discutir se aquilo o é realmente, quando apenas segue-se o caminho da moral e da tradição sem questionamentos.

Assim, o ponto da história em que Jon, como comandante da Patrulha, considera intervir em assuntos do reino (o que é proibido) para tentar salvar sua irmãzinha Arya, deixa claro que há nele espaço para mudanças, mesmo que elas sejam vistas como uma certa regressão e negação de certos aprendizados; ele aprendeu e se transformou, disso não há dúvidas, mas mudanças não são permanentes e nem o devem ser, pois o ser humano está

invariavelmente em um constante processo de devir e as vezes pode aparentar que o que se está tornando não seja necessariamente alguém “melhor”, apenas diferente do que se acreditava ser anteriormente.

Mesmo depois de tudo que fez e pelo que passou em sua jornada, em especial em *Dança*, suportando as atribulações de comandar a Patrulha em um momento tão delicado, pode-se ver novamente, como no começo da história, um Jon Snow capaz de agir pelo impulso quando se trata de proteger sua família Stark, corroborando a transformação perene pela qual o ser humano deve passar em seu processo educativo.

Desse modo, consideramos que Jon passa não apenas por uma única transformação ao longo da história, mas por diversas transformações, que o levam por vezes a tomar decisões consideradas mais inteligentes e maduras, mas também em alguns casos a se deixar levar por seu lado emocional, mesmo quando seu caminho e atitudes indicavam que ele já não seria mais alguém que age de maneira irracional.

Ele aprendeu, cresceu e se transformou, mas esse processo está evidentemente longe de se encerrar, posto que em constante ocorrência e sem seguir um parâmetro "linear” que poderia ser esperado de um personagem tradicional. Ele segue linhas de um processo educativo em movimento, realizado por um sujeito falho e incompleto, mas que, em sua incompletude e em suas falhas, deixa claro que está se transformando, mas sem esclarecer se essa transformação possui um objetivo, uma finalidade para sua jornada.

Quanto a isso, a leitura realizada nos leva a compreender que apenas a intenção de agir bem e a confiança de que o está fazendo não bastam, o indivíduo precisa assumir a sua vontade de potência; buscar sempre se aprimorar e se transformar, tornando-se quem é de uma maneira que esse “novo eu” expresse o que foi realmente aprendido e o que mudou de maneira substancial, e não apenas supérflua. E, para que esse “novo eu” venha a existir, o “antigo eu” precisa ser abandonado, preferivelmente com todos seus vícios e imperfeições, que podem até dar lugar a vícios e imperfeições novas, se consideramos o ser humano como um ser imperfeito por natureza; não é porque a educação deve buscar sempre o máximo aprimoramento possível que a transformação em um ser plenamente perfeito ocorrerá.

O objetivo de um aperfeiçoamento humano se constitui dentro do possível, pois implica em admitir falhas, uma vez que elas nos tornam humanos, demasiadamente humanos. O que é necessário evitar é o apego aos erros do passado, pois, desse modo, o processo educativo e transformador não irá avançar. Permitamo-nos cometer novos erros, desde que se erre buscando o acerto e buscando reduzir a quantidade de erros. A eliminação completa dos defeitos pode ser impossível, mas é nossa tarefa, como educadores e educandos, buscar o menor mal e o maior bem possíveis dentro do contexto em que estamos inseridos, seguindo sempre em frente com nossa transformação, nosso devir.

Assim, finalizamos o trabalho reconhecendo a educação como um processo contínuo e inesgotável, onde temos sempre a possibilidade de vivenciar experiências transformadoras em todas as fases da nossa vida e por diversos meios, sendo um deles a literatura. Quanto a isso, destacamos a significativa relevância da literatura e da obra em questão na experiência educativa, na medida em que abre para o leitor a possibilidade de explorar em si mesmo as suas características, tendo-a como caminho, seja por meio de alguma inspiração criativa retirada dessa leitura, seja pela eclosão de diferentes modos de pensar e enxergar o mundo ou por tantas outras questões e potencialidades que podem surgir desse encontro entre leitor e obra.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. **Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, v. 2, p. 1-14, 2004.

GOMEZJURADO ZEVALLOS, Veronica Pilar. **Derrida e a educação: o acontecimento do impossível**. 2014.

MARTIN, George R. R. **A tormenta de espadas** / George R. R. Martin; tradução: Jorge Candeias. – São Paulo: Leya, 2011. (As crônicas de gelo e fogo; 3)

MARTIN, George R. R. **A dança dos dragões** / George R. R. Martin; tradução: Marcia Blasques. – São Paulo: Leya, 2012. – (Coleças as crônicas de gelo e fogo; 5)

NIETZSCHE, Friederich. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. Trad. Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus livraria, distribuidora e editora s.a., 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

OLIVEIRA, Gabriel Maia de. **"O inverno está chegando": uma análise da ideologia e das virtudes nas crônicas de gelo e fogo** / Gabriel Maia de Oliveira. - João Pessoa, 2016.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. **Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação**. ACTAS, v. 3, 2016.

SANTOS, Helen Regina Freire dos. **A Educação, a Literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas** / Helen Regina Freire dos Santos. – Recife: O autor, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1975.

VAUGHT, Susan. **O Custo Brutal da Redenção em Westeros.** In: LOWDER, James (org.). **Além da muralha: explorando o universo de As crônicas de gelo e fogo, de George R. R. Martin** / organização de James Lowder; tradução de Marcia Blasques. – São Paulo: Leya, 2015.

VON ZUBEN, Marcos de Camargo et al. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. **Trilhas Filosóficas**, v. 6, n. 1, p. 71-93, 2013.

WEBER, José Fernandes. Crítica à moral e educação: sobre o espírito livre de Nietzsche. **Educação**, v. 34, n. 1, p. 65-74, 2011.

CAPÍTULO 2

OS SENTIDOS DO ESTADO AMPLIADO E EDUCADOR NA PERSPECTIVA DE ANTONIO GRAMSCI E O CASO DO PROGRAMA UNIVERSITÁRIO DO BEM - PROBEM DA OVG/GOIÁS

Carla Beatriz de Almeida[14].

INTRODUÇÃO

Este artigo teórico e descritivo tem por objetivo refletir sobre as discussões/reflexões propiciadas a partir da seguinte indagação/pergunta norteadora: O Programa Universitário do Bem-Probem se alinha com a perspectiva teórica do Estado Ampliado e Educador em Gramsci? A importância de promover essa reflexão reside em parte no interesse de pensar sobre os desafios educacionais no contexto contemporâneo brasileiro, onde vivenciamos, em especial no período de 2019 a 2022, um desmonte/enfraquecimento de políticas públicas pensadas, executadas pelo Estado e voltadas para o acesso à educação superior ofertada em instituições de ensino privadas (por exemplos, os programas Fies e Prouni: ambos do governo federal), e uma abertura para outros agentes definidores das políticas públicas para além do setor produtivo e do Estado. Assim, temos outra via que pode oportunizar um maior engajamento das organizações dentro da sociedade civil, uma vez que temos também uma maior complexidade das políticas públicas, a presença do paradigma da cidadania e direitos humanos como fundamento das políticas, a redefinição das funções estatais e os novos problemas sociais emergentes.

[14] Doutoranda em Direito/UnB e Integrante do GP: Direito e Educação - UnB, Email: lookcarla84@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1832-3513 e CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/0239029987282100

No referido artigo, defenderemos como tese central a ideia que é possível aplicarmos a perspectiva teórica do Estado Ampliado e Educador de Gramsci no contexto da política pública do Programa Universitário do Bem-Probem, uma vez que os objetivos norteadores deste programa estão voltados para uma formação omnilateral, que compreende o homem coletivo de maneira contextualizada e a educação seria reconhecida como um fator de integração social.

Nesse linear, seria aplicável às contribuições desse pensador marxista, que defende a necessidade de apropriação dos espaços formais de educação como uma ferramenta estratégica para uma luta contra-hegemônica promovida pela classe trabalhadora, oportunizando uma transformação da realidade concreta e o reconhecimento do duplo papel do Estado: o econômico e o civilizatório.

ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA, EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS INICIAIS.

A priori convém lembrar, que pela perspectiva da Teoria Geral do Estado, o Estado constitui uma entidade político social e uma organização jurídica marcada essencialmente pelos três elementos: território, povo e governo soberano. No caso brasileiro, o nosso Estado visto internamente vem caracterizado na perspectiva constitucional como sendo um Estado unitário, federal, forma de governo seria a democracia, pautado por uma divisão em três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).

Assim, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o poder constituinte configurou um Estado indissociável, auto-organizado pelas unidades federativas, definição de competências divididas em funções típicas e atípicas, poderes independentes e em harmonia, controle de constitucionalidade e jurisdição una. Conforme as disposições abaixo:

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

> I - a soberania;
> II - a cidadania;
> *III - a dignidade da pessoa humana;*
> (...)
> Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.
> Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. (grifei) (BRASIL, 1988).

Após pensarmos a configuração do Estado Brasileiro, se mostra oportuno em virtude do objetivo do presente artigo refletir sobre as questões da política pública e da educação. Em relação à política pública, vale frisar que qualquer tentativa de conceituação se mostraria arbitrária, uma vez que não temos um consenso em relação a sua definição na literatura especializada. Contudo, algumas nuances sobre políticas públicas devem ser elucidadas: primeiro seria vinculação a uma dimensão concreta, onde são pensadas orientações que nortearão uma decisão e uma ação, nos dizeres Leonardo Secchi as políticas públicas *"tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e a atuação dessas decisões"* (SECCHI, 2012, p. 1).

Mas se pudéssemos eleger uma espinha dorsal para as políticas públicas seriam a construção de uma diretriz estruturante ou operacional pensada para resolver um problema público, ou seja, relevante para a coletividade juntamente com uma intencionalidade pública (definida na lei, na rotina da Administração Pública ou por sentença judicial) voltada para trazer uma solução ao problema e uma orientação para ação ou inação do gestor público. E a partir do filtro da abordagem multicêntrica entendemos que o Estado se destaca como ator principal/mais engajado (leia-se em virtude da elaboração das políticas públicas serem um dos cernes da função do Estado Contemporâneo e o mesmo deter a maior parte dos recursos nacionais) para estabelecer essas políticas, contudo não seria o único ator, pois se mostra relevante pensar a atuação das organizações privadas, dos organismos multilaterais, das Ong's e da participação da sociedade civil compondo redes e movimentos em prol do enfrentamento de um problema público que se

mostra em tentar equilibrar uma balança entre o *status quo* já sedimentado na sociedade e uma situação ideal com escopo de pensar outros possíveis a partir da implementação de uma política pública seja pelo viés regulatório, distributivo e redistributivo.

Nesse momento, se mostra oportuno refletirmos sobre alguns aspectos da educação. Primeiramente, um ponto primordial: Qual a finalidade dos processos educativos? Se lembrarmos de que, na Antiguidade Grega, a educação era uma obrigação da instituição familiar, visando uma preparação do indivíduo para servir a Cidade-Estado. Entre os séculos XIX e XX, no contexto europeu marcado pela militarização e divulgação de um nacionalismo extremo (leia-se desumanizante e apertado), tivemos o surgimento da educação pública e nessas escolas laicas se priorizou uma formação para o serviço, os valores patrióticos e o ideal de morrer pela pátria.

Tal tônica vai ser questionada no fim da 2ª GGM, em especial, pelas contribuições de Theodor Adorno ao lembrar a presença do forte ideário nazista nas escolas públicas alemãs, onde a finalidade foi formar para reproduzir violências e nas palavras de Adorno "formação para barbárie". Mas é a partir dos anos 1960 e 1970, teremos uma propensão ao diálogo com vistas a pensar outras modalidades de ação social e novas modalidades de educação no contexto latino americano que estava envolto em uma perspectiva de tímida redemocratização, reconhecimento da pessoa humana e necessidade de humanização efetiva. Sendo que tal contexto sobre a finalidade da educação ao longo do tempo foi explicitado por Brandão (2019, p.12-32).

Assim, é possível perceber que quando se trata de educação podemos ter vários perfis formativos e intencionalidades a partir do que se propõem as diretrizes do sistema educacional, portanto nenhum sistema pode ser considerado neutro.

Nesse sentido, vale frisar que existem círculos que defendem: uma escola e educação pública de qualidade; outro a favor das instituições de ensino privadas; e uns que advogam por perspectivas alternativas que incluam a participação da sociedade civil com nenhum ou pouco envolvimento dos sistemas oficiais e públicos.

Diante o exposto, temos outro aspecto: Quem tem o dever de ofertar? E quem tem o direito de recebê-la? Aqui temos uma tríade que envolve o

Estado, participação da sociedade civil e o mundo do mercado (leia-se um deslocamento do âmbito público para o privado a partir da mercantilização de determinados direitos entendidos como mercadorias como saúde, previdência e educação).

Contemporaneamente no nosso país, a educação é considerada um direito constitucional e subjetivo do estudante, portanto o Estado tem responsabilidade em oportunizá-la, contudo pode permitir a prestação de serviços via iniciativa privada e/ou pelos sistemas alternativos, por exemplo, escolas comunitárias. Nesse diapasão, podemos compreender que a educação se configurou uma área como um campo de disputa de diferentes projetos que no âmbito da educação básica temos os exemplos: do ensino público, do sistema privado, da educação domiciliar e da militarização de escolas; e no âmbito da educação superior temos o ensino público, o misto (leia-se que envolve uma participação da sociedade através de fundações ou Ong's) e o exclusivamente privado com ou sem possibilidades de financiamento público.

Vale mencionar que todos esses projetos e/ou modelos se relacionam com o Estado e as políticas públicas. Alguns requerem quase um total afastamento do Estado, no caso, por exemplo, do ensino domiciliar, que frequentemente argumenta pela ineficiência do ensino público, desqualificação do público pelo discurso neoliberal e promove um ataque discursivo contra as escolas públicas. E alguns que buscam fortalecer a esfera pública contando com a presença e participação da sociedade civil a exemplos das escolas de bairros periféricos e de oferta educacional, onde tenhamos uma contrapartida de concessão de bolsas de estudos concedidas por Ong's em prol de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Contudo, é inegável que esses projetos marcam também uma disputa de poder e discursos inerentes aos objetivos e sucesso ou insucesso de suas perspectivas intrínsecas, levando em determinados momentos conflitos que um modelo para ganhar espaço acaba de certa forma desqualificando o outro. Por exemplo, a partir das contribuições de Santos (2021, p.1-19): as escolas militarizadas trazem em sua defesa que são capazes de impor disciplina aos estudantes e trazer segurança dentro do espaço físico da escola, onde teríamos uma redução nos índices de violência e do uso de drogas, e, portanto

sem essa gestão compartilhada as escolas não dariam conta de resolver esses problemas.

OS CONCEITOS DE ESTADO E SOCIEDADE EM GRAMSCI

Primeiramente, vale lembrar que Gramsci foi um influente marxista do século XX, cuja família era de origem humilde e por isso teve que parar seus estudos para poder trabalhar; experienciou como homem do seu tempo o fim do longo século XIX amplamente marcado pelos movimentos nacionalistas, o aprimoramento do capitalismo industrial, a questão da colonização e a crise de desemprego na Itália no século XX, bem como o sufrágio universal, constituição de partidos políticos de massa e a intensificação dos processos de participação política.

Quando Gramsci retoma os estudos na universidade, acaba também tendo contato com Partido Socialista Italiano e funda um jornal socialista, sendo essas experiências ímpares para iniciar suas reflexões em torno de sua perspectiva revolucionária e libertadora. Outro acontecimento histórico relevante foi a Revolução Bolchevique na Rússia (1919), onde tivemos uma atuação do sujeito revolucionário e organizado, esse evento serviu de inspiração para o pensador italiano que tinha como uma das suas principais preocupações a criação e difusão da cultura socialista como requisito essencial para uma transformação.

Nesse sentido, pela ótica de Gramsci era fulcral, que os trabalhadores dirigissem e controlassem todo processo produtivo a partir dos Conselhos de Fábrica entendidos como células fundamentais para construção do futuro Estado Proletário (leia-se o futuro Estado Socialista, cujo Conselho Executivo seria composto pela união dos diversos Conselhos de Fábrica). Destarte, após fracasso da greve dos trabalhadores, Gramsci percebeu a necessidade que a luta não poderia ser feita somente no contexto das fábricas e precisaria haver um organismo político revolucionário que na sua visão seria o Partido Comunista (MELO, M. L., RODRIGUES, D. S, 2016; NASCIMENTO, 2010).

Dessa forma, para esse pensador materialista histórico-dialético, os pontos de início de suas análises recaem na realidade concreta marcada pelas relações sociais produzidas e objetificadas pelos indivíduos. Assim, haverá na

visão gramsciana uma ênfase nos vieses ideológicos e políticos em uma perspectiva ampliada, onde tudo pode ser visto como política - logo, não haveria uma separação entre política e economia-, já que através de um novo nível de consciência social o ser humano estaria almejando uma liberdade.

Diante o exposto, após essas experiências, o grande objetivo desse pensador foi tentar refletir uma forma de promover uma revolução no Ocidente. Aqui se destaca um critério pautado no conjunto das relações materiais de produção que estão no âmbito econômico e sob o prisma da totalidade, onde haveria uma sociedade na ótica globalizante e que a mesma deveria ser vista como uma realidade complexa, articulada e mediada/perpassada por processos, contradições e interfaces da interação entre subjetividade e objetividade.

De acordo com Nascimento (2010, p. 71), a visão de Gramsci contempla um espaço para as subjetividades e suas interações: "*os sujeitos agem dentro de condições materiais que lhes são externas e anteriores, mas as ações dos sujeitos podem ter um grande número de consequências, uma vez que a realidade é um campo aberto de possibilidades*".

Nesse linear, se mostra relevante pensarmos a concepção gramsciana de Estado. Aqui se coaduna com uma inquietude desse pensador: Como a revolução não deu certo na Europa Ocidental, apesar das condições favoráveis?

A priori, temos que para Gramsci o Estado é um Estado de classe e o ponto chave para estruturar a exploração da burguesia sobre a classe operária, entendemos que aqui esse pensador se aproxima da concepção de Estado também proposta por Karl Marx: um Estado garantidor dos interesses burgueses (leia-se conceito restrito de Estado como esfera pública e atuação via repressão através do monopólio da força e do poder político destinado a fazer manutenção do domínio da classe exploradora). Mas em virtude das vivências que Gramsci teve e que Marx não teve diante da trajetória histórica, pois Gramsci está escrevendo no início do século XX. Temos um avançar para outras reflexões, assim Gramsci entende o Estado em uma perspectiva ampliada, uma vez que o mesmo seria constituído por dois círculos, o da sociedade civil e o da sociedade política, ambos compondo uma unidade orgânica e imersa na hegemonia da classe dominante.

Nesse diapasão, recorremos ao verbete Estado expresso no Dicionário Gramsciano para focalizar a perspectiva do Estado Ampliado e sua relação com a sociedade civil em Gramsci:

> (...)
> O Estado é um dos "dois grandes 'planos' superestruturais", sendo o outro a "sociedade civil" (que G. entende como o "conjunto de organismos vulgarmente denominado 'privados'", prepostos "à função de 'hegemonia'"). Nas sociedades ocidentais, G. vê esses dois planos dialeticamente unidos no conceito de "Estado integral", que representa a contribuição gramsciana específica à teoria do Estado. A crítica, com base em Buci-Glucksmann, 1976, usa também a *expressão "Estado ampliado", entendendo o novo protagonismo do Estado registrado no século XX, em contextos políticos diversos, tanto no campo econômico, quanto na organização da sociedade e na criação do consenso.* A expressão pode ser deduzida, em que G. se refere ao "Estado em sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil" (grifei).
> (...) (LIGUORI, VOZA, 2017, p, 516).

Dessa forma, a perspectiva gramsciana compreende que o Estado não seria somente os aparelhos repressivos do governo, abrangendo esfera pública e a sociedade civil com seus aparelhos privados de hegemonia, portanto o Estado não seria neutro já que a própria dominação política não está separada da base material que permeia as relações de produção no tecido social. Então compreendesse que as funções do Estado se tornaram mais complexas diante da tarefa de fazer coerção e estabelecer consenso, assim o Estado seria composto pela sociedade política que oportuniza as formas de coerção (teríamos os aparelhos de controle político e repressão por meio da força, por exemplos: instituições jurídicas, políticas, administrativas e militares) e a sociedade civil que criaria os consensos (que abarcaria a esfera privada da sociedade sendo formada por organismos ou instituições relativamente autônomas que objetivam fazer um domínio por adesão ao estabelecer consenso em prol dos interesses da classe dominante, por exemplos: sistema escolar, igrejas, partidos, sindicatos, órgãos de classe profissional e a mídia) (LIGUORI, VOZA, 2017; NASCIMENTO, 2010).

Em síntese, o Estado seria uma junção do aparelho de governo com um aparelho privado de hegemonia, sendo que nesse segundo elemento teríamos a sociedade civil. Nesse linear, a estratégia recai na lógica de fazer com que o projeto da classe dominante seja compreendido como um projeto de todas as pessoas, assim é mostra necessário fazer uma universalização dos interesses e valores da classe dominante, portanto temos na visão de Gramsci que a dominação ideológica se perfaz na superestrutura, portanto é hegemônica na medida em que a visão de mundo e valores de uma classe se torna dominante (leia-se contempla a totalidade da população).

Nas palavras de Nascimento (2010, p.71): *"a classe dominante é hegemônica porque o seu domínio no plano material é legitimado no plano das ideias, seu projeto para si e para a sociedade é um projeto em execução".*

Nesse sentido, temos uma espécie de controle ideológico permeado dentro de uma sociedade civil forte, complexa e que se tornou um local de disputa pela hegemonia política no Ocidente, que para Gramsci se mostra necessário, para além de uma guerra de movimento que levasse a uma tomada do poder, a ocorrência de uma guerra de posição (uma guerra de trincheiras), onde a classe trabalhadora precisaria forjar instrumentos contra-hegemônicos a partir de uma nova cultura, uma nova hegemonia (uma sociedade civil que contemplasse os valores da classe trabalhadora) que oportunizaram uma reforma intelectual e moral que se alinharia também com uma transformação na base estrutural/ material de toda sociedade.

Oportuno frisar que essa noção de Estado ampliado e a necessária guerra de trincheiras se coadunam com a importância dada à educação conforme pensada por Gramsci, onde a educação poderia ser uma importante estratégia para difundir uma nova cultura da classe trabalhadora que seria incorporada pela sociedade civil que levaria ao fim a divisão de classes sociais e o Estado perderia a sua razão de ser, portanto o Estado iria desaparecer (aqui Gramsci se coaduna com visão marxiana da necessidade de extinção do Estado), pois haveria uma reabsorção da sociedade política na sociedade civil, bem como a superação das alienações que ocorriam no contexto de um Estado apartado da sociedade.

O ESTADO EDUCADOR NA PERSPECTIVA DE ANTONIO GRAMSCI E O PROGRAMA DO PROBEM.

Como vimos no Tópico anterior, o Estado para Gramsci adquire uma perspectiva ampliada, onde temos a sociedade civil incorporada nesse Estado e a necessidade de promover uma guerra de trincheiras contra dominação ideológica perpetrada pela classe dominante. Importante frisar que essa guerra ocorre no âmbito da sociedade civil, uma vez que é no seio da mesma que temos a produção das ideologias e espaços de disputas. Assim, vem à possibilidade de apropriação dos espaços formais de educação (como: escolas, institutos e instituições de ensino superior) como ferramenta de luta contra-hegemônica com o escopo de reelaborar o conhecimento na perspectiva da classe trabalhadora e promover uma transformação da realidade.

Por conseguinte, o Estado teria um duplo papel: o econômico e o civilizatório, sendo que o segundo papel vincula o ente estatal para auxiliar a sociedade moral e culturalmente: ganha destaque aqui a função social da educação. Assim, educação gramsciana seria aquela que contemplasse uma formação integral nos âmbitos da cultura e da política, tal qual deveria ser ofertada pelo Estado de forma igualitária, uma vez que a mesma seria um direito, portanto se voltaria para garantir a dignidade dos sujeitos sociais, faria oposição às ideologias autoritárias e conservadoras e o paradigma seria da construção de uma sociedade socialista democrática. Por isso, esse pensador maxista se opõe à concepção pedagógica da escola tradicional que promove uma separação entre o mundo do trabalho e da cultura, uma vez que essa concepção atende a finalidade de manutenção de *status quo* da classe dominante cujo foco seria formar uma elite como classe dirigente.

Dessa forma, o desafio consiste em superar as contradições da educação dualista e burguesa: humanista e abstrata para a classe dominante e dos ofícios para a classe trabalhadora. Assim, Gramsci compreende que a escola unitária permitiria uma formação voltada para uma cultura geral humanizante e não dissociada do trabalho como um elemento educativo, contribuindo para nortear uma educação sem os privilégios de classe. Mostra-

se relevante também a formação oportunizada pelos espaços não escolares, uma vez que a educação deve ser reflexo de todas as dimensões da cultura, ser abrangente, crítica, criativa, voltada para realidade e que considera o estudante como sujeito do processo educativo.

Nesse linear, a educação é uma chave para promover um aceleramento da crise de hegemonia a partir de uma construção crítica consciente da dominação ideológica perpetrada pela burguesia no âmbito da sociedade civil e da necessidade de promover uma educação na perspectiva coletiva que contemple uma não diminuição das classes populares no contexto escolar e uma dimensão curricular que promova uma escola livre, culta e viva, onde o aprender seja um caminhar que reconstitua a humanidade das pessoas, forme um cidadão socialista e capacite futuros dirigentes antenados e comprometidos com uma perspectiva autogestionária (leia-se uma educação voltada para ação transformadora das classes subalternas que poderão questionar e contestar os ideais da sociedade burguesa) (MELO, M. L., RODRIGUES, D. S, 2016; LIGUORI, VOZA, 2017).

Convém salientar, que pela ótica gramsciana, tal formação permitirá o fim da sociedade de classes antagônicas, uma vez que não teria como haver uma revolução sem passar pela guerra de trincheiras ou de posição no campo ideológico, haja vista ser indispensável um nível de consciência crítica oportunizada por uma elevação cultural da classe trabalhadora e do diálogo com os intelectuais orgânicos em prol da construção de uma nova sociedade socialista entendida como uma utopia cuja base seria uma cultura de humanização e de auto-emancipação dos seres humanos.

Agora, pensando na pergunta inicial disposta neste artigo: O Programa Universitário do Bem-Probem se alinha com a perspectiva teórica do Estado Ampliado e Educador em Gramsci?

Nesse momento, se mostra necessário esclarecer alguns pontos que perpassam esse Programa formulado e gerido pela Organização das Voluntárias de Goiás-OVG (entidade sem fins lucrativos, organização social) com sua rede parceira composta pelo Estado de Goiás, municípios e instituições da sociedade civil, no qual temos presente a tônica de uma perspectiva socioassistencial e educacional a partir da oferta de bolsas de estudos em instituições privadas e públicas não gratuitas para pessoas em

situação de vulnerabilidade econômica e que não possuam curso superior; intermediação com o mundo do trabalho (leia-se motivar desenvolvimento de habilidades e competências: cognitivas, profissionais e comportamentais); incentivo aos estudantes se envolverem de forma ativa em projetos sociais que oportunizem uma formação cidadã e focalizada com as demandas locais a partir das experiências em trabalhos voluntários.

Assim, os principais objetivos dessa política seriam: tornar viável o acesso e permanência no Ensino Superior; motivar um protagonismo estudantil no contexto do mundo do trabalho e práticas de empreendedorismo; permitir uma participação mais cidadã e compromisso social no contexto de atuação no voluntariado; contribuir para diminuir as desigualdades sociais do Estado de Goiás; promover uma qualificação profissional e reduzir o fenômeno da evasão nas Instituições de Ensino Superior de Goiás (OVG, 2023; GO, 2023).

Nesse momento, frisamos que o Probem se coaduna com a lógica de um Estado Ampliado e a educação em Gramsci, uma vez que temos a sociedade civil incorporada nesse Estado e a guerra de trincheiras contra a ideologia da classe dominante no âmbito dessa sociedade, portanto apropriação dos espaços formais de educação é um requisito essencial da luta contra-hegemônica e transformação da realidade da classe trabalhadora. Logo, um programa que concede bolsas de estudos e assistência psicossocial para o estudante e sua família representa uma forma de apropriação de espaços.

Esse Estado com seus dois papéis: o econômico e o civilizatório, quando pensado esse segundo papel temos a relevância do investimento em educação, mas não em qualquer educação, já que Gramsci olhava a educação como formadora de consciência crítica e política das classes populares/vulneráveis; como potente oportunidade de formação em espaços escolares e não escolares (ambos são espaços de luta e de conscientização do conflito de classes); como incentivo às pessoas não se desvincular de suas bases sociais; como propulsora da meta de formar cidadãos conscientes de seu contexto histórico e o foco na pedagogia da possibilidade de um diálogo entre educação e sua relação com o mundo do trabalho (MELO, M. L., RODRIGUES, D. S, 2016; LIGUORI, VOZA, 2017). Assim, esses pontos

relevantes da concepção de educação gramsciana podem ser vistos nos principais objetivos do Programa Probem, conforme dispõe os artigos 4º e 5º do Decreto nº 9.843/2021 (GO, 2021).

Diante o exposto, vale relembrar, que em sua importante obra *Cadernos do cárcere*, Gramsci sustenta que *"o Estado deve ser concebido como educador na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização"* (GRAMSCI, 2007, p. 28). Dessarte, nesse Estado, a escola deveria exercer uma função educativa positiva, qual seja: ser uma ferramenta na guerra de trincheiras/posição, onde reorganizar as estruturas e as relações sociais entre as pessoas no mundo da produção e/ou econômico seria o único meio eficaz de formar um homem coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, fazemos uma divisão de três partes, quais sejam: na primeira parte traçamos algumas considerações, envolvendo o nosso país, entendido internamente, como um Estado Democrático de Direito pautado na garantia da dignidade da pessoa como um valor fundamental da sociedade. Aqui, ganha destaque às políticas públicas, que apesar de não haver um consenso no que concerne sua definição, contudo tem uma marca de concretude a partir das decisões, ações estatais e participação da sociedade civil: todas voltadas para resolver um problema público relevante, bem como salientamos que a educação é um direito constitucional e subjetivo do estudante, assim Estado tem responsabilidade em ofertá-la diretamente ou concessão via iniciativa privada, terceiro setor, organizações sociais e instituições filantrópicas. E tais propostas representam projetos diferentes de educação e estão imersas em um campo de disputa.

Na segunda e terceira parte do referido trabalho, temos um olhar mais voltado para perspectiva gramsciana de Estado Ampliado e Educador, bem como uma reflexão em torno da possibilidade de aplicarmos essa perspectiva teórica em relação ao Programa Universitário do Bem-Probem. Salientamos que o Estado gramsciano seria um ente ampliado, onde teríamos a sociedade civil incorporada nesse Estado e a necessidade de promover uma guerra de

trincheiras contra a dominação ideológica perpetrada pela classe dominante, essa guerra ocorre no âmbito da sociedade civil, onde temos a produção das ideologias e espaços de disputas.

Diante o que foi exposto nesse artigo, percebemos que a perspectiva de educação gramsciana estaria voltada para um projeto e/ou construção da singularidade do sujeito e sua inserção social, dessa forma deveria haver uma formação omnilateral em que haveria uma articulação entre teoria e prática (leia-se a Escola Unitária romperia com o paradigma da separação teoria e prática) e uma formação completa, abarcando o humano e sua faceta técnica e política; fim da dicotomia proletariado e burguesia, bem como o trabalho seriam reconhecido como princípio educativo, portanto esses pontos permitiriam realizar um avanço na compreensão da realidade social, uma vez que a finalidade da educação seria formar o homem coletivo e prepará-lo para atuar no seu tempo histórico.

Nesse sentido, poderíamos ter uma escola mais humana, na medida em que a educação possa ser compreendida como um fator de integração social, que no caso do Programa Probem e seu foco na educação como uma via essencial para todos e incentivo ao acesso e permanência de estudantes no ensino superior no Estado de Goiás e na trilogia: acompanhamento integral da família pela rede psicossocial, participação em projetos sociais e o paradigma do voluntariado (oportuniza um fortalecimento de vínculos comunitários), e a integração com o mundo do trabalho seriam um tripé para formação humana.

Deste modo, para esse pensador marxista, a possibilidade de apropriação dos espaços formais ou não formais de educação seria uma ferramenta estratégica para uma luta contra-hegemônica promovida pela classe revolucionária, à trabalhadora, oportunizando uma transformação da realidade concreta e o reconhecimento do duplo papel: o econômico e o civilizatório do Estado.

E por fim, compreendemos que a proposta do Programa Universitário do Bem - Probem se alinha com a perspectiva teórica do Estado Ampliado e Educador em Gramsci, na medida em que os seus principais objetivos estão voltados para uma formação omnilateral, que compreende o homem coletivo

de maneira contextualizada e a educação seria reconhecida como um fator de integração social.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, J. T.; FERREIRA, O. A. V. A. **Direito Constitucional.** Tomo I, 5. ed. Salvador: JusPodivm, 2015, p. 29-42.

BONETI, L. W. Políticas públicas, direitos humanos e cidadania. In: **JURIS**, Rio Grande, v. 26: 2016, p. 189-204.

BRANDÃO, C. R. A quem serve a educação? Revista FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 dezembro de 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **DECRETO Nº 9.843, DE 30 DE MARÇO DE 2021.** Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103913/pdf >. Acesso em: 18 dezembro de 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **LEI Nº 20.957, de 04 de janeiro de 2021**. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103684/pdf >. Acesso em: 18 dezembro de 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Volume 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. 3. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIGUORI, Guido, VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano: 1926-1937**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

MELO, M. L.; RODRIGUES, D. S. Gramsci e a educação. In: **Anais da I Jornada Internacional e Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

NASCIMENTO, T. J. A. **Sobre o Estado moderno:** uma análise das concepções de Estado em Karl Marx e Antônio Gramsci. Dissertação [Mestrado em Serviço Social]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010.

OVG. **Site Oficial OVG**. Disponível em: <https://www.ovg.org.br/site/ >. Acesso em: 18 dezembro de 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida. Sentido, descansar, em forma: A escola quartel e a formação para barbárie, 2021. In: **Revista Educação e Sociedade**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dezembro de 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

CAPÍTULO 3

ESSA ESTRANHA INSTITUIÇÃO CHAMADA EDUCAÇÃO – UM OLHAR DERRIDIANO

Christie Rhamu Maciel Martinhão[15]
Nélio Vieira de Melo[16]

INTRODUÇÃO

A filosofia da alteridade e da desconstrução oferece um itinerário nem sempre tranquilo para pesquisa em educação. Refletir sobre o Outro e sobre a nossa prática educativa a partir do Outro é uma tarefa desafiadora, porque o Outro não é identificável ou concebível a partir de mim. O impossível e não identificável se dá como algo a ser buscado. O Outro deixa rastros. A Significação é irredutível ao conceito. O Outro é enigma que, ao se mostrar/expressar, se ausenta da presença e deixa rastros. O Outro, além de ser alguém, é também o que Dele nos é dado como testemunho da sua mostração e/ou expressão: obra de ação criadora: escritura (texto ou obra literária), ou qualquer que seja a obra que manifeste a significação. Derrida não é pensador da educação, nem pretendeu. Mas, ele abriu itinerários para pensá-la. O mesmo se deu em relação à filosofia e, em particular, em relação às linguagens literárias e artísticas.

A tarefa da educação e de quem pesquisa a educação é imergir no movimento da desconstrução. Nossa intenção, no presente trabalho, é correr pela ótica que a filosofia da desconstrução de Derrida aponta. Assim, elegemos uma obra derridiana: *Essa Estranha Instituição Chamada Literatura, uma entrevista com Jacques Derrida* (2014). A partir dela buscamos os sentidos de *differance*, acontecimento, herança e instituição, que nos ajuda na compreensão derridiana sobre a educação. Ao longo da nossa reflexão

[15] Christie Rhamu Maciel Martinhão – Graduada em Pedagogia – UFPE/CAA - http://lattes.cnpq.br/6822160112319622
[16] Prof. Dr. Nelio Vieira de Melo – Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPE/CAA - http://lattes.cnpq.br/0263427602095239 - https://orcid.org/0000-0003-0462-4403

consideramos importantes as contribuições de Carlos Skliar (2003 e 2008) e de Verónica Gomezjurado Zevallos (2011 e 2014.

O ponto referencial aqui é a obra *Essa Estranha Instituição Chamada Literatura, uma entrevista com Jacques Derrida* (Derrida, 2014), considerando pesquisadores e pesquisadoras que estudam nosso autor. Na abordagem temática explicitamos os sentidos de differance, acontecimento, herança e instituição e fizemos o itinerário dos olhares derridianos sobre a educação presentes nos rastros do seu pensamento.

Os saberes e conhecimentos humanos e científicos são imensos patrimônios culturais, sociais e históricos. Não cabem nem em arquivos ou bibliotecas. Eles são vivos e encarnados, em movimentos infinitos de construção e de desconstrução. Os sujeitos dos saberes e conhecimentos são os herdeiros desse infinito patrimônio! Há maneiras de preservá-lo, a primeira é a manutenção classificatória, que conserva e reproduz o que dele é posto como valor a ser transmitido às novas gerações; a segunda é a que acolhe apelos da diferença e se torna expressão da voz da alteridade negada e silenciada.

É isso: A educação é uma estranha instituição. Nela heranças marcantes de tempos e sujeitos se misturam. Ela entra no movimento que vem e vai através das margens como fato e lugar do acontecimento, é uma instituição que se abre à impossibilidade do ser estático. Ainda que dentro dela haja quem articule a lógica dos arquivos a serem apenas consultados e aprendidos, a educação nos põe num movimento sempre inédito. Esse é o itinerário da desconstrução em Jacques Derrida.

ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE DERRIDA E A DESCONSTRUÇÃO

Jacques Derrida, filósofo francês, nascido em 1930 em El-Biar, Argélia, e falecido em 2004 em Paris, foi um pensador influente na filosofia do século XX e é reconhecido como o pensador da *desconstrução*. Estudou filosofia na École Normale Supérieure em Paris, e conheceu Emmanuel Lévinas e Maurice Merleau-Ponty, entre outros.

Deixou muitos escritos, entre eles citemos *Margens da filosofia* (1967), *Gramatologia* (1967), *A escritura e a diferença* (1967), *A voz e o fenômeno* (1967), *Espectros de Marx* (1993), *Do Espírito* (1990). Sua obra não pode ser submetida numa compreensão estanque e acabada. Derrida vai sempre da escritura aos seus sentidos presentes e ocultos fazendo as vezes de uma *persona* controversa.

Como crítica a metafísica tradicional, a desconstrução é um modo de ser da filosofia, que busca analisar e revelar contradições, ambiguidades e suposições subjacentes na linguagem e nas estruturas da tradição filosófica e da cultura ocidental.

A desconstrução não é um sistema teórico, como muitos desejam. Antes, é uma ferramenta que desnuda intrinsecamente o fenômeno do dito na escritura, decompondo e denunciando as implicações e intencionalidades implícitas além de abrir trilhas possíveis de interpretações jamais adivinhadas. Os elementos que possibilitam sua decomposição se encontram presentes, ainda que na forma de ausências significantes. Portanto, não é um processo destrutivo, de aniquilação do significado, mas uma análise crítica que busca revelar as limitações e as pressuposições jacentes, muitas vezes despercebidas.

Trata-se de relocar elementos numa ação que Derrida denomina de duplo gesto: inversão e deslocamento. O primeiro (inversão) consiste em submeter o texto à verificação da existência de uma hierarquia dos significados e na inversão desta hierarquia. O segundo gesto (deslocamento) consiste em atentar para dualidades, observando e analisando o que é significado e significação, indo além das interpretações dadas, evitando dicotomias; aqui é importante buscar os sentidos nas margens dos significados opostos.

Questionando tais estruturas, Derrida destaca como os significados são moldados por relações de poder e como as palavras podem ser usadas para marginalizar certos conceitos em favor de outros, criando ou privilegiando valores metafísicos e/ou morais que interferem na realidade concreta. As palavras não são neutras. Essa valoração influi a percepção de mundo e os lugares que ocupamos nele.

A desconstrução demonstra que as palavras, faladas ou escritas, estão, dentro da binaridade, como dentro de um arranjo onde a afirmação e a

negação, como espelhos com ambas as faces viradas um para o outro, refletem o objeto entre eles Teremos então um reflexo de um reflexo de um reflexo, *ad infinitum*, onde há uma afirmação, uma negação, uma afirmação da negação, depois uma negação da afirmação, e assim por diante. O espaço entre a binaridade se converte numa espécie de portal dimensional onde o sujeito, ou significado, se situa num lugar (im)possível.

Na interpretação tradicional o texto não é um objeto, mas um instrumento teleológico de sedimentação que justifica uma vontade. Por outro lado, o pensamento derridiano implica em – quase – transcender a interpretação. A sugestão é desconstruir o próprio conceito de "episteme e a metafísica logocêntrica" em que se concentram os métodos ocidentais de análise, de explicação, de leitura ou de interpretação (DERRIDA, 1976, p. 56).

Além disso, importa como Derrida compreende os termos "significado" e "significação". O "significado", para Derrida, se refere ao sentido atribuído a uma palavra ou conceito em uma dada linguagem ou contexto e refere indícios invocados na palavra, chamados de *rastros*. "Nada escapa ao movimento do significante e, em última instância, a diferença entre o significado e o significante não é nada". (DERRIDA, 2004, p.27).

Já a "significação" vai além do simples sentido de uma palavra, abrangendo todo o processo pelo qual significados são gerados e comunicados através da linguagem, e também as influências das estruturas de poder e das hierarquias linguísticas.

O deslocamento também aprecia a palavra enquanto significante na origem e, diante de todo o jogo de processos de referências que a escritura envolve. O significado é constituído por indicações ou referências. E isto faz com que Derrida conclua que a palavra não é só um signo, mas "um significante de um significante".

Destacamos um dos elementos marcantes da desconstrução em Derrida e um exemplo do poder que a palavra traz e projeta. Exemplarmente temos a *différance,* um neologismo criado por Derrida com significado próprio: *différence* (diferença) e *différance*, duas palavras foneticamente iguais na língua francesa, "a letra 'a' da *différance* não se ouve, permanece silencioso, secreto e discreto" (DERRIDA, 1991) e explicita a partir de si uma dualidade entre a diferença e a presença. O que nela é diferença e difere, nunca se fixa

numa única instância, reforçando a ideia que não existe um significado determinado, senão unicamente na intenção superficial do ente (1) que fala (dialoga) ou (2) que produz um texto (uma escritura).

Entendemos a *différance* como um movimento ou deslocamento ou saída do itinerário logocêntrico dos saberes e conhecimentos humanos, ou seja, de um método pré-definido pelo sujeito para um itinerário no qual a significação da escritura está além dos significados preconcebidos, assim se põe o sujeito na im-possibilidade de reduzir a significação ao conceito. Cabe ao sujeito escapar da identificação do mesmo e seguir os rastros da significação, itinerário da transcendência da significação, conforme afirma Derrida, na trilha do rastro, que se imprime no outro, sobre todo o campo do ente presente e assim se faz "preciso pensar o rastro antes do ente. Mas o movimento do rastro é necessariamente ocultado, produz-se como ocultação de si" (DERRIDA, 2011, p. 57).

A desconstrução é qual uma trilha que o sujeito deve percorrer. A *Différance* faz parte da trilha. O trabalho de desconstrução é árduo.

A filosofia da desconstrução de Derrida trouxe impactos significativos para muitos campos de conhecimentos, desafiando também a Educação, como parte das Ciências Humanas e como projeto que se desdobra para além das teorias e práticas tradicionais. Como a Literatura, uma *estranha instituição* que carrega as heranças de passados distantes e que subverte os saberes logocêntrico, a Educação é, também, uma *estranha instituição* por ser um lugar por excelência de exercício da *Différance*.

VISLUMBRANDO OS OLHARES DE JACQUES DERRIDA SOBRE A EDUCAÇÃO

Suponhamos que exista um lugar onde as coordenadas de espaço, tempo e matéria houvessem convergido e que no momento mesmo desta convergência, surgisse algo inédito. Nessas contingências suscetíveis, existe algo ainda não tocado pelos olhos e pelas mãos humanas, e a isto podemos chamar de universo virgem. A despeito de como esse acontecimento vem a ser compreendido historicamente pelo movimento racional cartesiano e

moderno, esse mundo, enquanto espacialidade e temporalidade, não é senão lugar sempre novo para sujeitos novos.

Mesmo que o mundo seja uma antiguidade, ele é sempre novo para quem nele se situa. Esse sujeito inédito é o que acolhe o mundo como Outro e quem como ele são Outros. O sujeito, desse modo, se concebe como consciência de si diante do mundo e do Outro, ainda que nesse instante inaugural o mundo desempenhe esse papel de Outro. Nisso, a consciência não se confunde com aspectos e estruturas puramente intelectivas ou cognoscitivas, mas, antes, ela se impõe e apresenta como sujeito entre sujeitos, igualmente imersos nessa imensidão chamado mundo! Sujeito e Mundo impossíveis. Por fim, nossa suposição modesta o sujeito nos indaga para o que e como ele, doravante, se percebe e acolhe da exterioridade do Outro e do mundo: ele e todas exterioridades da alteridade são devir![17]

Talvez seja isso que o escritor inglês, notável ensaísta, romancista e filósofo, Aldous Huxley (1894-1963), autor de *As portas da percepção* (1954), tenha se referido quando olhou um vaso de flores sobre sua escrivaninha na manhã de uma data qualquer da década de 30. Sob influência de uma determinada substância modificadora da percepção, ele contemplou, naquele objeto modesto, o que o Adão dos mitos cosmogônicos judaicos contemplou quando insuflado pelo hálito de Deus, abrindo os olhos pela primeira vez, isto é, o mundo virgem. Qual tenha sido a sensação e o sentimento diante da consciência conhecendo-se si pela primeira vez, isto é, desnudada de expectativas ante seu primeiro momento e não enquanto objeto entre objetos, ou a consciência em seu despertar, seu susto, seu pasmo, como o do movimento de cabeça diante do espanto.

Talvez seja isso! Quiçá seja essa a experiência do pensador derridiano diante da exterioridade. A do ser nu diante de um mundo virgem. Ainda que

[17] Derrida deixou uma autobiografia impressionante que inspirou esses três últimos parágrafos iniciais desse ponto (DERRIDA, *O animal que logo sou* (2002). Entre as passagens marcantes dessa obra, uma nos chama a atenção: *Como todo olhar sem fundo, como os olhos do outro, esse olhar dito "animal" me dá a ver o limite abissal do humano: o inumano ou o a-humano, os fins do homem, ou seja, a passagem das fronteiras a partir da qual o homem ousa anunciar-se a si mesmo, chamando-se assim, pelo nome que ele acredita se dar. E nesses momentos de nudez, diante do olhar do animal, tudo pode me ocorrer, eu sou o próprio apocalipse, ou seja, o último e o primeiro evento do fim, o desvelamento e o veredicto* (DERRIDA, 2002, p.31)

esse objeto possa ser a cultura, a filosofia, a palavra, a educação. O filósofo derridiano olha o objeto como acontecimento. No seu primeiro contato dispensa tudo que é preestabelecido, calculado, dominado por regras, lógica ou qualquer tipo de antecipação. Como Derrida denomina, essa é a experiência do *impossível*.

Contudo, o universo não é virgem. E o filósofo então o apreenderá como é dado, como encontrado, com a carga posta sobre esse objeto. Então, e estando ciente do objeto em todas as implicações e limitações o filósofo o converterá em discurso – e não existe fatos puros, tão só interpretações – pois não existe objeto que não tenha seu discurso, que não possa ser convertido em discurso, e, de posse desse discurso examinado, decomposto, em suma, desconstruido.

Repita-se: desconstrução trata de observar, destacar, apontar, deslocar e inverter dentro do discurso, os pontos constitutivos e ativos, os verbos e como eles são conjugados, entre si e ante os substantivos. Em suma, as acoplagens que lhe dão coesão e caracterizam. Não há diferença quando o assunto tratado é a educação. O que importa é estar atento ao "quando" e "onde", no discurso da teoria da educação, a desconstrução se apresenta e pode ser explicitada.

O primeiro aspecto que buscamos é o *tempo*. O passado é um conceito, isto é, uma ideia. Não podemos, por mais que sua significação e natureza nos pareça inquietante, tomá-lo como algo tangível. O passado será sempre uma transfiguração em presença, ou seja, ele tem seu lugar na memória, não no espaço, e esta memória é algo que se dá no presente. Não possuímos a memória no passado, mas evocamos os acontecimentos que se presentificam, i.e., um pensar o passado no agora, o único passado que existe e possui presença é o passado presente. O futuro igualmente, é algo que prospetamos ou projetamos, só se apresenta em relação ao que é presente, isto é, tem sua presença no agora, sendo sempre um futuro presente.

Assim, o presente tem sua presença entre dois momentos, e eles são compreendidos em conjugação sequencial e em mútua implicação. Porém, em Derrida, o tempo não se encontra efetivamente em nenhum deles, mas no que ele chama de porvir, o fluxo, tal como o fogo de Heráclito, pensador grego de Éfeso (Século V A.C.). Como elucida Clemente de Alexandria, citando

Heráclito, quando diz: “Este mundo, o mesmo de todos os seres, nenhum deus, nenhum homem o fez, mas era, é e será um fogo sempre vivo, acendendo-se em medidas e apagando-se em medidas” (Os Présocráticos, 2000, p. 90).

Assim, o fenômeno dado deve ser pensado dentro deste porvir, pois através dele todo *acontecimento* pode ser questionado e examinado. Todo *acontecimento* é o instantâneo de uma transição permanente. Absolutamente singular e inédito.

Assim, a ideia mesma de um conceito de educação e de uma possibilidade de teorizá-la geometricamente, qual um escolio espinoziano ou um sistema cartesiano, é negado, mas não destruído. Solve-se assim a noção de educação erigida na ideia moderna de progresso, ou como nos diz Skliar, uma educação “que desestabilize os modelos traicionais, marcas notáveis, sobretudo da modernidade entendida como um tempo de ordem, estabilidade e precisão da história” (SKLIAR, 2003, p. 52). E nesse viés, pensar como *acontecimento* a educação significa dizer que ela é uma instituição *singular* e *estranha:* ela se opera na singularidade, um *acontecimento*, revestido e constituído do que Derrida chama de Totalmente Outro e Herdeira Transgressora. A singularidade e a estranheza da educação nos põe a vislumbrar outro sentido importante: a *Herança*.

EDUCAÇÃO COMO HERANÇA

Para começar esclareçamos a diferença entre um legatário e um herdeiro. Legalmente há uma distinção, sim, entre o legatário e o herdeiro, já que o primeiro goza da posse dos bens provisoriamente, enquanto ao segundo é atribuída uma herança como designação e reafirmação por sucessão direta.

Assim, a principal diferença entre o legatário e o herdeiro é o modo como recebe a herança. O primeiro tende ao conservadorismo cego do que herdou, enquanto o segundo busca aceitar a herança como alguém que busca interpretar, reinventar, transgredir e fazer o movimento infinito das significações por vir, isto é, responder e continuar.

A educação, posta no âmago de uma tradição aceita e recebida nesse duplo movimento da designação e da reafirmação, se constitui como uma

herança. Zevallos nos esclarece que “o ensino é uma questão de herança”, e “como herdeiro que o homem é deles –, a implicação da educação vai além de uma simples aceitação ou de um receber sem responder” (ZEVALLOS, 2011, p 28).

Para o herdeiro, o ato de herdar não é passivo. A assunção da herança é um risco. A decisão de escolher implica um ato de discriminação que se caracterizará pelo filtro crítico, transformador e responsável. A *responsabilidade* supõe, para Derrida, a apropriação de um passado que sabemos que é inapropriável, quer se trate de memória filosófica, de uma cultura ou da afiliação em geral. Ele se torna responsável, portanto, tanto pela escolha como pela conservação, assumindo os seguintes gestos: “deixar a vida viva e fazer reviver, saudar a vida” (DERRIDA, 2004, p. 13).

Uma herança é sempre mesclada de concepções, princípios, valores, normas teóricas e práticas que podem se tornar utensílios e isso significa o ato de entrar nessa estranha instituição e “deixá-la viver”, tornar-se responsável pela sua finitude e, ao mesmo tempo, tornar-se responsável pelo que vem antes dela e daquilo que está por-vir, sem os resquícios de um passado que não é mais possível. Desse modo, a herança nos põe em situação permanente de endividamento duplo: o da resposta perante si mesmo e o da responsabilidade que se deve (DERRIDA, 2004, p.14).

Acolhê-la significa deixa-se atravessar por ela, deixá-la viver, respondendo por si e por ela. A dupla resposta exige atualização e metamorfose que, segundo Derrida, se configura como um ato de *infidelidade*. Acolher não significa que a coisa deva ser mantida intacta, o que seria uma traição ao próprio legado. A infidelidade é o modo pelo qual a desconstrução é operada pelo sujeito-herdeiro. Zevallos (2011) explicita bem o que queremos dizer. Isto é, que a “infidelidade é a melhor maneira de procurar não condenar ao esquecimento ou, ainda à morte, aquilo que se herda” (ZEVALLOS, 2011, p 29).

A simples tradição manteria o montante e seu aspecto ativo e passivo. É na superação deste passivo e na responsabilidade (enquanto resposta) ante o ativo que se caracteriza a *infidelidade*, isto é, a diferenciação entre um simples legatário e um herdeiro, que pode dispor e atualizar, dando

continuidade à coisa herdada. A herança-educação ordenará ao herdeiro que reinterprete, critique, desloque, intervenha ativamente.

No rastro do pensamento derridiano entendemos que para pensar a educação, deve-se fazê-lo ante uma dupla injunção, a reafirmação e a transformação. Diante disso, a desconstrução nos põe no rumo ao que não tem retorno. A *infidelidade* que transforma nos diferencia de receptores passivos ou, numa linguagem técnica e jurídica, de legatários sem direito sobre o que se lega.

EDUCAÇÃO COMO ACONTECIMENTO

A herança é transcendente. A significância da significação não se estratifica nem se materializa em nada que a torne objeto de arquivo. Mas, essa *herança* vira também acontecimento no (re)apossamento e na responsável reafirmação pelo sujeito herdeiro.

A filosofia ocidental, antes da fenomenologia de Husserl e de Heidegger, faz do Tempo um conceito intrinsecamente relacionado ao conceito de Ser. Mesmo o significado de acontecimento como *eventus*, que implica a ideia de *evenire*, "vir de", "chegar", está contaminado pela ideia de Ser. O sentido de nosso Ser é determinado pelo modo como nos projetamos no tempo. Derrida supera Heidegger no senso de que a desconstrução põe em questão a possibilidade do acontecimento se materializar em um conceito objetivável.

Se na filosofia de Heidegger o tempo é definido como acontecimento semi-previsto, ao qual deveríamos "esta preparados" ou "devemos nos preparar". Para Derrida, o acontecimento é algo que não se assemelha jamais com qualquer espécie de evento ou contingência. Pelo contrário, ele tem lugar num tempo/espaço intervalar, se manifesta desde o passado, jogando suas raízes no tempo futuro. Derrida afirma que "o presente é o que passa, isto é, "na articulação entre o que se ausenta e o que se apresenta" (DERRIDA, 1991, p. 43).

Também há de se destacar que o acontecimento afeta um "o que" e um quem", para os quais o acontecimento é marcado como sendo oriundo de

uma alteridade - conforme aponta Larrosa (2001, p. 282), quando menciona que o acontecimento é figura contemporânea do *álteron,* como isto que "escapa a qualquer integração ou qualquer alteridade".

Derrida ainda põe em questão como Heidegger define o acontecimento como tempo histórico genuíno e autêntico pelo fato de provocar uma mudança na mentalidade do sujeito como ser-no-mundo. O acontecimento, pelo contrário, é uma ferida no curso do cotidiano do sujeito e a mudança não seria um vestígio histórico, mas uma ruptura ou um *trauma*. (DERRIDA, 2004, p. 106).

Pensar a educação como acontecimento implica que esta é acontecimento enquanto se torna herdeira, acolhedora e responsável pelos processos de transformação, não simplesmente se importando com o que sabe, com o que sabe que sabe o que fazer, mas pondo-se na posição da imprevisibilidade. A educação como acontecimento só tem lugar quando o impossível se tornar possível (ZEVALLOS, 2011, p. 31).

O LUGAR DO ACONTECIMENTO

Aqui se estabelece a diferença entre a educação em *desconstrução* e a educação tradicional (sempre marcada pela*s* suas formas estáticas onde nada acontece a não ser a reprodução de projetos e programas). Diante desta educação estática é que se propõe a necessidade de abertura como uma intervenção, não comprometida com programas, mas com o imprevisível.

É isso que Derrida chama de educação como *porvir*, onde a experimentação e a indeterminação são importantes. Nas palavras da Zevallos, "pensar a educação fora das formas e estratégias efetivas, permite desafiar as próprias fundamentações que a racionalidade impõe a educação" (ZEVALLOS, 2011, p.41.).

Derrida põe a relação imediata com a alteridade como o lugar da vida ética, da acolhida incondicional do outro como aceitação e resposta responsável. As ações educativas são aquelas que se dão na imediação da escola e fora dela e nesse contexto os itinerários de experiências do aprender/ensinar se tornam responsabilidade por outro e prática da justiça.

Para entender o olhar derridiano de Zevallos (2011) na afirmação da *ação educativa* como *lugar do acontecimento*, partiremos de alguns destaques do que Derrida (2003 e 2008) fala da *hospitalidade*. Duas obras de Derrida nos aponta para o olhar da ação educativa como modo de acolhida incondicional do outro: *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade* (2003) e *Adeus a Emmanuel Lévinas* (2008).

O marco da reflexão é o *acolhimento*. O agir educativo sem essa experiência se torna uma relação fria, um treinamento. Derrida (2008) parte da ética da alteridade de Emmanuel Levinas para expressar um dos destaques que trazemos para entendermos acolhimento: "O acolhimento determina o 'receber', a receptividade do receber como relação ética" (DERRIDA, 2008, p. 43), para além das razões e capacidades do Eu. Receber é acolhimento hospitaleiro, um *acolhimento* aberto ou oferecido ao outro/estranho sem exigir ou impor nada para a acolhida. O *acolhimento* do outro na ação educativa, nesse sentido, significa abertura que gera diálogo e amorosidade.

Outro destaque que trazemos é o *acolhimento* como prática da *justiça*. A prática educativa na educação é o lugar da *justiça* e a desconstrução nos põe na trilha da justiça como *exigência infinita* de receber ao outro como *différance*, como afirma Derrida:

> É preciso ser justo com a justiça, e a primeira justiça a fazer-lhe é ouvi-la, tentar compreender de onde ela vem, o que ela quer de nós, sabendo que ela o faz através de idiomas singulares (Díke, Jus, justitia, justice, Gerechtigkeit). É preciso também saber que a justiça se endereça sempre a singularidades (...). (DERRIDA, 2007, p.37)

O pensamento ocidental se habituou tratar a justiça como princípio fundamental do direito. Derrida (2003) analisa a *hospitalidade* como *acolhimento incondicional* em vez da hospitalidade aprisionada às razões que a filosofia moderna nos ofereceu como *herança*. Aqui se supera as propostas de Immanuel Kant e em Georg W. F. Hegel, que apesar de todos os esforços teóricos não conseguiram senão manter a *herança* filosófica moderna nos trilhos da razão e da lógica.

Para Derrida, o determinismo do direito e a universalidade da justiça devem ser posto em questão pela alteridade que clama pela Lei como prática do acolhimento da infinitude da *différence*, ou seja, às questões modernas e atuais da propriedade, nacionalidade e identidade, presentes nas economias capitalistas. A Lei universal que ilustra as cartas magnas das nações, inclusive dos princípios que regem as práticas da justiça nas Organizações das Nações Unidas, ainda é dominada pelo limite imposto ao hóspede que chega em qualquer nação. Ele sempre é estrangeiro e suspeito de ser inimigo. A Lei é ditada para ele, seu direito é um direito de não poder mais do que lhe concedido. Para Derrida, Lei e direito não são conceções, nem são valores de cálculo do que posso ou não viver naquela terra como hóspede.

Nesse ponto, a Lei e o direito deixam de ser prática da justiça, pois o direito vira "o elemento do cálculo, é justo que seja um direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que se calcule o incalculável." (DERRIDA, 2007, p.30). Quando Derrida propõe que a *hospitalidade* aconteça de forma incondicionada, sem que aquele que chega não tenha de dizer nem mesmo seu próprio nome (primeiro sinal da singularidade), a hospitalidade é governada sem antinomia.

Segundo Silva (2019), a "hospitalidade absoluta ou incondicional supõe uma ruptura com a hospitalidade no sentido corrente, com a hospitalidade condicional, com o direito ou o pacto de hospitalidade" (SILVA, 2019, p. 38). Receber o outro que chega a mim é acolhimento sem condições prévias, pois "a lei da hospitalidade absoluta manda romper com a hospitalidade de direito, com a lei ou a justiça como direito. (DERRIDA, 2003, p. 24).

Toda prática educativa é, pois, em si mesma, uma prática social, como todos os saberes e conhecimentos humanos e científicos são bens sociais. É nesse lugar do acontecimento que o porvir se torna o prolongamento da prática da *justiça* e por essa ação que o *porvir* estará sempre por se realizar.

ESSA ESTRANHA INSTITUIÇÃO CHAMADA EDUCAÇÃO

Assim como já ficou claro, tratamos de um ato impossível, um acontecimento, uma *herança,* eis a educação. Miremos para outra direção com

Derrida, relacionando a estranheza da instituição literatura com a educação. Como informa Santos a obra "Essa estranha instituição chamada literatura é o título da entrevista realizada por Derek Attridge com Jacques Derrida e publicada no volume intitulado Acts of Literature (Routledge, 1992)." (SANTOS, 2014, p. 163).

O que parece estanho na literatura, para Derrida, é a sua "obsessão pelo proteiforme". Isso "motiva o interesse pela literatura na medida em que esta parecia ser para mim, de modo confuso, a instituição que permite dizer tudo (...). É a instituição que tende a extrapolar [*déborder*] a instituição (DERRIDA, 2014, p.49).

Porém, é preciso responder à pergunta: O que é a "*literatura*". Para Sartre, cuja obra que provocou Derrida e trás no titulo essa mesma pergunta, a literatura é a palavra saturada, um espaço para o engajamento, debate crítico, para a denúncia e explanação de questões. (SARTRE, J-P: *Qu'est-ce que la littérature?* – 1948).

Trata-se de algo que transborda seu próprio objeto. Derrida afirma também, fazendo alusão a um modo circular, que esse transbordar ele mesmo é o que incita o literato em seu ofício, a palavra seria apenas um médium (borda) onde esse sentido saturado transita, entre escritor e escrita.

Mais a frente, Derrida nos lembra ainda que assim como possui a autorização para dizer tudo, está portanto conectada a ideia moderna de democracia: Não que ela dependa da democracia instalada, mas parece inseparável do que conclama uma democracia por vir, no sentido mais aberto (e, indubitavelmente, ele mesmo por vir) da democracia (DERRIDA, 2014, p.51).

Como afirma Alexandrini, a literatura para Derrida está sempre "transpondo e suspendendo interditos, desafiando as leis de um estado moderno e democrático", ademais, elucida que "Derrida não se interessa apenas por literatura, mas por uma forma de literatura que carrega uma questão sobre literatura". (ALEXANDRINI, 2019, p. 1).

Outro aspecto importante é que a literatura uma instituição que não se dobra aos ditames políticos e ideológicos dominantes. Ela é uma instituição que escapa aos arquétipos estruturais e estruturantes de maneira tal que faz da linguagem, seja qual for a classificação da sua expressão, o modo de dizer

transgressor. Ela é uma instituição que pode ser anti-institucional, revolucionária ou conservadora, como afirma Derrida (2014).

> (...) Uma instituição contra-institucional pode ser, a um só tempo, subversiva e conservadora. Pode ser conservadora naquilo que é institucional, mas também pode ser conservadora naquilo que é anti-institucional, naquilo que é "anarquista", e na medida em que certo anarquismo pode ser conservador (DERRIDA, 2014, p.88)

Efetuando o deslocamento derridiano entendemos que a educação assume justamente esse modo de ser por se mostrar como uma instituição que escapa das malhas da razão e da lógica logocêntrica. Como a literatura, a educação é herdeira da modernidade e das tradições anciãs ocidentais, mas, pode se nutrir do finitude do presente e acolher a *infinitude* da *différance* que vem da outra margem, a despeito do poder dominante, interrompendo a razão esclarecida kantiana e abraçando a incompletude humana.

Como a literatura, a educação é uma invenção da sociedade, e por estra insirida nela, a educação afeta a sua própria estrutura. É uma instituição em constante movimento: ela se transforma por dentro e por fora; o modo de ser transgressora a torna transformadora de sujeitos sociais e da sociedade como tal (Derrida, 2014, p. 57). Se à ela for proibido ir além do que as regras ela se anularia a si mesma (Derrida, 2014, p.66).

O porvir da educação é a abertura à transcendência, o *acolhimento incondicional da différance*, o deixar ser de outro modo. Cremos que essa afirmação nos sirva para dizer qual é o "porvir" da educação que está sempre por vir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é sempre muito cedo para Derrida. Principalmente se consideramos a Educação ainda pelo ponto de vista dos desanimados ou acomodados que buscam no conforto das teorias autorizadas um porto ou um albergue. Mas também quando vemos uma crítica abstêmia que busca tão só a implementação de utopias encobertas pelo bolor do positivismo.

Talvez, assim como é sempre cedo para falarmos em Derrida, a Educação, em si mesma, não esteja à disposição de uma nem outra categoria de *educadores*, assim como não está mais sob o controle dos métodos do *magister latino* que apenas oferecia lições a serem decoradas para a formação de um estilo que é sempre *imitação*. Ação educativa como *porvir* está sempre por vir.

Uma educação pensada, assim, numa descontinuidade que, diante dos modelos tradicionais e consolidados, é vista como desestabilizadora. Este (im)possível se define como a condição de possibilidade do possível, uma experiência do acontecimento. Assim, tomar a educação desde o ponto de vista da desconstrução é pensar nela como uma invenção, uma abertura incondicionada onde atuam, de modo permanente e continuo uma infinidade de acontecimentos. É como algo que se assemelha ao espírito trágico de Nietzsche, conduzindo a si mesmo num caminho ainda não trilhado, ou – mais modestamente –, seguir a conselho do cantor popular francês Michel Jonasz:

> Je veux aller dans l'après-midi / D'un jour où rien n'est interdit /Où le bonheur sans faire de comédie /Vous salue sans manières /Et vous parle à cœur ouvert /Et vous dit/ Qu'est-ce que t'as bien fait /De changer tout changer tout /Pour une vie qui vaille le coup /Changez tout /Changez tout. /Changez tout /Changez tout /Changez tout[18]

Ainda é cedo, muito cedo, o tempo está sempre em movimento e a educação ainda está se fazendo, sendo e nada pode impedir ou proibir que ela mude do lugar em que foi posto para a outra margem. É para lá que ela está indo, mesmo que os obstáculos dificultem. Estamos nela e com ela, rumo ao indefinível e mutável!

[18] Eu quero ir à tarde / De um dia em que nada é proibido / Onde a felicidade sem agir / Cumprimenta você sem afetação / E fala com você com o coração aberto / E diz a você / O que você fez bem? / Para mudar tudo, mudar tudo / Por uma vida que vale a pena ser vivida / Mudar tudo / Mudar tudo / Mudar tudo / Mudar tudo / Mudar tudo (Tradução livre).

REFERÊNCIAS:

ALEXANDRINI, Camila. *Palavra-Performance*. In:): **Organon, Literatura em Campo Expandido**, v. 34 n. 67, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/issue/view/3881. Acessado em 08/09/2023.

AZEVEDO, Maurício; TREVISAN. Amarildo; ROSA, Geraldo. Mal de arquivo – **Um desafio para filosofia da educação?** UFSM; Intituto Federal Farroupilha Santo Augusto; Universidade de Caxias do Sul: Educar em Revista, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.68475. Acessado em 08/09/2023.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA "CAPES" Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/. Acessado em 07/09/2023.

BORGES, André de Barros. **Considerações sobre Derrida e a universidade**; PUC: Tese de doutorado, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16293/16293_1.PDF. Acessado em 08/09/2023.

CESTARI, Luiz. **Notas de introdução sobre a educação em Jacques Derrida**; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Seminário Gepráxis VIII Seminário Nacional IV Seminário Internacional Política Públicas Gestão e Práxis Educacional: 2021. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9931. Acessado em 08/09/202.

DERRIDA, Jaques. ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã: diálogo**. Tradução de Andre Telles; revisão técnica de Antonio Carlos dos Santos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Tradução Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DERRIDA, Jacques, 1930-2004. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Anne DUFOURMANTELLE; tradução de Antonio Romane; revisão técnica de Paulo Ottoni. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Mirian Chnaiderman e Renato Ribeiro, São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães; revisão técnica de Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento**. Tradução de Piero Eyben. Revista Cerrados, Brasília, v. 21, n. 33, p.229-251, 2012.

DERRIDA, Jacques. “The time is out of joint”. Traduzido por Peggy Kamuf. In: **Desconstruction is/in America – A new sense of the political.** Edited by Anselm Haverkamp. New York and London: New York Universit Press, 14-38, 1995.

PESSANHA, José Américo Motta (Consultor respo.). **Os Présocráticos – Vida e Obra.** Vários tradutores. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 2000. Disponível em: https://blogdocafil.files.wordpress.com/2009/04/os-pre-socraticos-colecao-os-pensadorespdfrev.pdf.

FERREIRA, Élida. O por vir da desconstrução ou a universidade do por vir; UNICAMP: **Projeto traduzir Derrida – Políticas e Desconstruções**: 2006. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/traduzirderrida/folheto1.htm. Acessado em 08/09/2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-20121/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf . Acessado em 8/09/2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida;** PUC-RIO: I Colóquio Internacional de Desconstrução, Linguagem e Alteridade: herança de Jacques Derrida, 2011. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14271. Acessado em 08/09/2023.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semiramis G. da Veiga. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

MENEZES, Henrique. **Os paradoxos da hospitalidade como direito humano: Uma análise sobre o acolhimento do outro a partir da filosofia de Jacques Derrida**. UFPE: Dissertação de mestrado, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31355. Acessado em 08/09/2023.

MICHEL JONASZ. **Changez Tout**. Paris: Atlantic: 1975. Vinil (2:34).

RIBEIRO, William. Pensando a política com Jacques Derrida: Notas sobre o desespero na utopia pedagógica; UFF: **Encontros com a Filosofia** – Revista

Enfil – Ano 9 n. 13 (48-72), 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/49223. Acessado em 08/09/2023.

SANTOS, Alcides C. **Resenha: DERRIDA, JACQUES. Essa Estranha Instituição Chamada Literatura: Uma entrevista com Jacques Derrida**. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Revisão técnica e introdução de Evando Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014". In: **ALETRIA** - v. 24 - n. 3 - set -dez. – 2014.

SILVA, Amós Santos. **A filosofia de Jacques Derrida e suas implicações ao debate educativo sobre a inclusão**. Orientadora: Maria Betânia do Nascimento Santiago. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2019.

SKLIAR, Carlos. (Org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: 1ª ed., – Belo Horizonte - Autêntica Editora, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SÔNEGO, Ediléia. **O ato educativo numa perspectiva desconstrucionista: Hospitalidade e experiência no espaço escolar**. UNESP: Dissertação de mestrado, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/137881. Acessado em 08/09/2023.

VITORINO, Artur. **Aproximação ao pressuposto absoluto da educação com relação ao conceito de desconstrução de Derrida**. UNICAMP: Epistemologia e Teorias da Educação - v. 5 n. 2 (208-224), 2013. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rfe.v5i2.8635401. Acessado em 08/09/2023.

ZEVALLOS, Verónica Gomezjurado. **Derrida e a educação – O acontecimento do impossível**. Unisinos, São Leopoldo: Cadernos IHU, 2011. Disponível em:

https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/036cadernosihu.pdf. Acessado em 01/09/2023.

ZEVALLOS, Verónica Gomezjurado. **A ética do impossível. Um estudo da justiça a partir de Derrida e Levinas.** Tese de Doutorado: Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, São Leopoldo, 2014.

CAPÍTULO 4

MITO E TRAGÉDIA NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA GRÉCIA ANTIGA: UM OLHAR PARA A NARRATIVA DE PROMETEU

Djhone de Barros Chaves Souza[19]
Maria Betânia do Nascimento Santiago[20]

INTRODUÇÃO

> As tribos primitivas, através dos mitos explicaram e explicam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução. Dentro de dimensões históricas imemoriais até nossos dias, as religiões e filosofias têm sido poderosos instrumentos explicativos dos significados da existência individual e coletiva. A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. (MINAYO, 1994, p 9)

A relação mito e educação como objeto de estudo, surgiu bem antes do ingresso no curso de pedagogia[21], na primeira graduação, na licenciatura de história[22], sendo mais especifico, pensou-se desenvolver um trabalho dentro dessa temática. Porém, não conseguindo orientadores que pesquisassem nesse campo, nem tão pouco conhecendo naquele momento

[19] Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste
[20]Professora da Universidade Federal de Pernambuco – Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste e Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos – PPGDH/UFPE – e-mail: maria.nsantiago@ufpe.br.
[21] Em março de 2017, ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru – PE.
[22] Em julho de 2008, concluo a Licenciatura em História, pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim e em janeiro 2010 o curso de pós-graduação em História do Brasil na mesma instituição.

uma bibliografia que conduzisse a um trabalho bem fundamentado, levou o projeto a ser adiado para outra oportunidade.

No curso de pedagogia, mais precisamente no primeiro período, nas aulas de História da Educação, o tema ressurge agora como possibilidade de ser escrito. No acervo bibliográfico dessa disciplina, especialmente nos autores Franco Cambi, Mario Manacorda e Lorenzo Luzuriaga, que versavam sobre a história da pedagogia e educação, encontramos o referencial teórico inicial, que faltava na primeira graduação. Na leitura desses autores, percebemos novamente a relação formativa entre mito e educação, quando por meio das narrativas, os primeiros educadores reconhecidos, os sacerdotes, educaram seus filhos e discípulos numa tradição oral e posteriormente escrita de geração para geração, como nos aponta Álvaro Vieira Pinto (1985).

No percurso do processo formativo, a cada discussão em aula e ampliação dos conceitos pelos professores, encontrávamos mais sentido para pesquisar e escrever sobre esse processo cultural formativo que envolve a narrativa mítica com a educação. Na abordagem dessa relação mito-educação, partimos do pressuposto, que o mito exerce uma função formativa e é condutor reflexivo, crítico e conscientizador na educação dos sujeitos. Para tanto, assumimos como ponto fundante desse trabalho a cultura grega, que com seus mitos posteriormente levados para o teatro forneceu na forma da tragédia um rico material formativo.

No período clássico, dentre as civilizações antigas, os gregos em especial, desenvolveram seu processo educativo, sua religião, arquitetura e cultura numa perspectiva religiosa/mítica politeísta. É nessa perspectiva que encontraremos o princípio do mito como elemento formativo. Em um breve resgate da história da humanidade e de suas experiências educativas mitos, lendas e parábolas foram utilizados pelas diversas culturas e civilizações como instrumentos formativos e reflexivos, determinando o modo de pensar e agir desses povos. Partimos dos gregos por acreditarmos que sua cultura e filosofia inspiraram todo pensamento ocidental e que foi nas narrativas homéricas que esta civilização educou por gerações seu povo e aculturou tantos outros.

> A sensação é de que o espírito grego habita nossa maneira de compreender o mundo, nós mesmos e os outros. Quando se

> fala em educar, é impossível não se pensar nessa civilização, cuja reflexão, por imagens, remonta a monumentos, pessoas, modos de viver, de falar, vestir, pensar e agir. (FERREIRA, 2019, p 14)

Amauri Ferreira (2019, p 14) afirma que, “educar a partir de narrativas e representações faz com que os gregos se tornem um povo polido no modo de se compreender o mundo e a eles mesmos”. Então, é comungando do mesmo pensamento que nos nortearemos pela cultura grega nessa discussão, onde encontramos a referência primordial de uma educação que se constituiu por meio de narrativas míticas, arte, música e drama. Dessa percepção surge a questão: como o mito e tragédia relacionou-se com a educação na cultura grega e se configurando em um instrumento formativo?

Para buscar responder essa questão, objetivamos compreender a partir da cultura grega, as relações entre o mito e a educação que o configurou em instrumento formativo por meio da tragédia. Buscamos especificamente: 1) descrever aspectos da história grega do período arcaico ao clássico, momento em que o mito se tornou instrumento da educação e 2) discutir o significado da tragédia como potência formativa na sociedade grega.

A relevância do objeto estudado estabelece-se na compreensão de que é a educação fundamentalmente um processo da formação humana, capaz de levar a autonomia e emancipar os sujeitos, situada no contexto das relações coletivas e estabelecida pelo respeito mútuo. Tendo esse compromisso formativo, a educação exerce um papel que colabora com a produção da empatia pelo outro. Dessa forma, acreditamos que mito e tragédia vistos aqui como potências formativas, permitem que se acesse por meio da reflexão sobre as coisas do mundo e o modo de estar nele, desenvolvendo a consciência crítica. A narrativa mítica e mais tarde a tragédia oferecem significativos elementos formativos, que possibilitará educar as emoções. Diante dessa diversidade de sujeitos envolvidos nas relações humanas, pensamos em um modo de educar que não permita o regresso a temas tidos como já superados, de modo que, contribua para a superação de problemas. É esse propriamente o papel da educação, como assinala Jaeger (2013):

> A educação participa na vida e no desenvolvimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a **história da educação** está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. À estabilidade das normas válidas corresponde a solides dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa. (JAEGER, 2013, p 4)

Acreditamos que saber ler, escrever, dentre outros conteúdos próprios do contexto escolar, são elementos básicos para a formação dos sujeitos e acesso aos mais diversos conhecimentos, mas todo esse conhecimento e habilidades adquiridos através do processo educativo escolarizado, deve ultrapassar o tecnicismo e caminhar junto com uma formação mais ampla. Uma formação que supere o conteúdo, que dentro do espaço coletivo que é a escola, avance nas prerrogativas de formar sujeitos pensantes e atuantes com consciência política, social, cultural e acima de tudo empáticos diante das diferenças inerentes ao espaço escolar e a vida. Nessa perspectiva humanizadora, acreditamos que a narrativa mítica pôde colaborar como elemento condutor de uma virtude que ao mesmo tempo que educa, conscientiza. Visando a autonomia e o respeito em relação aos outros.

Os temas educação, mito e tragédia estão presentes em vários estudos, configurando-os como categorias relevantes em pesquisas no campo da educação, psicologia e filosofia. Elencamos alguns desses estudos que nos forneceram referências significativas na elaboração do trabalho e nos propiciou o sentimento de que não estamos sozinhos ao pensar esse potencial formativo do mito/tragédia que herdamos da cultura grega.

Aline Silva escreve sua dissertação de mestrado *O sentido educativo do mito na formação do homem grego* (2009) inserida nas linhas de pesquisa de cultura e processos educacionais, discuti o sentido do mito na formação do homem grego, nela encontramos algumas referenciais utilizadas no trabalho. Paulo Souza e José Melo no texto *Prometeu acorrentado: uma proposta esquiliana de formação para o homem clássico* (2011) propõe uma discussão de como se deu o processo educativo do cidadão grego e traz por meio do

processo histórico essa análise para a educação contemporânea. O artigo de Enock Peixoto *A mitologia e tragédia como formas de pensar a educação* (2017) aborda a relação intima da mitologia com a educação, sendo uma geradora da cultura de várias civilizações e Amauri Ferreira no texto; *Os gregos: a aprendizagem pela narrativa e representação* (2019), onde autor revela a formação grega e a construção de uma educação mais ampla por meio das tragédias.

No campo específico da história da educação, nos conduzimos a partir das contribuições das obras de Franco Cambi, *História da Pedagogia* (1999), Mario Manacorda, *História da Educação* (2010) e Werner Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego* (2013), como textos norteadores da discussão proposta, traçando, para tanto, um recorte da história da educação nos períodos da Grécia arcaica e clássica. Essa literatura nos permitiu um diálogo entre a educação, o mito e a tragédia no seu percurso histórico, possibilitando uma melhor compreensão de em que momentos o mito e a tragédia surgem na trama educativa.

Ao tratar a questão do mito, trabalhamos com os escritos de Junito Brandão, *Mitologia Grega* – Volume I (1986), entendendo esse autor como um dos grandes referenciais brasileiro no estudo da mitologia grego e latina. Somamos a essas leituras as contribuições de Everardo Rocha no livro *O que é Mito*[23] (1996), caracterizado como uma abordagem introdutória ao tema, nele encontramos o conceito de mito desde seu sentido dicionarizado, suas imbricações com o termo narrativa e o uso do termo com diferentes objetivos. Ainda teremos as contribuições do historiador e antropólogo francês Jean-Pierre Vernant, que dedicou vários de seus estudos na mitologia grega, nos livros *Mito e Religião na Grécia antiga* (2009) e *O universo, os deuses, os homens* (2000). Esses autores nos direcionaram para a compreensão de como o mito fomentou a cultura grega, seu comportamento, pensamento, estrutura social e política, que mais tarde veio aculturar o pensamento ocidental. Esses pensadores contribuíram positivamente na composição do trabalho,

[23] Everardo Rocha traz uma análise do Mito de Édipo, por meio de chaves de leitura diferentes tornou possível uma melhor compreensão o mito. São elas: as perspectivas de Michel Foucault (o poder), de Sigmund Freud (psicológica) e Lévi-Strauss (estruturalismo).

fornecendo os princípios norteadores e fundamentando especificamente a compreensão dos conceitos, delineando com uma melhor compreensão os temas aqui abordados.

Diante do contexto pandêmico em que nos encontramos, a pesquisa bibliográfica se mostrou como a mais adequada dada a necessidade do distanciamento social[24], por seu caráter exploratório-descritivo acompanhado pelo detalhamento das fontes, apresentação do método utilizado e lente teórica que guiaram o trato para com o objeto. Dentro de uma abordagem de natureza qualitativa, "entendida como aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratada por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais" (MINAYO, 2013). Portanto, buscamos descrever o contexto histórico e social que se encontrava à antiga Grécia. Fazendo a leitura da literatura que a contempla, demarcando os momentos que sinalizavam o mito e tragédia na formação do homem grego e ainda apoiados nas perspectivas de Vernant (2006) e Jaeger (2013) buscamos compreender o significado dessa relação com a educação. Assim, seguimos pelo método histórico, entendendo como o mais adequado teoricamente. Quanto a isso, Marcone e Lakatos (2003) nos indica: "Partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, portanto, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função". Desse modo, busca-se realizar o estudo com o rigor que a pesquisa cientifica exige.

Por nos valermos do estudo de textos que versam sobre narrativas míticas, entendemos que essas em algumas culturas são consideradas sagradas, e, portanto, a perspectiva teórica interpretativa que se apresentou mais adequada na análise dos textos, foi a hermenêutica, que segundo Wivian Weller (2010, p 290) "desenvolve novos enfoques, não só com relação ao objeto a ser estudado, mas ao próprio conceito ou significado da compreensão". A abordagem hermenêutica que surgiu como reflexão teórico-metodológica para a interpretação de textos sagrados e textos jurídicos,

[24] A disciplina de TCC 1 e TCC 2, na UFPE/CAA em 2021, está sendo vivenciada pelo modelo remoto, a construção dos projetos e as metodologias de trabalho estão sendo pensadas como possibilidade da ciência e a pesquisa não se estagnarem.

comporta atualmente um grande campo filosófico com diferentes objetivos e métodos interpretativos.

O trabalho está estruturado em duas partes: primeiro trata a história da educação grega nos períodos arcaicos e clássico buscando descrever o significado do mito na formação do homem grego no período arcaico e posteriormente da tragédia no período clássico. Depois apresenta uma análise da tragédia grega desvelando seu potencial formativo, para tanto, aborda o mito de Prometeu, que inspirou a tragédia grega de Ésquilo "Prometeu Acorrentado". A escolha dessa tragédia, dentre tantas outras, se deu pela percepção formativa e crítica que surge em seu enredo, em um contexto de mudança política, social que se encontrava a civilização grega no momento em que Ésquilo escreve para o teatro grego e por meio do dele denuncia as relações conflitantes do cotidiano da *polis*.

A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ARCAICA: OS MITOS E A FORMAÇÃO RITUAL DO HOMEM GREGO

> Ao dizer que a nossa história começa na Grécia, precisamos adquirir uma consciência clara no sentido que neste caso damos à palavra "história". História significa, por exemplo a exploração de mundos estranhos, singulares e misteriosos. Assim a concebeu Heródoto. (JAEGER, 1995, p 6)

A Grécia antiga, quanto ao seu surgimento, não foi constituída por um povo único, tanto em relação a sua descendência quanto a sua cultura. Sua topografia, de ilhas e terrenos acidentados, favoreceu o nascimento de vários reinos isolados, independentes uns dos outros e que por razões comerciais e intercâmbios culturais, foram se fundindo e dando forma a um espírito comum. Ligados pela mesma língua, mesmo alfabeto e atividades mitopoéticas, onde se reconheciam. Assim, nasceu a civilização arcaica dos Helenos, apontado aqui por Jaeger (2013) da seguinte maneira.

> O Helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa, em face dos grandes povos do oriente, um "progresso" fundamental, um novo "estádio" em tudo que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se

> em princípios completamente novos. Por mais elevada que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos. (JAEGER, 2013, p 5)

Platão nomeou Homero de o educador de toda a Grécia. Por meio de seus poemas e narrativas educou toda uma civilização e aculturou tantas outras posteriormente. As narrativas poéticas de Homero se configuravam como referência de uma pedagogia do exemplo, como Franco Cambi aqui nos relata:

> Estamos diante de "uma pedagogia do exemplo", da qual Aquiles encarna a *areté*[25] (o modelo ideal mais completo de formação) ligada a excelência e ao valor. Não só: já a partir da *Ilíada* "a música e a ginástica pertencem ao programa educativo" dos gregos e são indicadas como modelo e programa às jovens gerações justamente pela leitura educativa do poema homérico, que será texto de formação – por séculos – das classes dominantes. (CAMBI, 1999, p 77)

Portanto, destaca-se o fato que o poema homérico "será texto de formação", mais especificamente das classes dominantes. O espelhamento nos heróis e seus grandes feitos, eram o modo de vida ao qual se desejava alcançar ou igualar-se. Entretanto, um elemento essencial que se imbrica a formação pelas veredas do poema homérico, é a capacidade de seus interlocutores de aproximar-se do mito, de gerar inferências, atribuir sentidos para chegar a uma compreensão que possibilitasse desenvolver uma nova consciência. Esse exercício educativo, propiciado pelo mito deram força as crenças, o pensar e o modo de ser dos gregos.

> O que faz da *pólis* uma comunidade de vida espiritual são sobretudo as leis e os ritos, que formam a consciência do cidadão e inspiram seus comportamentos por meio de normas que fixam ações e proibições. Até os deuses são cidadãos (ainda que todos os deuses do Olimpo fossem cultuados); são

[25]Frequentemente traduzido como "virtude", mas sua real significação remete-nos à ideia de "excelência". Cada atividade humana, prática, possui uma areté particular.

> deuses que protegem e inspiram a vida da comunidade. (CAMBI, 1999, p 78)

A palavra Mito vem do grego *mythós,* que possuí vários significados como relato imaginário, lenda, invenção, palavra ou fábula, mas sua definição está mais vinculada ao termo narrativa. Na linguagem, o mito apresenta-se como uma narrativa que busca explicar fenômenos ou interpretar os acontecimentos reais de forma representativa.

Junito Brandão (1986) compreende o mito como um sistema relativamente coerente, que permite explicar o mundo e o homem. Ao seu ver não é possível estudar profundamente a literatura greco-latina sem o auxílio do mito, pois essa reside num universo multifacetado. Esse aspecto que faz do mito uma chave de compreensão complexa, também atribuiu a ele um potencial de possibilidades inúmeras, como nos indica Everardo Rocha (1996)

> [...] o mito é também um fenômeno de difícil definição. Por trás dessa palavra pode estar contida toda uma constelação, uma gama versificada de ideias. O mito faz parte daquele conjunto de fenômenos cujo sentido é difuso, pouco nítido múltiplo. Serve para significar muitas coisas, representar várias ideias, ser usado em diversos contextos. (ROCHA, 1996)

Everardo Rocha traz a definição de mito e junto com ela concebe sua função social, afirmando que: "o mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações" (ROCHA, 1996, p. 3). O mito historicamente compõe essas narrativas acerca dos tempos heroicos que no caso dos gregos guardam um fundo de verdade. Como elemento educativo, foram utilizados numa tradição oral e/ou escrita, transmitindo uma mensagem indireta, possibilitando uma analogia que visava educar ou servir como exemplo para se alcançar um modo do ser, partindo da reflexão/imitação sobre tais narrativas. Dessa ideia, que o mito narrado deve ser um exemplo a ser seguido e que funciona como elemento reflexivo, nos faz crer que a narrativa mítica é um instrumento que educou através do espelhamento, da reflexão e da crítica. E o contexto da antiga civilização grega arcaica apresenta-se como referência dessa "pedagogia do exemplo", como destaca Jaeger (2013):

> Trata-se do significado pedagógico do exemplo. Nos tempos primitivos, quando ainda não existia uma compilação de leis nem um pensamento ético sistematizado (exceto alguns preceitos religiosos e a sabedoria dos provérbios transmitida por via oral de geração em geração), nada tinha, como guia de ação, eficácia igual à do exemplo. (JAEGER, 2013, p 57)

A constituição de uma cidade-estado, a *pólis*[26], na Grécia arcaica, favoreceu a formação de reinos independentes, que organizaram sua política com uma forte unidade espiritual, religiosa e mítica, tendo em suas leis, ritos, agonística[27] e mais tarde no teatro uma vida comunitária intensa.

No que tange a educação no período arcaico, os gregos configuram-se em um modelo dualista: "Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o "pensar" ou o "falar" (isto é, a política)" (MANACORDA, 2010, p 58). Nesse contexto aristocrático, a educação heroica também valoriza os exercícios e competição em jogos, onde o espírito da luta torna-se o critério fundamental da educação, que formará na juventude os guerreiros e mais tarde na velhice, os políticos.

Para as classes mais pobres, não havia escolas, nem treinamento, mas sim um processo de aculturação, que vem das classes altas para as subalternas em uma relação estabelecida na servidão e dominação.

> A respeito, convém lembrar que a distinção de dominantes e dominados[28], passada em seguida para a nossa cultura, tem suas origens na escola pitagórica. Arquitas de Taranto escreve: "Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei". (MANCORDA, 2010, p 58).

---

[26]Na Grécia Antiga, a pólis era um pequeno território localizado geograficamente no ponto mais alto da região, e cujas características eram equivalentes a uma cidade. O surgimento da pólis foi um dos mais importantes aspectos no desenvolvimento da civilização grega no século VIII a.C.

[27]Na Antiguidade greco-romana, ciência e prática dos combates ou lutas corporais, consideradas uma utilização especial da ginástica.

[28] Provavelmente mais tarde, encontraremos o mesmo fundamento de divisão de classes e relações de dominantes e dominados nas teorias marxistas, mas nosso foco não será tratar dessa questão nesse trabalho, o que aqui cabe destacar é a relação dualista que a educação adquire e como influência nas relações de poder e domínio, que já se iniciava como o dualismo.

Para essa classe de dominados, outra educação é pensada e um outro poeta se destaca como referência para essa casta menor. Hesíodo (século VIII a.C.) em poemas que desenvolviam aspectos educativos sobretudo para o povo, em especial os camponeses, indicava práticas de iniciação por meio de provas rituais, que as culturas arcaicas se utilizavam para inserir os jovens na vida adulta e enaltecer o trabalho, cujo exemplo é *Os trabalhos e os dias,* que constituía segundo Manacorda (2010) "um testemunho excepcional do trabalho, contra os poderosos e os prepotentes". Em um trecho do poema, podemos perceber o uso do mito como elemento formativo do caráter, quando ele diz: "... lembra-te da minha exortação e trabalho, ó Perses, rebento divino para que a fome te odeie e a *gloriosa e honesta Deméter* te ame e encha de provisões o teu celeiro...". Mais à frente ele continua: "Quem vive sem fazer nada, *deuses e homens* o rejeitam com cólera" (MANCORDA, 2010, p 62). Pode-se observar que ao exaltar o trabalho, Hesíodo afirma que a deusa da fertilidade Deméter, é "gloriosa e honesta" e encherá seus celeiros de provisões pelo fato dele se entregar ao trabalho sem queixas e que aquele que vive sem fazer nada é rejeitado, tanto pelos "deuses", quanto pelos homens. Esse potencial formativo do mito, aparece fortemente nas narrativas e poemas gregos.

Os seres míticos que fundamentaram os trabalhos sacerdotais ou as histórias míticas de grandes feitos dos heróis e deuses que inspiraram a poesia de Homero e Hesíodo, vislumbraram nos homens de cada época uma forma de serem lembrados pelos seus feitos através da história, de modo que, a narrativa do mito serviu como um espelho comportamental. Por vezes, se afirmou que os reis eram a própria encarnação de um Deus ou que esses teriam sido escolhidos por uma divindade para governar, em outros cenários eles eram semideuses (filhos dos deuses) e/ou heróis dotados de virtudes sobrenaturais. Quanto a isso, alerta Brandão (1986):

> O mito, porém, não possui outro fim se não a si próprio. Acredita-se nele ou não, à vontade, por um ato de fé, se o mesmo parece "belo" ou verossímil, ou simplesmente porque se deseja dar-lhe credito. Assim, é que o mito atrai, em torno de si, toda a parte do irracional no pensamento humano, sendo, por sua própria natureza aparentado a arte em todas as

> suas criações. E talvez seja esse o caráter mais evidente do mito grego: verificamos que ele está presente em toda atividade do espírito. (BRANDÃO, 1986, p 14)

Assim, o mito não pode ser considerado de maneira leviana, como uma narrativa lendária ou canção por seu artificio poético ou artístico simplesmente. As narrativas adquirem uma função afirmativa de uma pretensa predestinação a grandeza, que cumpriram por gerações um objetivo de domínio desejado. Sobre isso Vernant (2006, p. 25) afirma: "acabou-se o tempo em que se podia falar do mito como se se tratasse da fantasia individual de um poeta, de uma fabulação romanesca, livre e gratuita, até mesmo nas variações às quais se presta, um mito obedece a limitações coletivas bastante estritas".

Na civilização grega, narrativas míticas como: a Ilíada ou a Odisseia de Homero; os treze trabalhos de Hercules; Jasão e o velocino de ouro; Teseu e o Minotauro; e até Os trabalhos e os dias de Hesíodo; dentre tantas outras, deu ao mito um papel instrumental educativo, fazendo de Homero e Hesíodo os grandes educadores desse período, como assim foram intitulados.

Jean-Pierre Vernant, tratou as narrativas homéricas na obra Mito e Religião na Grécia (2009), como um instrumento de múltiplos sentidos e pouco efetivo, numa perspectiva platônica, ele afirma: "Para quem cumpre os ritos, basta dar crédito a um vasto repertório de narrativas conhecidas desde a infância, em versões suficientemente diversas e em variantes numerosas o bastante para deixar, a cada um, uma ampla margem de interpretação" (VERNANT, 2009, p 12). O que os mitos homéricos poderiam permitir é esse leque interpretativo aberto, porém para além do direcionamento a qual o mito se prestasse, ele permaneceu como instrumento educativo, mesmo que sendo por vezes relegado ao termo estória[29], correndo o risco de tornar-se insignificante ao ser interpretado como uma mentira ou ilusão poética.

Junito Brandão citando Pierre Grimal afirma: "Para um grego, um mito não conhece limites. Insinua-se por toda parte (...) Reserva de pensamento, o

[29] A palavra estória é por vezes usada para definir uma narrativa fictícia, utilizada por vezes para se diferenciar da palavra história que se refere a um fato real.

mito acabou por viver uma vida própria, a meio caminho entre a razão e a fé" (BRANDÃO, 1986, p 14). Portando, podemos afirmar que

> o mito não seria uma narrativa ou uma fala qualquer. Se assim o fosse ele se descaracterizaria, perderia sua especificidade. Seria tragado, submerso pelo oceano de narrativas, falas e discursos humanos. O que marca o ser humano é justamente sua particularidade de possuir e organizar símbolos que se tornam linguagens articuladas, aptas a produzir qualquer tipo de narrativa. O ser humano fala e muito. Se o mito fosse uma narrativa ou uma fala qualquer, estaria diluído completamente. (ROCHA, 1996, p 3)

Para Everardo Rocha (2006), "fora da história; o mito não fala diretamente, ele esconde alguma coisa. Guarda uma mensagem cifrada. O mito precisa ser interpretado. Finalmente, o mito não é verdadeiro no seu conteúdo manifesto, literal, expresso, dado". No entanto, possui um valor e mais que isso, uma eficácia propositiva. Acreditamos que a narrativa mítica está imbricada com o ser humano e o tempo histórico em que o mesmo se encontra. Tal como, o mito expressa sentidos a quem o escuta, as vivencias atribuem sentidos ao mito narrado, em um processo de troca que articulada a experiência temporal, define conceitos, dando forma a culturas, ao modo de ser, pensar e agir. Talvez por isso, o mito possua tantas versões de uma só história. O mito grego iluminado de ideias faz dessa cultura um campo fecundo para se pensar e questionar de modo mais consciente, o estar no mundo. Como acima afirmou Junito Brandão (1986, p 14): "verificamos que ele está presente em toda atividade do espírito".

A GRÉCIA CLÁSSICA E O DESPERTAR DA TRAGÉDIA

Na afirmação da *pólis* e organização política do Estado, administrada em momentos transitórios por regimes monárquicos, oligárquicos, democráticos e por vezes tiranos, o poder era regulado por ações de assembleias, com cargos eletivos. A Grécia arcaica sofre uma mudança profunda, organizando-se cada vez mais em cidades-estados bem estruturadas politicamente e também abertas ao comércio e turismo.

Nos séculos V e IV a.C. dar-se início ao período clássico da civilização grega, onde teremos as cidades de Esparta e Atenas como modelos antagônicos de representação na educação. Enquanto a primeira exalta o atletismo e a formação do guerreiro, a segunda exalta a estética, a música e a palavra. Assim, se desenvolve a democracia em Atenas, junto com a filosofia e a arte, fazendo de Atenas uma *polis* com modelo superior de cultura e educação, com uma forte representação nos filósofos que nela vivia.

A palavra educação que vem do latim *educatĭo, ōnis*, significa ação de criar, de nutrir, cultura ou cultivo. O processo histórico da educação do homem foi essencial para o desenvolvimento dos grupos sociais dos mais diversos povos, o que torna relevante conhecer sua história para compreender os atuais rumos da educação no presente. Como estrutura mais organizada, a educação tem nos sofistas e filósofos da Grécia e nas ciências da filosofia, matemática, geometria, astrologia dentre outras, o princípio de um modelo educativo, de temas a serem estudados e pensados para se formar os homens de sua época. A filosofia se consolida como uma ciência, que inspira a educação, a estrutura política e o conceito de democracia que nos acompanha até os dias atuais.

Na Grécia clássica surge o ideal de *paidéia,* modelo de educação que visava à preparação do cidadão para a vida adulta, tendo como princípio a justiça. Segundo a análise de Werner Jaeger, em seu sentido platônico, a *paidéia* tem como meta suprema "o conhecimento da ideia do Bem, medida das medidas" (JAEGER, 2013, p 887), como "uma alegoria da natureza humana e da sua atitude perante a cultura e a incultura" (IBIDEM). Esse novo modelo de educação modifica a lógica anterior, agora a educação tem como sentido maior a razão, e o homem está mais centralizado nesse processo formativo. Mas a *paideia* grega não pode ter um termo único para defini-la, pois o conceito abarca um modelo de educação que acompanhava toda formação dos homens. Desde a sua infância até a fase adulta, constituída nos mais diversos contextos, iniciada na família, porém também presente na vida cultural, social e política dentre outros espaços formativos. O surgimento desse ideal educativo é entendido como nos aponta Franco Cambi (1999, p. 85) "o período de iluminismo grego". O que leva o termo *paideia* a ser apontado como uma formação completa. Entretanto, cabe destacar que a *paideia* grega teve em sua formulação vários pensadores, que deram ao termo particularidades,

que ampliou seu sentido e diante de cada pensador teve específicos modelos teóricos que a diferenciava, por exemplo, os filósofos Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles desenvolveram cada um seu modelo de *paideia*.

A cidade de Atenas no período clássica configura-se com um forte vínculo coletivo e como Tucídides a reconhecia "a cidade é uma empresa educativa" (CAMBI, 1999). Esse vínculo favorece uma integração que garante a sobrevivência e a segurança da cidade. O caráter formativo dessa coletividade torna-se mais nítido, quando encontra no teatro seus espectadores, como aqui nos fala Franco Cambi (1999, p. 79): Um dos instrumentos fundamentais dessa educação comunitária é o teatro, a tragédia e a comedia, que é um espelho da comunidade e que enfrenta seus problemas de legitimação das normas e de descrição/avaliação dos costumes.

No teatro, as tragédias e comedias do período clássico encontram o lócus para denunciar e/ou satirizar os problemas sociais e políticos, fermentando a cultura grega, nas festas dedicadas a Dionísio – Deus do vinho. Pela tragédia o mito mune-se de uma função reveladora das fraquezas humanas, trazendo nas relações de suas personagens os problemas econômicos, religiosos, políticos e sociais nos comportamentos dos deuses e heróis. Funcionando como um educador coletivo das massas, "o teatro é também uma forma de educar o povo. Os espetáculos iniciavam-se ao romper da aurora, com tragédias e comédias. [...] Tem-se, no teatro, uma possibilidade de se aprender com a representação dos atores." (FERREIRA, 2019 p 25)

Assim, o teatro torna-se um lócus de reflexão que permite inferir sentidos ao que está sendo narrado e influenciar a realidade, pois muito dos enredos trágicos estavam em consonância com o cotidiano grego. "É nessa arte que a educação torna-se uma aprendizagem da ação, seja pelo trágico ou pelo cômico" (FERREIRA, 2019). Tais reflexões, permitem pensar soluções para problemas, vislumbrar um novo modo de enxergar o mundo e as pessoas. "Mostra com toda a nitidez os dilemas e as contradições nas quais envolvem-se os seres humanos, inseridos em situações conflitantes que os impelem para a ação. Agir é perigoso. Mas é preciso agir, pois a ação exprime, em sua essência, a vida" (FREITAG, 2002, p. 05).

A famosa peça de Ésquilo – *Prometeu Acorrentado*, oferece um significativo exemplo de tragédia formativa. Em cena temos o martírio de

Prometeu, revelando um enredo que põe em xeque temas como o conhecimento, o poder, a justiça, a obediência, a ganância e a tirania dos poderosos em relação aos mais fracos. Como afirma Jaeger: (2013, p. 285): "É com razão que Aristóteles diz que os personagens da antiga tragédia não falam retoricamente, mas sim politicamente. [...] É nisto que assenta a sua força educadora, moral, religiosa e humana, pois tudo isto engloba a ampla concepção do novo Estado".

Essa alegoria que permite por meio da tragédia pensar nos problemas políticos e socias que emergem das relações dos governantes para com os governados, atribuiu a tragédia grega uma espécie de "crônica metafórica"[30] que ao expor o julgo de Zeus sobre as ações de Prometeu revelam como um governante egocêntrico castiga aqueles que vão contra sua vontade. "Assim, o teatro, em Atenas, é também e sobretudo um lugar de representação das contradições que laceram o corpo da cidade e as consciências de seus membros" (CAMBI, 1999).

Barbara Freitag (2002), citando Vidal-Naquet, atribui a tragédia grega três funções básicas: a expressão artística, a educação do público e a função catártica.

> 1. **A expressão artística** do dramaturgo revela-se no domínio perfeito da linguagem, comunicando, na tragédia em questão, emoções, problemas ou conflitos emocionais e morais de um grupo ou uma coletividade a um público mais amplo.
> 2. **A educação do público** ocorre quando a tragédia encena os vários pontos de vista de um problema ou conflito, sob a forma de diálogos, permitindo ao público formar sua própria opinião, ouvidos os argumentos de todas as partes.
> 3. **A função catártica** é preenchida quando uma peça permite reduzir, no público, a tensão pulsional, provocada pelos conflitos individuais e sociais encenados, por meio da identificação das pessoas do público com um ou outro personagem da peça. (FREITAG, 2002, p. 05).

[30] Crônica é um gênero textual que hoje presente em jornais, revistas e outros meios de comunicação escrita, que aborda questões comuns do dia a dia, ao relaciona-la com o termo metafórico quero expor como a tragédia se mostra como objeto figurado relacionado com a vida real e seus problemas cotidianos.

Como podemos perceber as três funções apontadas por Freitag se relacionam entre si em um processo formativo das emoções: na primeira comunica as emoções, problemas e conflitos morais da coletividade, na segunda quando permite ao público formar suas próprias opiniões e na terceira quando provoca conflitos individuais e sociais trazendo essa identificação do público para com as personagens. Essas características da tragédia revelam seu potencial na proposição da educação coletiva que a definiu como elemento importante na formação do homem grego.

PROMETEU, MITO E TRAGÉDIA QUE EDUCA O HOMEM GREGO.

O período clássico grego, ao transportar o mito para o teatro atribui aos seres míticos/religiosos características das fraquezas humanas. Elaboram no cotidiano da *polis* ao que se refere a política, economia e vida social, situações que permitiam a seus espectadores refletir sobre a participação do povo nas decisões da cidade. Por meio da tragédia e da comedia uma revolução do pensamento foi estabelecida, denúncias satirizadas e drama configuram uma educação das emoções, revelam aos gregos clássicos seus problemas cotidianos, sociais, econômicos e políticos. Demonstrando o potencial formativo que a tragédia empunhava diante das massas, Freitag (2002) destaca:

> A tragédia grega alimenta-se da mitologia. O mito, forma original de representação das emoções, dos conflitos, das ações humanas projetadas em personagens mitológicos, fornece a matéria-prima para a trama dos protagonistas da tragédia. Aqui são encenadas emoções e conflitos universais, vinculados inevitavelmente à condição humana, com fim trágico (a morte) de quase todos os personagens. Os atores e suas ações assumem feições típico-ideais, quase caricaturais. Dessa forma, a tragédia grega exprime, nos planos dramático e literário, os traços essenciais da questão moral (FREITAG, 2002, p. 05).

Ao nos utilizarmos da tragédia de Ésquilo “Prometeu Acorrentado” para discussão, acreditamos ser necessário situar o leitor em relação ao mito

que a tragédia toma como referência, portanto, traremos a narrativa como uma introdução da tragédia.

Nas mais diversas religiões e mitologias a gênese[31] é o momento da história em que se dá o início de todas as coisas, desde a criação do mundo aos seres que nele vivem. Quando as ações dos seres divinos, dotados de grande sabedoria e poder dão origem a tudo. A mitologia grega não se diferencia nesse sentido das outras, apesar de ter em sua gênese, histórias de longas batalhas onde filhos destronam seus pais da regência do universo, leva-se tempo até se chegar ao mundo dos homens.

A narrativa descreve que após a guerra com os Titãs e o triunfo de Zeus (Júpiter)[32] como o rei dos deuses, os titãs Prometeu e seu irmão Epimeteu[33] que, haviam ajudado Zeus a vencer e aprisionar os outros Titãs nas profundezas do Tártaro[34], foram incumbidos de povoar a terra com seres vivos. Enquanto Epimeteu criava os mais diversos animais que povoavam o ar, os mares e a terra. Prometeu criou os homens de aparência física semelhante à dos deuses, mas não possuindo sabedoria ou astúcia, os humanos viviam na escuridão, escondidos em cavernas e comendo aquilo que encontravam na natureza.

Certo dia Prometeu convencido que os homens, sua criação, tendo o controle do fogo e o conhecimento que só os deuses até então possuíam, poderiam avançar e evoluir como seres autônomos, que não precisariam mais da piedade dos deuses para sobreviver. Então, para ajudar a humanidade, Prometeu invade o vulcão “fonte primaria do fogo”, domínio do deus ferreiro

---

[31] Origem e desenvolvimento dos seres. No sentido figurado, conjunto de fatos ou elementos que contribuíram para produzir uma coisa.

[32] Os deuses da mitologia grega foram adotados pela cultura romana obtendo outros nomes aqui nos utilizaremos de quatro deles. Para os gregos Zeus, Hefesto, Hera e Hermes, para os romanos respectivamente Júpiter, Vulcano, Juno e Mercúrio.

[33] Os nomes dos irmãos Prometeu e Epimeteu possuem cada um significado. Prometeu é aquele que pensa antes de agir, talvez por isso se atribua a ele o dom da vidência e Epimeteu é aquele que age e depois pensa, sua característica que mais se aproxima da condição humana.

[34] Na Ilíada, de Homero, representa-se o Tártaro como a prisão subterrânea que está tão abaixo do Hades quanto a terra está do céu. Ainda segundo a mitologia, nele são aprisionados somente os deuses inferiores, Cronos e outros titãs, enquanto que os seres humanos são lançados no submundo (inferno), chamado de Hades.

Hefesto (Vulcano) e rouba o fogo eterno, levando-o para os mortais. Ao apresentar as maravilhas que o fogo possibilitaria, Prometeu ensina os homens a usar o fogo para cozinhar a carne que antes era dura de comer, a moldar o ferro em armas e ferramentas, mostra as ervas e raízes que curam, ensina a domesticar animais, utilizar suas peles para aquecer seus corpos e a se valerem da força desses animais para carregar cargas pesadas e arar as terras, também ensina a diferenciar as estações do ano e fazer proveito delas para o cultivo de grãos. Dessa forma a humanidade torna-se mais autônoma, numerosa e dar-se origem a grandes cidades, o que torna os mortais cada vez menos dependentes dos favores dos deuses. Zeus ao ver os homens dominando o fogo e as ciências, que antes eram atributos único dos deuses, enche-se de irá contra Prometeu e determina contra ele um castigo severo. Esse castigo é o que inspira Ésquilo a criar sua tragédia e compõe o enredo de "Prometeu Acorrentado", no período clássico da Grécia.

O trágico Ésquilo (525 – 456 a. C.) foi um dos mais importantes dramaturgos e poetas gregos. Conhecido como o "Pai da Tragédia", é o mais antigo dos três grandes trágicos gregos conhecidos[35]. Sendo o autor de mais de 79 peças das quais apenas sete sobreviveram à modernidade. Ésquilo nasceu em 525 a.C. em Eleusis próximo a cidade de Atenas, provavelmente pertencia a uma família aristocrática. Cresceu em um momento de instabilidade política, quando as *polis* gregas transitavam de um modelo administrativo tirânico e surgia a democracia. Participou de famosas batalhas como as de Maratona, Artemísio e Salamina. Destacou-se pelo talento literário escrevendo setenta tragédias e vinte dramas, venceu por várias vezes as competições dionisíacas[36] do festival de teatro ateniense, sendo um inovador ao inserir nas suas peças o uso de mascaras, a utilização do coro como instrumento de lirismo[37] e o emprego do diálogo, tendo um segundo ator em cena. Ésquilo também atuava em suas peças e se encarregava das

[35] Os três grandes trágicos mais conhecidos da Grécia são Ésquilo, Sófocles e Eurípedes.

[36] As Festas Dionisíacas eram celebrações de caráter cívico-religioso, ou seja, conciliavam aspetos da política e da identidade de Atenas, servindo como fator de agregação da sociedade ateniense. Dentro de algumas dessas festas eram realizados concursos teatrais que, envolvendo competitividade e sociabilização, serviam para suavizar conflitos internos dentro da polis. Nessa festividade ocorriam um sacrifício, uma procissão e um concurso teatral.

[37] Caráter subjetivo ou romântico da arte em geral.

coreografias e das encenações. O trágico morreu por volta de 456 a.C. em Gela, na Sicília.

Na peça, Prometeu dialoga com outras personagens. São eles: Hefesto (Vulcano) deus do fogo e metalúrgico de quem Prometeu roubara o fogo das forjas para cede-lo aos homens e que agora tem a incumbência de aprisiona-lo no monte Cáucaso. O Poder e a Violência, entidades titânicas que fiscalizam o trabalho de Hefesto para depois reportar a Zeus, está segunda, que mesmo presente, é uma personagem sem fala na peça, juntas representam a cólera/força de Zeus. O Coro das ninfas filhas do Oceano que ao ouvirem os lamentos de Prometeu aproximam-se e se compadecem de seu sofrimento desenvolvendo um intenso diálogo com ele. Oceano que vem até Prometeu propondo-lhe interceder por ele junto a Zeus na busca de salva-lo do castigo imposto pelo rei do Olimpo. Io a única personagem humana que chega até o local da expiação de Prometeu por estar fugindo da fúria e ciúme da deusa Hera (Juno). Por fim, Hermes (Mercúrio) que vem como mensageiro buscando saber para Zeus sobre a profecia que revelaria quem o destronará do Olimpo.

PROMETEU ACORRENTADO: A TRAGÉDIA DE UM DEUS NA ASCENSÃO DOS HOMENS

Ao entregar o fogo aos homens e ensinar-lhes todas as artes e ciências, Prometeu comete um crime contra a casta superior a qual pertencia, a tragédia revela agora uma trama que racionaliza o mito. Este não está mais ligado essencialmente as questões religiosas de sua herança poética de Homero e Hesíodo, mas insere-se no contexto da vida da cidade, implicando em refletir se o crime de prometeu é realmente um crime ou um ato de protesto.

Apesar de se tratar em sua maioria de personagens divinos, tendo apenas "Io" como personagem humana, se verifica que a tragédia incide uma atenção maior no homem e os benefícios que receberam de Prometeu, quando a personagem lança seu lamento, esse traço fica mais evidente.

> *Prometeu - Os benefícios que fiz aos **mortais** atraíram-me esse rigor. Apoderei-me do fogo, em sua fonte primitiva;*

> *ocultei-o no cabo de uma férula, e ele tornou-se para os* ***homens*** *a fonte de todas as artes e um recurso fecundo... Eis o crime para cuja expiação fui acorrentado a este penedo, onde estou exposto a todas as injúrias!* (ÉSQUILO, 2005, p 13)

Agora Hefesto, incumbido de acorrentar Prometeu no cume do monte Cáucaso onde o sol queimará seu rosto e todos os dias a águia de Zeus irá comer-lhe o fígado durante o dia e a noite ele se restauraria para no dia seguinte ser mais uma vez comido, numa repetição infinita na intenção de tortura-lo pela ofensa cometida contra os deuses. Sendo supervisionado de perto pelo Poder, Hefesto é repreendido, pois parecia não estar feliz com sua tarefa. Nesta passagem também é possível perceber o foco nos homens, aqui denominados de mortais e a força do julgo de um tirano.

> *O poder – Cumpre-te agora, ó Vulcano, pensar nas ordens que recebeste de teu pai, e acorrentar esse malfeitor, com indestrutíveis cadeias de aço, a estas rochas escarpadas. Ele roubou o fogo, - Teu atributo, precioso fator das criações do gênio, para transmiti-lo aos* ***mortais****! (*Ésquilo, 2005, p 5*)*

O que ainda podemos perceber é uma espécie de aviso. Quando, antes de agir contra os desígnios dos poderosos, pense-se, quais serão as consequências a se colher dessa desobediência? Aqui, podemos perceber o que mais acima Mario Manarcorda (2010) já nos anunciava ao citar Arquitas de Taranto sobre as relações de dominantes e dominados. A tragédia formula uma espécie de comunicado ou regra comportamental, de que lugar social cada um pertence e quais os comportamentos e/ou ações não serão tolerados. Sabe-se que Ésquilo escreve sua tragédia em um momento de grande furor político na Grécia, quando os modelos tirânicos estavam se diluindo e a democracia emergindo. A tragédia revela uma educação pelo medo, pelo castigo, mas ainda, acima disso, uma educação das emoções. Quanto a essa personalidade e governança através do medo podemos destacar quando prometeu diz;

> *Prometeu - Vede, eis aqui, coberto de correntes, um deus desgraçado, incurso na cólera de Júpiter, odioso a todas as*

> *divindades que frequentam seu palácio, tudo isso porque amei os mortais...* (ÉSQUILO, 2005)
> [...]
> *Prometeu - Júpiter é rígido, bem o sei; sua vontade só, é, para ele, a justiça. No entanto, na iminência de imprevistos golpes, sua cólera indomável se há-de aplacar; e, com tanta solicitude como eu próprio teria, há-de procurar meu socorro e minha amizade.* (ÉSQUILO, 2005, p 17)

A tragédia ao curso que revela essas relações dicotômicas de dominantes e dominados e seus pontos de embate, também conscientiza seus espectadores, dizendo que existe ali, no contexto político grego relações tencionadas, como nos apontou mais acima Werner Jaeger ao trazer a afirmação de Aristóteles que as personagens da tragédia grega não possuem discursos retóricos e sim políticos.

Diante da sociedade grega, que se torna a grande referência do conceito de democracia para as futuras gerações ocidentais, a consciência crítica em relação à política e a justiça/injustiça deu ao teatro o status de um espaço de denúncia dessas fragilidades do cotidiano, "referentes a escolhas políticas, éticas psicológicas, como ocorre pelo incesto em Édipo Rei ou pelas leis interiores superiores às cidades na Antígona de Sófocles, como também pela aceitação do destino na Oréstia de Ésquilo" (CAMBI, 1999).

Prometeu acorrentado, nos fornece um compilado de ações formativas, desde que Prometeu ensina o domínio do fogo, as artes e ciências para os mortais ele torna-se um ativista, assim como nos aponta Vernant (2000, p 60): "Prometeu possui um espírito de rebelião, esperto e indisciplinado, está sempre pronto para criticar".

Podemos também perceber o caráter político-educativo que reside na passagem do conhecimento do fogo, de Prometeu para os mortais. Quanto a isso, Freire (1987, p 12) nos indica "Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar". Assim, podemos concordar com Freire quanto ideia que o ato de educar é por natureza um ato político, que busca um modelo societário, que perseguido pela educação almeja alcançar a compreensão do lugar social que ocupa cada sujeito. O mito e mais tarde a tragédia permitiram que os gregos identificassem suas fragilidades e lutassem por seu modelo societário e na tentativa de superar as relações de opressão

deram origem a democracia, Prometeu cometeu o seu primeiro ato político e educativo ao dar o fogo aos homens e ensinar-lhes todas as artes.

Na forma representativa da tragédia, o mito se configurou na Grécia como uma experiência formativa. Seu caráter revelador de fraquezas, potências, modelos de opressão e/ou possibilidades de soluções permitiram que nesse espaço-tempo da história arcaica e clássica dos gregos dessa origem a um novo modo de cultura, educação e pensamento. Por qualquer dos modos que o mito se apresente é através da experiencia figurada que dele surge, que se pôde definir parâmetros, pontos de aproximação e distanciamento que permitiram educar as emoções e possibilitar o exercício de reflexão e de criticidade dessa civilização. Por formar através das significações ele possibilitou uma formação mais interiorizada, não homogenia, entretanto, extraordinária no caso dos gregos. Tais reflexões, permitiu pensar e vislumbrar um novo modo de enxergar o mundo e as pessoas, servir como inspiração para as gerações posteriores, talvez seja, de modo audacioso de se pensar, o embrião das utopias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já destacávamos nesse trabalho, aprender a ler e escrever será muito importante na formação do homem, pois possibilitará instrumentalmente acessar os escritos para sua leitura e decodificação, mas é no exercício da reflexão, da crítica, da conscientização do estar no mundo e de outras formas de existir dentro dele que o processo formativo busca humanizar os sujeitos, de modo que, encontrem no reconhecimento do outro como sujeito diverso a essência de uma consciência, de um mundo de seres múltiplos.

A formação dos sujeitos, tendo o mito e a tragédia como instrumento reflexivo na experiencia grega, implicou pensar o processo formativo fora da caixa do utilitarismo ou de uma formação para o mercado de trabalho. Acreditamos em uma formação direcionada a vida que está além das coisas palpáveis e exige um exercício de internalização mais profundo. Pensar as coisas que subjetivamente influenciam o nosso processo de apreensão sobre o mundo e o modo de se estar nele.

A educação desenvolvida na antiga Grécia por meio de seus mitos, ritos e pela tragédia faz acreditarmos na possibilidade de uma formação mais ampla, que não esteja pautada em conteúdos e técnicas simplesmente de leitura e escrita, mas que permita uma relação mais internalizada com o conhecimento e as possibilidades de superação dos problemas que se apresentam.

Compreendemos, portanto, que o mito e mais tarde a tragédia se relacionaram com a educação e se constituíram como potentes instrumentos formativo das massas. Esse entendimento nos leva a pensar em como esse processo de formação se perdeu ou foi colocado de lado nos processos educativos atuais, que em sua maioria estão fechados em conteúdo e técnicas, dando pouco espaço ao pensar, o que provavelmente permitiria alcançar a autonomia e emancipação dos sujeitos e desenvolver uma consciência crítica e política mais interiorizada.

Ao trazer o mito/tragédia de Prometeu, buscamos evidenciar caráter racional. Sua trama conduz ao encontro do homem e o conhecimento, que os liberta da condição de dependência e ignorância. Talvez a grande herança deixada pela educação dos helenos, seja esse processo metodológico onde dialoga com a vida com as narrativas, poesia e tragédia possibilitando o encontro com o estranho, que através da arte se tornou familiar/intimo.

REFERÊNCIA

BRANDÃO, Juneto de Souza. **Mitologia Grega**, Vol. 1. Editora Vozes. Petrópolis – RJ, 1986

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora das UNESP (FEU), 1999.

DESLANDES, S.F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Suely Ferreiras Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecilia de Souza Minayo (Organizadora). Petrópolis – RJ. Vozes, 1994.

ÉSQUILO. **Prometeu acorrentado.** Tradução: J.B. de Melo e Souza. Clássicos Jackson, vol. XXII. ebooksbrasil.com/exilado (Epub e Kindle). 2005

FERREIRA, Amauri Carlos. **Os Gregos: a aprendizagem pela narrativa e representação.** Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 21, n. 35, 2020. Belo Horizonte – MG 2019.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade.** Papirus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JAEGER, Werner Wilhelm**. Paideia: a formação do homem grego.** Tradução Artur M. Parreira. – 6ª Ed. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, M.A. **Fundamentos da Metodologia Cientifica**. 5ª ed. São Paulo. Atlas, 2003.

MANACORDA. M.A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monaco; revista técnica da tradução Paolo Nosella. 13ª ed. São Paulo. Cortez, 2010.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13ª Ed. São Paulo. Editora Hucitec, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ROCHA, Everardo. **O que é Mito.** 5ª Ed. São Paulo. Brasiliense, 1996.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e Religião na Grécia Antiga.** 1ª ed. 2ª tiragem. Tradução de; Joana Angélica D'Ávila Melo. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2006.

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo. Companhia das Letras, 2000.

WELLER, Wivian. **Aportes Hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas.** Linhas Críticas. Brasília, DF, v.16, n.31, p.287 – 304, jul./dez. 2010. ISNN 1516-4896.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE CIDADÃOS/ SUJEITOS HISTÓRICOS: UM OLHAR A PARTIR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS, NA CIDADE DE SÃO CAITANO-PE

José Davi Santos Torres[38]
Ana Maria de Barros[39]

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi uma imersão na volta ao tempo, relembrando o Ensino Fundamental e Médio, em que eu sentia de meus colegas um certo desinteresse e desmotivação às aulas de História, uma vez que, metodologicamente, não era algo que os atraiam tal qual outras disciplinas; movimento que me acontecia de maneira diferente. Pois este componente curricular fomentava em mim a curiosidade e sempre, nos debates em sala de aula, questionava esclarecimentos de determinados conteúdos estudados, o que não acontecia com meus colegas, visto que a grande maioria deles nem interagiam.

A partir dos estudos desenvolvidos na minha graduação em Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, foi possível notar que alguns docentes - da época - seguiam a prática do "decoreba". Em consonância a esta realidade vivida, este

[38] Pedagogo (UFPE/CAA), Licenciando em História (UFRPE/Ueadtec), participante do Projeto de Extensão Universitária - Laboratório de Filosofia, Política e Direitos Humanos-UFPE/CAA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5662862517799353

[39] Profa. Associada 4 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;

trabalho é, também, uma continuidade dos estudos e pesquisas realizadas nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP)[40] 1 e 2, durante os períodos desta minha licenciatura.

Nestas pesquisas, as das PPPs 1 e 2, buscou-se entender quais eram os aspectos sentidos pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental nas aulas da disciplina de História. Em como a prática docente, e, de um modo mais geral, a prática pedagógica (na qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estão inseridos), estavam gerando uma proximidade e/ou distanciamento com o saber histórico e, mais profundamente, com sua própria formação enquanto cidadão que constrói história desde seu nascimento. Seguidamente, na PPP 2, buscou-se saber como a gestão escolar trata a questão desta formação humana e histórica, uma vez que, abriu-se margem para uma lacuna que diz respeito à mediação do conhecimento histórico nas escolas, de como ele tem sido expressado/compartilhado.

Ademais, esta pesquisa buscou discutir, refletir e problematizar as questões que estão envolvidas neste processo de ensino e aprendizagem de construção constante do ser e saber histórico, de formação do cidadão e da cidadã pela participação de professores de três escolas pertencentes à rede municipal de ensino do munícipio de São Caitano-PE, além de analisar, também, os documentos oficiais que direcionam o trabalho pedagógico nas escolas, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História e Geografia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além de discutir a importância da História para a formação humana.

Dado o percurso discursivo, acreditamos ser socialmente relevante tratar desta temática uma vez que ensinar/aprender História configuram em um compromisso social que fomenta, na própria sociedade, o anseio de continuidade de sua história. Assim sendo, formalizamos a questão que norteará este trabalho da seguinte forma: Quais são os aspectos que interferem na aproximação e/ou distanciamento do estudante à disciplina de

[40] Sigla referente a disciplina do Curso de Pedagogia (CAA), denominada: Pesquisa e Prática Pedagógica

História, na observância do seu processo de construção como cidadão/ sujeito histórico, nas turmas de 5º ano do ensino fundamental - anos iniciais, a partir do olhar dos professores? Para responder à pergunta norteadora da pesquisa desenvolvemos os objetivos a seguir: OBJETIVO GERAL: Compreender como se dá a formação de sujeitos históricos, a partir das vivências compartilhadas nas aulas da disciplina de História. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1) Compreender o Ensino de História como campo do conhecimento científico e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem nas turmas de 5o ano do Ensino Fundamental - anos iniciais; 2) Identificar as permanências e transformações da História enquanto componente curricular, a partir dos PCNs, da BNCC e da LDB; 3) Analisar as perspectivas metodológicas apresentadas pelos docentes, em relação à disciplina de História.

Ancorado neles, acreditamos, ainda, que é importante que a academia esteja atenta a esta questão, pois se mostra indispensável a necessidade do olhar para o fomento de práticas pedagógicas e, mais especificamente, práticas docentes, que estimulem o estudante a aguçar seu senso crítico e se enxergue como ser social e histórico, dentro do seu processo de formação e emancipação.

HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DO HOJE, NO ONTEM, EM FUNÇÃO DE UM AMANHÃ

A história se mostra importante porque ela pode nos levar ao exercício da compreensão do mundo no qual estamos inseridos, bem como, porque "*as histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente*" (SILVA & FONSECA, 2010, p. 16). Conhecer o que antecedeu nosso nascimento é de suma importância e a escola pode instigar este exercício. Uma vez que:

> Todos sabemos que a escola enquadra, ajusta, integra, desestimula atitudes antissociais, ajuda a transformar o educando num ser social. Ao passar valores específicos de uma região ou de um país, passa também comportamentos e permite ao aluno acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

> E os direitos e obrigações da cidadania são partes integrantes desse patrimônio. (PINSKY, 2008, p. 96)

E porque "*as culturas escolares, dotadas de especificidades, mantêm laços, diálogos permanentes com outros espaços culturais*" (SILVA & FONSECA, 2010, p. 14) que enobrecem a multiculturalidade e pluralidade dos sujeitos que vivenciam e constituem a sociedade como um todo.

Ademais, seria mais uma incumbência do/a professor/a a tarefa de vivenciar, na companhia dos estudantes, novas metodologias para se trabalhar o ensino de História, numa perspectiva interdisciplinar, por exemplo. Visto que o processo ativo pedagógico inicia-se pela ação do professor, mesmo que haja conhecimentos que o mesmo construa *in loco* (GIESTA, 2001).

A figura do professor se torna fundamental, mas a gestão escolar também deve se fazer presente e participar, não somente articulando com o fornecimento de materiais, mas também com o apoio pedagógico, incentivo e suporte tecnológico. Pois, todos os envolvidos no processo educativo tendem a, com o cotidiano, lidar com as emergências da profissão (GIESTA, 2001, p. 19).

Dito isto, é importante ressaltar que a questão do desinteresse por parte dos estudantes à disciplina de História é, em parte, consequência de um passado que deixa de lado sua verdadeira história para dar vez, voz e lugar a história maquiada da construção de nosso país (BITTENCOURT, 2010), por exemplo. Passado este que:

> Privilegiava-se a formação da consciência histórica nos moldes tradicionais. Uma identidade centrada, fixa, unificada. Uma identidade de pertença, formando um bloco. Cristalizada. [...] Desconsideram-se as subjetividades, as singularidades e as diversidades em ser brasileiro. Sufocam-se as outras identidades em nome da "ordem". (JUNIOR, 2011, p. 296)

Exemplificando melhor cito a questão do "descobrimento" do Brasil, que ainda hoje é comemorado em nosso país e na grande maioria das escolas, o que explicita uma total desvalorização dos nativos, os indígenas, que aqui já residiam. O que pode afetar essa construção identitária cidadã, pois na

organização dos conteúdos, os fatores epistemológicos e intelectuais perpassam este processo, que é social (JUNIOR, 2011).

Neste sentido, é necessário oferecer ao estudante o papel de "autor de sua formação". Como? "*privilegiando a autoaprendizagem experimental em detrimento de transmissão de saber já produzido", pois possibilitará ao estudante "apropriar-se de processos intelectuais*" (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 39) que irão favorecer seu aprendizado nas diversas áreas do conhecimento, aqui tratando-se especificamente da área de humanas (FONSECA, 2003).

A RELAÇÃO ENTRE AS LDBS, OS PCN, A BNCC E A HISTÓRIA

Ao passo que pensamos em como é gerenciado o sistema de ensino, é possível vislumbrar questões muito caras no que diz respeito a situação em que, atualmente, nos encontramos com a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultado de uma discussão de aproximadamente quatro anos e de três versões. Com participação da sociedade civil, em meio ao processo de *impeachment* da ex presidenta Dilma Rousseff e posterior empossamento de Michel Temer, seu vice. Façamos juntos o recorrido discursivo destes documentos.

A LDB do ano de 1971 quis e modificou alguns aspectos da versão de 1961, sendo que esta estava dentro das reformas educacionais realizadas nesta década e que "*assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual e de grupos [...] e como mecanismo de redução das desigualdades sociais*" (OLIVEIRA, 2004, 1129 - grifo nosso). Zucchi (2012) relata que:

> História e Geografia foram aglutinados e passaram a compor a disciplina de Estudos Sociais, sob clara influência do currículo das escolas norte-americanas. Dessa forma, o ensino de História perdeu suas especificidades e passou a ter o conteúdo controlado mais de perto pelos militares. (p. 20)

Pois objetivava-se alinhar o Brasil ao capitalismo internacional (NEMI, MARTINS & ESCANHUELA, 2009). Embora "conversem" em alguns conteúdos, as disciplinas de História e Geografia têm suas especificidades e seus graus de importância definidos, "*a primeira propõe o estudo das ações de variados grupos humanos ao longo do tempo, e a segunda, além de características físicas de diferentes regiões, estuda a ação dos seres humanos com relação à paisagem*" (ZUCCHI, 2012, p. 21).

Seguidamente, passadas pouco mais de duas décadas, emergem os PCNs no ano de 1997, "*que não constituem propostas obrigatórias, mas diretrizes e possibilidades de organização das diferentes disciplinas escolares*" (ZUCCHI, 2012, p. 22), ancorado no contexto que a legislação vigente naquele momento no qual concedia "*relativa autonomia e liberdade aos professores para trabalhar diversos temas por meio de diferentes metodologias de ensino de História*" (ZUCCHI, 2012, p. 22). Organizado estruturalmente em eixos para mediar e orientar o professor e a professora acerca de quais conteúdos deveriam ser tratados nas aulas.

Destarte, surge no Brasil a BNCC que, segundo Ferreira (2021), "*faz parte de uma política curricular que se insere numa política educacional de caráter autoritário e neoliberal*" (p. 17). Sua instauração se deu no decorrer dos últimos três anos no cenário da pandemia do novo coronavírus, a Covid-19, que adiou processos estaduais.

E se tratando do ensino de História, Ferreira (2021) pontua que houve "*o estrangulamento da organização curricular por disciplinas, e com isso a própria disciplina de História deixou de ser obrigatória*" (p. 18), promovendo a ideia de uma formação para a empregabilidade, manutenção das desigualdades sociais e extinção do exercício ao pensamento crítico com vistas à emancipação dos sujeitos.

Surge a necessidade do *"professor dos primeiros anos do ensino fundamental oferecer estratégias pedagógicas que auxiliam o educando a construir conhecimentos, valores, atitudes e competências necessários à sua formação cidadã"* (CAMPOS, 2012, p. 21). A BNCC confere ao professor, no entanto, o papel de mero cumpridor de tarefas e reprodutor de um conhecimento que favorece a manutenção de ideais capitalistas.

Ademais, Ferreira (2021) enfatiza que

> A BNCC resulta como um documento prescritivo focado na avaliação de resultados de aprendizagem. Ele representa o triunfo de um modelo de currículo focado na responsabilização, na meritocracia e metas de aprendizagem (p. 20)

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: VIDAS QUE (SE) FORMAM (NA)A HISTÓRIA

Ao mesmo tempo que formamos a história, é dela que extraímos a nossa, ou seja, contribuímos para o crescimento/continuidade do cotidiano social. Visto que, "*o processo de conhecimento do passado e do presente se faz de forma dinâmica*" (SILVA & PORTO, 2012, p. 14). Para exemplificar, cito um momento histórico, a pandemia do novo coronavírus, em que as atitudes tomadas por cada cidadão e cidadã, recaia no outro.

A partir deste contexto social, podemos afirmar que o/a professor/a estará a todo momento de sua vida acadêmica recebendo informações e em contato com diversas práticas docentes, e neste contato, estará constituindo a sua, que numa perspectiva reflexiva, poderá estar sempre renovando-se em favor do conhecimento. Quanto a isto, cabe trazer a reflexão de que:

> O ato de ensinar não consiste apenas em fazer um sujeito absorver os conteúdos que lhe são transmitidos, mas proporcionar aos alunos condições de construir o saber, desenvolver a criticidade deles, entendendo que todo aquele que ensina também aprende. (ALVES & SANTOS, 2013, p. 03)

Sendo assim, quando pensamos em práticas docentes que possam estimular o estudante a adentrar este mundo diferente do que lhe está destinado, uma vez que a BNCC e demais documentos dissidentes direcionam o caminho para o mundo do trabalho alienado, ter a consciência de que nós armazenamos o conhecimento de acordo com processos outrora já "instalados" (ALVES & SANTOS, 2013) fundamenta nossa atuação enquanto profissionais da educação, agentes de transformação.

Neste contexto e por entender que "*a História tem suas peculiaridades frente aos demais campos do saber*" (RASSI & FONSECA, 2006, p. 110), levantamos a discussão acerca da formação continuada para professores, pois estudar e pesquisar meios pelos quais os conhecimentos de História, por vezes banalizados, podem ser atrelados às supervalorizadas, fomentando a perspectiva de um letramento histórico, como nos explica Silva e Porto (2012) quando dizem que

> O letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado, estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados (p. 14)

Essa constância, então, será um facilitador da prática reflexiva do profissional da educação. Sendo assim, abrindo ainda mais o leque de responsabilização pela formação sócio-histórica dos estudantes, pontuamos que "*a Formação Continuada depende significativamente do poder público, no sentido de propiciar formações de qualidade às escolas públicas*" (VARTHA & DILL, 2018, p. 257).

Porquanto, o ensino de História passa a ser um compromisso de toda a sociedade e não somente do professor, pois o estudante, tendo o apoio e o direcionamento para o protagonismo de sua emancipação, estará levando quem esteja ao seu redor para este mesmo movimento de quebra de expectativas mercadológicas, impostas pela sociedade capitalista (SILVA & PORTO, 2012).

A elite ainda busca, de todos os modos, controlar a educação. Quando pensamos, então, na perspectiva do letramento histórico (SILVA & PORTO, 2012), a tecitura de situações e movimentos de representatividade social estabelecem e suscitam os papéis sociais. Na escola, com "*a construção de novos conhecimentos, sob outras condições e perspectivas, promove a mobilização de outras tantas representações sociais já existentes*" (SIMAN, 2005, p. 361), deixando de lado a organização "em caixinhas".

E é neste contexto, que o professor e a professora têm um papel importante. Não simplesmente pelo fato de ter em seus ombros a

responsabilidade de formar os sujeitos para a vida em sociedade, mas ainda mais, pela sua responsabilização em pôr em prática uma docência que ouve e está atenta as dores de seus estudantes, na observância do lugar de fala de cada um e cada uma. Por isso que "*toda experiência é construída e a experiência docente não é diferente. Todavia ela tem suas singularidade*s" (RASSI & FONSECA, 2006, p. 116). Ao mesmo tempo que ensina, este/a professor/a estará aprendendo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994). E, também, explicativa, uma vez que este tipo de pesquisa "*têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos*" (GIL, 2002, p. 42).

As escolas de locação dos professores colaboradores atendem ao público da educação infantil até a EJA, nos turnos diurno e noturno, localizadas nos bairros mais periféricos da cidade e consideradas de médio a grande porte, uma vez que atendem acima de 200 estudantes. A coleta de dados será por meio de questionário, que combinam perguntas abertas e fechadas, a ser aplicado a estes professores.

Para analisar os dados que, utilizamos a análise de conteúdo (AMADO, 2000), que nos possibilitou a categorização e análise das informações que os sujeitos da pesquisa irão nos fornecer. Uma vez que "*o principal objetivo da análise de conteúdo é desvendar os sentidos aparentes ou ocultos de [...] qualquer [...] tipo de comunicação*" (TOZONI-REIS, 2009, p. 45). Seguindo o método de Bardin (1977), pelos três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O QUE NOS DIZEM OS DADOS

São esses os professores colaboradores desta pesquisa, todas/os atuantes nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais. Aqui referenciados com nomes fictícios: Professora Alcione, que tem Licenciatura em Pedagogia e é especialista em gestão e coordenação escolar, Professora Bethânia, que também é pedagoga e está no segundo período de Letras/espanhol, Professora Beth que tem magistério e licenciatura em Pedagogia, Professor Jorge licenciado em Pedagogia e História, e, por fim, Professora Gal, pedagoga com especialização em Psicopedagogia. O tempo de atuação na docência destes colaboradores varia de 3 anos (Professora Bethânia) a 35 anos (Professora Gal).

VIVENDO O HOJE, PELO ONTEM, EM FUNÇÃO DO AMANHÃ

As experiências que temos contato ao longo de nossas vidas tem relação direta conosco, mas, às vezes, não nos damos conta de que estes acontecimentos estão relacionados, também, ao contexto em que estamos inseridos. Por isso, o estímulo a esta consciência de pertencimento coletivo pode acontecer nas aulas de História, uma vez que, nelas, o contato com os fatos históricos tende a ocorrer de maneira mais frequente (NEMI, MARTINS & ESCANHUELA, 2009).

Ressaltando este aspecto, a Professora Beth nos diz que "g*ostava das aulas de História, principalmente quando o professor [...] apresentava imagens que retratavam a história de nosso país, as questões políticas, a miscigenação entre outros aspectos*" (QUESTIONÁRIO, BETH, 11/09/2023). Esta abertura à discussão e/ou a metodologias que favoreçam a visualização do que está sendo dito e aguce a curiosidade dos estudantes, fomentam o desejo de pertencer ao espaço discursivo.

Em conformidade ao que foi dito, o exercício de uma prática docente que venha a levar em consideração que *"a percepção das modificações e permanências do passado em relação ao presente seja um importante*

subsídio para a compreensão da realidade e para a formação dos educandos no exercício da cidadania" (NEMI, MARTINS & ESCANHUELA, 2009, p. 26), expressará uma atenção especial ao futuro do nosso país. Mediar o processo de ensino-aprendizagem, não somente na disciplina de História, sugere uma disposição fortuita de perpetuar-se.

Sendo assim, o cuidado metodológico se dá pela necessidade da não mecanização das aulas. O professor Jorge nos auxilia na elucidação deste cuidado contando sua experiência com a disciplina, quando nos diz que a "*relação* (dele) *era de um aluno que cursava uma disciplina por mera obrigação curricular para que ao final de cada bimestre [...] obtivesse uma nota*" (QUESTIONÁRIO, JORGE, 11/09/2023), e nos relata ainda que a memória que ele tem das aulas de História "*era de uma matéria que [...] precisava decorar datas e nomes de pessoas que eram ditas como heróis nacionais*" (QUESTIONÁRIO, JORGE,11/09/2023).

Dando prosseguimento à discussão, a Professora Gal, em suas respostas do Questionário no Bloco II, nos diz que em sua época ainda não havia a disciplina de História como componente curricular, mas sim a disciplina de Estudos Sociais. Fazendo um recorte histórico, é válido ressaltar que esta disciplina esteve na grade curricular das escolas até o ano de 1997, quando os PCNs foram lançados e ela deixou de ser ensinada de maneira compactada, dando lugar a História e Geografia.

Por isso, Bittencourt (2010) vai nos dizer que

> As propostas curriculares diversas e a produção didática fornecem elementos para uma reflexão sobre os desafios para a formulação de um conhecimento histórico significativo, capaz de contemplar as diferenças do público escolar: das escolas públicas diurnas e noturnas, dos cursos supletivos, das escolas privadas das elites, das escolas indígenas e outras mais espalhadas pelo país (p. 198).

Ou seja, a didática externada pelos professores, com base na BNCC, por exemplo, acarreta em uma sujeição da formação da identidade do estudante, que buscará, subjetiva e objetivamente, fundamentos para constituir-se cidadão/cidadã no meio em que está inserido/a. Dito isto, acreditamos que a práxis vivenciada por cada profissional da educação precisa

estar em conformidade ou, ao menos, ter a preocupação com esta formação cidadã; adequando seu planejamento e sua atuação com a intencionalidade de favorecimento do protagonismo estudantil com vistas a reflexão e emancipação dos sujeitos.

ONDE FICAM OS DOCUMENTOS?

O docente tem de lidar com documentos que norteiam e/ou orientam suas práticas em sala de aula. Desde o ano de 2019 o seguimento das normativas da BNCC é obrigatório em todo o território brasileiro, documento este que restringe a autonomia docente e institui um agir padronizado nas salas de aula de nosso país.

A Professora Beth nos apresenta uma reflexão acerca do seu contato com os PCNs e, agora, com a BNCC, expressando

> que o PCN é um documento amplo que além de orientar os/as docentes permitia uma autonomia a estes para executar suas ações na sala de aula, já a BNCC, é um documento normativo, apresentado com o intuito de unificar os conteúdos trabalhados em todo país. No entanto, este documento como está posto, limita as ações dos professores na sala de aula (QUESTIONÁRIO, BETH, 11/09/2023)

Por isso a necessidade de um olhar atento e reflexivo a respeito dos conteúdos a serem passados em sala, uma vez que, particularidades do lugar em que o estudante está inserido podem não ser levados em consideração. Ademais, torna-se relevante ressaltar e compreender que esses documentos não são listas a serem seguidas à risca, mas com intencionalidade com vistas a formação do estudante (SILVA & PORTO, 2012).

Nesta mesma linha de pensamento, o professor Jorge nos relata a maneira como ele realiza o planejamento de suas aulas da seguinte forma

> Apesar dos PCN não serem obrigatórios realizo às vezes consultas para nortear as aulas, já a BNCC que é obrigatório apresenta um risco enorme de você tratar toda a nossa diversidade [...] de maneira igual, [...], então tento sempre trabalhar da melhor maneira dentro da realidade dos meus

> alunos estão inseridos (QUESTIONÁRIO, JORGE, 11/09/2023)

Neste sentido, a partir das contribuições dos professores Beth e Jorge, é possível observar a evidenciação de um apagamento de identidades, para tanto, Silva & Porto (2012) nos auxiliam nessa reflexão e pontuam que "*a escola é uma instituição social que deve se comprometer com as mudanças rumo a um mundo mais justo em que os homens possam viver sem preconconceito e discriminação"* (p. 42). Sendo social, portanto, necessita estar junto ao estudante e não distante do mesmo.

Corroborando, Beth faz um outro apontamento, também importante, a respeito das turmas de 5º ano, quando diz que "*os conteúdos para o quinto ano deveriam está atrelados a fatos históricos e também a fatos atuais que sejam condizentes com as experiências de vida dos discentes*" (QUESTIONÁRIO, BETH, 18/09/2023).

Concernente a isto, Professora Beth continua, em uma de suas respostas nos apresentando uma estratégia que a mesma segue para trabalhar essas questões de uma maneira interdisciplinar, "*para tentar contornar essa situação, levo para a sala de aula textos referentes aos objetos de conhecimentos propostos no componente curricular de história, tentando ajustar os descritores cobrados em língua portuguesa nestas aula*s" (QUESTIONÁRIO, BETH, 11/09/2023). Esta preocupação é uma prática dos outros professores colaboradores também, pois os mesmos relatam buscar meios pelos quais possam ir além do livro didático.

Ainda sobre a urgência de uma prática interdisciplinar na disciplina de História, Campos (2012), pontua que esta

> preocupação com a interdisciplinaridade no ensino de História também deve nortear o trabalho pedagógico voltado para a formação cidadã dos alunos. [...] O ensino interdisciplinar permite ao aluno perceber que existe uma estreita relação de dependência entre os diversos direitos e deveres da cidadania" (p. 28).

Por conseguinte, esta prática poderá tornar a formação deste sujeito mais condensada e interligada com os saberes, desde os seus saberes prévios

(que devem ser explorados nas aulas pelos docentes), até os saberes científicos.

Caminhando para o fechamento de mais um subtítulo, ainda se tratando dos documentos institucionais, PCN e BNCC, foi perguntado aos professores colaboradores quais aspectos os mesmos evidenciam em que houveram mudanças no trato da disciplina de História ao longo do tempo de atuação de cada um/a na docência. Inicialmente, a professora Bethânia diz que "*sempre teve livros, mas hoje tem mais oportunidades de aprendizagem, mais meios de conhecimento*" (QUESTIONÁRIO, BETHÂNIA, 14/09/2023), em contrapartida, professora Gal diz que "*enquanto profissional da educação não há nenhuma diferença a ser pontuada*" (QUESTIONÁRIO, GAL, 18/09/2023). Ambas têm a diferença de 32 anos de atuação na docência.

Ademais, professora Beth nos diz que uma das mudanças que a mesma sentiu foi "*a questão do estreitamento da grade curricular do componente de históri*a" (QUESTIONÁRIO, BETH, 11/09/2023), situação discutida um pouco mais acima. Já o professor Jorge é mais positivo ao notar que tem havido um estímulo à "*criticidade ao invés da famosa decoreba, o aluno como centro de saber, o aluno como participante da construção da história*" (QUESTIONÁRIO, JORGE, 11/09/2023), o que pode ser considerado um grande avanço, deixando o alerta para as questões da padronização curricular pelas quais os professores devem estar atentos na preparação e realização de suas aulas.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: O OLHAR E O FAZER PELOS DOCENTES

A história se forma a cada instante, e nesses instantes, acontecem aulas de História com cada professor dando a intencionalidade e externando sua prática da maneira pela qual objetiva que seus estudantes construam anseios políticos e sociais, para fundamentalizar o sentido de suas vidas.

Dada a reflexão, os professores colaboradores nos relataram nos questionários como eles realizam as aulas de História, vejamos a seguir relato por relato: Professora Alcione, "*de forma geral: com estudo, debate e questionamentos orais e escritos*" (QUESTIONÁRIO, ALCIONE, 14/09/2023);

Professora Bethânia, "*com livros e explicações orais, atividades xerografada*" (QUESTIONÁRIO, BETHÂNIA, 14/09/2023); Professora Beth, "*através de estudo dirigido, aulas expositivas com debates, realização e apresentação de pesquisas, exercícios orais e escritos entre outros*" (QUESTIONÁRIO, BETH, 11/09/2023); Professor Jorge, "*elas acontecem infelizmente com a necessidade de um livro didático que precisa revisar algumas terminologias , mas que trás a criticidade e o aluno com o seu saber empírico como centro da aula*" (QUESTIONÁRIO, JORGE, 11/09/2023); Professora Gal, "*elas acontecem de maneira diversificada, para chamar a atenção dos educandos. Ex.: roda de conversa, leitura coletiva, anotações*" (QUESTIONÁRIO, GAL, 18/09/2023).

Notamos assim, que todos/as eles/as vão além do livro didático, ainda que ele seja um dos meios pelos quais suas aulas acontecem, cabe ressaltar a importância do livro didático, mas ainda mais a inserção de atividades que desenvolvam outros aspectos dos estudantes (ALVES & SANTOS, 2013).

Observamos nessas mesmas respostas que eles/as buscam outros meios e, dentro do que é possível, realizam atividades de maneira oral, como rodas de conversas e debates que expressam uma prática dialógica, pelo menos nestes determinados momentos. Pois, "*os conceitos relacionados ao estudo da História envolvem as seguintes habilidades: descrição, comparação e abstração*" (ZUCCHI, 2012, p. 65). Prática esta que favorece a expressividade dos estudantes, a troca de saberes empíricos e a interação com quem convive.

Dando continuidade, os professores citam outros materiais didáticos que utilizam, tais como: aparelhos de mídia, notebooks, dicionários, entre outros. Quanto a isso, abrimos parênteses para explicitar que o professor pode ter a intencionalidade e abertura para trabalhar com o lúdico em sala, por exemplo, mas vai depender também dos que estão à sua volta, ou seja, a equipe gestora. O apoio oral e material pode favorecer este trabalho.

Atrelado a como as aulas acontecem, no questionário os professores também foram instigados a refletir sobre quais aspectos eles julgam como uma repetição de práticas de seus professores na época em que os mesmos estavam na escolarização. Professora Beth especifica, fazendo o seguinte relato "*de um professor especificamente, meu professor dos anos iniciais, que*

sempre nos instigou a gostar das aulas de história quando este realizava aulas expositivas e nos apresentava artefatos do passado" (QUESTIONÁRIO, BETH, 11/09/2023). Memória bem guardada. Assim como a da Professora Gal, "*hoje me sinto uma profissional realizada, modesta parte dedicada, assim como alguns professores (as) por quais eu passei e também por gostar do que faço*" (QUESTIONÁRIO, GAL, 18/09/2023).

Tendo uma experiência um pouco diferente, Professora Alcione diz que também teve e tem influência de seus antigos professores, "*mas desde criança gostava de brincar de escolinha e sonhava em ser professora*" (QUESTIONÁRIO, ALCIONE, 14/09/2023). Ou seja, "*o estímulo à educação histórica que viabiliza a alfabetização histórica nas séries iniciais dá início ao processo de conhecimento histórico, materializado nas séries finais do fundamental e no ensino médio*" (VARTHA & DILL, 2018, p. 259). E que perdurará pela vida toda do estudante que teve, em seu processo de escolarização, o estímulo à formação de uma consciência histórica. Portanto, as experiências vão gerando outras com o passar do tempo. Ao mesmo tempo que participamos somos construtores de uma história que nunca acabará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, se faz necessário voltar aos pontos pelos quais esta pesquisa foi norteada, quando, na problematização e objetivo geral, nos dispomos a compreender quais aspectos estariam envolvidos para gerar uma aproximação ou distanciamento dos estudantes à disciplina de História, depois de todo o percurso, é possível elucidar que tais aspectos são resultado de um conjunto de fatores que afunilam esta formação. A metodologia aplicada pelo professor e a regulamentação conteudista da BNCC são dois dos mais importantes, pois o primeiro está ligado totalmente à disposição e reflexão que o mediador do conhecimento estará evocando, e o segundo, estará delimitando este agir pedagógico.

Neste sentido, ao pensar a formação de sujeitos históricos, a partir das contribuições dos professores colaboradores e dos autores referenciados para fundamentar este estudo, é perceptível a ideia de que o conhecimento não é

estático, que ele sofre alterações no decorrer do tempo; sejam elas positivas e/ou negativas.

Para tanto, basta voltar a nossa discussão a respeito dos PCNs, da BNCC e da própria LDB, que foram se modificando ao longo do tempo, mas, sobretudo pelo contato que os professores têm com as mesmas, a partir do embasamento que eles têm desde sua formação acadêmica. Pois as práticas são o resultado de outras pelas quais tivemos contato durante nossa vida.

Ademais, nossos professores colaboradores reafirmam a influência que o professor tem na vida do estudante, e que esta influência pode ser uma maneira de levar este estudante a galgar um futuro onde ele seja conhecedor e construtor consciente de sua história e a da sociedade. Sujeitos conscientes têm a capacidade da não aceitação de processos alienadores.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa não discute toda a complexibilidade da temática da formação de sujeitos históricos e de cidadãos conscientes, mas é um ponto de partida para que esta discussão tome novos rumos e chegue a novos lugares, pois somente discutindo e refletindo acerca de nossa prática docente, é que se pode fomentar uma formação mais profunda e emancipatória para nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Hilana de Oliveira. SANTOS, Maele dos. O lúdico e o ensino de História. **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal-RN, 2013.

AMADO, João da Silva. A técnica da Análise de conteúdo. **Revista Referência.** nº 05, nov. 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Univcrsitaires de France. 1977 (Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. **História na sala de aula: práticas e propostas**. Tradução. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. - São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico] / Angela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. O ensino de História e a construção da cidadania. In.: **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

GIESTA, N. C.. **Cotidiano escolar e prática reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? - Araraquara: JM editora, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. **OPSIS**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304 - jan-jun 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). DESLANDES, Sueli Ferreira. NETO, Otavio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEMI, Ana Lúcia Lana. ESCANHUELA, Diego Luis. MARTINS, João Carlos. **Ensino de História e experiências**: o tempo vivido. 1. ed. - São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. ***Educ. Soc.,*** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144. set./dez. 2004.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). **Fontes históricas** — 2.ed., I a reimpressão.— São Paulo : Contexto, 2008.

RASSI, Marcos Antônio Caixeta. FONSECA, Selva Guimarães. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. **SÆCULUM Revista de História**. João Pessoa, jul./dez. 2006.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene Cainelli. **Ensinar história.** - São Paulo: Scipione. 2004. - (Pensamento e ação no magistério)

SILVA, Marcos Antônio. PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Marcos Antônio da. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, no 60, p. 13-33 – 2010.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed - Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VARTHA, D.L. DILL, D. O ensino de História e a formação continuada de docentes da educação básica. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. **Reflexões e práticas na formação de educadores** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 251-262. ISBN 978-85-7511-475-9. <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0017>

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012. - (Somos mestres)

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE HISTÓRIA E O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Gabriela Cipriano Guerra[41]

INTRODUÇÃO

A construção social da realidade brasileira é marcada por raízes da época da escravidão pautadas no racismo, é marcada por hegemonias de discursos de poder que orientam e comprometem a formação social, especialmente dos grupos menos privilegiados.

No Brasil a leitura sobre o negro, sua história e sua cultura ainda têm sido reguladas pelas vias do racismo e sob o mito da democracia racial. Nas sociedades de classes e nas sociedades racializadas, a necessidade de domínio e controle de um grupo a outro determina as relações sociais e vice-versa. No momento histórico do colonialismo, por exemplo, a racialização foi necessária para legitimar tal prática.

Hoje, as práticas discursivas ensejam em novas atividades no cotidiano dos indivíduos, a fim de perpetuar a prática discriminatória entre as pessoas. O processo de categorização da subjugação dos negros se dá por ações contínuas, e em determinados momentos históricos, mas ela sofreu/sofre um maior controle discursivo, por parte dos grupos de poder.

Os discursos opressores foram construídos em cima da política herdada desde a época do Brasil escravista e pós-escravidão. A cultura e

[41] Possui graduação em Direito pela Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES-UNITA (2018). Pós-graduação em Ciências Criminais pela Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES-UNITA (2021). Graduação em Formação Pedagógica em História pela UNOPAR (2023) e Pós-graduação em Historiografia Brasileira pela Facuminas (2023). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5600636839631635.

vivência negra foi criminalizada, o corpo negro ficou determinado e condicionado à criminalidade.

Os movimentos da elite para o fim da escravidão não foram um mero ato de bondade, mas estratégias políticas para a implantação da industrialização e para entrada de mão de obra branca e consumidora no Brasil. Dessa forma, os escravos ficaram a mercê da própria sorte, pois não foram feitas políticas públicas para reinseri-los na sociedade. Essa classe inferiorizada e desprestigiada, sempre encontrou obstáculos para modificar essa mancha, foram cortados ou reduzidos os benefícios que as demais pessoas (brancas) gozam.

Diante desse cenário, observa-se que a população negra carece de mais garantias legais, principalmente no que tange aos direitos fundamentais, por estarem sempre a margem da sociedade, lhes faltam oportunidades e condições dignas para o seu desenvolvimento. Algumas conquistas vêm ocorrendo como a Lei de Cotas, lei de número 12.711/12 e a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", lei esta de número 10.639/03, mas ainda não é suficiente.

Nesta senda, entra em cena os Direitos Humanos que constitui um espaço de lutas de diferentes forças sociais. O Brasil ratificou vários tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, a partir da promulgação da Constituição de 1988, no entanto parece que seus cumprimentos estão longe de serem efetivados.

Os direitos humanos correspondem a necessidades essenciais da pessoa humana, para que a pessoa possa viver com dignidade, pois a vida é um direito humano fundamental. E para preservar a vida todos tem que ter direito à alimentação, a saúde, a moradia, a educação, e entre outros. Mas para que seja cumprido pessoas e órgãos públicos devem velar por seus preceitos, o entrave é a disseminação e a falta de propagação dessas garantias o que impedem que as pessoas tomem conhecimento e lutem pelos direitos fundamentais.

A realidade sobre a educação básica no Brasil ainda assusta. Começa com a realidade dos professores, profissionais pouco valorizados e mal pagos.

Professores carecem de formações continuadas, carecem de preparo e estímulo para lidar com tecnologias, e técnicas para aprimorar aulas.

Os alunos por sua vez, ficam a mercê de baixa infraestrutura, muitas vezes relacionadas à água, materiais didáticos, o mínimo para aprender. A tecnologia não chega em boa qualidade com tudo o que ela proporcionaria. Como foi dito, muitas vezes o mínimo não é garantido. É observado a falta de interesse dos alunos pelo estudo, pelo aprendizado. Não é plantado na alfabetização a importância do exercício e do compromisso diário na escola, pois como dito professores já caem na rotina exaustiva. A gestão democrática que devia incluir pais e responsáveis no dia a dia da escola, no acompanhamento dos filhos e alunos parece também não existir.

Há ainda a herança da pandemia por conta do coronavírus que ocorreu em 2020, que fez com que as aulas fossem online por 02 anos. O aprendizado e rendimento dos alunos caíram mais ainda, altas taxas de analfabetismo devido a isso cresceu muito, o que comprometeu o desenvolvimento dos alunos, afetando a série corrente deles, que sem a formação devida ficaram prejudicados e com pouca base para seguir as séries adiante.

Destarte, jovens estudantes são levados sem a devida observância do Estado, da sociedade. A Constituição Federal de 1988, prevê no art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No entanto, devido as condições apresentadas alhures resta comprovado que esse preparo e desenvolvimento não são levados tão a sério. Darcy Ribeiro, antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, nos provoca com uma citação “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.” O que nos permite analisar e buscar compreender o porquê desde muito tempo a educação no Brasil ainda continua precária. Tal citação nos faz questionar por que o Estado não quer munir crianças, jovens em formação a construir conhecimentos e saberes.

Com isso, jovens em formação carecem de ferramentas para a efetivação e garantia de direitos humanos devido à falta de conhecimento por

parte desses sujeitos destinatários de tais benefícios. Além disso, o exercício da cidadania fica comprometido, uma vez que a falta de entendimento e interesse em questões democráticas e políticas são inobservados por simples falta de conhecimento.

É observado, principalmente na rede pública que muitos alunos não entendem o que é racismo, o que é desigualdade social, quais foram as marcas da escravidão e como ela ainda atinge a população negra, lhe privando de direitos. Conceitos políticos, sobre democracia, cidadania na mesma proporção não é ensinado, nem posto no dia a dia dos alunos. Portanto, grande parte da população não entende ou enxerga as marcas profundas da escravidão na formação social do Brasil, e muito menos sabem como reverter tal situação.

Por isso, o objetivo geral da pesquisa é demonstrar como a ausência de formação básica compromete o exercício e o conhecimento democrático dos cidadãos. Assim, segue os objetivos específicos que se comprometem em mostrar que devemos construir outras narrativas históricas nacionais a partir dos saberes elaborados pelos grupos oprimidos. Ainda, os objetivos específicos buscam discutir como metodologias pedagógicas podem viabilizar o exercício democrático e emancipar cidadãos.

Paralelo a tais questões existe o Movimento Negro, principal protagonista educador, para a emancipação da população negra nos últimos anos. É ator político, pois questiona e educa o Estado, além de elaborar articulações para que seus saberes reverberados, como os referentes às questões raciais e à história dos africanos em diáspora, sejam reconhecidos e implementados como políticas públicas para o combate às desigualdades raciais.

A justificativa para o desenvolvimento dessa pesquisa é demonstrar como a atuação das vozes subjugadas, como por exemplo, a voz negra, tem se mostrado bastante eficaz na luta a favor da garantia dos seus direitos e na reconstrução da sua história, portanto tais vozes devem ser colocadas em posição de destaque para que haja a sua emancipação e a reconstrução social. Em seu livro Nilma Gomes traz ensinamentos de Boaventura Santos (2006) ele aponta que os processos emancipatórios construídos pela

comunidade negra e pelo Movimento Negro produzem saberes que desestabilizam e rompem com o imaginário racista.

Foi utilizada a Análise de Discurso Crítica (ADC) como teoria e método de análise, pois ela investiga discursos que têm a intenção de manter o status quo e seus devidos problemas sociais, a fim de transformar as práticas discursivas e práticas sociais baseadas em disputa de poder. Além disso, foi utilizado a epistemologia de fronteira para sintetizar e elaborar os procedimentos de pesquisa, com intuito de potencializar e demonstrar a importância dos saberes produzidos pelo Movimento Negro.

DESENVOLVIMENTO

Partindo do pressuposto que na contemporaneidade o sentido de colonialidade continua inspirando os comportamentos sociais hegemônicos, a ideia da diversidade e de sua propagação surge como uma proposta a ser pensada.

Nesta direção, a diversidade tem um forte caráter político que irá determinar o tipo de proposta que se intenciona trabalhar. A perspectiva poderá ir ao encontro das relações de reconhecimento e de respeito às diversidades ou a favor de um multiculturalismo baseado nas concepções da hegemonia, que tem se consagrado na ideia da coexistência pacífica entre nações, povos e etnias. Se a Escola tem se mantido historicamente como o lugar privilegiado da formação educacional, enquanto sistema credível, e da construção de saberes sobre e para o mundo, ela também tem se mostrado, ao longo de sua trajetória, que o seu modelo produziu vazios e construiu hegemonia. Nessa perspectiva, a escola torna-se mais um espaço de construção, reafirmação e propagação de discursos hegemônicos. Quando na verdade deveria abranger processos formativos de educação visando princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e ter a finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, como bem preceitua a lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Os movimentos sociais são espaços formadores de educação, o que é trazido na lei de diretrizes e bases da educação nacional. Por sua vez, o

Movimento Negro constrói novos enunciados para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. O Movimento Negro visa o campo das linguagens, já que é o canal de transformação de melhorias. A elaboração de outras narrativas da história nacional é de fundamental importância para a inclusão dos grupos que foram dominados e subalternizados e para a superação da visão eurocêntrica de nossa história.

O Movimento Negro é uma das principais narrativas de grupos oprimidos, no entanto, através dos mecanismos de poder seus saberes são colocados como invisíveis. Segundo Lage (2013, p.84): "definidas as condições de produção do conhecimento e os seus determinantes sociais mais amplos, pode-lhe conferir poder ou desapropriá-lo de qualquer tipo de reconhecimento".

A Análise de Discurso Crítica (ADC) como teoria e método de análise investiga discursos que têm a intenção de perpetuar a opressão e subjugação a fim de transformar as práticas discursivas e práticas sociais baseadas em disputa de poder.

Aliado com a teoria do dialogismo de Bakhtin, a ADC pode explicar a formação das relações sociais no Brasil e como o comportamento e a vida dos indivíduos são definidos através do discurso de poder. Portanto, é fundamental discutir a linguagem utilizada dentro do Movimento Negro, com isso demonstrar-se-á como esse mesmo movimento pode dar voz ativa para a população negra através da reprodução de enunciados emancipatórios.

DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos são sempre lembrados como inerentes pelo status de oficialidade que a Declaração Universal dos Direitos Humanos deu a eles, mas a verdade é que tais direitos devem soar como naturais à condição humana. A ONU oficializou esses direitos e traduzi-os para todas os seus idiomas oficiais, assim, os direitos humanos tornou-se um valioso documento que serve de base para muitas constituições nacionais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é, portanto o documento oficializado pela ONU em 1948 que regulariza o que, por natureza,

um homem deve ter garantido em sua vida. Qualquer humano, simplesmente pelo fato de ser humano, pode desfrutar **sem distinção de cor, gênero, raça, religião, língua ou opinião política** desse conjunto de direitos.

Destarte, todos os direitos políticos, sociais, culturais e econômicos são inerentes aos seres humanos, sem distinção. Esses direitos são inalienáveis, ou seja, não pode ser vendido ou cedido. Entre eles estão a garantia de liberdade, justiça, paz mundial, o direito a não escravização, a igualdade de tratamento perante a lei, o direito à livre expressão, tanto política quanto religiosa, o direito ao lazer, trabalho livre e remunerado, à cultura, à participação política e de expressão de opiniões e pensamentos.

Conceitos elaborados por Joaquín Herrera Flores, o qual define direitos humanos:

> O direito não vai surgir, nem funcionar, por si só. As normas jurídicas poderão cumprir uma função mais em concordância com o "que ocorre em nossas realidades" se as colocarmos em funcionamento – a partir de cima, mas sobretudo a partir de baixo -, assumindo desde o princípio uma perspectiva contextual e crítica, quer dizer, emancipadora (FLORES, 2009. p. 24).

Os Direitos Humanos são divididos em: **Direitos Individuais** – o ponto de convergência dos Direitos Individuais será a liberdade, sendo que estes direitos são relativos à vida, liberdade, propriedade, segurança e igualdade; **Direitos Sociais** - compreendem os Direitos Sociais, os direitos relativos à saúde, educação, previdência e assistência social, lazer, trabalho, segurança e transporte. Estes direitos estão a pedir uma prestação positiva do Estado que deve agir no sentido de oferecer estes direitos que estão a proteger interesses da sociedade, ou sociais propriamente dito; **Direitos econômicos** – os Direitos Econômicos são aqueles direitos que estão contidos em normas de conteúdo econômico, que viabilizarão uma política econômica; **Direitos Políticos** – são direitos de participação popular no Poder do Estado, que resguardam a vontade manifestada individualmente por cada eleitor, sendo que a sua diferença essencial para os direitos individuais é que, para estes últimos não se exige nenhum tipo de qualificação em razão da idade e nacionalidade para

seu exercício, enquanto para os direitos políticos, determina a Constituição requisitos que o indivíduo deve preencher.

Em suma, pode-se caracterizar os direitos humanos através de algumas características básicas, eles são baseados em cima do respeito à dignidade e o valor de cada pessoa, eles são universais, ou seja, são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas, são inalienáveis, indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes.

O respeito aos direitos humanos representa, pelo menos em teoria, um princípio comum a todos os povos. A função de defesa ou de liberdade é decorrência da histórica preocupação com a limitação do poder estatal, gênese dos direitos humanos, que põem, então, os interesses do cidadão a salvo da intervenção arbitrária do Estado, fazendo-o em dupla perspectiva: objetiva e subjetiva. Na perspectiva objetiva, os direitos humanos consubstanciam "normas de competência negativa para os poderes públicos", proibindo ingerências abusivas na esfera jurídica do indivíduo. Na perspectiva subjetiva, esses mesmos direitos "armam" o indivíduo.

Como foi visto anteriormente, crianças e jovens carecem de educação adequada para compreender casos de violação e de omissão dos direitos humanos, logo não saberão como se defender ou buscar a efetivação de tais direitos. Não saberão como cobrar políticas de proteção e garantias dos direitos humanos, principalmente para os grupos sociais que menos tem suas vozes propagadas e ouvidas dentro da sociedade.

ENSINAMENTOS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA PARA ENTENDER UMA FORMAÇÃO DE CONTEXTO SOCIAL

A Análise de Discurso Crítica (ADC) se interessa crucialmente pelas condições sociais do discurso, e especialmente por questões de poder e abuso de poder. Ela analisa discursos marginalizadores com o intuito de desmascarar as ideologias que sustentam práticas opressoras de linguagem e desses processos sociopolíticos degradantes.

Através dos pressupostos da ADC e do pensamento do filósofo e linguista Bakhtin será demonstrado a importância do Movimento Negro para a

população negra. Bakhtin desenvolveu três conceitos sobre o dialogismo, mas o ponto central deles é a afirmação de que a maioria das opiniões dos indivíduos é social. Ainda, Bakhtin acredita na mudança dos discursos autoritários. A utopia bakhtiniana é que se pode resistir a todo processo centrípeto e centralizador dos discursos. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no "simpósio universal" ocorre na "interação viva das vozes sociais". Nesse "simpósio universal", cada ser humano é social e individual (FIORIN, 2016).

Segundo o primeiro conceito de dialogismo de Bakhtin a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição.

O Movimento Negro constrói novos enunciados para explicar como o racismo brasileiro opera na estrutura do Estado, e na vida cotidiana dos indivíduos. Se foi por meio da linguagem aplicada dentro das relações sociais que o povo negro ficou oprimido é por meio das suas vozes que o discurso de poder será derrubado e substituído pelo discurso plural. O sistema linguístico é dinâmico, pois se adapta às necessidades dos atores sociais, que interagem em múltiplos contextos, com distintos objetivos comunicativos, sob as coerções de redes de práticas diversas.

Para Gabriel Nascimento (2019, p.20) se, por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas através da língua que não são autoconscientes. Por isso, as línguas têm sujeitos por trás delas. De outra forma, as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos. O mesmo autor conclui (2019, p.21): "A língua não é só modificada, mas está sempre submetida aos projetos de poder. Ela própria é um projeto de poder".

Tean Van Dijk, teórico e pensador da Análise de Discurso crítica, voltado a linha sócio-cognitivista vem ensinar sobre o conceito de "contexto" conforme nos debruçaremos a seguir. Para ele os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter)subjetivos

concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades. Se os contextos fossem condições ou restrições sociais objetivas, todas as pessoas que estão na mesma situação social falariam do mesmo modo. Portanto a teoria precisa evitar ao mesmo tempo o positivismo social, o realismo social e o determinismo social: os contextos são construtos dos participantes. Essa é também a razão pela qual a principal hipótese da teoria do contexto é uma hipótese sociocognitiva sobre o estudo do contexto, no âmbito de uma abordagem multidisciplinar mais ampla.

Embora os contextos sejam definições únicas e subjetivas das situações comunicativas, sua estrutura e sua construção têm uma base social, por exemplo, em termos das cognições sociais compartilhadas de uma comunidade discursiva. Bakhtin já nos orientava que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder, portanto, é fácil concluir que os contextos controlam a produção e a compreensão do discurso.

Até aqui, foi visto o quanto práticas discursivas subjugaram determinadas pessoas, o quanto contextos sociais foram imaginados e pensados a fim de garantir privilégios para tantos outros. Todavia os discursos são dinâmicos, Van dijk (2012, p.36 e 37) corrobora: “Eles são construídos para cada situação comunicativa nova e, em seguida, atualizados e adaptados tendo em vista (a interpretação subjetiva das) restrições presentes da situação”.

A ADC através dos seus estudos potencializa o ator social como agente capaz de transformar as relações desiguais de poder. O sistema linguístico é dinâmico, pois se adapta às necessidades dos atores sociais, que interagem em múltiplos contextos, com distintos objetivos comunicativos, sob as coerções de redes de práticas diversas.

Gabriel Nascimento (2019) corrobora aduzindo que a capacidade da língua permite ao sujeito muito mais do que representar o mundo, mas, tomando os processos linguísticos analisados por Mikhail Bakhtin (1997) e seu círculo, se trata também de agir sobre o mundo e permitir que os sujeitos ajam sobre o mundo através dos seus falares. Ou seja, o sujeito da língua não está dicotomicamente posta em relação ao mundo e à realidade, mas nela agindo a todo instante.

O papel da voz negra é de suma relevância para reverter tais processos de subjugação. A imprensa negra paulistano final do século XIX e início do século XX produziu alguns saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. Nesse sentido, é possível discutir o papel da imprensa negra enquanto instrumento de luta dos negros frente à sociedade estabelecida (GOMES, 2018). Portanto, os movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstroem identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social (FREITAS, 2019).

Os movimentos sociais são verdadeiros pedagogos nas relações sociais e políticas e que produzem e articulam saberes emancipatórios. O Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social (GOMES, 2018).

Entretanto, cumpre destacar que alguns movimentos sociais acabam recebendo mais atenção que outros, elegendo assim, aqueles que têm mais importância. Esse processo acaba por desvalorizar a produção de saberes dos movimentos que são mais "esquecidos". Nilma Gomes em seu livro, O Movimento Negro educador aponta como solução para esse problema a sociologia das ausências e emergências desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos. Boaventura (2006) ainda fala sobre "a ecologia dos saberes um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las".

Para isso se tornar efetivo é necessário que o Movimento Negro seja reconhecido como o que já é, uma pedagogia emergente. É necessário que tenha tamanha força e que sua voz possa suprir esse esquecimento. O Movimento Negro como potencial educador tem a competência de mudar a voz centrípeta reverberada pela política para a voz centrífuga, esta representada pela pluralidade dos grupos sociais. Allene Lage (2013) acrescenta que o conjunto desta pluralidade tem reivindicado, com legitimidade, espaços de articulação entre saberes que possibilitem

configurações mais democráticas, que ampliem as possibilidades de diálogos e reconhecimentos. A luta não é das mais fáceis, já que ela ocorre entre esferas de poder consolidadas pelos históricos processos de dominação, frente aos outros conhecimentos.

APONTAMENTO PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA HOJE

A sociologia das ausências e das emergências pensada por Boaventura de Sousa Santos, busca colocar em evidência saberes que são postos como "esquecidos" dentro da sociedade. A intenção é de identificar outros discursos ou narrativas sobre o mundo. Segundo Boaventura de Souza Santos (2004) a sociologia das ausências visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe e a sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado.

Deve-se potencializar lutas, iniciativas, movimentos alternativos, oriundos de diversos lugares remotos do mundo. Assim, deve-se pensar na História como uma área das Ciências Humanas capaz de propagar e disseminar os saberes produzidos por esses grupos subjugados.

O ensino de História elabora a construção dos laços de identidade e a consolidação da formação da cidadania, além de ensinar o aluno a ler o mundo nas entrelinhas. Dessa forma, cada vez mais o aluno iria compreender as diversas abordagens e leituras sobre o mundo, os equívocos e erros da elaboração de narrativas históricas sobre a formação social do Brasil, entre outros.

Segundo texto dos PCNs, a construção da identidade, envolve uma extensa discussão sobre as noções de tempo histórico, referenciadas na cultura. A discussão de tempo histórico acaba levando a uma reflexão sobre a sociedade atual, vista como um presente contínuo, "que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado". Cabe à História, junto com o seu ensino, livrar "as novas gerações da 'amnésia

social' que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas". Logo, à identidade se junta a memória como mais um direito de cidadania, que implica pensar no significado de "lugares de memória", ou seja, festas, monumentos, museus, arquivos e áreas preservadas.

O material de apoio do curso pós-graduação em Historiografia Brasileira da Facuminas leciona ainda sobre como o estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira. (BNCC, 2015, p. 241).

A primeira versão do componente de História na Base Nacional Comum (BNCC) recebeu inúmeras críticas. Dentre as principais críticas, está a predominância de uma história nacional, sem as devidas interlocuções com os outros espaços e tempos; uma crítica má formulada do eurocentrismo; uma tendência a uma formação cívica, pautada apenas nos símbolos nacionais, e não o ensino de uma cidadania crítica e atuante.

Alunos sem a devida instrução e entendimento sobre seu direito e dever de cidadão fica incapaz de se manifestar dentro da sociedade, sendo capaz apenas de reproduzir o que lhe é orientado de forma intencional. Nos currículos existe grande ausência de referências aos processos históricos vivenciados por outros povos e culturas, sobretudo da África e das Américas.

O autor italiano Carlo Ginzburg traz mudanças significativas para a forma como se faz história e como se lida com as fontes, através da sua obra O queijo e os vermes. A sua principal contribuição é a de realizar uma operação inversa daquela feita pela história quantitativa e mesmo pela história social, focada em séries documentais sobre grupos de homens comuns, para seguir os indícios fornecidos pelas fontes e a partir da análise de um personagem buscar a compreensão de toda uma cultura, essa nova forma de se fazer história inaugurou o campo da Micro-História (PEDRO, 2018).

Ginzburg abriu espaço para outras produções de micro-história que focam em uma personagem para compreender sociedades diversas,

ampliando ainda mais o campo de possibilidades do uso da biografia histórica, através dele indivíduos considerados subalternos tiveram suas histórias colocadas em evidência.

Portanto, potencializar a subjetividade do personagem silenciado por anos é estratégia primordial para reeducar e reelaborar narrativas que ficaram esquecidas e omitidas na história por conta de mecanismos de poder. A fim de potencializar e demonstrar essa importância colocar-se-á em evidência a Epistemologia de Fronteira, vejamos o porquê.

A Epistemologia de Fronteira, é categorizada por Allene Lage (2013, p. 88 e 89) inspirada em suas vivências acadêmicas e na metáfora sobre a ideia de fronteira construída por Boaventura Santos, as principais características metodológicas da epistemologia de fronteira são: uma epistemologia de fronteira só pode ser vivida na própria fronteira. Não é possível viver uma epistemologia de fronteira em espaços de subjetividades silenciosas e submissas. Não há hegemonias claras, mas sim alteridades e complementariedades; na epistemologia de fronteiras os conhecimentos produzidos são inacabados, assim como são incompletas as metodologias utilizadas na sua produção. Diante isto há uma exigência de utilização de um conjunto de técnicas de coletas de dados, numa perspectiva de complementaridade; Há, ainda, um permanente processo de reflexão e reconstrução que torna temporárias as verdades produzidas; Numa epistemologia de fronteira os conhecimentos produzidos têm uma perspectiva de solidariedade social. Há um sentido de responsabilização pelas consequências desses conhecimentos, como também um permanente compromisso em encontrar respostas para os problemas sociais. Há uma busca por justiça social por trás de cada investigação; uma epistemologia de fronteira jamais pode ser utilizada como um método alheio aos sujeitos envolvidos e às suas experiências de vida. Isto significa dizer que tal é a sua intensidade, que qualquer outra forma “mais distante” do sentido de partilhar a própria experiência pode transformá-la em apenas mais uma metodologia de investigação ressequida de vida.

Portanto, é preciso agregar essa epistemologia aos estudos relacionados ao Movimento Negro e aos outros movimentos sociais para poder verificar suas vivências e seus enfrentamentos frente a produção e reprodução

de saberes, a fim de proporcionar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, no âmbito escolar e não-escolar, de temáticas como pluralismo étnico-racial. A fim de criar ainda, novas abordagens sobre a diversidade e suas temáticas emergentes, estabelecendo aproximação e diálogos.

É preciso ensinar e pensar a História através das experiências educativas dos movimentos sociais e das suas pautas de luta política, através de suas interpretações sobre a realidade social e suas influências políticas, econômicas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, depreende-se que precisamos armar e munir nossos jovens através da educação, para que o exercício da cidadania não passe apenas de um conto, ou de um imaginário presente apenas em normas distantes dos nossos alunos.

Os movimentos sociais são verdadeiros pedagogos nas relações sociais e políticas, são capazes de produzir e articular saberes emancipatórios. O Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes elegem a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, portanto os saberes produzidos por eles devem ser iluminados e propagados, precisam estar vinculados ao ensino de História.

O Movimento Negro visa o campo das linguagens, já que é o canal de transformação de melhorias. A elaboração de outras narrativas da história nacional é de fundamental importância para a inclusão dos grupos que foram dominados e subalternizados e para a superação da visão eurocêntrica de nossa história.

Cidadãos em formação não podem ignorar seus direitos e privilégios, não podem ser podados de sonhar e vivenciar a democracia, eles precisam conhecer e saber o que é democracia, qual o sentido da educação, aonde ela pode nos levar. Professores devem ser felizes e realizados com a profissão que escolheu, devem ser reconhecidos, vibrar por cada direito fundamental que seu aluno conseguiu compreender, conhecer e por fim se deleitar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra medo branco, O negro no imaginário das elites – século XIX.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

AZEVEDO, Karina Falcone. **(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social.** Recife, Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro de Arte e Comunicação-CAC, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e Contexto, Uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ªEd.São Paulo:Editora Contexto, 2016.

FREITAS, Matheus Silva. Movimentos sociais, educação e emancipação: o caso do movimento negro brasileiro. **Revista Café com Sociologia**. V.8, n.1.pp.116-122, jan./jul,2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador, Saberes construídos nas lutas por emancipação.**1ª Ed.Petrópoles, RJ: Editora Vozes,2018.

JR., José Ribamar Lopes Batista; SATO, Denise Tamaê Borges e MELO, Iran Ferreira (Org.). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. 1.ed. São Paulo, SP. Parábola, 2018.

LAGE, Allene**. Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LOPES, Daniel S.; NASCIMENTO, Rodrigo Miranda; SOUZA, Jéssica Miranda (Org.) **Educação em disputa**.1.Rio de Janeiro: UERJ/DECULT. 2019.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra, Edições Almedina. SA., 2009.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico os subterrâneos da linguagem e do racismo.** Belo Horizonte, MG. Ed. Letramento, 2019.

PEDRO, Alessandra. **Historiografia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro, RJ. Editora Estação Brasil, 2019.

CAPÍTULO 7

DIREITOS HUMANOS E ENSINO RELIGIOSO: INTERFACES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

George Annderson Cordeiro Tôrres[42]
Everaldo Fernandes da Silva[43]

INTRODUÇÃO

Pretendemos com este artigo explorar os desafios e oportunidades apresentados pela integração da educação em direitos humanos e do Ensino Religioso nas escolas. Buscamos destacar a importância de se começar a construção da cidadania desde cedo, através de práticas pedagógicas que promovam valores e um convívio saudável na sociedade. Enfatizamos a necessidade de (re)pensar a educação em direitos humanos frente a desafios como a intolerância e a violência, visando a integração desses conceitos e compreensões no contexto do Ensino Religioso como uma forma de promover o despertar para uma sociedade justa e equitativa.

A educação em direitos humanos e o Ensino Religioso, como práticas pedagógicas essenciais, enfrentam desafios significativos em sua jornada para integrar os estudantes de maneira crítica ao mundo. Refletimos aqui sobre esses desafios e as oportunidades que surgem no processo educacional voltado para a construção da cidadania. A educação, um direito fundamental de todas as crianças, jovens e adultos, é uma responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado. Baseada nos princípios de liberdade e solidariedade, a educação deve visar ao desenvolvimento integral dos

[42] Mestrando em Educação Contemporânea pelo (PPGEDUC) da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). http://lattes.cnpq.br/5444180847466551
[43] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE/CAA). http://lattes.cnpq.br/0104022108712505.

estudantes, preparando-os tanto para o mercado de trabalho quanto para serem cidadãos conscientes e responsáveis.

A trajetória da educação em direitos humanos e do Ensino Religioso tem sido marcada por obstáculos que dificultam a efetiva construção da cidadania. As leis que regem o ensino religioso nos estabelecimentos de ensino público permitem que alunos e responsáveis optem por não participar dessas aulas. Essa flexibilidade, embora respeite a liberdade individual, pode limitar a exposição dos estudantes a importantes questões. O processo de construção da cidadania deve começar cedo na vida educacional de uma criança. A escola desempenha um papel crucial ao incutir valores e promover um convívio saudável, preparando os estudantes para a vida em sociedade.

A educação em direitos humanos e o Ensino Religioso são pontes vitais que conectam os estudantes à construção de uma mudança de atitude, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. No entanto, para que essa mudança ocorra, é necessário mais do que um mero conteúdo programático; é essencial o comprometimento de toda a comunidade escolar. A escola deve ser um ambiente que promova a integração e o comprometimento com a educação. O conhecimento oferecido aos estudantes deve ser contínuo e abrangente, contribuindo significativamente para o seu crescimento e vivência da cidadania.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 pode ser contextualizada dentro de um esgotamento do modelo social que prevaleceu desde o início da modernidade, marcado por guerras e sociedades totalitárias. A DUDH é vista como uma resposta a esses desafios, em tese, estabelece limites para a ação do Estado e do indivíduo e garante direitos mínimos para uma vida digna.

> Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos

> dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (AGNU, 1948, Preâmbulo)

Diante dos desafios sociais e culturais que enfrentamos hoje, como a intolerância, a violência e uma compreensão limitada da história, torna-se imperativo repensar o papel da educação em direitos humanos. Uma abordagem interessante é integrar esses conceitos no contexto do Ensino Religioso, criando uma base educacional que desafia as inverdades populares e promove a sensibilidade humana.

Desde a sua concepção inicial, a implementação dos Direitos Humanos está intrinsecamente ligada ao esforço tanto individual quanto coletivo, especialmente através da educação e do ensino. A educação é o instrumento fundamental pelo qual os indivíduos são incentivados a desenvolver uma sensibilidade e humanidade mais profundas. Ela atua como um catalisador para que as pessoas repensem suas visões de mundo, desafiando percepções arraigadas e promovendo o conhecimento.

No Brasil, um país que se compromete com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a Constituição (1988) garante Direitos Fundamentais que estão alinhados com esses preceitos. Além disso, o governo brasileiro, ainda que timidamente, implementa políticas públicas focadas na disseminação desses direitos por meio da educação. As diretrizes para tais políticas são detalhadamente descritas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007). Na introdução deste plano, justifica-se sua existência e necessidade, apresentando o cenário contemporâneo onde, infelizmente, os direitos humanos ainda são frequentemente negados e violados em diversos contextos e locais.

> Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades

> consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos. (BRASIL, 2008, p. 21)

DIREITOS HUMANOS: ENTRE LUZES E SOMBRAS

A negação dos direitos humanos na sociedade contemporânea muitas vezes ocorre de maneira disfarçada, evidenciada através de discursos que atacam esses direitos sob uma perspectiva distorcida. Os discursos são representações de dinâmicas complexas de forças que se encontram em constante tensão, procurando estabelecer legitimidade e autoridade sobre o que é considerado aceitável ou digno de ser expresso. Michel Foucault (2008), destaca a ideia de que os discursos carregam intrinsecamente uma "vontade de verdade", que busca se disseminar e se estabelecer como dominante. Ao mesmo tempo, essa vontade de verdade frequentemente opera de maneira velada, disfarçando seus verdadeiros intentos para aumentar sua eficácia e influência.

Exemplos dessa distorção incluem a propagação de ideias como a reintrodução da pena de morte, ou uma associação errônea desses direitos com a proteção indevida de criminosos, conforme percebido no senso comum. Observa-se um aumento alarmante de discursos de ódio e a defesa do uso da violência, especialmente contra indivíduos envolvidos em criminalidade, uso de drogas e vivendo em condições de miséria. Essa tendência é um reflexo do individualismo e egoísmo inerentes à sociedade capitalista moderna, caracterizada por uma abordagem líquida[44] nas relações humanas, onde o outro é frequentemente visto apenas como um meio para alcançar objetivos pessoais. Nesse contexto, tanto a violência perpetrada por criminosos quanto a violência exercida pelas forças policiais têm a mesma raiz: a desumanização do indivíduo.

[44] Para Zygmunt Bauman, a jornada individualista no mundo líquido faz com que os relacionamentos já não sejam feitos para durar, sejam eles amorosos, profissionais ou pessoais. Os vínculos são frágeis e podem romper-se a qualquer momento.

No contexto do discurso religioso, a vontade de verdade pode ser particularmente potente, operando sob a superfície de princípios aparentemente nobres e altruístas. Essa vontade de verdade, embora muitas vezes ancorada em ideais elevados, tem o potencial de se transformar em uma ferramenta poderosa para a exclusão e marginalização de vozes e perspectivas divergentes.

Foucault (2008) alerta para o fato de que, mesmo dentro dos discursos que se apresentam como benignos e construtivos, pode haver um subtexto de dominação e controle. Esses discursos podem ser utilizados para estabelecer e manter estruturas de poder, silenciando e invalidando outras verdades ou realidades que ameacem sua hegemonia. Portanto, é crucial reconhecer e analisar criticamente os discursos, incluindo aqueles que se originam de esferas religiosas, para entender as forças subjacentes que buscam legitimar certas verdades enquanto excluem outras.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Diante deste panorama, torna-se evidente a necessidade de desenvolver ações em duas frentes distintas para mitigar tais efeitos: a primeira envolve promover um conhecimento objetivo e aprofundado sobre os Direitos Humanos e o contexto histórico que levou à sua formulação. A segunda frente requer um esforço para sensibilizar e humanizar os educandos, incentivando-os a ver o outro como um ser merecedor de respeito e solidariedade. Esta abordagem bifacetada na educação dos Direitos Humanos é explicitamente endossada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sublinhando a importância de não apenas educar sobre os direitos em si, mas também cultivar um ethos[45] de empatia e solidariedade entre as pessoas.

> A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e

[45] Conjunto de valores que orientam o comportamento do ser em relação aos outros na sociedade em que vive, garantindo, outrossim, o bem-estar social. Ethos conduz ao modo de ser, o caráter. Indica o comportamento do ser humano e originou a palavra ética.

> emocional de quem se envolve no processo ensino - aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, PNEDH, 2008, p. 31)

Ao examinar as práticas pedagógicas nas escolas, observamos a relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo essencial para os currículos de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Este documento faz referência ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) logo em seu texto introdutório, evidenciando uma conexão direta com os Direitos Humanos. Além disso, a BNCC contém menções específicas aos Direitos Humanos, enfatizando sua importância no contexto educacional.

A BNCC estabelece como objetivo fundamental que *"as aprendizagens essenciais definidas devem contribuir para garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais"* BRASIL (2017, p. 9). Dentro deste contexto, o termo "competência" é definido como *"a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar e resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do ambiente de trabalho"* BRASIL (2017, p. 9).

Estas competências são estruturadas de modo a fornecer uma visão clara do tipo de cidadão que o sistema educacional brasileiro aspira formar. Essas diretrizes têm em sua estrutura um compromisso com a formação integral dos estudantes, não apenas em termos acadêmicos, mas também no que diz respeito ao seu desenvolvimento como indivíduos responsáveis, conscientes e preparados para participar ativamente na sociedade.

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização

> da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

ENSINO RELIGIOSO: UM POUCO DE HISTÓRIA E DESDOBRAMENTOS CURRICULARES.

A religião Católica Apostólica Romana foi estabelecida como a oficial do Brasil Império, refletindo a influência europeia e da Igreja Católica na sociedade brasileira da época. A Constituição de 1824 determinava que o ensino religioso nas escolas fosse da tradição católica, reforçando a posição da Igreja Católica. Com a Proclamação da República em 1989, houve uma ruptura significativa. A religião católica deixou de ser a oficial, e o ensino religioso obrigatório foi abolido. A Constituição de 1891 reforçou isso, estabelecendo a educação livre de influências religiosas.

A Constituição de 1934 introduziu o Ensino Religioso como disciplina facultativa nas escolas, permitindo aos alunos decidir se desejavam se matricular. Essa característica foi mantida nas constituições subsequentes de 1937, 1946, 1967 e 1988, regulamentando o Ensino Religioso conforme a crença da família do aluno. Na década de 1960, a liberdade religiosa ganhou mais destaque na sociedade brasileira, influenciando políticas educacionais e levando a novas regulamentações para o ensino de religião nas escolas. A inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar tornou-se um tema polêmico, envolvendo debates sobre crenças, valores e direitos.

A realidade das escolas, onde convivem crianças, adolescentes e jovens oriundos de famílias e comunidades com uma ampla variedade de crenças religiosas e visões de mundo não religiosas, evidencia a necessidade de se desenvolverem propostas educacionais específicas. Essas propostas devem ser capazes de abordar de forma pedagógica as questões relacionadas à diversidade religiosa. Esta abordagem requer a criação de programas de ensino e atividades que reconheçam e valorizem a multiplicidade de crenças e práticas existentes, proporcionando um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso.

O Ensino Religioso não confessional nas escolas públicas dar-se como uma oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades de análise, interpretação e compreensão de fenômenos religiosos, valorizando a pluralidade e promovendo o respeito à diversidade cultural e religiosa. Como bem coloca Junqueira:

> É importante ressaltar que os conhecimentos transmitidos na escola se recriam e recebem um novo sentido, sobretudo, quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber formal escolarizado e os demais saberes; entre o que ele aprende institucionalmente e o que traz consigo para o espaço escolar, em um processo contínuo, permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. Na atual compreensão do processo de ensino e aprendizagem, proposta no Brasil, o conhecimento não é percebido como algo fora do indivíduo, adquirido por meio de mera transmissão, muito menos que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais e de suas próprias capacidades pessoais. É antes de qualquer coisa uma construção histórica e social, na qual variáveis como fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos interferem nessa construção. (JUNQUEIRA, 2013, p. 613)

O Ensino Religioso passou por uma redefinição de objetivos e métodos ao longo do tempo, oficialmente desvinculando-se das instituições religiosas e considerando a religião como um fenômeno social e cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as alterações na legislação ao longo dos anos evidenciam essas mudanças, promovendo a diversidade cultural religiosa e proibindo o proselitismo nas escolas. A Base Nacional Comum Curricular de 2017 reconheceu a importância da dimensão religiosa, tratando a religião como um fenômeno universal e multiforme, e estabelecendo diretrizes para o Ensino Religioso.

DIREITOS HUMANOS E ENSINO RELIGIOSO: INTERFACES E DIÁLOGOS.

O debate entre religião e Direitos Humanos é frequentemente marcado por tensões. A liberdade de crença, embora protegida pela Constituição

Federal, por leis e tratados internacionais, não é uma realidade para todos, evidenciado por violências cotidianas em diversos ambientes, como em escolas e espaços públicos, assim como em jornais e redes sociais. A religião influencia significativamente nossas relações interpessoais, sociais e políticas. Muitas vezes, grupos religiosos majoritários buscam impor suas visões morais na sociedade, influenciando decisões estéticas, éticas, políticas e educacionais.

A BNCC (2017), enquanto um documento orientador da educação brasileira, apresenta um panorama para a incorporação dos direitos humanos, ainda que em alguns momentos de forma não tão explícita, a dignidade humana emerge como um conceito central a ser incorporado nas práticas educativas, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo. Uma habilidade a ser adquirida pelos alunos é a capacidade de *"Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana"* BRASIL (2017, p. 461). As práticas pedagógicas, em geral, são alicerçadas em fundamentos legais, oficiais e teórico-científicos, ultrapassando uma abordagem meramente moralista. Tais práticas devem incentivar o diálogo e fomentar o pensamento crítico sobre questões de respeito e ética, sempre sob uma perspectiva livre de preconceitos e desrespeitos.

Desenvolver a capacidade argumentativa e o pensamento crítico é vital em um contexto que combina direitos humanos e Ensino Religioso. Os estudantes aprendem a expressar suas crenças respeitosamente e a considerar visões diferentes, uma habilidade essencial para a cidadania ativa e participativa. Integrar o Ensino Religioso à construção de uma cultura de direitos humanos nas escolas, não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e digna, um trabalho teórico-político que beneficia tanto as alunas e alunos, quanto educadores/as, tornando a prática pedagógica mais producente, gratificante e menos isolada, sempre comprometida com a defesa e promoção dos direitos humanos.

Na construção do currículo de Ensino Religioso, a BNCC orienta que a abordagem pedagógica seja conduzida sob uma perspectiva ética e científica, assegurando que todas as tradições religiosas sejam tratadas com igual importância. Isso significa que o currículo deve abranger uma variedade

de culturas, filosofias e tradições religiosas, refletindo a transbordante tapeçaria de crenças presentes no país. Os objetivos delineados pela BNCC para o Ensino Religioso são multifacetados:

> [...] a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 437)

Para efetivar os Direitos Humanos e o Ensino Religioso em sala de aula, os educadores têm que ser incentivados a adotar métodos que envolvam pesquisas e diálogos, promovendo a observação, análise e ressignificação dos conhecimentos adquiridos. Para tanto, demanda dos/as formadores/as conhecimento em ciências da religião, bem como sensibilidade didático-pedagógica. Nesta perspectiva, um aspecto crucial deste ensino é a problematização de representações sociais preconceituosas, combatendo a intolerância e promovendo a inclusão e diversidade cultural e religiosa no ambiente escolar.

FORMANDO PARA A ALTERIDADE E A VIDA EM SOCIEDADE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma renovação na abordagem do Ensino Religioso, distanciando-o de sua antiga forma confessional, que era fortemente influenciada pela tradição católica colonial. Este avanço representa uma mudança significativa em relação à tradicional "aula de religião", redefinindo o Ensino Religioso como uma transposição

didática baseada nos conhecimentos derivados das Ciências da Religião[46]. Em vez de focar em doutrinas específicas, a BNCC orienta este ensino para o estudo do fenômeno religioso como um aspecto cultural e social.

Dentro das unidades temáticas propostas pela BNCC para o Ensino Religioso, uma das principais é a de "identidades e alteridades". Ela enfatiza a ética da alteridade como um ponto central do estudo. *"Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano"* BRASIL (2017, p.438). Essa perspectiva promove uma compreensão mais abrangente e inclusiva das várias expressões religiosas, incentivando os estudantes a respeitarem e valorizarem a diversidade de crenças e práticas religiosas na sociedade.

Este enfoque na ética da alteridade no Ensino Religioso visa cultivar uma maior empatia e compreensão entre os estudantes de diferentes origens religiosas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e respeitosa em relação às diversas manifestações de fé e crença. Ao abordar o fenômeno religioso sob essa ótica mais ampla e inclusiva, a BNCC tenta ficar alinhada em consonância com os princípios de respeito mútuo e coexistência pacífica, fundamentais em um mundo cada vez mais plural e interconectado. Assim:

> O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. (BRASIL, 2017, p. 436)

Uma abordagem eficaz para fomentar os Direitos Humanos, conforme proposto pela BNCC no contexto do Ensino Religioso, envolve o estudo aprofundado e a análise crítica dos direitos religiosos. Esta abordagem

[46] Nomenclatura oficial como área de conhecimento da CAPES. A Área Ciências da Religião e Teologia, código 44, surgiu com a Portaria CAPES nº 174/2016, publicada no DOU de 13 de outubro de 2016, redesignada pela Resolução nº 01, de 04 de abril de 2017, publicada no Boletim de Serviço/CAPES – Edição Especial nº 1 – abril 2017.

educacional visa garantir que os estudantes compreendam a importância do direito à liberdade religiosa. Isso inclui o direito de cada indivíduo de professar livremente sua fé, de viver essa fé em um ambiente de liberdade e dignidade, e de fazer isso sem enfrentar qualquer forma de ofensa ou discriminação.

É fundamental que os alunos entendam que este direito se estende igualmente a todos, independentemente de suas crenças religiosas. Isso significa reconhecer que o outro possui o mesmo direito de seguir uma religião diferente, ou de não aderir a nenhuma, com a mesma dignidade e respeito que se espera para si próprio. Este ensino visa promover a tolerância e o respeito mútuo entre as diversas crenças e práticas religiosas, enfatizando a importância de coexistir pacificamente em uma sociedade pluralista.

Ao integrar o estudo dos direitos religiosos no currículo do Ensino Religioso, os educadores têm a oportunidade de moldar uma geração mais consciente e respeitosa, preparada para viver e interagir em um mundo diversificado, onde a compreensão e a aceitação das diferenças são essenciais para o convívio harmonioso e para a promoção contínua dos Direitos Humanos.

A discriminação e a intolerância são fenômenos complexos e multifacetados, ocorrendo por uma variedade de razões. Contudo, muitas vezes, essas atitudes estão intrinsecamente ligadas a questões étnico-raciais. A discriminação étnico-racial manifesta-se de diversas formas, uma das quais é a discriminação religiosa direcionada a crenças originárias de etnias historicamente marginalizadas. Exemplos notáveis incluem as religiões de Matriz Africana e as de Matriz Indígena, que frequentemente enfrentam preconceitos e mal-entendidos devido às suas raízes étnicas.

Essa situação revela a necessidade de um esforço contínuo para promover a compreensão e o respeito pela diversidade religiosa e cultural. A discriminação religiosa, especialmente quando atrelada a questões étnico-raciais, é um obstáculo significativo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, é crucial que iniciativas educacionais, como o Ensino Religioso conforme orientado pela BNCC, abordem essas questões de maneira aberta e construtiva, incentivando os estudantes a reconhecerem e respeitarem a riqueza e a variedade das tradições religiosas, além de compreenderem as interseções entre religião, etnia e cultura.

O Ensino Religioso tem como objetivo desenvolver a sensibilidade dos alunos para o mistério inerente à alteridade, focando no estudo do conhecimento religioso. Este conhecimento é único, pois é simultaneamente construído ao longo da história e percebido como revelado. Os temas religiosos, por sua natureza, são intrinsecamente complexos e essa complexidade se amplia quando tratados na diversidade e pluralidade de uma sala de aula.

Para abordar esses temas de maneira eficaz, o educador precisa ter um entendimento profundo do assunto. É por meio da interação do conhecimento religioso pessoal do aluno com o conhecimento religioso dos outros que se promove uma maior sensibilidade para o mistério. Essa abordagem ajuda os alunos a compreenderem o significado da vida, vida finita e as concepções de vida após a morte, conforme elaborado pelas diversas tradições religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esfera do campo educacional, realizam-se as ações e práticas que são essenciais para o desenvolvimento da humanidade, bem como na religião se manifestam elementos fundamentais que são intrínsecos a cada comunidade ou povo. Essas manifestações religiosas e educacionais têm um reflexo direto no comportamento e na atuação de cada indivíduo dentro da sociedade em que vive. Dependendo de como o indivíduo age, ele pode transformar, preservar ou evoluir características que são distintivas e formadoras da identidade cultural de sua comunidade. Os indivíduos, portanto, ocupam o papel de agentes sociais, possuindo a capacidade e a influência necessárias para moldar a cultura, seja através da manutenção ou da transformação de hábitos, costumes, ideologias e valores morais.

A convivência com a diversidade cultural representa um desafio complexo e significativo, sendo uma das questões mais intrincadas enfrentadas pela humanidade ao longo de sua história. Neste contexto, o respeito à diversidade cultural emerge como um pilar fundamental para a promoção efetiva dos direitos humanos e para a preservação da integridade do planeta. Este respeito não é apenas um ideal a ser aspirado, mas uma

necessidade imperativa para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa.

Após uma análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fica evidente que a educação em Direitos Humanos é um elemento integrado ao currículo escolar brasileiro. Esta educação deve ser abordada como um tema transversal, permeando as mais variadas disciplinas. Dentro desse contexto, destaca-se o Ensino Religioso como uma disciplina particularmente propícia para o desenvolvimento dessa prática pedagógica, que visa ao conhecimento e valorização dos Direitos Humanos.

A escola pública desempenha um papel para a promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, as instituições de ensino devem adotar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Estas práticas devem ser projetadas para cultivar a sensibilidade e a consciência entre os estudantes, permitindo que reconheçam e combatam quaisquer formas de discriminação religiosa. Isso implica não apenas a identificação, mas também a compreensão profunda das várias formas de cegueira social que geram injustiças, processos de exclusão e desigualdades.

O Ensino Religioso, neste sentido, abrange não apenas o conhecimento jurídico, social e religioso, mas também a sensibilização sobre a humanidade do outro, fundamentada na ética da alteridade, que se empenha em combater o preconceito e a intolerância religiosa, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos que tendem a fazer desta uma sociedade mais justa.

Propõe-se uma abordagem intercultural no ambiente escolar, visando à pacificação social. Dessa forma, ao invés de excluir a religião e as diversas culturas da esfera pública, busca-se incluí-las e assegurar uma convivência harmoniosa e democrática entre as diferentes tradições. Essa pacificação social envolve a mediação do Estado, que pode encontrar maneiras de colaborar com aspectos nos quais essas culturas podem contribuir para o bem-estar social e a efetivação dos direitos dos cidadãos.

É essencial que a educação vá além da simples transmissão de conhecimento e se empenhe em formar indivíduos capazes de perceber e valorizar a riqueza presente na diversidade cultural e religiosa. A escola, como

um espaço onde diversas culturas se encontram e interagem, tem o papel de não buscar a homogeneização da diversidade religiosa. Ao contrário, sua missão fundamental é assegurar e promover a liberdade religiosa. Isso é alcançado garantindo a igualdade de acesso ao conhecimento sobre uma ampla gama de culturas, tradições e grupos, tanto religiosos quanto não religiosos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2008

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: USARSKI, Frank; PASSOS, João Décio. **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013.

UNIDAS, Assembleia Geral das Nações. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, (resolução 217 A III). Paris, 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos

CAPÍTULO 8

PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE SENTIDOS DE *PRESTÍGIO* E *DESPRESTÍGIO*

Joselma Maria Batista da Silva[47]
Maria Betânia do Nascimento Santiago[48]

INTRODUÇÃO

A educação escolar é de fundamental importância para a formação do indivíduo, sendo um caminho para a transformação da cultura e de progresso socioeconômico de um país. Nesse cenário, embora o professor se apresente historicamente como protagonista, a profissão docente vem sofrendo com o constante desprestígio social e financeiro. Esse profissional atua quase sempre em péssimas condições e encontra-se submetido a longas jornadas de trabalho. Soma-se a isso, a cobrança por resultados e a responsabilização do docente por grande parte dos problemas educacionais.

A desvalorização da docência é um problema social e está associada a questões diversas, sejam elas políticas, sociais e econômicas, como baixos salários e precarização do espaço de trabalho, fatores que tendem a gerar outros problemas, como perda da identidade profissional. Embora a importância social do docente seja reconhecida, paradoxalmente observa-se a desvalorização e o desprestígio desses profissionais, quando comparados a outras categorias. Trata-se de um problema estrutural que contribui para que muitos professores desistam de suas carreiras.

[47] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Núcleo de Formação Docente – CAA. E-mail: joselma.santos@ufpe.br http://lattes.cnpq.br/0679430450503044
[48] Filósofa e Doutora em Educação – Professora do Curso de Pedagogia – Núcleo de Formação Docente – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE. http://lattes.cnpq.br/2640094533229805

Esse problema guarda certa complexidade e a investigação realizada[49] revela as configurações históricas desse fenômeno. Desde os primórdios, há referência aos sentidos de *prestígio* e *desprestígio* dessa profissão, a depender do contexto no qual a docência está inserida, uma vez que ela é intrinsecamente influenciada pela sociedade. Ao percorrer a trajetória da profissão docente, é possível observar que ela passou por importantes transformações em sua composição, suas estratégias coletivas e sua ideia de si mesma. Em alguns períodos e sociedades, os educadores são celebrados como agentes de transformação social, encarregados de moldar o futuro das sociedades; em outros momentos, a profissão foi menosprezada, com desafios como subordinação aos poderes instituídos, perda da autonomia, ausência de um currículo adequado, condições de trabalho difíceis e alta carga de responsabilidades.

A abordagem do tema assumiu um caráter estritamente bibliográfico, pela análise inicial de produções disponíveis no *Scielo* e *Google* Acadêmico, do período de 2015 a 2022. Para tanto, tomou como referência categorizações relacionadas a questão de "prestígio e desprestígio social da profissão docente", não sendo encontrados estudos específicos no período indicado[50], e sim investigações relacionadas à "valorização ou desvalorização social da profissão docente", no total de dez (10) pesquisas abordando a questão. Esses estudos tratam da precariedade das condições de trabalho docente, apontando aspectos como: antecedentes históricos, arcabouço legal e transformações culturais, jornada de trabalho; incentivos para a formação continuada; progressão na carreira e piso salarial.

Em seu conjunto, essas pesquisas revelam que o descrédito da profissão traz significativas consequências, tais como: abandono em busca por outro trabalho; diminuição da procura por cursos de licenciatura, ou a escolha do curso como última opção. Quanto a esse aspecto, observa-se que, em muitos casos, são estudantes que obtiveram classificação mais baixa nos processos seletivos ao Ensino Superior (Enem, Vestibular). Alguns estudos

[49] Pesquisa bibliográfica realizada como Trabalho de Conclusão no Curso de Pedagogia em 2023.

[50] Trabalhos como o de Maioli (2004) são produções anteriores ao recorte assumido no estudo.

revelam ainda uma progressiva diminuição do número de jovens dispostos a ingressar no magistério, apontando como uma das principais causas os baixos salários dessa categoria, a exemplo da pesquisa de Brandão (2016), "O interesse de estudantes de pedagogia pela docência". Nesse cenário, embora muitos reconheçam a importância social do professor, a desvalorização aparece como uma das principais justificativas para a insatisfação quanto a escolha do curso de licenciatura.

Dentre os estudos selecionados, destacamos três trabalhos como importantes contribuições para a pesquisa. O primeiro, de Santos (2015), "Uma reflexão necessária sobre a profissão, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor", destaca os seguintes aspectos: o econômico, o social, o psicológico, o da obsolescência e por fim, o da desqualificação ou da degenerescência, que demonstram, no conjunto, a urgência de políticas governamentais de valorização da docência e do professor. Esse artigo constata que menos de 2% dos estudantes na fase de vestibular escolhem a profissão docente (SANTOS, 2015, p. 350).

O artigo de Souto (2016), "Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente", apresenta os resultados de estudo realizado com 89 egressos da licenciatura em matemática da Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, até julho de 2012, na qual se constatou que 53% não estavam exercendo a profissão ou pretendiam abandoná-la. A investigação buscou identificar e analisar as dificuldades encontradas por esses profissionais no exercício da docência na escola básica. Nos casos de abandono do magistério, a maior causa apontada pelos investigados para essa decisão está associada ao sentimento de desvalorização profissional e às más condições de trabalho nas escolas.

Por fim, o estudo realizado por Silva et al. (2019), "Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica", apresenta uma discussão sobre as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, com foco na análise da desvalorização salarial da categoria docente nos últimos anos. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, na qual se verificou uma defasagem entre o salário dos professores da educação básica no Brasil e a média dos

profissionais das outras áreas. Também foi possível inferir que existe relação direta entre o salário dos professores e sua valorização na sociedade, que pode gerar efeitos psicossociais positivos para eles, como satisfação, motivação e consequentemente afetando diretamente na qualidade do trabalho realizado e na melhoria da educação de forma geral (cf. SILVA et al., 2019).

Os estudos elencados apontam que a desvalorização da docência está relacionada a precarização das condições de trabalho, e que isso contribui para o desprestígio social atribuído a categoria. Com efeito, tais abordagens da problemática, mesmo relevantes, não contemplam suficientemente elementos históricos do fenômeno, não se ocupam com uma abordagem histórica ou de que maneira a *História da Educação* pode nos ajudar a descortinar questões fundamentais ao problema referentes aos sentidos de prestígio e desprestígio atribuídos à docência na sociedade, objetivo a que nos propusemos neste trabalho.

Assim, falar sobre educação, mais especificamente sobre o(a) professor(a), pressupõe compreender que a docência é construída socialmente em diferentes culturas e contextos que influenciam diretamente os sentidos criados em torno dessa profissão. Entendemos que as experiências da antiguidade ao mundo contemporâneo contribuíram para a educação que conhecemos hoje. Com esse olhar, colocamos como questão central da pesquisa a seguinte indagação: Como a história da educação pode contribuir para elucidar questões relacionadas aos sentidos de *prestígio* e *desprestígio* da profissão docente?

Na abordagem da questão, objetivamos caracterizar a contribuição da História da Educação na compreensão dos sentidos de *prestígio* e *desprestígio* associados à profissão docente, percorrendo a trajetória dessa experiência da antiguidade greco-romana ao mundo contemporâneo. A fim de ampliar nossos conhecimentos em relação a esses sentidos, propomos como objetivos específicos: conhecer a gênese da profissão docente, buscando pela análise das experiências da Antiguidade greco-romana ao mundo contemporâneo compreender os sentidos atribuídos a essa profissão; descrever a trajetória da docência no Brasil, considerando as transformações na instituição escolar no mundo contemporâneo; e analisar o

processo de transformação do status social da docência relacionados aos sentidos de *prestígio* e *desprestígio* da profissão na contemporaneidade.

O caminho percorrido na pesquisa parte da especificidade do objeto de estudo e suas exigências. Conforme Minayo (1994, p.14), o objeto de estudo das ciências sociais é histórico e "possui consciência histórica"; o presente é marcado pelo passado, e assim conhecer uma sociedade implica em conhecer a sua histórica. A autora assinala o caráter *essencialmente qualitativo* desses estudos, reconhecendo que a "realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante". (MINAYO, 1994, p. 15). Nessa perspectiva, ela demarca a especificidade desse tipo de investigação, que

> trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22)

Assumindo esse caminho, a pesquisa é do tipo exploratória e explicativa[51] e se encontra fundamentada em levantamento bibliográfico, cuja finalidade é esclarecer conceitos e ideias, a fim de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo. Esse tipo de pesquisa é indispensável nos estudos históricos, pois, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os acontecimentos passados senão com base em dados obtidos a partir desses materiais. Nesse sentido, Gil (2008, p. 50) afirma:

> A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

[51] Conforme Gil (2008, p. 28), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. O caráter explicativo, refere-se "aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos".

Com o objetivo de compreender profundamente o tema, optou-se pela abordagem hermenêutica-dialética, que segundo Minayo (2002, p.96) possibilita uma reflexão na condução do processo ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social. No caso em questão, tratamos dos sentidos de prestígio e desprestígio atribuídos a profissão docente dentro de dado contexto histórico.

Apontando o significado específico da hermenêutica, Costa (2007, p.84) considera que ela abre um leque de possibilidades para a compreensão dos problemas, limites e perspectivas das ciências humanas em geral. De acordo com Minayo (2002, p.84), a hermenêutica nos conduz a compreender os textos, mediada pela linguagem, de maneira que na compreensão, o sentido do peculiar é sempre resultante do contexto e, em última análise, do todo.

Na perspectiva hermenêutica, contudo, nem sempre a linguagem é considerada transparente em si mesma, uma vez que se pode chegar a um entendimento ou não. E é nesse momento que a dialética nos auxilia, proporcionando bases para ler as entrelinhas[52]. Dessa forma, esse método possibilita realizar interpretações, para além daquelas anunciadas pelo autor; formular perguntas; separar e classificar as ideias para melhor analisá-las. Ainda sobre a correlação entre hermenêutica e dialética, Minayo (2002), aponta que:

> enquanto a hermenêutica busca as bases do consenso e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação. (MINAYO, 2002, p. 101)

A partir dessa compreensão, a bibliografia analisada é constituída de fontes que nos permitem fazer uma leitura da gênese e das transformações na imagem do docente em diferentes contextos, bem como entender alguns problemas sociais encontrados nos períodos estudados. Destacamos a importante contribuição de Manacorda (1992), que oferece um panorama

[52] Segundo Minayo (2002, p.92) no marxismo, a dialética se transformou numa maneira dinâmica de interpretar o mundo, os acontecimentos históricos e econômicos, assim como as próprias ideais.

histórico e social da profissão docente, a partir do qual analisamos com maior ênfase, as civilizações Grega e Romana na antiguidade, com destaque para a gênese da profissão, e a Idade Média. Outra importante leitura é a obra de Franco Cambi (1999), que contempla uma ampla visão dos processos e modelos educacionais em diferentes contextos, possibilitando compreender o papel do professor nesses cenários. A abordagem da Modernidade está ancorada nas contribuições de Enguita (2004), com um panorama geral acerca da composição social da profissão, destacando a feminização do magistério e a subvalorização da profissão em termos de status e remuneração.

No que tange a educação brasileira, autores como Nóvoa (1989), Ghiraldelli (2015), Romanelli (2003) e Hilsdorf (2011), apontam o papel das Reformas Educacionais nessa discussão, assinalando como elas foram influenciadas pelas transformações políticas e econômicas, e como isso afeta diretamente a atuação e status da profissão docente. No que concerne propriamente aos sentidos de prestígio e desprestígio atribuídos a profissão, para além da literatura supracitada que também nos fornece base para interpretações, destacamos ainda Enguita (1991), que aborda o sentimento de *vocação* atribuído a profissão; Veiga (2008), que discorre sobre a perda de identidade profissional; Libâneo (2000), que apresenta considerações a respeito da desvalorização ou desprofissionalização e, por fim, Giroux (1997), que assinala a importância do professor no centro das diversas reformas e como as mesmas questionam a capacidade dos professores como intelectuais transformadores ignorando o seu papel na formação de cidadãos ativos e críticos.

As leituras realizadas a fim de responder as questões propostas nesse estudo, resultaram na elaboração seguinte, que está estruturada em três partes, seguidas das considerações finais. A primeira, intitulada “A gênese da docência e as Transformações sociais: da Antiguidade à Contemporaneidade”, apresentamos a gênese da profissão docente, buscando pela análise das experiências da antiguidade greco-romana ao mundo contemporâneo compreender os sentidos atribuídos a essa profissão; na segunda, “Breve histórico da docência no Brasil”**,** descrevemos a trajetória da docência no Brasil, considerando as transformações na instituição escolar no mundo contemporâneo; e por fim, “Status da profissão na contemporaneidade: entre

sentidos de prestígio e desprestígio", apresentamos uma análise do processo de transformação do status social da docência relacionados aos sentidos de prestígio e desprestígio da profissão na contemporaneidade.

A GÊNESE DA DOCÊNCIA E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Ao falarmos sobre educação, mais especificamente sobre a profissão docente, é necessário compreendermos que ela se constitui socialmente, em diferentes culturas e contextos que influenciam diretamente os sentidos relacionados a essa profissão. Conhecer sua gênese, a história dessa experiência nos permite ampliar nossos conhecimentos em relação a esses sentidos, e compreender as transformações pelas quais passou a figura do professor ao longo do tempo.

Os povos antigos contribuíram para a educação que conhecemos hoje. As primeiras civilizações desenvolveram um processo educativo direcionado aos problemas cotidianos e pautado em preceitos morais e comportamentais. Do Egito é que se tem os registros mais antigos sobre aspectos da civilização e da educação, conforme atesta Manacorda (1992):

> Os ensinamentos mais antigos remontam ao período arcaico, anterior ao antigo Reino de Mênfis, se é exato que o primeiro destes data da 3ª dinastia (século XXVII a.C.). Eles contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprios das castas dominantes. Estes são sempre em formas de conselhos dirigidos do pai para o filho e do mestre escriba para o discípulo [...] (MANACORDA, 1992, p.11)

Segundo Abrão (2014), quase todas as escolas funcionavam em templos e os sacerdotes eram os únicos que podiam exercer a função de mestre escriba. Podemos então afirmar que as primeiras relações pedagógicas surgem no contexto familiar e religioso e as primeiras figuras a criar o sentido de educador ou professor são pais e sacerdotes, que assumiam esse papel com a finalidade de formar o "homem político".

A IMAGEM DO EDUCADOR NA ANTIGUIDADE GREGA E ROMANA

Na **Grécia** os educadores aparecem representados nas figuras de homens cultos e respeitados, como filósofos, poetas e matemáticos que desempenhavam um papel importante na educação, transmitindo conhecimentos e valores essenciais à formação dos cidadãos gregos. Entre esses educadores notáveis, representantes da *Paidéia* grega, poetas e matemáticos, podemos citar Homero, o educador de toda a Grécia; Sócrates (470-399 a.C.), considerado pai da filosofia ocidental; Platão (428-348 a.C.), um dos mais importantes pensadores do período antropológico da filosofia grega e Aristóteles (384-322 a.C.). Esses filósofos e tutores de jovens líderes contribuíram para o desenvolvimento da filosofia, da política e da ciência na época.

A história, entretanto, revela aspectos curiosos da gênese da docência que nos vem de narrativas sobre figuras apresentadas por Homero, a exemplo de Fênix e Pátroclo[53], que aparecem na obra *A Ilíada*, como sendo homens que mataram ou tentaram matar alguém e precisaram fugir para se refugiar em outro lugar, e aí se tornaram educadores. Quanto a isso, assinala Manacorda (1992):

> De modo paradoxal, exatamente estes feitos pouco promissores abrem o caminho para a missão de educador. Afinal, o grupo dos hebreus, que matou 3 mil de seus irmãos por terem cultuado o bezerro de ouro, não foi promovido por Javé a educador do povo, formando assim a carreira dos levitas? Esta é, então, nos mitos antigos, a ideal "prosopopeia" do educador. (MANACORDA, 1992, p.43-44)

Vemos, portanto, que, mesmo diante de realizações pouco promissoras e até mesmo negativas, a função de educador surge como possibilidade de recomeço. A narrativa mítica pode ser usada para transmitir lições sobre educação moral e comportamentos, ressaltando a complexidade

[53] Conforme Manacorda (1992, p. 43), "Fênix, instigado pela mãe, tentou matar o pai por causa da amante [...]; Pátroclo, num momento de ira, matou um colega de jogo".

do papel do educador ao longo da história. Em alguns casos, a docência aparece como uma opção de redenção de homens que fugiram para escapar da punição, e que encontraram na educação a oportunidade para recomeçar em outro lugar; em outros, a ela se constitui em opção para aqueles que estavam impossibilitados de exercer a sua profissão ou empobrecidos, e tinham que optar pelo ensino como meio de subsistência, como atesta Manacorda (1992, p.61): “em geral, o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça.”

É na Grécia, que surge o termo “pedagogo”, indicando aquele que ensinava em casa a educação literária inicial, acompanhava as crianças à escola e exercia a função de mestre. Em geral, ele era um escravo, prisioneiro de guerra ou estrangeiro (cf. MANACORDA, 1992). Nesse contexto, a figura do pedagogo reflete a desigualdade social e desvalorização da profissão, uma vez que se destinava à homens que haviam descido na escala social. Há uma relação desigual e hierárquica, que ressalta a marginalização e a submissão dos pedagogos; eles não tinham autonomia e estavam sujeitos à vontade de seus senhores. Esses relatos nos convidam a refletir sobre como historicamente as sociedades relegaram a certos indivíduos papéis subalternos, evidenciado as desigualdades sociais presentes nas estruturas sociais.

Ainda na Grécia Antiga, encontramos após o século IV, na escola do alfabeto, a figura do *grammatistés*, contratado pelas famílias com maior poder aquisitivo para ensinar a *leitura* e a *escrita*, o que era considerada uma importante função social. Durante esse período é evidenciada também a figura da nutriz, que começa a substituir o nutridor. Afirmamos evidenciada, pois na *Odisseia* de Homero há referência a *Euricléia*, mulher que criou, cuidou de Telêmaco, filho de Odisseu, o que nos leva a entender que a nutriz já existia, embora a sua presença não seja destacada. Isso nos fornece base também entender o papel secundário da mulher na sociedade grega. De modo geral, vemos que na Grécia a educação era encargo dos pais, da nutriz, do pedagogo, do gramático, do citarista e do pedotriba ou mestre de ginástica.

Na Grécia há também registros que sinalizam o respeito e autoridade atribuída à profissão, que enfatizam a sua missão inicial de transmitir valores morais e comportamentais. Mas também fica evidenciado na referência às

punições, como forma de instrução e disciplina. Esse costume se perpetuou por séculos, conforme atesta Manacorda (1992):

> A partir da tenra infância e durante toda a vida os pais educam e admoestam seus meninos. Logo que os meninos começam a entender, nutriz, mãe, pedagogo e o próprio pai fazem de tudo para que ela se torne o quanto mais possível ótima. Perante qualquer coisa que ela faça ou diga, a ensinem mostrando-lhe: este é justo e aquele é injusto, este é bonito e aquele é feio, este é santo e aquele é ímpio, isto se deve fazer e aquilo é proibido; se ela obedece de boa mente, tudo bem, se não obedece, é endireitada com ameaças e pancadas, como se fosse um lenho curvo e retorcido. Em seguida, entregam-na aos mestres, recomendando-lhes que cuidem do bom comportamento da criança mais do que do ensino das letras e da cítara. (MANACORDA, 1992, p. 52-53)

A esses registros de todo o rigor da fustigação às crianças se somam outros, relativos ao tratamento dado aos mestres, que eram surrados pelos discípulos, tal como retratado na comédia de Menandro, citado por Manacorda (1992):

> [...] o testemunho mais circunstanciado estava em Menandro (343-291 a. C), cuja comédia perdida, Báquides, foi livremente parafraseada pelo cômico romano do século posterior, Plauto. A cena, além de conter dois aspectos de violência educativa – a do mestre ou pedagogo contra o discípulo e a do discípulo contra o pedagogo-mestre [...] (MANACORDA, 1992, p. 60)

Como podemos ver na afirmação acima, o mestre é tratado com violência; há um desrespeito por parte não só dos alunos, mas também das famílias. Manacorda destaca esse fato ao trazer fragmentos da obra de Menandro e cita:

> Mas, agora, não tem ainda sete anos e se lhe encostas a mão
> logo o menino quebra a cabeça do pedagogo com a tabuinha.
> E se este vai reclamar com o pai, o pai assim diz ao menino:

> ‘Tu és digno de mim já que é capaz de se defender das ofensas.
> E o pedagogo é repreendido: ‘Ei, velho de quatro centavos
> Não toques no menino: ele se comportou como um valente’.
> Vai-se o mestre, coberto com uma veste ensebada como uma candeia,
> Para casa, após ouvir a sentença. E como pode nessas condições
> Exercer o mestre a autoridade, se ele primeiro é o castigado? (Bacc.420-448 apud Manacorda, 1992, p.60-61)

Nesse cenário, a dinâmica de autoridade e violência se inverte, sugerindo que as relações de poder e autoridade na educação podem ser ambíguas e variar de acordo com o contexto e as interações entre os indivíduos envolvidos. Observa-se que os escravos estrangeiros, prisioneiros de guerra, eram sempre pedagogos em casa, já os mestres de escola eram gregos ou pessoas livres que exerciam o ofício como outro. Podemos então dizer que esse sentido de autoridade e respeito não se atribui a todos os casos, os mestres de escola tinham liberdade para aplicar tais punições, mas os que eram escravos não, e muitas vezes precisavam lidar com a perda da autoridade e sofriam agressões por parte dos alunos.

Semelhante à Grécia, em **Roma**, o primeiro educador surge na família, os pais ensinavam aos filhos as letras, os direitos e as leis, este era o responsável pela educação dos meninos, ensinava as tradições e os valores civis, sua principal função era ser guia e exemplo. Neste contexto, a figura feminina ganha destaque na educação, sobretudo a mãe que tinha a missão de cuidar da casa e educar os filhos.

> A mulher em Roma era valorizada como *mater familias*, portanto reconhecida como sujeito educativo, sobretudo se viúva, como ocorre com Cornélia, a mãe dos Gracos, como Aurélia, a mãe de Júlio César, que controlam a educação dos filhos, confiando-os a pedagogos e mestres, mas iniciando-os elas mesmas na *virtus* romana. (CAMBI, 1999, p. 106)

Os mestres em Roma, eram os "*magistri*", lecionavam muitos assuntos, a língua latina, retórica, matemática, filosofia e outras disciplinas. O "pedagogus" romano aparece representado na figura do escravo que ensina na família. Roma sofreu forte influência grega na consolidação de seu modelo educativo, após a conquista da Grécia por Roma no século II a.C. Manacorda (1992, p. 78) assinala que, embora influenciados pela cultura grega, a experiência romana revela diferenças em relação à condição do escravo na família e do liberto que assume uma escola. Citando Sêneca, afirma: "era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender". A esse respeito o autor afirma que, o prestígio dos estudos liberais, nem sempre correspondeu um igual prestígio de seus profissionais (MANACORDA, 1992, p.89).

Nesse sentido, o autor afirma que, a história da literatura latina e algumas obras de Cícero e de outros autores, revelam que há razões sociais e ideológicas para o desprezo das classes dominantes por esta e por qualquer outra atividade mercenária (cf. MANACORDA, 1992, p. 84). Esses escritos citados apontam que havia uma diferenciação de classes. Os latinos escreviam sobre história, direito, agricultura e, até moral e retórica. A estes eram reservadas profissões consideradas honradas, como medicina, arquitetura e ensino das coisas elevadas. Os gregos escravos eram excluídos de todo direito de cidadania e também do direito de participação política.

Outros fatores que podem ser acrescentados a esta afirmação, referem-se ao uso de punições por parte dos mestres, que faziam com que eles fossem odiados pelos alunos. Além disso, a didática utilizada era enfadonha, seguindo um método excessivamente mecânico, acompanhada de conteúdos distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade (cf. MANACORDA, 1992, p. 93). Este fator incide diretamente nos valores pagos, "como na Grécia, também em Roma esta profissão nem sempre honrada apresentava, de fato, diferenças muito grandes, inclusive quanto às remunerações, de acordo com o grau da escola e com o prestígio individual do mestre" (MANACORDA, 1992, p. 95).

A partir do Império, começa a ser delineado em Roma um cenário diferente. Há uma crescente intervenção do Estado nos assuntos educacionais. No século I a.C., César concede o direito de cidadania a todos que exerciam a medicina e aos mestres de artes liberais; no século II d.C.

Vespasiano (9-79 d. C) isenta de impostos os professores de ensino médio e superior e institui o pagamento a alguns cursos de retórica. Posteriormente, torna-se uma exigência pagar os professores com pontualidade nas escolas particulares, bem como estipula-se o montante a ser pago. Entretanto, se comparada a outras profissões e remunerações é possível observar, que apesar de receber certo prestígio através da intervenção do Estado a profissão é considerada hierarquicamente inferior a outras, ao mesmo tempo em que há a ideia de status social dos mestres a depender da sua posição nessa escala hierárquica. (cf. MANACORDA, 1992, p. 98-99)

A DOCÊNCIA NA IDADE MÉDIA OCIDENTAL

Na antiguidade percebemos que a docência aparece representada por diferentes figuras, pais, sacerdotes, mestres, escravos e filósofos. A partir da Idade Média delineia-se uma nova configuração. Nesse período a figura do professor era valorizada e a educação esteve diretamente subordinada a influência religiosa. Os professores eram geralmente membros do clero ou religiosos, como monges, padres ou bispos, e escolhidos dentro do próprio clero e o ensino era visto como um dom dado por Deus.

O período que corresponde à Alta Idade Média, é marcado pelo dualismo entre Estado/Igreja, o poder imperial sobre as escolas enfraquece e a estrutura administrativa fica em parte nas mãos dos romanos através da igreja. Nesse período ocorre a institucionalização da educação para as camadas populares, a fim de que todos venham a ser, se não cultos, pelo menos aculturados. Há também uma divisão por parte da própria igreja, através do clero secular, que conservou o ensino da cultura clássica e do clero regular, que a rejeitou, isso incide diretamente no exercício da profissão. O clero regular passa a considerar indigno ensinar ou aprender conteúdos que não se relacionassem as escrituras sagradas, a não ser que esses conteúdos ajudassem a entender com mais profundidade os escritos divinos. Os professores eram na maioria das vezes também sacerdotes, conforme assinala Aranha (2006):

> não encontramos propriamente pedagogos, no sentido estrito da palavra. Aqueles que refletiam sobre as questões pedagógicas o faziam movidos por outros interesses,

> considerados mais importantes, como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate a heresia e a conversão dos infiéis. (ARANHA, 2006, p.117)

Durante a Idade Média, o ensino esteve frequentemente ligado a instituições religiosas, já que a atividade pedagógica era necessária, à medida que precisavam instruir novos irmãos, embora a criação de escolas não fosse a finalidade dos mosteiros. Elas funcionavam em mosteiros, catedrais ou universidades. Essa educação era fortemente influenciada pelas filosofias Patrística e Escolástica. Os professores transmitiam conhecimento em várias áreas, como teologia, filosofia, retórica, matemática e música, e havia exigências quanto à nomeação para instruir. Quanto a isso, eram escolhidos irmãos que tinham uma vida exemplar, deviam ser servos dedicados que faziam votos de fidelidade e levavam uma vida religiosa, cumprindo-a rigorosamente.

A herança cultural greco-latina foi resguardada nos mosteiros e os monges eram os únicos letrados, e substituíram os funcionários leigos do Estado. Dessa forma compreendemos a influência que a Igreja exerceu na educação e na fundamentação de princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval. Especificamente durante o Império Carolíngio o Estado passa a exercer maior influência e a igreja aparece subordinada, mas permanece como sendo a principal fonte de instrução. Há uma revalorização da cultura clássica, surgem diversas escolas públicas e o poder político passa a cuidar da preparação profissional dos sacerdotes. Um dos objetivos do imperador Carlos Magno era a reforma do sistema de ensino.

Na Baixa Idade Média, com a decadência do Império carolíngio a Igreja retoma a sua influência e passa a ter controle político sobre as escolas. O desenvolvimento do comércio fez com que as exigências educacionais atendessem aos objetivos da vida prática e surgem as escolas seculares nos munícipios, contestando os ensinos religiosos. Para essas escolas eram contratados professores leigos nomeados pela autoridade municipal.

Nesse cenário, o mestre permanece com status elevado, devido a sua importância como representante de Deus. Os sacerdotes que tinham licença para ensinar e eram chamados de *magischola,* estavam subordinados a Igreja

e não podiam cobrar pelos ensinamentos, eram considerados vocacionados, atribuindo assim o sentido de que o ato de ensinar é um dom dado por Deus, também não eram liberados para ensinar conteúdos não relacionados a religião cristã. Tal restrição se torna mais evidente nos Concílios Lateranenses, convocados por Alexandre III em 1179, e pelo papa Inocêncio III em 1215, que tratam abertamente da proibição de cobrar pelo ensino. Entretanto, vale ressaltar que apesar das proibições eles vendiam a *licentia docendi.* (cf. MANACORDA, 1992, p. 143)

É na Idade Média também que surgem os *mestres livres*, sendo clérigos ou leigos, munidos da *licentia docendi*, ensinavam fora das escolas episcopais. Os primeiros não mais representam os homens da igreja, mas sim homens intelectuais, pessoas que incentivavam novas formas de interpretação do mundo e novos conteúdos. De acordo com Manacorda (1992, p. 145), os mestres livres satisfaziam as exigências das novas classes sociais e a Itália parece ter sido o centro do desenvolvimento dessa profissão. Outro fato a ser acrescentado ao aparecimento dessa figura é a criação das universidades, em campos bem distintos, artes liberais, medicina, jurisprudência e teologia. Dessa forma, é possível afirmar que as universidades são a herança cultural mais significativa desse período.

A DOCÊNCIA NA MODERNIDADE, O PROFESSOR PARA ALÉM DA INSTRUÇÃO

A partir da época moderna ocorrem transformações expressivas no cenário educacional. Esse período trouxe uma mudança na abordagem da educação, com foco crescente na alfabetização, no acesso ao conhecimento clássico e no desenvolvimento de currículos mais amplos. Os primeiros professores de escolas públicas eram os não primogênitos de famílias de pequenos camponeses, (que podem ter tido algum tipo de formação em seminários religiosos; estes, poderiam escolher a docência, especialmente se não estivessem destinados a herdar a propriedade e ou responsabilidades da família agrícola) ou filhos das camadas sociais mais baixas que descobrem, através da escola, um novo mundo e uma vocação pessoal. Isso implica que, para alguns alunos de origem menos privilegiadas, a escola serviu como um

meio de acesso a outras oportunidades e perspectivas, incluindo a possibilidade de se tornarem professores. Assim, em diversos contextos a escolha da docência esteve relacionada a circunstâncias socioeconômicas e pessoais, bem como a descoberta de vocações e oportunidades em ambientes educacionais.

Nesse cenário, os professores exercem um papel importante, não apenas como transmissores de informações, mas também formadores do pensamento e valores dos estudantes. A educação passa por um processo de estatização e as transformações sociais, religiosas e intelectuais desse período tiveram um impacto duradouro na forma como a educação é concebida até os dias atuais. Quanto a isso, Ghiraldelli Júnior (2015), assinala o papel da escola e do professor nesse novo cenário:

> a escola, na modernidade, não nasce propriamente para ensinar, no sentido de instruir, mas antes de tudo para ser um local no qual a infância possa ocorrer. Os intelectuais da época dizem que a infância não pode acontecer nos lares, nas mãos de pais e outras figuras que "apenas paparicam as crianças" ou as tratam "como coisas", mas ela só acontece se as crianças estão nas mãos de especialistas – os educadores, os homens de letras, enfim, os professores. O professor, então, deve ser o guardião da infância e da juventude. (GHIRALDELLI, 2015, p. 19)

Na perspectiva da modernidade, a imagem do professor transcende o mero papel de instrutor. A ação docente passa a ser mais complexa nesse período, momento em que se associa Instrução e Formação/Moralização, cabe ao professor não só transmitir conhecimentos, mas forjar comportamentos, disseminar valores, condutas desejadas pela sociedade em seu processo civilizador. O professor emerge como um guardião atencioso da infância e da juventude, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento emocional, intelectual e moral das crianças.

Na busca por um ambiente propício ao florescimento infantil, os intelectuais da época enfatizavam que a infância não poderia ser plenamente vivida dentro dos limites familiares, onde pais muitas vezes cediam a excessos ou negligências. Em contraste, o professor era considerado um especialista

capaz de nutrir e moldar as mentes jovens, proporcionando um espaço seguro para a exploração, questionamento e aprendizado. Sua presença no cenário educacional moderno simbolizava a responsabilidade de nutrir não apenas o conhecimento, mas também os valores e a identidade das futuras gerações.

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E O DESPRESTÍGIO SOCIAL DA PROFISSÃO

A posição social dos professores variou amplamente e a docência passou por um processo de semiprofissionalização, tendo em vista que enquanto outras profissões passavam por formação continuada, a formação dos professores permanecia engessada. Os professores universitários eram altamente respeitados e ocupavam lugar de destaque na sociedade; já os professores de escolas primárias muitas vezes tinham um status social mais modesto. Durães (2011) ao discorrer sobre o tema, aponta que no século XIX há um alto grau de feminização do trabalho docente; a mulher passa a ser reconhecida como educadora, uma vez que portadora da condição materna e, por isso, necessária as crianças, o que possibilitou o surgimento da figura da *"mestra materna"* nas escolas primárias.

A expansão do capitalismo é também considerada um forte motivo para a feminização do magistério. A ampliação dos postos de trabalho diretamente relacionados com a produção industrial favoreceu a saída de muitos homens e a entrada de mulheres na escola primária. Esses postos de trabalho, além de serem considerados como mais apropriados para o sexo masculino, ofereciam salários melhores do que os pagos no magistério primário. O magistério torna-se então uma alternativa de trabalho para mulheres de prestígio e os homens da classe trabalhadora passam a ser substituídos por mulheres dos estratos sociais intermediários.

Posteriormente, à medida em que essas mulheres são incorporadas a outras profissões, o espaço da docência é preenchido por mulheres da classe trabalhadora, conforme atesta Enguita (2004):

> À medida que a incorporação das mulheres ao trabalho assalariado avança e vai atingindo todos os grupos profissionais, é de se supor que a docência passe a ocupar

> entre elas o mesmo lugar que ocupa entre os homens: um lugar de segunda categoria, inferior a carreiras profissionais de maior prestígio, mais bem-remuneradas ou, simplesmente, com maiores e melhores oportunidades de promoção para as mais ambiciosas. Assim, as mulheres de classe média vão deixando de escolher a docência, enquanto agora as das classes trabalhadoras incorporam-se a ela, mudando de novo a composição de classe, mas sem interromper o avanço da feminização do setor. (ENGUITA, 2004, p. 111)

Neste cenário, percebe-se que apesar de a docência aparecer como uma opção de inserção no mercado de trabalho para as mulheres, apresenta-se como uma espécie de carreira de segunda categoria em relação à outras profissões mais prestigiadas e melhor remuneradas. Outro fator a ser considerado é a distinta condição de homens e mulheres na sociedade, conforme destaca Hahner (2011, p. 467): "Os homens usufruíam de mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres na mesma classe social." Isso pode ser um indicador de que, apesar da maior representação feminina na docência, ela ainda é subvalorizada em termos de status e remuneração, tendo em vista que a composição social da profissão também é modificada, sendo evitada por mulheres de classes mais altas e ocupadas por mulheres da classe trabalhadora. A interpretação desse contexto, levanta questões sobre desigualdade de gênero, prestígio social e valorização das carreiras femininas, ressaltando a complexidade das dinâmicas sociais e profissionais.

> Talvez essas mudanças na composição social tenham algo a ver com a chamada crise vocacional da docência. Embora os professores sempre afirmem ter escolhido sua profissão por vocação, esta não passa de uma resposta politicamente correta para a plateia. O certo é que dois elementos tradicionais da vocação desapareceram: um, o desvio da condição de religioso devido a secularização da sociedade, pois não se pode ignorar que a docência sempre foi, para muita gente, uma fórmula intermediária entre os hábitos que abandonaram, ou em que pensaram, mas não chegaram a vestir e os ofícios laicos; outro, a descoberta de um mundo novo e atrativo por meio da escola com a consequência de querer permanecer nele e fazê-lo chegar aos demais, uma experiencia que depende da classe social de origem, pois a

> escola pode revelar mundos aos filhos dos operários ou dos camponeses, mas não, evidentemente, aos das classes médias cultas, de cuja cultura é mais uma imitação. (ENGUITA, 2004, p. 111-112)

A afirmação lança luz sobre a complexa interação entre a composição social dos professores e a noção de "crise vocacional da docência"; assinala que a ideia da escolha profissional por vocação tende a mascarar nuances mais profundas. Isso porque à medida que a sociedade se seculariza, a tradicional associação da docência com a condição religiosa diminui, levando a uma redefinição do papel do professor. Ademais, aponta para as mudanças na compreensão dos professores, uma vez que a antiga atração por um mundo novo e excitante, representado pela escola, agora está mais ligada à classe social de origem. Enquanto a escola ainda pode abrir horizontes para filhos de operários ou camponeses, as classes médias, com sua cultura já estabelecida, podem encontrar na docência uma imitação daquilo que já conhecem. Esse quadro nos convida a pensar sobre os fatores envolvidos na crise vocacional da docência, buscando considerar os diferentes fatores envolvidos e que influenciam as motivações e percepções dos indivíduos em relação à profissão docente.

Ao questionar a ideia de vocação profissional, busca-se sobretudo ressaltar a influência de fatores sociais e culturais na escolha realizada, assim como na formação de professores. A secularização da sociedade e a diminuição da associação entre docência e religião são mencionadas como elementos que alteraram a percepção da profissão. Além disso, a relação entre classe social de origem e motivação para se tornar professor é destacada, sugerindo que o desejo de permanecer em um mundo conhecido ou imitar a cultura já estabelecida pode influenciar a escolha da profissão. Essa reflexão nos leva a considerar a crise na docência como resultado de uma interseção complexa de fatores, que vão além de uma simples inclinação pessoal, e demandam uma análise mais abrangente das condições sociais, culturais e econômicas envolvidas.

Em resumo, a história da educação revela que a figura do educador emerge no seio familiar, evoluindo posteriormente como profissão, passando por diversas transformações ao longo do tempo. Os mestres da antiguidade

desempenharam um importante papel na transmissão de conhecimento e na formação das gerações futuras. Suas habilidades e saberes moldaram o pensamento, a cultura e o desenvolvimento das sociedades antigas e reverberam até os dias atuais. Com a expansão da educação e o surgimento das universidades na Modernidade, a profissão docente ganhou status, embora muitas vezes ligada a restrições institucionais. As transformações da profissão docente nesse período, desempenhou um papel decisivo na construção das bases sociais que moldaram o mundo contemporâneo.

SOBRE A DOCÊNCIA NO BRASIL: DAS REFORMAS POMBALINAS ÀS REFORMAS CONTEMPORÂNEAS

No caso do Brasil, a história da profissão docente inicia-se no século XVI com os colonizadores, e essa experiência estava estreitamente ligado à esfera religiosa da Igreja Católica. Nesse período, os jesuítas mantiveram o monopólio da Educação Escolar e desempenharam um papel fundamental no ensino elementar, com o objetivo de formação de outros padres e instrução da classe dominante. Os professores eram formados pela Companhia de Jesus, que promoveu a catequese dos índios e a educação dos filhos dos colonos. A vocação religiosa e o caráter altruísta associado ao ato de educar delineavam a abordagem dos mestre-escola da época.

A profissão de mestre-escola predominava, e era frequentemente subvalorizada no cenário social. Nóvoa (1987) realiza uma análise sociológica de Portugal nesse período, retratando os mestres como um grupo diversificado que encarava o ensino como uma ocupação secundária. Entre esses indivíduos estavam artesãos, que assumiam a responsabilidade de ensinar crianças a ler e escrever.

Os mestres particulares atuavam oferecendo aulas nas residências de famílias nobres e, muitas vezes, recebendo refeições em troca. Além disso, havia aqueles que recorriam ao ensino como alternativa a atividades fisicamente desgastantes, cobrando pouco por suas aulas. Entre os educadores da época, havia também homens com vínculos religiosos, como membros de congregações religiosas ou assistentes das paróquias. A docência constituía uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais

diversas origens. Essa leitura nos oferece um panorama da profissão, em diferentes contextos, considerando a herança portuguesa na colonização brasileira.

AS PRIMEIRAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

No período que abarca os séculos XVI e XVIII, os jesuítas mantiveram o monopólio da educação e a docência não se desenvolveu de forma especializada, mas subsidiária, que já supracitada constituía uma ocupação secundária de religiosos ou leigos, conforme nos aponta Caldas (2021). Os profissionais responsáveis pelas aulas eram ligados a Companhia de Jesus, e atuavam nas escolas elementares oficiais, nas missões e também como professores particulares contratados pelos colonos ou pela burguesia.

Posteriormente, com as Reformas Pombalinas ocorreram mudanças no modelo educacional e as escolas passam por uma transição; ocorre a estatização do ensino, e os mestre-escola passam a ser substituídos por mestres-régios, que são pagos pelo Tesouro público e consequentemente cobrados pela sociedade.

> Nesta relação de forças, um preceito legal vai ser decisivo: estamos a pensar na disposição da Reforma de 1772 que obriga todos os mestres, públicos e privados, a possuírem uma habilitação legal para o ensino, a qual é concedida após um exame público. Esta licença, que vai funcionar como um suporte legal para o exercício da atividade, é a arma mais importante que os mestres vão utilizar para confirmarem a sua condição de especialistas e de profissionais do ensino. (NÓVOA, 1987, p. 420)

Observa-se um marco significativo na valorização e regulamentação da profissão docente. A Reforma de 1772 substitui o controle da igreja pela tutela do estado e introduz um preceito legal exigindo que todos os mestres, independentemente de serem públicos ou privados, obtenham uma habilitação legal para lecionar. A obtenção dessa licença, concedida após um exame público, desempenhava um papel fundamental. Essa medida não apenas estabelecia um suporte legal para a prática educacional, mas também elevava

o status dos mestres, sendo professores laicos, consolidando-os como especialistas e profissionais do ensino. A exigência dessa habilitação serviu como uma ferramenta essencial para que os mestres afirmassem sua competência e autoridade na área educacional, contribuindo para o reconhecimento e valorização da profissão docente na sociedade.

Entretanto, apesar do reconhecimento da profissão, as Reformas Pombalinas constituem um paradoxo entre a passagem de profissionais submetidos ao controle da igreja, para profissionais subordinados ao Estado. Em um cenário onde a escola tem como papel oferecer respaldo ideológico para uma estrutura econômica centrada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado, a autonomia dos professores se torna uma aspiração ilusória. Sob essa visão, a ideia é que a influência da ideologia dominante pode potencialmente minar a liberdade dos educadores, relegando-os a um papel de reprodutores de ideias e valores prevalecentes, mesmo que muitos não estejam conscientes dessa influência.

> Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às dificuldades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes públicos (NÓVOA, 1999, p. 17).

No âmago desse sistema, os mestres desempenhavam o papel fundamental de transmitir o conhecimento. Contudo, não havia um currículo específico, que considerasse um corpo de saberes socialmente aceito e a formação de professores era negligenciada, o que afetava a qualidade da educação ofertada. Para exercer a profissão, só precisavam saber ler, escrever e contar. Os docentes tinham um papel claramente definido, financiados pelo Estado e eram submetidos a uma regulamentação estatal abrangente, abarcando desde os conteúdos ministrados até os métodos e critérios de avaliação.

No mesmo viés, há, ainda, uma dicotomia na recompensa financeira dos professores de Ensino Secundário e a elevação social e a estima concedidas aos professores do Ensino Primário. Aqueles recebiam remunerações substancialmente superior à dos professores de Ensino Primário; por outro lado, eram concedidas regalias sociais a esses professores, privilégios de nobreza, que raramente era oferecidas aos de Ensino Secundário. Este cenário deixa claro que, para além da subordinação ao Estado, as reformas também colocam esses profissionais sob a influência da sociedade e dos notáveis locais.

Para além disso, há arquivos pombalinos que revelam a pressão que as comunidades locais exerciam sobre os professores durante um certo período. Através da análise desses documentos, é possível identificar três principais áreas em que essa vigilância ocorria: presença na escola, comportamento moral e habilidade de ensinar. Diante da escolha entre serem controlados de perto pelas comunidades locais ou dependerem de um governo central distante, os professores optavam por construir sua autonomia ao se submeterem às autoridades estatais.

Nóvoa (1989, p. 42) enfatiza que antes da intervenção do Estado na educação, os professores não estavam organizados como uma profissão. A institucionalização deles como funcionários públicos do Estado se tornou um requisito essencial para alcançar independência profissional. Isso implica que o estatuto de funcionário público concedeu aos professores autoridade e legitimidade para atuar no campo educacional, conferindo-lhes a capacidade de moldar a educação como parte de um domínio social específico.

No que pese a formação desses profissionais, durante o século XVIII no Brasil, as Escolas Normais enfrentaram um cenário desfavorável, com pouca valorização e duração efêmera. Sua existência muitas vezes se limitava a alguns poucos anos antes de serem encerradas. Um exemplo emblemático é a primeira escola desse tipo, que permaneceu em funcionamento apenas por quatro anos, tendo formado um modesto grupo de 14 alunos, dos quais 12 chegaram a exercer a profissão docente. Além da fragilidade na estrutura curricular, a atratividade da carreira de professor era minada pela baixa remuneração oferecida, resultando em uma imagem de profissão de pouco prestígio e com poucos interessados. Nesse contexto, as Escolas Normais

frequentemente encerravam suas atividades devido à falta de público e demanda.

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

Nos anos finais do Império, um cenário de mudança começou a se delinear nas escolas, à medida que vai se configurando a feminização do magistério, cujas características são assim esboçadas por Hahner (2011, p. 477): "No entanto, a ênfase ficou na maternidade, a qual eles ligaram ao progresso e ao patriotismo. Eles salientaram o poder da mulher para orientar o desenvolvimentomoral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a Nação." A afirmação revela um cenário de mudanças, mas isso não significa igualdade de oportunidades, mas sim uma redefinição do papel da mulher como educadora, focando principalmente na maternidade. Hahner (2011) cita ainda a argumentação do jurista José Liberato Barroso, para quem a educação da infância era crucial para o Brasil alcançar a sua grandeza e cumprir o seu destino.

Nesse contexto, a educação das mulheres, reconhecidas como mães e formadoras de famílias tornou-se central para essa missão, visto que a sociedade atribuía papel estratégico a elas na formação de futuras gerações e na construção da nação. Ainda que essa perspectiva limitasse o papel da mulher predominantemente ao espaço doméstico e a maternidade, a ideia de que a educação infantil deveria ser incumbida às mulheres ganhou destaque, pois essa função era considerada uma extensão de seu papel de mãe e da atividade educativa que elas já exerciam no ambiente doméstico. Essa perspectiva começou a ser defendida por pensadores como Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852), cujas ideias preparam o terreno para um envolvimento mais amplo das mulheres na educação e moldando a transformação da educação no Brasil no século seguinte.

> De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como

> solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. (TANURI, 2000, p.66)

Hahner (2011) aponta também que, entre as ideias reformistas que surgiam no final da década de 1860, estava a "debatidíssima questão" da *coeducação*, entretanto é apenas no fim da década de 1870 ela ganhou força, defendida sobretudo a partir da perspectiva econômica. A diferença entre homens e mulheres (de certa instrução e status) que sabiam ler e escrever tornou-se menor, e mais mulheres eram contratadas por salários menores, aproveitando o aumento do número de alfabetizadas. A *coeducação* contribuiu também para o aumento da feminização da instrução primária no Brasil, pois se podia confiar as mulheres a regência das aulas mistas e não apenas em escolas para meninas.

A FUNCIONARIZAÇÃO DA PROFISSÃO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Do final do século XVIII até o início do século XX, os professores passaram por um processo de funcionarização progressiva, onde o Estado assegurava um mísero salário a eles, submetendo a profissão a um conjunto de normas e regras de recrutamento e seleção; reconhece aos professores o estatuto de especialistas do ensino, opondo-se aos mestres clandestinos; isentando-os de uma série de impostos e de obrigações públicas e concede a estes a reforma ao fim de um certo número de anos de exercício profissional. Por outro lado, professores enquanto funcionários públicos não se opunham ao Estado, e contribuía para a "consolidação de um Estado que faz da escola um dos seus principais instrumentos de manutenção e de reprodução." (NÓVOA, 1999, p. 440)

Nesse sentido, Giroux (1997, p. 157) aponta que, os professores são alvos de reformas educacionais que "os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula." Enguita (2004)

aborda essa questão destacando que, as nações são vistas pelos nacionalistas como produto do poder político, elas não nascem, se fazem, e aponta o papel da Escola nesse cenário:

> E o principal instrumento desse processo é a escola, que serve para estender a massa da população o que sem ela não seria nada mais do que a cultura da elite, ou de urna elite (que, por sua vez, pode ser constituída por urna classe social, mas também por urna casta guerreira, urna aristocracia proprietária de terras ou urna burocracia política ou religiosa). (ENGUITA, 2004, p.47)

O autor destaca a importância da escola como instrumento de democratização cultural. As escolas democratizam o acesso à cultura e ao conhecimento, que de outra forma seriam monopolizados pela elite. Nesse sentido, é importante criticar a visão de que a cultura da elite é o único ponto de partida possível, pois essa perspectiva desconsidera a diversidade cultural e as diferentes formas de conhecimento presentes na sociedade, reforçando uma hierarquia cultural que perpetua desigualdades. A escola deve ser um espaço inclusivo, que valorize e promova diferentes culturas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Por um longo período, a realidade educacional no Brasil foi caracterizada por avanços modestos e recuos constantes, permanecendo praticamente inalterada. Foi somente com o processo de "industrialização" brasileira que o papel da escola começou a se ampliar de forma notável, ganhando destaque especialmente por sua função de regulação social. Esse fenômeno tornou-se mais evidente com a instrução básica, que desempenhou um papel essencial na formação da mão de obra operária destinada às fábricas, um setor fundamental no processo de urbanização das cidades. Nesse cenário, a escola emergiu como um instrumento central na preparação da força de trabalho e na adequação dos indivíduos às necessidades da crescente indústria, marcando um ponto de virada na evolução do sistema educacional brasileiro.

Durante a República, a docência continuou a passar por inúmeros desafios, considerando o período pós-guerra e os anos de ditadura militar no Brasil. Nesse cenário, a teoria do capital humano ganha força e a escola é vista

como meio de ascensão social, como forma de acompanhar o desenvolvimento de países mais avançados. E há a exigência de professores qualificados nos âmbitos científicos, tecnológicos e pedagógicos. "[...] a tese de que a ajuda internacional para a educação procura desenvolver estratégias diferentes, conforme o contexto político e econômico das sociedades em que pretende atuar ou onde já atua" (ROMANELLI, 2003, p. 200). Uma estratégia que compartimenta a realidade dos países subdesenvolvidos e trata os problemas sociais como problemas técnicos.

> Se fornecida na forma de capital, o investimento retorna ao país de origem; se dada em forma de bolsas de estudo, promove a "evasão de cérebros" para esses países. Quando toma a forma de divulgação de metodologias de pesquisa mais atualizadas, tende a diminuir a preocupação com a problemática do contexto da sociedade assistida e aumentar a introdução de técnicas de ensino modernizantes. (HILSDORF, 2011, p.124)

Hilsdorf, levanta uma crítica perspicaz em relação à Estratégia de Ajuda Internacional para o Desenvolvimento da Educação, apontando para as nuances e preocupações subjacentes a esse tipo de assistência. Ao mencionar a possibilidade de que essa estratégia favoreça os países doadores ao criar ou expandir mercados, ela destaca a natureza muitas vezes complexa e ambígua das relações de ajuda. A análise dos diferentes formatos de ajuda, desde investimentos de capital até bolsas de estudo, revela os impactos variados que essas ações podem ter nos países assistidos, incluindo o risco de evasão de talentos e a introdução de metodologias que talvez não considerem as especificidades do contexto local. Quando o investimento se dá na forma sob a perspectiva dessa abordagem, tende a diminuir a preocupação com os problemas da sociedade e aumentar a introdução de modernas técnicas de ensino. A autora enfatiza esse aspecto, afirmando:

> Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, é sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas, manifestada na predominância de treinamento específico sobre a formação geral e na gradativa perda de status das humanidades e das ciências sociais. (HILSDORF, 2011, p. 124)

Há uma ênfase excessiva nos conteúdos relacionados com a tecnologia na educação. A crítica à supervalorização das áreas tecnológicas em detrimento das humanidades e ciências sociais aponta para uma questão crucial: encontrar um equilíbrio entre modernização educacional e uma abordagem que respeite a cultura e a diversidade das sociedades assistidas.

A partir da década de 70 do século XX, a profissão docente começa a alavancar, e os salários e outros benefícios melhoram significativamente, somados às condições de trabalho, férias, horários, aposentadoria e promoções. A retórica de democratização dessa década foi paulatinamente sendo substituída pela da profissionalização e reconhecimento dos professores, transformando-os de trabalhadores do ensino à profissionais do ensino. A retórica da profissionalização e valorização docente pode ser interpretada como uma forma sutil de expressar o desejo de escapar de qualquer controle externo, especialmente o controle público.

Nosso país esboçou a tentativa de reorganizar a formação de professores, mas encontrou dificuldades na criação de Institutos Superiores, bem como décadas de uma política de desvalorização salarial do magistério. Ao discorrer sobre o tema, Ghiraldelli Junior (2015), aponta que, no final do século XX, as licenciaturas ainda se encontram cristalizadas como na Ditadura Militar; os salários dos professores mais jovens eram mais baixos que os salários de professores do Chile, Argentina, Uruguai, Jordânia, Filipinas, Malásia e Tailândia e que os professores com baixos salários, desestimulados estavam alheios ao mundo digital.

Em suma, a docência no Brasil, assim como em outras sociedades tem sua origem como uma profissão organizacional. Inicialmente é marcada pela submissão à Igreja e subordinação ao Estado e enfrenta diversos desafios relacionados à formação e às condições de trabalho. Em relação à administração, muitos professores anseiam por maior autonomia: alguns almejam a liberdade de experimentar, inovar ou adaptar métodos às situações específicas, enquanto outros buscam a possibilidade de agir de acordo com suas próprias abordagens. Contudo, é possível que nem todos desejem essa autonomia, pois ela traz consigo também maior responsabilidade, incerteza e risco de cometer erros.

Esse desafio é evidenciado na trivialidade de muitos projetos educacionais e na clara oficialização de diversos currículos. Essa dualidade revela que o desejo de autonomia, embora presente, é ponderado pela necessidade de enfrentar as consequências e o peso das decisões individuais no contexto educacional. Ao falar sobre a importância do professor no centro das reformas educacionais, Giroux (1997) aponta para a necessidade de posicionamento do profissional na criação de um currículo que seja mais relevante para o contexto.

> Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. (GIROUX, 1997, p. 163)

Nesse sentido o autor enfatiza que os professores devem ser vistos como intelectuais, que têm um papel político e ideológico ao moldar discurso e valores em sala de aula. As abordagens tecnocráticas no ensino reduzem a autonomia dos professores, uma vez que os submetem a Pacotes curriculares padronizados limitam a ação docente à execução de conteúdos predefinidos. Isso se baseia em pedagogias de gerenciamento, que prioriza a administração e restringe a criatividade dos professores. A abordagem ignora a diversidade dos alunos e estreita as opções curriculares, resultando em métodos inflexíveis e inadequados para diferentes estudantes. Isso não considera as diferentes experiências e culturas dos alunos, indo contra a teoria administrativa pedagógica.

STATUS DA PROFISSÃO NA CONTEMPORANEIDADE: ENTRE SENTIDOS DE *PRESTÍGIO* E *DESPRESTÍGIO*

Ao percorrer a trajetória da profissão docente, é possível observar que ela passou por importantes transformações em sua composição, suas

estratégias coletivas e sua ideia de si mesma. Antes da escola de massas, a docência, desde a sua gênese, foi quase sempre composta por servos e sacerdotes, que trabalhavam para as ordens religiosas ou para as famílias mais abastadas. A partir dessa nova configuração e com as reformas educacionais, o magistério passa a ser visto como uma profissão de certo status, marcada pelo sentimento de *vocação* (ENGUITA, 1991). Posteriormente a escola e o magistério se converteram em instrumentos de progresso e modernização, levando a um processo de *semiprofissionalização* (ENGUITA, 2004) que culmina na perda da *identidade profissional* (VEIGA, 2008) e desvalorização ou *desprofissionalização* (LIBÂNEO, 2000). A profissão docente tem sido submetida a diversas reformas e as mesmas questionam a capacidade dos professores como *intelectuais transformadores* (GIROUX, 1997), ignorando seu papel na formação de cidadãos ativos e críticos.

O PRESTÍGIO INICIAL DA PROFISSÃO

Para abordar a questão, é necessário enfatizar que a História da Educação revela que, a princípio, o reconhecimento da docência está ancorado na própria ação educativa; ela é suficiente para conferir um status respeitável a profissão, sem necessidade de comprovar méritos pessoais; ela é vista em si como uma garantia de um certo grau de estima, é uma profissão que oferece perspectivas mais amplas e oportunidades para o indivíduo. Considerando a ideia de docência como uma vocação vinculada a escolas, templos de saber e evangelização, Enguita (1991) destaca:

> O próprio termo profissão alude ao aspecto religioso da questão, invocando as ideias de fé e chamado. Em numerosas línguas, vocação, chamado e profissão se unem numa mesma palavra ou são intercambiáveis. O profissional não se exercita de forma venal, mas como serviço aos seus semelhantes; esta é a justificação teórica da proibição da concorrência entre os membros da profissão. É por isso que o seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, o seu o exercício é "liberal" e a sua remuneração assume a forma de "taxas" (reconhecidamente elevadas!). A profissão é caracterizada pela sua vocação de serviço à humanidade. (ENGUITA, 1991, p.43)

Percebemos que há uma conexão profunda entre a profissão e o aspecto religioso, ressaltando a importância da fé e do chamado na prática profissional. Ele enfatiza que, em várias línguas, os termos "vocação", "chamado" e "profissão" são usados de maneira intercambiáveis, sugerindo que se trata de um profissional vai além de buscar lucro, sendo visto como um serviço dedicado aos outros. Baseia-se na compreensão de que esse trabalho não pode ser precificado, e sim remunerado através de taxas substanciais, enfatizando seu valor intrínseco. Em última análise, a profissão é percebida como uma vocação de serviço à humanidade, expressão do seu compromisso com o bem-estar da sociedade. Nessa linha, o professor, é alguém com status elevado na comunidade, sendo considerado o mais culto e moderno. Sua profissão é um trampolim para o futuro e uma janela para o mundo.

Esse aspecto tem sua configuração própria na realidade brasileira, conforme destaca Ghiraldelli:

> A profissão de professor no Brasil – e não professor universitário – foi, no passado, até o começo da década de 1970, senão uma atividade rendosa, certamente um trabalho que conferia um prestígio significativo na comunidade. Isto, em parte, permaneceu na mentalidade popular. As pessoas mais pobres respeitavam aqueles que se fazem notar por serem professores. Todavia com a erosão salarial da carreira do magistério e com o surgimento no cenário social do professor universitário, o prestígio do professor do ensino básico sofreu um grande abalo. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015 p. 275)

As transformações da profissão docente no Brasil refletem um dilema complexo. Isso porque, embora seja verdade que durante certo tempo o professor gozou de certo prestígio, é importante reconhecer que esse prestígio muitas vezes não se traduziu em remuneração adequada ou boas condições de trabalho. A erosão salarial ao longo das décadas prejudicou significativamente a qualidade de vida desse profissional, afetando sua motivação e a capacidade de atrair e reter talentos para a área da educação. Além disso, é evidente a comparação entre professores do Ensino Básico e universitário, embora ambos desempenhem papéis essenciais na formação da sociedade.

A desvalorização da carreira do magistério é um problema que atravessa a história da educação brasileira e de outros países. A erosão salarial ao longo do tempo é apenas um dos aspectos desse problema. Professores muitas vezes enfrentam uma carga de trabalho excessiva, turmas superlotadas e falta de recursos para desempenhar seu papel de maneira satisfatória (MAIOLI, 2004). Isso resulta em altos níveis de estresse e insatisfação profissional, situação que pode afetar negativamente a qualidade do ensino. Para resolver essas questões, é fundamental investir na valorização dos professores por meio de salários justos, melhorias nas condições de trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento social. A educação é o pilar de qualquer sociedade, e a valorização dos educadores é crucial para garantir um sistema educacional de qualidade e preparar as gerações futuras para os novos desafios.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Ao abordar o tema da profissionalização docente, Enguita (1991) aponta que, há uma mudança significativa na percepção dos termos relacionados à educação e aos professores ao longo do tempo. Atualmente, palavras como "docente", "educador", "mestre" ou "professor" são imediatamente associadas a trabalhadores assalariados na mente das pessoas. No entanto, nem sempre foi assim. Até algumas décadas atrás na Espanha, muitos professores do ensino primário eram mais parecidos com empreendedores autônomos que estabeleciam suas próprias escolas nas áreas rurais, embora contassem com o apoio dos governos locais, incluindo instalações apropriadas e subsídios para alunos com recursos limitados.

Nas escolas privadas unitárias, o mestre desempenhava simultaneamente o papel de empresário e trabalhador, muitas vezes com a ajuda de seu cônjuge ou assistentes. Isso os caracterizava como pequenos burgueses. Essa tradição ainda é evidente em terminologias como "mestre proprietário" ou "cargo em propriedade". Essas reminiscências do passado, tanto simbólicas quanto materiais, persistiram até recentemente, a exemplo das aulas particulares ministradas pelos próprios mestres a alguns de seus alunos. Isso destaca a mudança na compreensão da profissão docente ao

longo do tempo.

A compreensão dessa mudança na profissão docente ao longo do tempo é complexa, relacionando-a ao prestígio que lhe é associado. Percebemos que, os mestres em escolas privadas unitárias desempenhavam um duplo papel, como empresários e trabalhadores, refletindo uma conexão entre educação e empreendedorismo que influenciou a percepção da profissão docente. Além disso, o fato de serem vistos como pequenos burgueses sugere que a docência se constituiu em via de ascensão social, contribuindo para seu prestígio.

A persistência de terminologias relacionadas à propriedade e às aulas particulares ministradas pelos próprios mestres acentua a importância da flexibilidade e dedicação exigidas na profissão, influenciando positivamente a visão pública dos professores ao longo do tempo. Essas mudanças históricas na compreensão da profissão docente demonstram como o prestígio associado a ela também evoluiu, refletindo diferentes valores e perspectivas ao longo dos anos. Nesse sentido, "o prestígio social ocorre pelo sentimento ou percepção social da importância e necessidade da profissão e do papel do profissional para o bem-estar e evolução do indivíduo e da sociedade." (SANTOS, 2015, p.350)

Entretanto, a massificação do ensino, impulsionada pela crescente urbanização e a consequente demanda por mão de obra qualificada, resultou em mudanças profundas no sistema educacional, conduzindo à expansão da escola pública e a um aumento substancial no número de estudantes. Para atender a essa demanda em rápida expansão, foi necessário contratar um grande contingente de professores em um curto espaço de tempo, o que, por vezes, superou a disponibilidade de profissionais qualificados. Esse desafio de garantir uma educação de qualidade em meio à massificação do ensino tornou-se uma questão crítica no Brasil. Os avanços e o ritmo acelerado das transformações sociais impõem não apenas que cada geração se adapte a um mundo distinto da anterior, mas também exige que indivíduos passem por diversos contextos em constante mudança.

O magistério precisa agora se readaptar a um novo modelo na sociedade, novas condições de vida e de trabalho e isso tem consequências significativas para a educação, rompendo com a antiga sequência de

educação seguida por um período de vida ativa, a profissão precisa lidar com a *semiprofissionalização.* Esses profissionais possuem uma formação acadêmica mais curta em comparação com as tradicionais profissões liberais, como médicos e advogados, e "são submetidos a autoridade de burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho" (ENGUITA, 1997, p. 50).

Há uma mudança na percepção da imagem do professor, resultado da perda de identidade docente, que se constrói com base no significado social da profissão, como atesta Veiga (2008, p. 17), ao apontar que "a construção da identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor". Essa identidade é uma das condições para a profissionalização e está diretamente ligada ao contexto sociopolítico.

No que pese ao significado dessa profissionalização, Ávilla e Soneville (2008, p. 27-28), afirmam: "Para Enguita, o termo profissionalização não é sinônimo de qualificação ou conhecimento, mas a "expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho." Dessa forma, torna-se necessário reconhecer a importância da aprendizagem ao longo da vida, relacionada ao contexto social, em que a formação contínua assume um papel central.

Nesse novo cenário, os professores são cobrados para garantir que os alunos desenvolvam a habilidade de aprender a aprender, pois a formação inicial perde relevância em comparação com a capacidade de adquirir conhecimentos úteis e aplicáveis ao trabalho e à vida social, refletindo uma nova dinâmica em que a educação permanente se torna fundamental. Nesse sentido, Enguita afirma:

> A formação inicial perde um peso relativo em contraste com a formação permanente e, enquanto nesta reside, em proporção cada vez maior, a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis no trabalho e na vida social, aquela corresponde, em contrapartida, a formação e o desenvolvimento das capacidades gerais para poder aproveitar, posteriormente, as

> possibilidades desta. E sua responsabilidade, portanto, assegurar a cada aluno a oportunidade de *aprender a aprender*. (ENGUITA, 2004, p. 20)

Nesse sentido, há aspectos importantes relacionados ao prestígio e ao desprestígio da profissão docente em nossos dias. A mudança de ênfase da formação inicial para a formação permanente, destaca a necessidade constante de atualização, de aprendizado contínuo por parte dos professores, que pode favorecer o respeito pela profissão, uma vez que demonstra o compromisso com a excelência educacional. A valorização da aplicação prática do conhecimento na vida social e no trabalho também pode elevar o status dos professores, por reconhecer a sua contribuição tangível para a sociedade.

Além disso, a responsabilidade de cultivar a capacidade dos alunos de "aprender a aprender" destaca o papel fundamental dos professores no desenvolvimento das habilidades essenciais para a inserção dos estudantes em um mundo em constante mudança. No entanto, o desafio reside em garantir que essas mudanças na ênfase se traduzam em reconhecimento e valorização adequados da profissão docente, o que pode variar significativamente em diferentes contextos educacionais e sociais.

Assim, o professor se vê em um emaranhado de situações que divergem entre si, pois, se de um lado a formação que continua estagnada, por outro há a necessidade de acompanhar as mudanças na sociedade. É um momento de conflitos, onde emerge a necessidade de acompanhar as tendências caracterizadas pela globalização e reestruturação organizacional da educação. Nesse cenário, observa-se uma perda de referência com relação as funções necessárias da profissão e nesse interim, podemos questionar, qual é o lugar da docência em meio a essas transformações? Quanto a isso, destaca Enguita (2004):

> Essa perda de referência com relação as funções necessárias é também uma perda de status do professor. Enquanto sua formação é hoje praticamente a mesma que há um século (urna formação de curta duração, embora convertida em universitária para os professores de ensino fundamental e urna licenciatura para os professores de ensino médio), o nível geral

> do público elevou-se de forma espetacular. (ENGUITA, 2004, p. 21)

A dinâmica entre a formação dos professores e a evolução do nível educacional da sociedade revela um desafio significativo no campo da educação. Enquanto a formação docente parece ter se estagnado ao longo do tempo, com programas relativamente curtos que não acompanharam as mudanças no cenário educacional, o público em geral experimentou um aumento espetacular em seus níveis educacionais. Esse descompasso cria uma desconexão entre as expectativas crescentes da sociedade em relação à educação e a formação que os professores receberam para atender a essas demandas. Como resultado, a perda de referência em relação às funções educacionais essenciais não apenas compromete o papel dos professores, mas também reduz seu status de prestígio na sociedade, destacando a necessidade de reavaliar e atualizar continuamente a formação docente para alinhar-se às demandas da educação. Com relação a isso Santos (2015) afirma que:

> O desprestígio ocorre quando as autoridades governamentais e judiciárias descansam e deixa a profissão por conta apenas do prestígio social, o que não é suficiente para a manutenção e desenvolvimento da profissão, pois, sem investimentos econômicos, científicos, tecnológicos, e leis que a defenda, ela entra em decadência. Como está acontecendo no Brasil com a profissão de professor. Podemos perceber isso, na baixa procura sistemática por esta área nos cursos universitários. (SANTOS, 2015, p. 353)

Investimentos econômicos, científicos e legislativos são fundamentais para a manutenção e desenvolvimento da profissão. É inegável que a falta desses recursos pode impactar negativamente a qualidade da educação e desencorajar potenciais candidatos a se tornarem professores. No entanto, o desprestígio da profissão também está ligado à percepção social e às condições de trabalho precárias. É fundamental abordar ambos os aspectos para reverter a tendência de baixa procura por cursos de formação de professores. Isso requer não apenas um aumento nos investimentos governamentais, mas também uma campanha de valorização da profissão,

destacando o papel crucial que os educadores desempenham na sociedade e buscando melhorias nas condições de trabalho e na segurança desses profissionais.

A legislação desempenha um papel fundamental na proteção dos direitos e no reconhecimento dos professores como profissionais. Leis que garantem condições de trabalho justas, como carga horária adequada, benefícios e segurança no emprego, são essenciais para atrair e reter talentos na área educacional. Entretanto, a percepção social da profissão docente é igualmente importante reconhecer que os professores desempenham um papel central na formação de cidadãos e no desenvolvimento de futuras gerações, mas essa contribuição muitas vezes não é devidamente valorizada. A mudança na compreensão do sentido da docência, envolve esse reconhecimento público do papel vital que os educadores desempenham.

Assim, para enfrentar o problema da baixa procura por cursos de formação de professores, é necessária uma abordagem abrangente que combine investimentos governamentais em educação, legislação adequada para proteger os direitos dos professores e uma campanha de conscientização que ressalte o valor da profissão. Somente quando esses aspectos forem tratados de forma integrada, será possível revitalizar o prestígio da profissão docente e atrair indivíduos talentosos e comprometidos para essa carreira fundamental.

REFORMAS E AUTONOMIA DOCENTE

As reformas educacionais que marcaram as últimas décadas do século XX tiveram um impacto significativo na organização do trabalho educativo, adotando uma abordagem influenciada pelo modelo empresarial. Isso resultou na submissão dos professores, que geralmente eram reconhecidos socialmente por sua competência, a pressões e novos mecanismos de controle impostos por esferas técnico-burocráticas. Essa mudança transformou profundamente o ambiente educacional, à medida que se buscava uma gestão mais eficiente e medidas de avaliação mais rígidas. No entanto, também gerou debates sobre a possível perda da autonomia do professor e a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a eficiência

administrativa e o respeito pela expertise pedagógica dos educadores, bem como está diretamente ligada ao desprestígio da profissão docente. Nesse sentido Giroux (1997) assinala que:

> [...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. (GIROUX, 1997, p.157)

A questão das regulamentações que afetam os docentes abrange não apenas "o que ensinar", mas frequentemente também "como ensinar". É inegável a necessidade de diretrizes para garantir a qualidade e coerência no sistema educacional, mas é importante reconhecer que essas regulamentações podem limitar a flexibilidade dos métodos de ensino. É nesse sentido que podemos associar o desprestígio da profissão a desvalorização e desabilitação do trabalho docente, pelo fato de os professores não serem vistos como intelectuais transformadores (cf. GIROUX, 1997). A visão de professores como intelectuais ressalta que toda atividade envolve pensamento e afirma a ligação entre pensamento e prática. Isso os diferencia de meros operadores e destaca seu compromisso em cultivar o pensamento crítico dos alunos, tornando-os profissionais reflexivos dedicados aos valores intelectuais.

Afirmar os professores como intelectuais é uma crítica às ideologias técnicas da educação, onde planejamento e execução estão separados. Professores devem ter um papel ativo em questionar o *que* e *como* ensinam, moldando a educação. Isso não é possível sem influência sobre as condições de trabalho. Esta perspectiva política e normativa é relevante para a formação de cidadãos críticos. Enxergar professores como intelectuais ajuda a reformar tradições que limitam o seu potencial e os conecta a princípios democráticos; contextualiza seu papel social e sua relação com a sociedade.

As instituições educacionais podem impor diversos aspectos, desde a organização das turmas, jornada de trabalho até procedimentos de avaliação e critérios disciplinares. Isso pode resultar na perda, ainda que parcial, do controle dos professores sobre seu processo de trabalho. Enguita (1991) afirma que, esta perda de autonomia, pode ser considerada também, como um processo de desqualificação do posto de trabalho, ou nos termos de Libâneo (2000), a uma *desprofissionalização*.

> A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso. (LIBÂNEO, 2000, p.43)

Nesse cenário, é relevante a análise proposta por Enguita (1991), ao situar o problema semiformação de professores, quando afirma que:

> [...] a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos a autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. (ENGUITA, 1991, p. 55)

Os autores abordam a importante problemática sobre a posição ambígua dos docentes na sociedade contemporânea. Ao ocuparem um lugar intermediário entre trabalhadores e profissionais, enfrentando desafios singulares. A submissão à autoridade de instituições burocráticas e a perda da capacidade de determinar os objetivos do seu trabalho podem minar a sua autonomia e motivação. Além disso, os baixos salários revelam a falta de reconhecimento e recompensa adequados para aqueles que desempenham

um papel fundamental no processo de formação educacional. Há, portanto, a necessidade de repensar a valorização da docência para promoção de um sistema educacional mais democrático.

A preocupação com a perda de autonomia no ambiente de trabalho e a crescente carga de tarefas dos docentes é inegavelmente relevante, e não se pode subestimar o impacto das questões relacionadas ao salário e à progressão de carreira na perspectiva profissional dos professores. O reconhecimento financeiro justo e oportunidades claras de avanço na carreira são elementos cruciais para motivar e manter os educadores empenhados em seu trabalho. A falta de remuneração adequada e perspectivas de desenvolvimento pode desencorajar tanto os professores existentes quanto a chegada de novos, tornando a adesão e a permanência deles um desafio constante. Portanto, abordar essas questões de maneira abrangente é essencial para garantir um sistema educacional de qualidade e atrair os melhores profissionais para a área.

No que se refere à remuneração, Gatti e Barretto (2009, p. 248) ao comparar os salários dos professores da educação básica com salários de outras profissões com carga horária equivalente, apontam que, "mesmo considerando o número de horas-trabalho semanal, a média salarial dos professores da educação básica fica muito a dever em relação às outras profissões." Desta forma, professores acabam optando por se submeter a uma jornada exaustiva de trabalho, para compensar a área financeira. A esse respeito, Assunção e Oliveira (2009) assinalam que:

> [...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga [...] (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p.367)

Nesse cenário, um problema real no sistema educacional brasileiro é a intensificação do trabalho dos docentes. É inegável que a sobrecarga de tarefas, a falta de recursos adequados e a pressão constante para equilibrar

múltiplas demandas podem comprometer a saúde física e mental dos professores. Além disso, essa situação de constante escolha entre o que é central e o que fica em segundo plano é um dilema prejudicial para os professores e para a qualidade da educação.

No entanto, é importante notar que essa intensificação do trabalho não é um problema isolado, mas sim um reflexo de questões sistêmicas mais amplas, como financiamento insuficiente para a educação, falta de infraestrutura adequada e políticas educacionais instáveis. Para abordar esse problema de maneira adequada, é necessário não apenas aliviar a carga de trabalho dos docentes, mas também abordar as questões estruturais subjacentes que contribuem para essa situação. Faz-se necessário, portanto, uma mudança de perspectiva no âmbito das reformas, no que tange a implementação de políticas que abranjam mudanças nos currículos, gestão educacional e em especial a profissionalização dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da Educação aponta que com o advento da profissão docente nas civilizações antigas, a educação pôde ser organizada de maneira estruturada e sistemática, inicialmente em templos e posteriormente em escolas. Assim, pode-se dizer que o surgimento dessa profissão foi um marco na evolução nas sociedades. À medida que as civilizações se transformavam, a necessidade de transmitir conhecimentos, habilidades e valores tornou-se mais evidente.

Ao longo do tempo diferentes figuras assumiram esse papel, como pais, sacerdotes, mestres, escravos e filósofos na antiguidade, e professores membros do clero ou religiosos na Idade Média. A profissão em si tem sofrido modificações e tem se adequado aos referidos contextos, porém, independente das mudanças ou adaptações, sua importância e relevância social é reconhecida como fundamental nas relações educativas, nos processos civilizatórios e a inserção dos indivíduos na sociedade. Entretanto, por mais que esse papel seja definido e consolidado, a valorização e o reconhecimento social estão muito distantes do ideal.

Quanto a isso, os sentidos atribuídos à essa profissão evidenciam a sua relevância no processo de formação humana. Entretanto, ao mesmo tempo em que a educação e a profissão docente são consideradas fundamentais para o desenvolvimento humano, o professor sofre com a desvalorização e o desprestígio social da sua profissão, muitas vezes sendo responsabilizado pelo sucesso ou fracasso escolar e social. Compreender a gênese dessa problemática, em seus desdobramentos ao longo da história nos auxilia a compreender o contexto atual.

Desde os primórdios, considerando a antiguidade greco-romana, temos referências de que a depender do contexto na qual a docência está inserida, são atribuídos sentidos de *prestígio* e *desprestígio* a profissão. Isso porque a profissão docente é intrinsecamente influenciada pelo contexto social e esses sentidos resultam desses cenários. Em algumas épocas e sociedades, os educadores são celebrados como agentes de transformação social, encarregados de moldar o futuro desses povos; em outros momentos, a profissão pode ser menosprezada, enfrentando desafios como baixos salários, condições de trabalho difíceis e uma carga de responsabilidades que nem sempre é reconhecida.

Nessa perspectiva, a gênese da docência aponta um caminho para compreendermos inicialmente esses sentidos. Nela se evidencia que um fator determinante para a percepção atribuída a profissão são as desigualdades sociais. Apesar de a docência aparecer na figura de homens cultos, as narrativas míticas nos dão indícios de que a docência também é representada por prisioneiros e estrangeiros que veem na educação uma possibilidade para recomeçar. A figura do pedagogo neste contexto reflete a desigualdade social e desvalorização da profissão, a mesma destinava-se à homens que haviam descido na escala social.

O desrespeito à profissão fica evidente e, se de um lado encontramos práticas educativas marcadas pelo rigor disciplinar, com registros de sadismo pedagógico, indicando como os professores agiam como tiranos, a ponto de gerar repulsa nos alunos surrados; por outro podemos destacar a vergonha dos mestres-escravos que apanhavam de seus alunos e não tinham liberdade, nem autonomia para questionar tais atitudes. Esse costume que se perpetua ao longo do tempo acompanha os professores, até determinado momento da

história. Talvez possamos dizer que essa repulsa a autoridade do professor é transferida historicamente, do mestre livre para o escravo nas civilizações greco-romanas, do escravo para os monges na era medieval e posteriormente do monge para o professor a partir da modernidade.

Paradoxalmente, podemos destacar o sentimento de vocação herdado pela profissão que reverbera até os dias atuais. A profissão é percebida como uma vocação de serviço à humanidade, reconhecendo o seu compromisso com o bem-estar da sociedade; uma profissão que não pode ser paga, pois seu serviço não tem preço, e isso faz com que o professor ganhe um status elevado na sociedade, sendo considerado mais culto e moderno. Essa profissão tem como missão abrir uma janela para o futuro, e contribuir diretamente para o desenvolvimento econômico e social.

No que tange ao prestígio relacionado à docência na modernidade, temos inicialmente uma profissão composta por homens, em muitos casos leigos que foram contratados em caráter aligeirado devido ao crescente comércio para atender a demanda. Essa característica é ainda mais acentuada a partir do processo de industrialização. Entretanto, com uma nova composição social, esses profissionais encontram outras oportunidades de ascensão social e optam por migrar para as fábricas, contribuindo diretamente para a feminização do magistério. Neste cenário, apesar de a docência se configurar como uma opção de inserção da mulher no mercado de trabalho, a mesma aparece como uma espécie de carreira de segunda categoria em relação à outras profissões mais prestigiadas e bem remuneradas.

Além disso, não é atribuído a mulher a imagem de profissional da educação por si só, mas relacionadas ao seu papel materno; como uma extensão de seu papel de mãe e da atividade educativa que elas já exerciam no ambiente doméstico. Esse fator também levanta questões sobre igualdade de gênero na remuneração e no reconhecimento da profissão, bem como desafios relacionados ao equilíbrio entre trabalho e vida pessoal para as docentes. Podemos dizer também que essa característica também se perpetua historicamente, tendo em vista que na atualidade a profissão é composta majoritariamente por mulheres.

Com a expansão da educação e o surgimento das universidades, a profissão docente ganhou status, mas muitas vezes era ligada a restrições

institucionais. As transformações na educação nesse período, desempenharam um papel fundamental na construção das bases sociais que moldaram o mundo contemporâneo. No que diz respeito a contratação de professores sem as devidas habilitações podemos destacar a massificação do ensino como um fator determinante. Esse fenômeno gerou diversas mudanças no âmbito educativo, com a expansão da escola pública, o consequente aumento do número de estudantes e concomitantemente exigiu a contratação de profissionais da educação para suprir a demanda de alunos.

Dessa forma, ao passo que a expansão da escola pública pode ser considerada um avanço, a contratação imediata de profissionais aparece nesse contexto como um problema, tendo em vista que muitos professores foram contratados sem formação específica. Esse quadro de desprofissionalização tende a afetar diretamente o status social da profissão. Importa considerar também o aumento significativo da jornada de trabalho, o rebaixamento dos salários e o modelo tecnicista, que contribuiu para um processo que ainda não foi superado, a desvalorização do professor e o desprestígio social da profissão. Esse problema assumiu tamanha proporção que na atualidade, mesmo com tantos avanços ainda há profissionais sem formação acadêmica necessária para o exercício da profissão.

Essas flutuações no prestígio da profissão docente frequentemente refletem as prioridades e os valores predominantes em determinada sociedade. Portanto, compreender e abordar essas variações é fundamental para garantir que a educação continue a ser uma pedra angular do progresso social e cultural. Com base nos estudos realizados, vemos em diferentes contextos como a identidade profissional do professor é fragilizada e esse cenário reflete-se negativamente na percepção que esse profissional tem do seu próprio trabalho, bem como, influencia na percepção e escolha dos jovens quanto a se preparar para o exercício da docência.

No que tange às reformas educacionais, podemos dizer que elas desempenham um papel fundamental na valorização da profissão. Medidas que estabelecem um suporte legal para a prática educacional, elevam também o status dos mestres, consolidando-os como especialistas e profissionais do ensino. A institucionalização deles como funcionários públicos do Estado se tornou um requisito essencial para alcançar independência profissional. Isso

implica que o estatuto de funcionário público concedeu aos professores autoridade e legitimidade para atuar no campo educacional, conferindo-lhes a capacidade de moldar a educação como parte de um domínio social específico.

Entretanto, essas mesmas reformas não colocam o profissional no centro do processo educativo, uma vez que tendem a reduzi-los ao status de técnicos de alto nível, meros cumpridores de ditames e objetivos decididos por especialistas, que forjam um currículo um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. Essa ideologia pode potencialmente minar a liberdade dos educadores, relegando-os a um papel de reprodutores das ideias e valores prevalecentes, mesmo que muitos professores não estejam conscientes dessa influência.

Na compreensão da problemática aqui proposta a abordagem dos professores como "intelectuais transformadores" possibilita redefinir sua função, pelo reconhecimento de que o ensino é um trabalho intelectual, não apenas técnico. A abordagem ajuda a entender as condições necessárias para que os professores atuem como intelectuais e o papel deles na influência política e social através das pedagogias que usam. A visão de professores como intelectuais ressalta que toda atividade envolve pensamento, reconhecendo a ligação entre pensamento e prática. Isso interfere diretamente no status da profissão, pois os diferencia de meros operadores e destaca seu compromisso em cultivar o pensamento crítico dos alunos, tornando-os profissionais reflexivos dedicados aos valores intelectuais.

Escolas são espaços complexos ligados ao poder e controle. Professores como intelectuais têm um papel político e ideológico de contribuir para consolidar discursos emancipadores, que expressem valores mais humanos em sala de aula. Para educar cidadãos críticos é fundamental considerar a influência política e cultural das escolas. O professore como intelectual transformador reconhece o caráter político da educação e busca uma política mais educativa. Ele vê as escolas como arenas políticas, atuando na luta contra injustiças e incentivando os alunos a serem agentes de mudança; assume pedagogias emancipadoras que envolvem os alunos como agentes críticos, promovendo um mundo melhor. Isso requer dar voz ativa aos alunos e abordar problemas reais em suas vidas. Os intelectuais

transformadores unem crítica e possibilidade, combatendo injustiças e capacitando os alunos a agir com conhecimento e coragem. É uma luta valiosa para criar cidadãos transformadores.

O fato de os professores não serem vistos como profissionais intelectuais no bojo das reformas contribui para a desvalorização da carreira do magistério e acarreta em outros problemas como a erosão salarial, carga de trabalho excessiva, turmas superlotadas, falta de recursos para desempenhar seu papel de maneira eficaz e insatisfação profissional, o que, por sua vez, pode afetar negativamente a qualidade do ensino. Para enfrentar essas questões, é fundamental investir na valorização dos professores por meio de salários justos, melhorias nas condições de trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento social.

Com efeito, é inegável que as condições de trabalho e a desvalorização social da profissão, prejudicam a construção da identidade dos professores, da mesma forma que tornam a profissão menos atrativa se comparada a outras com o mesmo nível de formação. A falta de reconhecimento social e de valorização do professor tem um impacto direto na atratividade da carreira. Jovens talentosos muitas vezes escolhem outras profissões mais lucrativas e socialmente reconhecidas, em detrimento da educação. Isso cria um ciclo vicioso, onde a falta de investimento na formação de novos educadores perpetua a escassez de professores qualificados.

No que pese aos sentidos de *prestígio* e o *desprestígio* da profissão docente, o estudo revela questões complexas e multifacetadas que são influenciadas por uma série de fatores, incluindo políticas educacionais, percepção pública e condições de trabalho dos professores. Da mesma forma, aponta uma série de aspectos associados à essa temática, tais como: a relação da Formação Contínua com a valorização da profissão. O destaque à formação permanente dos professores sugere que a sociedade reconhece a importância de educadores continuamente atualizados, sendo essa formação um fator que pode elevar o prestígio da profissão, pois mostra que os professores não são apenas responsáveis pelo ensino, mas também pela adaptação constante às mudanças na educação e na sociedade. No que tange a Relevância Prática, a ênfase na aprendizagem de conhecimentos úteis e aplicados no trabalho e na vida social, pode ser um fator capaz de melhorar o

prestígio dos professores, pois demonstra que sua contribuição não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também tem impacto na sociedade como um todo. Professores que conseguem conectar o aprendizado à vida cotidiana dos alunos tendem a ser mais valorizados.

Em resumo, o *prestígio* e o *desprestígio* da profissão docente estão interligados com o contexto social, a evolução das expectativas e demandas em relação aos educadores na sociedade. Reconhecer a centralidade da docência no âmbito das reformas; valorizar a formação contínua e a aplicação prática do conhecimento são fatores que podem favorecer a profissão. É fundamental investir nos professores por meio do reconhecimento financeiro e social, melhorias nas condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional. A educação é o pilar de qualquer sociedade, e a valorização desse profissional é crucial para garantir um sistema educacional de qualidade e preparar as gerações futuras para os desafios do mundo.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernardette Siqueira. **História da filosofia.** São Paulo. Nova Cultural, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2006.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. vol. 30, n. 107, pp. 349-372, maio/ago. 2009.

BRANDÃO, Denise Freitas; PARDO, Maria Benedita Lima. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 313-329, abr./jun. 2016.

CALDAS, Iandra Fernandes. História da Profissão docente no Brasil: Debates e Representações. Escola em tempos de conexões. Vol. 2. 10.46943/ **VII CONEDU.** 2021.02.087.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos I:** novos olhares na Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

D'ÁVILLA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA Cristina Maria (org.). **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 23-44. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 465 - 480, set./dez. 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Revista Teoria e Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. Educação- Pedagogia crítica.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios** – Brasília: UNESCO, 2009.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira** 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo; Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 467-474, maio-agosto/2011.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. **O (des)prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais.** Dissertação - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação; da Antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella 3. ed. São Paulo; Cortez, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Hermenêutica-Dialética como Caminho do Pensamento Social. 1ª**. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto Editora. 1999.

NÓVOA, António. **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário.** Subsídios para a história da Profissão docente em Portugal (séculos XV – XX) p. 413-440. 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 28º Edição. Petrópolis-RJ; Vozes, 2003.

SANTOS, Westerley A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 1º sem. 2015.

SILVA, O.O.N. da; MIRANDA, T. G; BORDAS, M.A.G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, e68301. Novembro de 2019.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, out./dez., 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina Maria (org.). **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 13-22 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAPÍTULO 9

O ESPAÇO CONCEDIDO À EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NAS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

Julyana Kalyne Henrique da Silva[54]
Layane Dutra Malagueta Vieira[55]
Maria do Carmo Gonçalo Santos[56]

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Nos últimos anos, tem crescido a preocupação com a agressão à natureza e às consequências de sua exploração excessiva - iniciada desde a Primeira Revolução Industrial - e que se intensifica nos tempos atuais. Desta forma, movimentos ambientalistas de caráter político e social têm se difundido por todo o mundo e vêm ganhando força, visando trazer para reflexão a urgência de nos unirmos em defesa da natureza, da preservação da vida, e do ecossistema, não só por conta das condições de vidas humanas, mas, sobretudo, pelo direito à vida de todos os seres.

Diante da necessidade de sensibilização social, e em defesa do meio ambiente, para a garantia do direito à vida, promoção de um impreterível desenvolvimento sustentável, no Brasil foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que define uma série de princípios a serem atendidos em caráter formal e não-formal, ou seja: dentro e fora das

[54] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia - UFPE/CAA; E-mail: julyana.kalyne@ufpe.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2853089861543978
[55] Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia - UFPE/CAA; E-mail: layane.malagueta@ufpe.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6136357046032745
[56] 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.br Lattes. ORCID: https://orcid.org/0000-0002- 5760-6009.

instituições de ensino das redes públicas e privadas, de modo a incentivar e assim engajar a sociedade na busca pela conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1999).

Na condição de alcançar objetivos educacionais do sujeito, a partir da organização e coordenação do trabalho escolar, de modo a "garantir o processo de formação do cidadão, que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos pré-determinados, e que está pautado numa determinada concepção de homem que se quer formar" (SANTOS, 2006, p. 10), a gestão escolar promove ações que viabilizam trabalhos formativos acerca de educação ambiental

Em face disto, partindo de um olhar reflexivo e atento à realidade, buscamos nos aprofundar na temática, A intenção é identificar o espaço concedido pela gestão escolar à conscientização socioambiental. Assim, este trabalho é construído a partir da seguinte questão problematizadora: Qual é o espaço concedido pela gestão escolar para a conscientização socioambiental da comunidade?

A pesquisa adveio do conjunto de nossas experiências pessoais provocadas por indagações e inquietações frente à falta de iniciativas governamentais e da própria comunidade, tendo em vista o descaso para com a temática aqui promovida. Em outras palavras, partimos de um contexto escolar e social, fundados pela carência de projetos e espaços para tratativas de temáticas socioambientais, resultando em um analfabetismo ambiental.

Nesse sentido, desejamos uma sociedade em que essas questões passem a ser cada vez mais inseridas e aprofundadas no cotidiano escolar, visando assim uma transformação socioambiental da realidade, sendo essa nossa justificativa social, uma vez que compreendemos o valor de uma educação integral que foge do modelo de ensino bancário, valorizando aspectos socioculturais e ambientais, sendo eles fundamentais para uma boa qualidade de vida.

Adiante, a fim de identificarmos a visibilidade do tema, realizamos um exercício de estado da arte dos últimos 10 anos de pesquisa sobre educação socioambiental, tendo como base de dados o Google acadêmico. Utilizamos como categorias de pesquisa: "Educação socioambiental", "Gestão escolar". Como critérios de seleção, tivemos: 1) artigos científicos publicados entre 2013

e 2023; 2) estar relacionado à temática investigada; 3) estar disponível integralmente de forma gratuita; 4) artigos publicados no Brasil e na língua portuguesa. Logo, se tratando dos critérios de exclusão, foram definidos: 1) artigos sobre pesquisas realizadas fora do Brasil; 2) artigos publicados em outros idiomas; 3) que não tenham livre acesso na íntegra.

A escolha dos artigos que foram analisados na íntegra se deu ao final de 5 etapas: 1) busca dos artigos na base de dados através dos descritores; 2) leitura dos resumos para refinamento da seleção; 3) aplicação dos critérios de inclusão e exclusão; 4) seleção dos artigos que serão analisados. Os resultados estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Estado da arte sobre a temática Educação Socioambiental e Gestão

EIXOS TEMÁTICOS	Nº DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Educação socioambiental	1.370
Educação socioambiental e Gestão escolar	331
Educação socioambiental e Gestão escolar em Caruaru-Pe	1

Fonte: Autoral (2023)

O número de produções cae a cada descritor adicionado e, apesar de considerarmos que as pesquisas encontradas são imprescindíveis para a divulgação e ampliação da discussão acerca da temática, apontamos que a presente pesquisa se justifica ao avançar quando relaciona à Educação socioambiental, Gestão escolar e educação socioambiental e Gestão escolar em Caruaru-PE, através de uma pesquisa de campo - possibilidade que até então não foi disponibilizada através da plataforma escolhida.

Dessa forma, partimos da relevância acadêmica de contribuir para a visualização e difusão do tema, uma vez que o mesmo não dispõe de muitos estudos científicos na região contemplada como colocado anteriormente, favorecendo assim sua permanência em uma posição de pouco debate. Além disso, observamos que, geralmente, as disciplinas ofertadas nas

universidades, acerca da temática, sequer possuem um caráter obrigatório, deixando a cargo da escolha dos estudantes optarem por disciplinas eletivas.

Para responder à questão problema já mencionada, temos como objetivo geral: Compreender o espaço concedido pela gestão escolar ao trabalho com as questões socioambientais. Com relação aos objetivos específicos temos: 1) Identificar o espaço cedido pela gestão escolar para lidar com as questões socioambientais da região, e 2) Apontar os possíveis estímulos e desafios evidenciados pela gestão escolar que contribuem para a adesão ou não de práticas que promovem a conscientização socioambiental no espaço escolar em questão.

DISCUTINDO CONCEITOS, AVANÇOS E DESAFIOS DA TEMÁTICA

A gestão escolar democrática e o seu potencial caráter de transformação social.

A discussão sobre gestão escolar democrática é fundamental para compreendermos não apenas o funcionamento interno das instituições educacionais, mas também o seu potencial transformador na sociedade. Ao abordar esse tema, é importante ir além das definições formais e explorar as dinâmicas subjacentes que moldam a gestão escolar.

Nesse sentido, compreendemos que tais dinâmicas estão imbricadas às questões que perpassam o sentido de poder, uma vez que a mesma mostra-se diretamente ligada com o campo da política, na medida em que se constitui em um espaço atravessado por decisões tomadas a partir do vislumbre de objetivos mais amplos.

Paro (2005) embora considere o conceito de gestão escolar, evidencia o termo administração, definindo-o como o uso racional de recursos adequados de modo a atingir a um determinado fim. Luck (2009, p. 94) discorre sobre tal fim:

> Qual o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam

> participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar.

Destaca-se, portanto, o real objetivo de uma escola, que é a formação do sujeito, para além dos ideais capitalistas. Mais do que isso, Paro (1998), do mesmo modo, defende que a escola não é uma empresa e, logo, tendo em vista que a escola busca formar seres históricos, sua gestão diferencia-se da lógica da administração empresarial, que se limita à produtividade: Paro (1998) evidencia a função social da escola na formação do sujeito histórico, que acesse os bens materiais e culturais produzidos socialmente para o viver bem.

> A má qualidade do ensino público atual expressa, por um lado, a falta de escolas de verdade, com condições adequadas de funcionamento; por outro, a ausência, em nosso sistema de ensino, de uma filosofia de educação comprometida explicitamente com uma formação do homem histórico que, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência, se articule com o objetivo de viver bem, realizando um ensino que capacite o educando tanto a usufruir da herança cultural acumulada quanto a contribuir na construção da realidade social. (PARO, 1998, p. 306)

Assim, a gestão escolar apresenta-se como um processo político capaz de contribuir para uma educação numa perspectiva humanizadora e transformadora de sociedade, de acordo com suas intenções. A Constituição Brasileira de 1988, apesar de evidenciar a gestão democrática apenas à esfera pública, o define como princípio. Desse modo, se é princípio, pressupomos que é para todo o sistema de educação. (BRASIL, 1988).

Sobre a gestão escolar democrática, Santos (2006) declara que é um modo de conduzir a práticas escolares nas quais não somente o gestor possui voz e/ou espaço para tomada de decisões, pois esta indica a participação dos mais diversos atores sociais - como, por exemplo: docentes, discentes, familiares e demais funcionários e sujeitos que compõem o campo em questão. Portanto:

> A gestão da escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos: participação e autonomia. Pedagogicamente esse processo exige que a escola se arme de instrumentos que visem garantir esses princípios e se voltem para a especificidade dos objetivos da escola[...] (SANTOS, 2006, p. 10 - 11)

A gestão democrática materializa-se, sobretudo, através da participação e autonomia da comunidade escolar, desde o processo de planejamento do trabalho escolar até a sua avaliação. Santos (2006), ao tratar dos mecanismos democratizadores da escola, aborda o projeto político pedagógico (PPP) e o conselho escolar como instrumentos que visam garantir esse ideal democrático nas instituições escolares.

A formação do sujeito histórico, como destacado por Paro (1998), vai além dos propósitos da mera sobrevivência, incluindo a capacidade de contribuir para a construção de uma realidade social sustentável. A educação socioambiental, nesse contexto, encontra na gestão escolar democrática uma aliada, pois ambas compartilham o princípio da participação ativa da comunidade escolar.

A implementação de projetos socioambientais, como parte integrante do projeto político pedagógico (PPP), reflete o compromisso não apenas com a formação acadêmica, mas também com a preparação de cidadãos responsáveis e conscientes de seu impacto no meio ambiente e na sociedade como um todo. Dessa forma, a gestão escolar democrática não apenas viabiliza a integração da educação socioambiental, mas também potencializa sua eficácia ao tornar a comunidade escolar coautora e protagonista desse processo educativo transformador.

Educação socioambiental: um campo em construção

Com o avanço do processo de industrialização se deu o consumo excessivo e desordenado de recursos naturais, evidenciados em imagens de estragos ao meio ambiente, como desastres ambientais promovidos por empresas de engenharia poluição de rios e mares, desmatamento e, até mesmo, danos à camada de ozônio, devido à emissão de gases poluentes.

Na segunda metade do século XVIII iniciou-se na Inglaterra a primeira revolução industrial, onde demonstraram insatisfação com o avanço

tecnológico estar gerando a substituição da manufatura por máquinas. Essa revolução, de acordo com Schwab (2016), possui quatro fases[57]. Estamos vivendo a quarta fase desde meados do século XXI, e apesar desses movimentos, o capitalismo se consolidou e o processo de industrialização foi se desenvolvendo cada vez mais e se expandindo mundialmente, onde atualmente permanece em desenvolvimento e existem máquinas de alta tecnologia desenvolvendo ações e substituindo a mão de obra humana.

A ampliação do processo de industrialização continua acontecendo, à medida que ocorre o avanço da tecnologia, e posto isso, surgiu a necessidade de ações que amenizem e até mesmo possam reverter os danos já existentes no planeta, se é que isso é possível.

Por volta da década de 1960 surgiu o termo "Educação ambiental" (EA), sendo essa uma temática necessária e fundamental para realização de ações que buscam construir conhecimentos, conscientização e atitudes para conservação do meio ambiente. Diante disso, a legislação define:

> Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art 1º.)

[57] Primeira Fase (Final do século XVIII até meados do século XIX): Caracterizada pelo surgimento da máquina a vapor e pela mecanização da produção têxtil, resultando na transição da manufatura para as fábricas.
Segunda Fase (Meados do século XIX até o início do século XX): Marcada pela expansão industrial para setores além do têxtil, introduzindo tecnologias como o motor a vapor, a produção em série e o uso do aço. A construção de ferrovias também foi emblemática dessa fase.
Terceira Fase (Início do século XX): Conhecida como a Revolução Tecnológica, essa fase foi impulsionada pela eletrificação, automação e produção em massa. Destacou-se, por exemplo, pela introdução das linhas de montagem na indústria automobilística.
Quarta Fase (Final do século XX até o presente): Caracterizada pela digitalização e automação avançada, onde a tecnologia da informação desempenha um papel central. Aspectos como robótica, inteligência artificial e globalização das cadeias de produção são proeminentes.

Na década de 1980 a educação ambiental popularizou-se, oficialmente, por todo o mundo e tem sido uma temática cada vez mais abordada em meios de comunicação. Entretanto, atualmente já se tornou uma necessidade, tendo em vista a situação de urgência na qual o meio ambiente encontra-se, com altos índices de destruição.

> Doutrinariamente podemos definir a educação ambiental como "o processo educacional de estudos e aprendizagem dos problemas ambientais e suas interligações com o homem na busca de soluções que visem a preservação do meio ambiente. (SANTOS, 1999, p 101).

Diante do forte impacto que as questões ambientais têm na sociedade, também consideramos como o modo de vida influencia no meio ambiente. Diante essa relação meio ambiente e sociedade, surge o termo "socioambiental/socioambientalismo", frente a isso, Santilli (2005) discorre que

> o socioambientalismo [...] desenvolveu-se com base na concepção de que, em um país pobre e com tantas desigualdades sociais, um novo paradigma de desenvolvimento deve promover não só a sustentabilidade estritamente ambiental – ou seja, a sustentabilidade das espécies, ecossistemas e processos ecológicos – como também a sustentabilidade social – ou seja, deve contribuir também para a redução da pobreza e das desigualdades sociais e promover valores como justiça social e equidade. (SANTILLI, 2005, p. 34)

Diante disso, é possível identificar o aumento da discussão acerca da temática nas últimas décadas, tendo em vista o agravamento da situação socioambiental. Com isso, questões desse gênero passaram a ser incluídas também nos documentos norteadores da Educação Básica, a partir de 1998 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entretanto com base em (BRANCO, 2018) inicialmente era apresentado apenas como tema transversal, e somente na BNCC foi trazido como necessária para uma sociedade sustentável.

Na primeira versão, a BNCC (BRASIL, 2015)[58] trouxe a abordagem da Educação Ambiental de forma mais contextualizada, apresentando de maneira transversal e interdisciplinar, temas como sustentabilidade, educação para o consumo, preservação do meio ambiente e entre outras temáticas. Já na segunda versão do documento (BRASIL, 2016)[59], a EA é apresentada de forma mais específica, trazendo uma unidade "Ambiente, Recursos e Responsabilidades", apresentando questões ambientais, recursos naturais e a responsabilidade do seu uso, objetivando assim, atitude de sensibilização, conscientização e atitudes por parte dos indivíduos.

Na terceira e mais recente versão (BRASIL, 2018)[60], a BNCC retrocedeu quanto à abordagem da temática, tendo em vista a redução da quantidade de páginas e, consequentemente, a remoção dos estudos acerca das questões ambientais, anteriormente propostos na segunda versão, focando mais na sustentabilidade e de forma transversal e interdisciplinar. De modo geral, temáticas ambientais são trazidas, em determinadas habilidades, entretanto não é utilizado o termo propriamente dito de "Educação Ambiental",

> [...] a partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, seja discutindo as implicações do consumo excessivo e descarte inadequado dos resíduos. Contempla-se, também, o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro (BRASIL, 2018, p. 326-327).

[58] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf

[59] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf

[60] Disponível no portal oficial: http://basenacionalcomum.mec.gov.br

Nesse caso, o desenvolvimento da EA acaba sendo deixado a cargo dos professores compreender a importância da educação socioambiental. A fragilização da discussão de educação ambiental e socioambiental na política pública educacional reverbera nas políticas de formação de professores e professoras para lidar com essas questões. Em vista disso, destacamos a importância de uma gestão escolar atenta e sensível à questão ambiental, em vista de cobrar das políticas educacionais investimentos em formação continuada em relação à educação socioambiental. Além disso, desenvolver formação continuada, a partir do estudo permanente na própria escola, como processo interno de formação.

PERCURSO ADOTADO

A partir da intenção em compreender o espaço atribuído à educação socioambiental, a partir da gestão escolar optamos pela abordagem qualitativa, em vista do acesso à perspectiva dos sujeitos. Nesse sentido, Minayo diz que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21 - 22)

Diante disso, realizamos uma pesquisa do tipo exploratória, através da observação do cotidiano escolar e entrevistas semi-estruturadas com toda a equipe gestora composta por 1 gestora e 4 coordenadoras, codificadas por: G (gestora), C1 (coordenadora 1), C2 (coordenadora 2) e C3 (coordenadora 3).

O critério de escolha do campo deve-se à natureza no seu entorno, sendo este marcado por arvoredos e por, em suas proximidades encontrarmos algumas praças e até trechos do Rio Ipojuca[61]. Além disso, por razão da

[61] O Rio Ipojuca é um dos mais poluídos do Brasil, segundo: https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2023/05/09/dia-do-rio-ipojuca-rio-e-considerado-o-terceiro-mais-poluido-do-brasil.ghtml

instituição se localizar bem no centro da cidade assim abranger discentes de distintos bairros, acaba acolhendo uma vasta comunidade de diferentes contextos e realidades sociais e econômicas.

Todavia, ao adentrarmos em seu espaço, percebemos que a mesma conta com vários lixeiros dispostos nos corredores, salas e demais espaços existentes, mas nenhum deles sequer possui coleta seletiva.Para além do espaço físico, constatamos que mesmo diante da afirmação do corpo gestor quanto à existência de atividades e/ou projetos desenvolvidos relacionados ao meio ambiente, tais ações acabam ocorrendo vez ou outra e a cargo dos professores que sequer possuem formação inicial ou continuada para tanto.

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL, A PARTIR DA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS EVIDENCIADOS

Durante o período das entrevistas, apesar de afirmar que a escola possui um PPP (Projeto político pedagógico) que abarca as questões socioambientais, - sendo este revisado bimestralmente por toda a comunidade escolar -, quando questionada sobre o significado de questões socioambientais, a equipe gestora, no geral, apresentou uma incerteza sobre o tema, mudando de assunto ou até mesmo tendo dúvidas do que se trata:

> "Acho que tudo o que envolve o ambientalismo, né?" (C1)
> "Eu vejo esse tema bastante necessário para o nosso ambiente escolar, a gente não pode negar, mas sim colocar em prática." (C2)
> "O que são questões socioambientais? É o mesmo que preservação?" (Gestora)

Assim, suas dificuldades em tratar do tema acabam nos trazendo dúvidas sobre se de fato a gestão escolar está envolvida com a temática A partir de Santos (2006) a importância para a comunidade escolar, todavia o posicionamento da gestora foi de desviar do assunto e pedir pra retomarmos a essa questão em outro momento - nos deixando então um pouco intrigadas.

Adiante, as mesmas afirmam que não chegaram a possuir sequer uma disciplina específica que abordasse as questões socioambientais durante sua

formação inicial. Em dissonância, apenas a C3 comenta que teve contato com a temática durante um trabalho de ludicidade, mas nada além disso, tal como é trazido pelo. Ainda assim, segundo elas há formações continuadas no âmbito externo, ofertadas pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEDUC):

> "A gente teve ontem[...] falou sobre a sustentabilidade e a alimentação saudável." (C2)
> "Eu fiz um curso na escola federal, a gente trabalhava agroecologia e a gente viu nesse ângulo aí, algo que é muito interessante[...] a própria instituição me forneceu na época pois eu era da secretaria da educação e a gente tinha esse acesso a esses cursos[...]" (C1)
> "Quando o coordenador vai a gente participa, agora específica teve umas que a outra coordenadora participou e a gente não, porque ela era da SEDUC aí ela tinha mais propriedade porque justamente era com eles da própria SEDUC[...]" (C3)

A partir de seus relatos, percebe-se então que a SEDUC oferta formações, mas estas são mais pontuais sobre o tema aqui tratado, e voltadas para determinados "cargos" - sendo então mais restringidas aos professores que cumprem as funções diretivas. Acreditamos que isso se dá por se acreditar que é o bastante. Todavia, quando a equipe gestora do campo pesquisado responde sobre as ações voltadas para essa temática, nota-se que o espaço concedido às questões socioambientais nesta instituição limita-se aos posicionamentos adotados pelos próprios educadores diante de suas atribuições da temática:

> "[...] na verdade são os professores que trazem, a gente assiste ao que eles trazem." (C2)
> "Os professores trabalham com essa questão[...]" (C3)
> "Professores de ciências, história desenvolvem atividades, até porquê estão no plano de aula deles[...]" (Gestora)

Tal condução vigente, torna-se perigosa na medida em que pode acabar colocando em risco a ideia de Paro (1998) ao deixar de se certificar que

o aluno de fato seja capacitado para contribuir na construção da realidade social em que pertence.

Por seguinte, perguntamos as coordenadoras e gestora sobre quais são seus maiores desafios frente a adoção de práticas educativas que contribuem para a conscientização sobre as questões socioambientais, obtendo como resposta um consenso entre a relação família e escola:

> "A educação dos alunos. A gente tenta colocar e eles não seguem[...] a questão de casa é o que a gente sente mais dificuldade[..] Eles fazem até bolas de papel e jogam longe dos lixeiros… os alunos." (C1)
> "Família e escola é o nosso maior desafio, se a gente alcançasse essa relação tudo seria mais fácil." (C2)
> "Conscientização dos alunos, principalmente a família, porque é preciso trabalhar escola-família." (Gestora)

Diante exposto, é perceptível que de modo geral as respostas quanto aos desafios enfrentados para a efetivação da prática são as mesmas, voltadas às questões família-escola, entretanto, é notório a falta de iniciativas por parte da gestão que busquem contornar esses desafios, para que se alcance uma maior conscientização e compreensão acerca do tema tratado.

Para além, foi possível perceber determinada contradição, tendo em vista que é ofertado pela SEDUC formação para a gestão, todavia, as ações voltadas para a educação ambiental são deixadas a cargo dos professores, conforme presente na BNCC (BRASIL, 2018). Porém, se a temática não está presente no documento base norteador e o professor, quem deve desenvolver esse assunto com os alunos, não recebe a formação necessária, acaba dificultando ainda mais essa atribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreender o espaço concedido pela gestão escolar ao trabalho com as questões socioambientais, observou-se que a equipe gestora não possui um conhecimento aprofundado sobre o tema, o que dificulta a

criação de ações que colaborem com a conscientização dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Como consequência, percebe-se - como já mencionado anteriormente - que muitas vezes a gestão acaba deixando tais possíveis ações a cargo dos professores. Não obstante, os resultados obtidos no presente trabalho apontam para a necessidade impreterível de uma abordagem mais abrangente e engajada por parte da gestão.

A análise dos dados sugere que a gestão escolar desempenha um papel crucial na construção de uma consciência socioambiental a esse meio - indo desde os porteiros, professores, até os discentes -, uma vez que partimos da compreensão de que nós não somente devemos preservar a natureza porque precisamos dela, ou seja, por pura necessidade individual, mas sim porque as ações que realizamos são de nossa responsabilidade e geram consequências coletivas até impensáveis.

Diante dessas constatações, observa-se a relevância de ações práticas, engajamento comunitário e diálogo constante. O reconhecimento da gestão escolar como protagonista na formação de uma consciência socioambiental coletiva destaca a importância de estratégias inovadoras e inclusivas para superar os desafios identificados. A interconexão entre a escola e a comunidade surge como um elemento fundamental para a compreensão efetiva das questões socioambientais, exigindo uma abordagem que vá além dos limites físicos da instituição educacional.

Um dos desafios identificados refere-se à complexa relação entre a família e a escola, marcada pela diversidade de realidades presentes na comunidade. A abordagem dessas diferenças requer soluções adaptáveis, considerando contextos singulares. Desse modo, a priorização da relação escola-família se destaca como essencial, mesmo diante das dificuldades de acesso a algumas realidades. A revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) em conjunto com a comunidade emerge como uma ferramenta potencialmente valiosa nesse processo, guiando e alinhando as ações da escola com as expectativas e necessidades locais de maneira colaborativa.

Em suma, apontamos que o espaço concedido pela gestão escolar às questões socioambientais ressalta a importância de uma abordagem prática, do envolvimento efetivo da comunidade e da promoção contínua do diálogo. Nesse contexto, a gestão escolar desempenha um papel crucial ao liderar

iniciativas que buscam soluções inovadoras e inclusivas para os desafios socioambientais identificados na comunidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. de G. **A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5526. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 1ª versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 mar. 2022. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.795**, de 27 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério do meio ambiente. Política nacional de educação ambiental - **Lei nº 9795**, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 2000. Disponível em: https://www.mma.gov.br/educacaoambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental.html. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

LÜCK, Heloísa. Gestão pedagógica. In: LUCK, Organizador (org.) **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. v. 1. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 93-104p.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar uma introdução crítica**. Cortez Editora, São Paulo, 2005.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. **A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes**, p. 300-307, 1998.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural.** São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. **Cadernos ANPED**, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS A. S. R. dos. **Base legal da educação ambiental no Brasil:** programa Ambiental: a Última Arca de Noé, 1999.

Schwab, K. (2016). **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro.

CAPÍTULO 10

A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO REFERENCIAL CRÍTICO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ANCORADOS NOS PRINCÍPIOS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL EM QUESTÃO

Márcia Maria Cardoso[62]
Nélio Vieira de Melo[63]

INTRODUÇÃO

A educação escolar encontra-se desafiada pelas relações conflituosas forjadas pela lógica do mercado de trabalho. A sociedade reflete o esgarçamento de princípios éticos, evidenciando uma concepção egoísta que desestima a formação humana e articula uma prática educativa configurada em favor da reprodução mercadológica. Dessa forma, utiliza-se o espaço escolar como ferramenta de alienação em serviço da classe empresarial, à medida em que são reforçadas nas escolas a difusão de um ensino comum baseado no desenvolvimento de competências e habilidades visando acima de tudo uma formação profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa evidente em sua constituição os interesses voltados para o capital. Nota-se no processo de elaboração da BNCC o interesse hegemônico da sociedade capitalista, vivemos um tipo de esquecimento/afastamento proposital das relações inter-

62 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Núcleo de Formação Docente – Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE). http://lattes.cnpq.br/1393584555950460
53 Doutor em Filosofia - Professor da Licenciatura em Pedagogia – Núcleo de Formação Docente – Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) http://lattes.cnpq.br/0263427602095239

humanas, da preocupação com o outro, do desejo de respeitar a alteridade daquele que independentemente de onde e como, existe, e sua existência constitui o eu, humano e preocupado. Em vista disso, temos como objetivo principal da presente pesquisa: desenvolver um estudo sobre a formação humana na escola brasileira atual a partir do referencial da ética da alteridade de Emmanuel Levinas, compreendendo a ética como uma provocação que desconstrói os pressupostos da educação voltados para os interesses do capital liberal.

Para tanto, pretendemos problematizar a relação entre formação humana e profissional na atual BNCC e, dentro dela, os princípios éticos que a fundamentam e trazer as provocações éticas de Emmanuel Levinas para reflexão sobre formação humana na educação escolar, entendendo a ética como itinerário da busca dos sentidos do humano e da escola como lugar de experiência de encontro de sentidos, de saberes múltiplos que elevam o humano ao mais alto nível de relações consigo, com o mundo, com os Outros e com todas as realidades sociais que nos rodeiam.

O interesse pelo estudo do tema em questão surgiu a partir de provocações advindas do exercício da docência no cotidiano do ambiente escolar, as quais geraram inquietações acerca dos princípios éticos - mais precisamente da falta deles - que orientam a formação humana e que na grande maioria das vezes são deixados de lado, colocados à margem, para dar espaço às concepções neoliberais, traduzindo em políticas educacionais o que é decidido pela classe empresarial.

Os processos formativos brasileiros na Educação Básica, desde as últimas políticas definidas pelo Estado, de 2018 até os dias atuais, fazem da instituição escolar um campo de reprodução social e econômico. A escola virou um lugar de formação predominantemente voltado para as escolhas técnicas e profissionais. A educação escolar está orientada para o mercado de trabalho. O pressuposto da formação humana é o de oferecer indicativos de relações humanas que elevem a capacidade dos sujeitos nas relações de produção. O pressuposto da formação profissional é o de que cada sujeito da educação escolhe o que quer ser, como se a profissão fosse definida na escola e como se a escola fosse o lugar dessa formação.

Diante disso, dentro dessa aparente polaridade entre o humano e o profissional que se deseja formar para o mercado de trabalho, trazer a reflexão sobre ética da alteridade de Emmanuel Levinas se torna uma provocação. A ética como resgate do humano é uma provocação para uma educação que se concebe como reprodução social que aprisiona os sujeitos nas malhas da lógica mercadológica liberal, onde os fins justificam os meios.

Em termos metodológicos, utilizamos como instrumentos de pesquisa fontes bibliográficas e documentais, a primeira refere-se à utilização de materiais já existentes, elaborados e disponibilizados principalmente em formato de livros e artigos científicos. Este método tem como principal vantagem o *"fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla"*[64]. A segunda assemelha-se à primeira em termos de desenvolvimento, no entanto, *"a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes"*[65], uma de suas vantagens é que *"os documentos constituem fonte rica e estável de dados"*[66].

Outrossim, utilizaremos o método de análise crítica do discurso (ACD) que assinala o discurso como prática: textual, discursiva e social. Para Fairclough (2019) a análise crítica do discurso aclara a relação entre o discurso e outros elementos sociais, como poder, ideologias, instituições etc., e oferece *"a crítica ao discurso como caminho para uma crítica mais ampla da realidade social"* (FAIRCLOUGH, 2019, p. 32). Todavia, a crítica por si só não abarca o real objetivo[67] da ACD, uma vez que envolve a relação entre os campos do ideal e atitudinal.

O presente trabalho será desenvolvido em quatro partes, inicialmente abordaremos o problema da formação humana e profissional na educação

---

[64] GIL, A. C. 1946 - Como Elaborar Projetos de Pesquisa. - 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2002, p. 45.

[65] Ibidem, p. 45.

[66] Ibidem, p. 46.

[67] *"[...] o objetivo não é apenas a crítica; é a mudança "para melhor". A crítica acadêmica, por si mesma, não pode modificar a realidade, mas pode contribuir com a ação política de mudança, ao aumentar a compreensão da realidade existente, de seus problemas e de suas possibilidades"*. FAIRCLOUGH, N. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO RACIOCÍNIO DIALÉTICO: CRÍTICA, EXPLANAÇÃO E AÇÃO. Policromias. Dezembro/2019 Ano IV. (p. 32-33).

brasileira nos dias atuais considerando as competências e habilidades como princípios da educação, em seguida, apresentaremos o itinerário filosófico de Emmanuel Levinas como referencial crítico para tais princípios, em contrapartida faremos uma análise crítica de conteúdos e discursos acerca dos princípios de competências e habilidades envolvendo o currículo e as práticas educativas escolares a partir da Ética da Alteridade, por fim, expressamos nossas considerações.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COMO PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – APONTANDO O PROBLEMA DA FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA HOJE

Os processos educacionais brasileiros são historicamente marcados por questões complexas e paradoxais para o processo de formação humana e profissional. No que concerne aos aspectos pessoais, sociais e profissionais, a educação escolar é convertida em agência dos interesses desenvolvimentistas. Embora os discursos pedagógicos anunciem concepções de formação humana integral, afirmando que a educação seja um *"processo de ensino e aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade"* (MARSIGLIA, et al. 2017, p. 108), as metas do trabalho da Educação Escolar estão vinculadas aos ditames do mercado de trabalho e aos projetos das classes dominantes.

Vianna (2006, p. 130) acentua que, a educação em seu sentido amplo e estrito, *"representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano"*, mas, em outro plano, acentua que ela *"representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades"*. Em uma sociedade arraigada de teorias que supervalorizam o capital e deixam as questões sociais em segundo plano, a educação é tida como um instrumento indispensável para a disseminação dessas ideias, de modo que as aprendizagens se convertem a um conjunto de competências e habilidades visando o desempenho e a obtenção de qualificações para adentrar ao mercado de trabalho.

Nesse contexto é importante afirmar que a escola pode ser um lugar importante de mudanças desses processos instituídos, usando o seu potencial

transformador. A escola é um espaço de orientar sujeitos capazes de influenciar diretamente a sociedade. Masschelein e Simons (2014) entendem a formação,

> não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 30)

O mesmo se pode afirmar sobre a lógica da Universidade e do Ensino Superior como território educacional e profissional, como reflete Kuenzer (1992), considerando o que o Brasil vive a partir da década de 60 do século XX tornando-se um terreno fértil para a difusão da Teoria do Capital Humano[68]. Com isso,

> reformulou-se todo o sistema de ensino, através das leis 5.540/68 (ensino superior) e 5.692/71 (ensino de 1.º e 2.º graus). A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da "consciência política" indispensável à manutenção do Estado. (KUENZER, 1992, p. 42-43)

O artigo 205 da Constituição Federal fundamenta a educação, elencando princípios e objetivos que visam o *"pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"* (Brasil, [2016]). Nesse sentido, a educação é posta como um

---

[68] *"A formação humana almejada pela razão, pela inteligibilidade da consciência, permanece solipsismo; o conhecimento se faz solidão de um eu tornado objeto de seu poder de constituição e de seus horizontes racionais"*. ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Levinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 97.

elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, entretanto, visualizamos uma realidade onde a prática educativa tende a ser mais tecnicista do que humanista, sobrepondo a formação humana pela formação profissional. A educação escolar fundamentada em competências e habilidades visa o resultado, o produto.

Sob essa ótica, Masschelein e Simons (2014) pontuam que

> não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 56)

A formação humana, acontece por meio da produção material e não material. A primeira se dá de maneira prática/palpável; já a segunda se dá pela apreensão do mundo, e pode ser expressa de diversas maneiras. Nesse tocante, Saviani (1944, p. 12), destaca que para o homem produzir materialmente é preciso representar mentalmente seus objetivos, para isso é necessário o *"conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)"*. Saviani afirma que a produção humana é um conjunto de *"produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber"* (SAVIANI, 1944, p. 12). A existência do ser humano implica, desse modo, em um conjunto de saberes que não estão voltados, apenas, para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas, para o sujeito da educação e sua produção histórica[69].

[69] *"O homem, com toda sua racionalidade, apostou tudo que tinha numa forma de sociedade egoísta, tecnicista, capitalista, onde o valor do ser humano fica em último lugar, se vê forçado a repensar seus planos, por causa da miséria provocada por suas ações".* COSTA, Juliano Xavier da Silva; CAETANO, Renato Fernandes. A CONCEPÇÃO DE ALTERIDADE EM

COMPREENDENDO OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Como se pode constatar, a educação sofre fortes intervenções e disputas políticas, sociais, econômicas e ideológicas voltadas para os interesses dominantes. As políticas públicas sobre educação, nos últimos cinco anos, revelam bem esse cenário. Os princípios "competências e habilidades", presentes nelas é o maior indício.

Esses princípios possuem diversas compreensões e já vêm sendo discutidos em outros países há mais tempo que o Brasil, *[...] "no caso brasileiro, este debate emerge na discussão acadêmica fundamentado inicialmente na literatura americana, pensando-se competência como input, algo que o indivíduo tem"* (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 186). No Brasil, a década de 1990 foi um período marcado por intensas reformas educacionais, dentre elas: promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997 e 1998; e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998.

As competências e habilidades, num sentido prático, aparecem pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, e, posteriormente, aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no documento do Exame Nacional do Ensino Médio. De acordo com Menezes (2001), o Ministério de Educação e Cultura define que:

> As competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. (MENEZES, 2001)

É afirmado no Artigo 9º da LDB, inciso IV a incumbência da União em

> estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

No cenário atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, trouxe em suas orientações para o ensino o desenvolvimento de competências e habilidades. A política de competências e habilidades autorregula o aprendizado, direciona o sujeito por uma via homogeneizada e orienta a prática pedagógica sob uma lógica que objetiva fazer aprender. Para Nascimento et al. (2023, p. 3), a educação, o ensino e o conhecimento expressos na BNCC se inserem no contexto histórico contemporâneo e compõem parte da estratégia Neoliberal estatal para a manutenção da organização do capital, uma vez que a educação básica possui uma relação intrínseca à educação profissional, pois a complementa quando desenvolve pontos específicos para habilitar o exercício de atividades produtivas.

COMO AS BASES NACIONAIS COMUNS CURRICULARES INCORPORAM ESSES PRINCÍPIOS

A BNCC é *"um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica"* (BRASIL, 2018, p. 7). A Base deve ser a norteadora na formulação do currículo e das propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino. O documento apresenta como definição para o termo competência *"a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho"* (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento acentua competências gerais (para todas as etapas da Educação Básica), específicas (para as áreas do conhecimento e os componentes curriculares) e habilidades (relativas a conteúdos, conceitos e processos desenvolvidos em todas as etapas). Os fundamentos pedagógicos da BNCC apontam o foco em dois pressupostos: o desenvolvimento de habilidades e o compromisso com a educação integral. Segundo Nascimento et al. (2023) a BNCC

> conceitualmente sugere um contexto de mundo e de sujeito capazes de intervenção e contribuição social por meio da cidadania e do mundo do trabalho, entretanto, mantém uma escola voltada para competências e habilidades ainda inseridas em diferentes contextos de classes, traduzindo uma reforma na política educacional caracterizada pela flexibilização, pelo ensino que remonta uma base técnica, produtiva e conservadora condizentes ao projeto de educação neoliberal. (NASCIMENTO et al., 2023, p. 4)

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, as quais devem ser claramente indicadas aos alunos, para que eles se apropriem do que devem "saber" e do que devem "saber fazer", esse ensino comum *"deixa de priorizar conhecimentos, em fundamentos da ciência, retirando a escola do saber científico constituído, para uma escola de saberes técnicos, mediados pelo mercado"* (NASCIMENTO et al., 2023, p. 6).

Trata-se da elaboração de um documento alicerçado na hegemonia da classe empresarial, como pontua Marsiglia et al. (2017, p. 109), com *"ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital"*. Vale ressaltar que o documento sublinha que a *"primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC"* (BRASIL, 2018, p. 21), desse modo, os docentes serão preparados para efetivar na prática o que a Base propõe.

Em se tratando de competências e habilidades, Melo (2013) salienta que

> são elementos de um discurso que se desdobram em projetos pedagógicos institucionais, estruturas curriculares, planejamentos anuais de atividades pedagógicas e outras. As competências e habilidades na educação escolar são elementos constitutivos do agir pedagógico, princípios norteadores do ensinar e aprender. (MELO, 2013, p. 131)

Nas perspectivas da relação, considerando a educação como um meio que possibilita tanto a formação humana como a profissional, é pertinente trazer a concepção de trabalho educativo formulada por Saviani, na qual ele afirma que

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1944, p.13)

Em suma, o trabalho educativo possui uma finalidade que é alcançada quando o indivíduo singular se apropria da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pela humanidade. Acerca dessa lógica, Nascimento et al. (2023, p. 11) diz que *"a diferenciação do trabalho educativo como um trabalho intencional distante das formas espontâneas, relaciona-se com as concepções de ensino que alicerçam a BNCC"*, pois possui uma finalidade, mas *"não alcança a constituição da humanidade no indivíduo quando se baseia em expectativas de aprendizagem e competências que apenas acomodam as crises do mercado"*.

A ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS COMO REFERENCIAL CRÍTICO PARA A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O ambiente escolar, enquanto espaço que desperta interesses - no sentido de tornar algo interessante - pode proporcionar a abertura do mundo, é o tempo e o lugar onde temos *"interesse nas coisas [...] atenção em algo [...] quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar [...] nos faz estudar e praticar"* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 32), diferentemente de um lugar que busca gerar motivação (algo individual, pessoal), o interesse

> leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espaço do interesse – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira comunicação é possível. Sem um mundo, não há interesse nem atenção. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 33)

Ser apresentado ao mundo significa perceber o que está ao nosso redor e reconhecer que há nele significações necessárias para a formação da nossa humanidade. Quando pensamos a escola enquanto espaço de interações, de relações, entendemos que se trata de um lugar feito de sujeitos que convivem e compartilham suas singularidades, muito embora não haja na maioria das vezes uma preocupação com a alteridade do Outro, ao contrário, há uma superioridade do Eu, do ego, isso é refletido nos diversos conflitos gerados pelo individualismo.

Nessa perspectiva, Ribeiro Júnior (2009, p. 58) diz que *"a educação como ação pela qual se plasma nossa humanidade – por colocar-nos em contato com a palavra de outrem, com as significações do mundo e do sentido que se condensa na vida – vê-se profundamente desafiada pela cultura e pela sociedade de indivíduos"*. A educação na atualidade tenta nos convencer de que os resultados baseados em números transmitem a qualidade do ensino, mas o que percebemos na realidade é uma pedagogia orientada por conceitos

de competências e habilidades, regida pela quantidade, pelo retorno econômico que o aluno, reduzido a matéria-prima da indústria do capital, pode oferecer. Segundo Alves e Ghiggi (2012)

> Na educação tradicional, pelo recurso ao conceito universal, a razão desrespeita as singularidades e, inevitavelmente, constrói uma totalidade. Ou seja, neste modelo de educação formal, pelo qual o singular passa ao universal, o Outro fica como que suspenso e privado de permanecer em sua alteridade, e acaba fazendo parte de um sistema total, ditando todas as regras, não lhe restando alternativa senão agir de acordo com as normas propostas pelo sistema. (ALVES e GHIGGI, 2012, p. 581)

Essa educação no cotidiano, desconsidera o Outro em sua alteridade, não oferece as possibilidades necessárias para a formação do ser humano como sujeito acolhedor e eticamente responsável. Melo (2013, p. 129-130) destaca que, embora haja no Brasil diversos modelos de escolas, é adotada *"uma legislação educacional que normatiza e regula todos os processos educativos. As instituições de ensino podem adotar elementos inspiradores próprios desde que cumpram o que estabelece a legislação nacional"*, nesse cenário, acerca da relação educativa, o autor pontua que a *mesma "está estreitamente relacionada ao domínio e à conquista dos saberes [...] é instituída para atingir objetivos e metas a serem alcançados e avaliados"*.

Há, porém, como pensar em uma saída dessa Pedagogia do Mesmo que regulariza e controla o ensino, para uma Pedagogia da Alteridade, norteada pelo itinerário filosófico da alteridade, inspirado a partir dos pensamentos de Emmanuel Levinas, precisamos entender que *"o caminho da ética não passa pelo fundamento pré-dado, mas por uma relação interhumana que nega a supremacia do Eu sobre o Outro. O outro é a voz de comando e por ele é que se inicia o caminho da humanização de todas as relações"*. (MELO, 2013, p. 137)

Ribeiro Júnior (2009, p. 582) acentua que *"Levinas sustenta uma concepção originária de educação, entendida como relação em que o ser que conhece se manifesta ao ser conhecido, respeitando sua alteridade e não infligindo a ele a marca cognitiva da inteligibilidade como uma determinação*

em seu ser", esse pensamento aponta para uma relação em que não há redução ou remoção da alteridade[70] daquele que se conhece e até mesmo do que não é conhecido, concomitante a essa ideia está a responsabilidade, temos o costume de pensar que somos responsáveis apenas por aquilo que fazemos, porém, Levinas discorda dessa visão, uma vez que não se trata de uma escolha, somos chamados à responsabilidade, é algo anterior a qualquer ação.[71]

A educação contemporânea reflete a falta de valores pautados no respeito e no acolhimento, em uma época onde o domínio técnico, o saber e o saber fazer são sinônimos de uma formação egocêntrica que incentiva o individualismo, torna-se difícil para os agentes da educação dar significado a uma visão que há muito vem sendo dissociada do processo de formação dos estudantes, muito se discute em relação ao desempenho, muito se planeja para alcançar as metas de avaliação, mas, pouco se possibilita uma constituição de humanização do homem.

Concordamos com Melo (2022) ao denominar o ensino como um *dispositivo*[72] ou instrumentação do *dispositivo*:

---

[70] *"Levinas enfatiza que o saber pedagógico, talvez não mais originariamente, mas ontologicamente, significa Logos do ser, ou seja, diz respeito à inteligibilidade do ser conhecido, em que, mediante o conceito neutro de ser, o Outro vem representado, domesticado e, consequentemente, abdicando de sua alteridade. Neste modelo educativo, a alteridade se esvai em identificação, restando apenas a representação na qual o Eu se apresenta como autônomo. A pedagogia como inteligência do ser, para nosso filósofo, foi o caminho seguido pela filosofia ocidental, dispensando a heteronomia como respeito pela alteridade, para priorizar a autonomia, a liberdade, a redução do Outro ao Mesmo".* RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. Conjectura, v. 14, n. 3, set./dez. 2009, p. 582.

[71] Levinas pensou a questão da alteridade *"como sentido do humano, a educação pode ser pensada como um itinerário em que o sujeito descobre que a sensibilidade para com o outro é o primeiro ensino. Trata-se de um caminho que se faz sem a intenção de sobrepujar, englobar, dominar, pois o outro não é, de antemão, objeto de conhecimento, mas anúncio – expressão – que abre para o Infinito".* DALLA ROSA, Luís Carlos. EDUCAR PARA A SABEDORIA DO AMOR: A EPIFANIA DO ROSTO DO OUTRO COMO UMA PEDAGOGIA DO ÊXODO. 2010, p. 235-236.

[72] *"[...] conjunto de elementos teóricos e práticos norteadores de uma de uma ação objetiva de uma organização social, cultural, política, econômica etc. que tem aplicabilidade no campo da normatização e da praxe social".* MELO, Nélio Vieira de. In: ALMEIDA, Rosemiro Ferreira de. A presença do rosto: uma linguagem pedagógica: uma experiência da Ética da Alteridade em

> A instrumentação passa pelo treinamento e, por conseguinte, pela reprodução por parte dos sujeitos envolvidos nos processos verticais e horizontais do ensino-aprendizagem que, por sua vez, sofre controle por processos de avaliação de órgãos reguladores oficiais. Um dispositivo funciona sob o controle de princípios e normas. A instrumentação é uma mediação com desdobramentos práticos capazes de subjetivar o já objetivado portador de intencionalidades que fazem prevalecer os interesses das classes dominantes. (MELO, 2022)

Não há como negar que o ensino de instrumentação possui raízes profundas e sustenta-se em bases fortemente ideologizadas, consequentemente não é fácil contorná-lo ou sobrepô-lo. Temos em vista que *"o desafio que se impõe à educação é o da reconstrução do ser humano, o que só pode ser feito na medida em que ela abre espaço para a pedagogia ético-crítica, para a transcendência, a abertura, o respeito para com a Alteridade"* (ALVES e GHIGGI, 2011, p. 98), há, porém, como sugerir alternativas às concepções que desconsideram valores indispensáveis para o ensino e a formação humana, *"o pensamento de Levinas, no tocante à racionalidade ética, pode contribuir para se repensar a educação contemporânea"*. (ALVES e GHIGGI, 2011, p. 99). Levinas toma a alteridade como um critério indispensável para dar sentido às relações inter-humanas, ao nos abrirmos para o outro assumimos uma posição de escuta, nos tornamos acolhedores, passamos a reconhecer o outro para além da imposição de critérios e objetivos mercadológicos a serem alcançados.

LEVANTAMENTO DE DADOS DOCUMENTAIS SOBRE A FILOSOFIA DA ALTERIDADE E EDUCAÇÃO

A partir de algumas pesquisas realizadas, apresentamos inicialmente uma relação com os resultados encontrados. Num primeiro momento foi realizada uma busca no GT17 - Filosofia da Educação, nos Anais de Reunião Científicas Nacionais da ANPED nos anos de 2017, 2019 e 2021, entretanto,

Emmanuel Lévinas no ensino de Filosofia no Ensino Médio. - São Paulo: Editora Dialética, 2022. 168 p

não foram encontrados resultados. Em seguida, uma busca na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), resultou o encontro de 19 artigos entre os anos de 2017 e 2022, após uma análise dos títulos e resumos, apenas 1 aproximou-se com o tema em questão.

Posteriormente, uma busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, utilizando a palavra-chave "Ética da Alteridade" apresentou um total de 2339 resultados, para refinar a busca definimos a área de conhecimento em "educação", resultando em 79 trabalhos entre os anos de 2016 e 2023, ao fazer a leitura dos títulos e resumos, somente 2 dissertações relacionaram-se. Conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1- Pesquisas encontradas na Biblioteca Eletrônica SCIELO e no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

SCIELO		
Título	Autor	Ano
ÉTICA, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO SOB O ENFOQUE DA ALTERIDADE	Maurício João Farinon	2018
CAPES		
Título	Autor	Ano
ALTERIDADE E CUIDADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Educação Humanizadora nas fronteiras da ética	Danielle de Fatima Ferreira	2017
Educar para a Alteridade em Levinas: contribuições para as reflexões e práticas educativas	Rafael Ludwig	2023

A partir da análise do quadro percebemos que o tema em questão ainda não possui muitos trabalhos realizados, salientamos que buscamos estudos onde a educação escolar, a formação humana e profissional e os princípios de competências e habilidades pudessem aparecer como solo para as reflexões sobre a Ética da Alteridade de Emmanuel Levinas. Vale ressaltar ainda, que o levantamento de dados utilizou somente algumas bases para a

busca, por isso, os trabalhos destacados não representam o total de trabalhos existentes sobre o presente estudo. Utilizamos, portanto, textos de períodos anteriores ao da busca.

A seguir, faremos uma breve e resumida apresentação dos trabalhos destacados no Quadro 1.

O artigo de Farinon (2018) "ÉTICA, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO SOB O ENFOQUE DA ALTERIDADE" tem o objetivo de fundamentar e justificar a alteridade como princípio ético, o autor apresenta o conceito de justiça e defende a efetivação da mesma a partir dos princípios de proximidade e responsabilidade, ele pontua ainda, alguns sentidos e desafios que o princípio alteridade representa para a educação. A dissertação de Ferreira (2017) "ALTERIDADE E CUIDADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Educação Humanizadora nas fronteiras da ética" tem o objetivo de analisar a postura ética dos professores diante dos alunos, dialogando com a ética levinasiana como meio de promoção de uma educação humanizadora diante da universalização da educação. Trata-se de um trabalho que conta com a colaboração de 21 professoras participantes, de uma escola estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte. O desenvolvimento reflexivo da pesquisa se dá através do seguinte percurso: educação como direito; desafios da universalização; formação ética de professores; formação participativa e reflexiva de professores; pensar a Ética da Alteridade de Levinas; construir um caminho e um conceito para pensar na Educação Humanizadora como possibilidade de alteridade, acolhida e cuidado pelo outro.

Por fim, a dissertação de Ludwig (2023) "Educar para a Alteridade em Levinas: contribuições para as reflexões e práticas educativas" tem como ideia central buscar uma nova aproximação entre a ética e a educação, segundo o autor, os conflitos e dificuldades envolvendo as múltiplas diferenças são crescentes e cada vez mais são valorizadas as vivências individualistas, é diante deste contexto que o autor propõe investigar a contribuição da ética da alteridade ao debate quando se trata de educação.

ORIGEM DA FILOSOFIA DA ALTERIDADE - EMMANUEL LEVINAS

Emmanuel Levinas nasceu em 12 de janeiro de 1906, em Kovno (Kaunas), na Lituânia, e morreu em 25 de dezembro de 1995, em Paris. Sua família (pai, mãe e dois irmãos) de cultura judaica, ocupava um espaço social na pequena classe burguesa de Kovno, onde possuíam uma vida relativamente boa[73]. No entanto, a partir de 1914[74] passaram a enfrentar adversidades e com a tomada de Kovno em 1915, pelos alemães, a família de Levinas *"conheceu o destino dos refugiados judeus, na Ucrânia, em Kharkov"*[75]. Levinas iniciou seus estudos aos 6 anos de idade, e mesmo vivendo em condições de incertezas e longe de casa, deu continuidade aos estudos. Em 1920, retornaram à Lituânia, e Levinas retomou sua formação. Posteriormente, em 1923, emigrou para Estrasburgo, na França, onde seguiu estudando. A partir daí vivenciou momentos de grande relevância para sua formação, como, ter a oportunidade de frequentar as aulas de Edmund Husserl e participar do Seminário de Martin Heidegger, os quais tornam-se seus principais interlocutores[76].

Levinas participou da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como tradutor do exército francês, pois havia adquirido a naturalização francesa, sendo reconhecido como cidadão francês. Ao ser capturado pelo exército nazista em 1940, escapou da morte pelo mesmo motivo. O filósofo experienciou a vivência em um campo de concentração (Stalag 11 B) e infelizmente perdeu a maioria de seus familiares (com exceção da esposa e filha), além de sentir o repugno da segregação e ver seus companheiros serem torturados e assassinados. No campo de concentração *"o sofrimento era partilhado por todos num só gesto de solidariedade. Judeus e cristãos, presos*

[73] Cf. MELO, Nélio Vieira de. A Ética da Alteridade em Emmanuel Levinas. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 8.
[74] Ano do início da Primeira Guerra Mundial.
[75] Ibidem, p. 8.
[76] Ibidem, p. 14.

políticos, homens de todos os níveis culturais, encontravam-se na mesma situação"[77].

Os momentos vividos por Levinas impulsionaram suas reflexões, ele dedicou-se a escrever obras expressivamente importantes para uma nova maneira de pensar a filosofia. Como expressa Bezerra (2013, p. 178), *"em que pesem os evidentes horrores de tal período, Levinas o apresenta, num curioso paradoxo, como sendo um tempo de grande e fecunda experimentação intelectual"*. Levinas passa a criticar duramente a totalização, o desprezo para com as diferenças, ou seja, o perigo que o pensamento aliado ao egoísmo pode assumir, considerando que os interesses centralizados tendem a tomar grandes proporções de poder e opressão. Nesse sentido,

> Encontrava-se muito clara, naquele momento, pois, a necessidade de se pensar uma saída ética e, consequentemente, heterológica em termos de pensamento filosófico tradicional, ao que Lévinas passaria a denominar e denunciar, incansavelmente desde então, como o egoísmo ontológico que precipitou o Ocidente na guerra. (BEZERRA, 2013, p. 179)

"Totalité et Infini, essai sur l'extériorité" (Totalidade e Infinito), 1961, "*Autrement qu'être ou au-delà de l'essence"* (De outro modo que ser ou para lá da essência), 1974, são duas importantes obras filosóficas produzidas por Levinas das muitas contribuições escritas que ele compassivamente nos deixou.

A filosofia de Emmanuel Levinas é abarcada por sua experienciação[78], é a expressão de tudo o que vivenciou e sentiu durante sua vida e que não pode, nem deve ser posposta. Concordando com Sidekum (2013, p. 86), Levinas possui uma filosofia *"portadora de inúmeros impulsos para uma atualidade da reflexão ética para nossa época, que se encontra tão conturbada pela violência e crimes contra a humanidade".*

---

[77] Ibidem, p. 15-16.

[78] *"Experienciação é um termo cunhado por Eugene Gendlin que denota o processo de sentimento, vivido corporalmente, que constitui a matéria básica do fenômeno psicológico"*. (MORENO e VIEIRA, 2021, p. 1)

CONCEPÇÃO FILOSÓFICA SOBRE A ALTERIDADE

Feito esta pequena introdução ao autor, trataremos a partir de agora, de apresentar alguns desdobramentos acerca da compreensão de alteridade, bem como suas definições e implicações para a humanidade, o que consequentemente envolverá, mais adiante, reflexões abarcando a educação e sua função social. Freire apontava na prática educativa uma natureza ética, o que ele dizia ser uma prática especificamente humana. *"Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos"*. (FREIRE, 1996, p. 10).

A ética da alteridade de Emmanuel Levinas põe em questão o problema da totalidade, esta é caracterizada por uma impossibilidade de olhar para o que é externo ao Eu, o Outro. O pensamento levinasiano preconiza a indagação pelo Outro e não pelo Ser, Levinas reconhece que a filosofia ocidental priorizou o Ser e esqueceu o Outro. Sidekum chama a atenção para a filosofia moderna quando diz que é preciso destacar a novidade que ela postula:

> a descoberta da subjetividade como tal, dando-lhe inclusive a primazia em toda reflexão filosófica. Contudo, a subjetividade era interpretada na forma imanente do "eu pensante". Isso permitiu uma vasta exploração filosófica do fenômeno do pensamento humano, mas, por outro lado, reduziu a subjetividade ao pensamento abstrato e desencarnado, com todas as consequências para os sistemas filosóficos que nasceram dessa concepção. Foram filosofias abstratas, racionalistas e predominantemente idealistas, com pouco ou nenhum contato com os problemas concretos do homem concreto, situado numa história concreta. (SIDEKUM, 2013, p. 86)

O pensamento e a realidade passam por conflitos*, "o real é a prova de fogo do pensamento filosófico e permanece exterior à sua total compreensão"*[79]. Faz-se necessário buscar um novo caminho, que encontre a

[79] MELO, Hygina Bruzzi de. O ROSTO DO OUTRO: A MORADA COMO ACOLHIMENTO EM LÉVINAS. Síntese - Rev. de Filosofia V. 26 N. 84 (1999): 119-126. (p. 120)

exterioridade, que respeite e acolha aquele que é diferente. Nesse sentido, Tahim (2008, p. 10) afirma a necessidade de ir além do horizonte da ontologia[80], *"e é com a ideia de infinito que Levinas irá propor esta ruptura. A noção de infinito fará frente ao conceito de totalidade, produzindo um excedente nesta totalidade mesma"*.

Nessa perspectiva, podemos apontar a importância da subjetividade enquanto responsabilidade, superando o *cogito, ergo sum* (penso, logo existo) de Descartes. "Outro" é alteridade, e "Mesmo" é subjetividade, o Mesmo não deveria ter poder em detrimento do Outro, visto que o sujeito levinasiano é subordinado ao outro, e não possui poder sobre ele, possui responsabilidade, para Levinas *"a posse é a forma por excelência sob a qual o Outro se torna o Mesmo, tornando-se meu"* (LEVINAS, 1980, p. 33). De acordo com Sidekum (2013, p. 87), *"a subjetividade estabelece-se além da egologia, da autonomia absoluta do eu"*, o autor diz ainda que:

> A condição da subjetividade humana é possibilitada por meio da relação do eu com o outro, na qual está implicada a relação que se estabelece já anteriormente a qualquer arché, ou seja, a subjetividade existe já anteriormente à arché, ela é an-ârquica. Mesmo antes da minha existência, já na subjetividade, o meu eu é infinitamente responsável pelo outro. (SIDEKUM, 2013, p. 87)

A concepção trazida por Levinas consiste principalmente em afirmar a ética como filosofia primeira, *"a aspiração à exterioridade radical, de caráter essencialmente metafísico faz da ética a filosofia primeira"*[81], que a primeiridade esteja no outro e não mais no Ser, a ética como uma intenção de transcendência se torna exterioridade. É válido pontuar a colocação de Paulo Freire (1996, p. 10) sobre a ética *"enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana"*, ele fala

---

[80] *"A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. (...) A ontologia torna-se ontologia da natureza, impessoal fecundidade, mãe generosa sem rosto, matriz dos seres particulares, matéria inesgotável das coisas. Filosofia do poder, a ontologia, como Filosofia primeira que não põe em questão o Mesmo. É uma filosofia da injustiça".* (LEVINAS, 1980, p. 33-34)

[81] MELO (1999), op. cit., p. 120.

da ética universal do ser humano da mesma forma como fala de sua vocação ontológica para o ser mais. Freire diz ainda que *"a falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais"* (FREIRE, 1996, p. 46). Há também uma distorção da vocação humana do ser mais quando se verifica a desumanização, que não se configura, apenas, *"nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam"* (FREIRE, 2018, p. 40).

Posto isso, a ruptura com a totalidade, por meio da relação com o outro, do reconhecimento, da compreensão de existência a partir do outro, possibilita o deslocamento do infinito para o plano ético, de modo que o encontro com o outro não busque interferir ou modificar, mas sim percebê-lo e aceitá-lo como de fato ele é.[82] Em outras palavras, a experiência de transcendência acontece quando a subjetividade, por meio da responsabilidade para com o outro, institui uma experiência externa ao ser, à totalidade, ante ao outro, ao infinito.[83]

> Todavia, a subjetividade, além de ser autoconhecimento, autoconsciência e relação com a interioridade, é fundamentada e sustentada, segundo Levinas, a partir da relação ética com o outro. A subjetividade concretiza-se como fenômeno histórico a partir da experiência de transcendência. Nisso reside o fundamento da ética da alteridade. Levinas compreende a subjetividade como vivência da interioridade. (SIDEKUM, 2013, p. 88)

Para Levinas a compreensão da nossa existência e das relações que temos no mundo ocorrem a partir da existência do ser, sendo este o motivo pelo qual nos relacionamos com o mundo e consequentemente sendo este o responsável pela inteligibilidade destas coisas. Entrementes, *"a compreensão*

---

[82] *"A alteridade, a heterogeneidade radical do Outro, só é possível se o Outro é realmente outro em relação a um termo cuja essência é permanecer no ponto de partida, servir de entrada na relação, ser o Mesmo não relativa, mas absolutamente"*. (LEVINAS, 1980, p. 24)

[83] *"O infinito é característica própria de um ser transcendente, o infinito é o absolutamente outro"*. (LEVINAS, 1980, p. 36)

do outro é uma fala original que não estabelece sentido e nem referências, ou seja, compreender é indissociável da invocação do outro" (TAHIM, 2008, p. 11). O encontro com o rosto[84] não exige uma compreensão inicial do ser, deixa de ser uma relação ontológica, uma vez que o rosto é a imediata manifestação, rosto esse que é livre, que inviabiliza compreensão ou totalização. A concepção de Levinas *"desemboca na destotalização do Mesmo e na proclamação da alteridade do outro, vestígio do Infinito manifestado sem mediações no rosto do outro"*. (MELO, 2003, p. 18).

A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO ACOLHIDA INCONDICIONAL DO OUTRO

O que Levinas e milhões de pessoas vivenciaram no Holocausto nos mostra o quanto o desprezo à alteridade do Outro é profundamente lamentável. Esse contexto de intolerância às diferenças, de isolamento e exclusão do Outro pelo Mesmo se tornou o grito eloquente de Lévinas contra a filosofia ocidental contemporânea fundada em princípios que justificam a guerra e a injustiça contra as diferenças, contra o Outro que ele representa bem nas figuras conceituais do pobre, do órfão, da viúva e estrangeiro.

A ética da alteridade de Lévinas, nesse contexto, surge como o apelo do Outro ao Mesmo (Eu). De uma filosofia que põe o Eu como o centro do mundo e de todas as concepções das ciências, Levinas propõe a relação ética como anterior ao poder de redução do Eu no Mesmo, na representação do Ser. A relação ética precede o conceito, modo de ser do saber que, na sensibilidade é acolhida do Outro e das suas diferentes expressões, linguagem e significação. A marca dessa relação ética é a acolhida do Outro como Rosto e a possibilidade de separação do ser[85] e manifestação da transcendência[86]; *"o rosto fala, interpela a responsabilidade do Eu. Sua nudez mostra aquilo que realmente é"*. (SIDEKUM, 2013, p. 89). Somos interpelados a acolher, a

---

[84] *"A posição em face é a posição por excelência. A visão do rosto é comparável à experiência do Infinito [...], por isso é a experiência por excelência".* (MELO, 1999, p. 123)

[85] *"O rosto interpela, convida e convoca o indivíduo a evadir-se da guerra implícita à lógica do ser".* (RIBEIRO JÚNIOR, 2009, p. 66)

[86] *"O rosto é a própria identidade de um ser"*. (LEVINAS, 1997, p. 59)

garantir ao outro sua unicidade, seu direito de ser diferente. Nas palavras de Sidekum,

> O outro é outro, isto é, unicidade; é exterior, é estrangeiro para mim, não será alcançável, pois encontra-se na distância infinita em relação com o meu eu. Ele é sujeito absoluto. Contudo, a subjetividade do outro se apresenta diante de mim como o desprotegido e sem forças; ele apresenta-se em sua plena nudez diante do meu "eu". O outro confirma a minha unicidade. Ele encontra-se na exterioridade de toda relação de poder e de liberdade do meu eu. (SIDEKUM. 2013, p. 90)

Conforme Melo (2003, p. 203) *"a relação ética não é consequência, isto é, não é fruto de uma relação causal. Ela é relação entre o Eu e o Outro totalmente Outro"*. A ética da alteridade altera os ideários da filosofia moderna que colocam o eu como totalidade absoluta e propõem a relação contratual como ponto de partida da ética e das relações interhumanas e sociais. Do mesmo modo que altera a noção de conhecimento humano a partir da relação sujeito-objeto, pondo a experiência cognoscitiva como anterior, na relação direta sem fundamentos lógicos como dados que resultam na formação do conceito. O Eu é destituído da sua primazia. O Outro é posto no primeiro lugar. A busca da sabedoria não são formas de aprisionamento nas reduções conceituais. A sabedoria transcende, não se deixa reduzir, é pelo Outro ou por Outros que se mostram como rastros que ao se mostrar já se tornam inapreensíveis. A sabedoria que vem por Outros se manifesta como exigência de uma responsabilidade ao Outro e exigência de acolhida e hospitalidade incondicional: a sabedoria é a via da Justiça.

Não é tão simples, muito menos fácil, entender isso quando se vive em uma cultura que supervaloriza a constituição da subjetividade a partir do Eu. Vivemos imersos em culturas narcisistas, centradas na ideia de um sujeito masculino, branco, europeu e dominador. Nossas culturas e organizações sociais e políticas negam e marginalizam a existência e a diferença do Outro pobre, feminino, preto, estrangeiro, judeu etc. Auschwitz, as diversas formas de segregação, todas as formas de violências machistas, sexistas e xenofóbicas são expressões do totalitarismo do Eu. Nesse sentido, Ribeiro Júnior (2009) afirma:

> O desprezo pelo outro expressou, na verdade, a instauração do absurdo da guerra contra a própria "humanidade na sua diferença", na sua unicidade, exterioridade, enfim, na sua alteridade. A alteridade de outrem chegou a ser posta radicalmente em questão pela irracionalidade do mal moral. O mal se manifestou no ódio gratuito e extremado do homem contra o outro, exatamente, no contexto em que o ser volta do exílio. (RIBEIRO JÚNIOR, 2009, p. 59)

A ética da alteridade de Emmanuel Levinas supõe a negação do itinerário da guerra e a substituição do Mesmo pelo Outro. Tal itinerário não é feito de parâmetros redutores e totalizantes; nada está pronto e definido; tudo está por ser feito. O Outro é o farol que aponta para as possibilidades, para as possíveis respostas. Nesse sentido, a relação ética emerge de uma interpelação ao Eu de uma responsabilidade que não pode ser recusada.

> Perguntar-se pelo conceito de alteridade, significa deparar-se com o inusitado. Afinal, na relação com outrem, desbordam-se as tentativas de respostas que queiram ser definitivas. O outro está sempre além das minhas possibilidades. A abertura e a acolhida ao outro testemunham a sabedoria do infinito como interpelação ética. (DALLA ROSA, 2010, p. 38)

É importante ressaltar que a responsabilidade pelo outro significa que liberdade deixa de ser justificativa primeira da ética. É pela responsabilidade que o Outro investe o sujeito (Eu) como alguém livre. A escolha e a decisão ética não brotam da liberdade, mas da escolha incondicional de ser responsável pelo Outro. Considerar aquele que não sou eu, que não está em mim, mas que por outro lado me constitui, supera as ideias de dominar ou ser dominado, trata-se de uma responsabilidade inerente, dado que, o Ser é interpelado pelo outro, manifestado em sua alteridade: *"à medida que o ser humano se abre para o outro e busca, diante desse outro, assumir uma atitude de acolhida e bondade, a vida vai como se revelando em mais vida"* (DALLA ROSA, 2010, p. 39). Portanto, na relação ética levinasiana, o agir humano se dispõe a viver movido pela bondade[87], pelo real sentido de humanidade. Para

[87] *"Quem faz o bem aos outros, a si mesmo o faz; o homem cruel causa o seu próprio mal".* (Pv. 11:17)

Tahim (2008, p. 76) *"graças à bondade, o eu ganha uma significação melhor que o ser, isto é, o bem"*, pois abre-se ao acolhimento como uma responsabilidade que deseja a bondade. Desejar a bondade é como um *"desejo insaciável, não porque responda a uma fome infinita, mas porque não requer alimentos. Desejo sem satisfação que, dessa forma, constata a alteridade de outrem"* (LEVINAS, 1997, p. 212). A bondade revela-se no desejo e o desejo cumpre-se na bondade. Nessa perspectiva, o rosto do Outro é interlocutor que se abre ao diálogo infinito que põe o sujeito em permanente situação de busca do sentido e da significação da sabedoria:

> Por isso, o rosto emerge como mestre-escola. Ele aparece instruindo, enquanto põe o desejo naquele que se deixa aproximar de seu enigma. Sua irrupção realiza-se como uma lição do outro que desorbita o eu no desejo. E a lição consiste, precisamente, em colocar-se na busca incessante do outro sem jamais saber onde se vai chegar. (RIBEIRO JUNIOR, 2009, p. 64)

O rosto do Outro e dos Outros é quem nos provoca, nos ensina, recusando-se à posse. Utilizando as palavras de Nodari,

> Na presença do rosto abre-se uma dimensão do infinito, despertando um desejo que, para se tornar ético, deve reconhecer o outro como absolutamente outrem. Este, enquanto infinito, é uma alteridade absoluta que se manifesta concretamente na relação ética, que se produz sob a aparência de uma relação com o rosto, o qual permanece sempre absoluto na relação. O fundamento, portanto, da relação ética está no encontro com um rosto (NODARI, 2002, p. 201-202)

Assim, a responsabilidade[88] ética interpelada através da relação com o rosto[89], retira o Eu de sua condição egoísta e o coloca em uma posição de total entrega e capaz de construir uma sociedade mais justa, mais tolerante, mais amorosa, mais humana.

---

[88] *"Responsabilidade não é coincidência, e muito menos retorno. É sempre abertura. É o dar-se inexoravelmente"*. (NODARI, 2002, p. 208)

[89] *"A relação com o rosto é linguagem e doação, bondade e justiça, desejo e deixar-ser. O face-a-face é a experiência originária por excelência e por isso é ética"*. (NODARI, 2002, p. 202-203)

ANÁLISE CRÍTICA DE CONTEÚDOS E DE DISCURSOS SOBRE OS PRINCÍPIOS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES A PARTIR DA FILOSOFIA DA ALTERIDADE

A leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos remete a visão de um documento de caráter normativo, prescritivo e operacional, com a homologação da BNCC

> as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20)

Os currículos das escolas devem estar alinhados ao que propõe a BNCC, consequentemente precisam ajustar o ensino e aprendizagem. As práticas pedagógicas serão orientadas para estimular nos estudantes a apropriação de conhecimentos em favor da classe burguesa, detentora dos meios de produção e que depende da classe produtora, esta, por sua vez, levada pelas demandas e necessidades socioeconômicas é submetida desde cedo a uma formação que objetiva:

> o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, p. 465-466)

Como bem se sabe, a ideologia capitalista não possui a fórmula de resolução para os problemas sociais, pelo contrário, fomenta a desigualdade, o individualismo, a competitividade, causa e passa por crises. Prevendo os

reforços necessários para subjugar tal situação, promove estratégias que *"se desenvolvem sob o suporte do Estado burguês, o qual garante as condições favoráveis à exploração, no âmbito econômico e das instituições irradiadoras de consensos, que conformam a sociedade a esse status quo"*, como apontam Filipe, Silva e Costa (2021, p. 783-784). Os autores fazem uma crítica à dualidade em que a escola está inserida e subordinada ao modo de produção capitalista, enfrentando, por um lado, *"um projeto educativo influenciado pelos interesses burgueses de formar os indivíduos com competências para disputar uma vaga no mercado de trabalho"*; e, por outro, *"pode proporcionar os elementos necessários à compreensão crítica dessa realidade e sua transformação"*.

É nessa realidade de formação escolar capitalista que o itinerário filosófico de Emmanuel Levinas ecoa como uma urgência para resgatar nas práticas educativas o respeito à alteridade do Outro. Contudo, não é uma tarefa fácil, considerando os desafios dos saberes sistematizados, postos pelo modelo de escolarização que insistem *"em desenvolver dispositivos legais de controle de gestores, professores, bem como das avaliações e do currículo"*. (FILIPE, SILVA, COSTA, 2021, p. 744)

ANÁLISE DE CONTEÚDOS E DE DISCURSOS: A FILOSOFIA DA ALTERIDADE COMO REFERENCIAL

Em nossas pesquisas e leituras nos deparamos com autores que apontam a relação entre ética e educação. A filosofia da alteridade sugerida por Emmanuel Levinas possui contribuições significativas para a educação, Costa e Diez (2012, p. 6) confirmam tal colocação quando dizem que sua contribuição *"incide na ressignificação de uma abordagem embasada no ensinamento vindo do outro, pois seu esforço teórico abre-se em traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo para os problemas da subjetividade solipsista"*. Vale ressaltar que o grande objetivo da educação moderna, segundo Alves e Ghiggi (2011, p. 96) é a *"construção de uma história inteiramente controlada, dirigida e orientada pelo próprio ser humano"*, essa condição inaugura *"um período em que o ser humano se instaura como sujeito de sua própria vida"*. No entanto, isto reduz toda a práxis ao fazer.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, é um processo que exige interação face a face, *"a linguagem que emana do rosto do outro é ensino"*[90], e, portanto, uma das condições que possibilitam o estabelecimento das relações éticas é o reconhecimento do outro em sua alteridade, *"ensinar não é dominação, nem conquista"*[91], aprendemos com o outro à medida em que ensinamos. *"O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade".*[92] Segundo Dalla Rosa (2009)

> O ensino se afirma na manifestação da exterioridade do outro. O encontro do discípulo com o mestre não é uma simbiose. Mas é uma relação assimétrica em que o outro me interpela e me ensina. Na alteridade, o conhecimento primordial se constitui na abertura para o outro, isto é, um ensinamento que se processa enquanto relação ética. A ética, como abertura para a alteridade, acontece numa relação de aprendizagem. (DALLA ROSA, 2009, p. 10)

Essa perspectiva vai de encontro a uma formação inter-humana, pactuamos com a afirmação de Alves e Ghiggi (2011, p. 97) ao dizerem que *"a formação humana almejada pela razão, pela inteligibilidade da consciência, permanece solipsismo; o conhecimento se faz solidão de um eu tornado objeto de seu poder de constituição e de seus horizontes racionais"*. Em contrapartida, *"a ética da alteridade se revela uma pedagogia da escuta da palavra do outro".*[93] Trata-se de uma pedagogia de acolhimento e responsabilidade inalienável, o respeito substitui a razão e o saber sistematizado e dá lugar a uma possibilidade de constituição mais humana do ser. Nesse sentido, Dalla Rosa (2009) sinaliza que

> À medida que a relação inter-humana é concebida numa perspectiva heterônoma, onde a alteridade não é reduzida aos

[90] Cf. DALLA ROSA, L. C. Acenos sobre alteridade e educação na perspectiva levinasiana. 2009, p.10.
[91] Ibidem, p. 10.
[92] LEVINAS, 2000b, p. 153 apud DALLA ROSA, 2009, p 10.
[93] Ibidem, p. 10.

> parâmetros de um eu solipsista, o eu é interpelado a sair de sua casa para ir ao encontro do outro. O outro, enquanto meu mestre, inquieta-me, tira-me do sossego. Sou, enfim, instigado a sair da minha terra e das minhas raízes para pôr-me a caminho e à disposição da alteridade que se manifesta. (DALLA ROSA, 2009, p. 10)

Desse modo, podemos pensar a educação como algo tão indispensável e necessário quanto o alimento que nutre o nosso corpo, porque de fato, os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino-aprendizagem nutrem e fortalecem o nosso ser, porém, assim como os alimentos diferem-se em diversos grupos, o mesmo também acontece com a educação, com o ensino, não se trata de quantificação ou padronização, como bem coloca Souza (2012) ao descrever uma pedagogia como encontro com a Alteridade

> Educação é encontro entre qualidades: a qualidade do educando que encontra a do mundo, da diversidade do real. Não é, nunca foi e nunca será uma questão quantitativa, ou seja, a redução, ou do educando, ou do mundo, a uma mera quantidade, numa pretensa quantificação do inquantificável. Essa é a razão pela qual a educação não pode ser mercadoria: mercadoria é o essencialmente quantificável. (SOUZA, 2012, p. 5)

Portanto, a educação se dá por meio do encontro entre diferentes: pessoas, pensamentos, culturas, crenças etc. A homogeneização desqualifica e limita o potencial de transformação que o ser humano possui, além disso, o desenvolvimento de um aluno não pode ser medido por uma métrica ancorada em princípios de competências e habilidades que visam acima de tudo a manutenção do mercado de trabalho e do capital e impossibilitam a constituição do humano.

POR UMA RELAÇÃO DO APRENDER-ENSINAR-APRENDER COMO UMA ALTERAÇÃO DA LÓGICA DOS PRINCÍPIOS DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

As reflexões existentes no Brasil sobre a obra filosófica de Emmanuel Lévinas relacionadas à educação produziram muitas compreensões importantes. Dentre elas a da Pedagogia da Alteridade. Ela é o referencial para entendermos o que chamamos de relação aprender-ensinar-aprender. A princípio, não nos referimos imediatamente aos procedimentos didáticos de ensino e aprendizagem, mas a concepção de relação entre os sujeitos da educação como tal, nos termos do que aborda Ricardo Timm de Souza (2012): "*Educar significa: levar a sério o tempo da construção do sentido que se dá no encontro com o Outro"*. A educação é um encontro de qualidades de educandos que se encontram no mundo diversidade do real; educação que não é mercadoria nem é correlação entre equações quantificáveis e inquantificáveis; educação é encontro de sujeitos singulares e irredutíveis:

> Educação é uma questão entre diferentes, e não entre in-diferentes. Nenhuma fórmula a resolve, nenhuma equação a abarca. Essa é a razão pela qual certos "milagres" impossíveis no mundo administrado são possíveis no universo paralelo, porém eloquentemente real, do verdadeiro encontro ético: crianças "incapazes" desvestem-se da etiqueta homogeneizante da incapacidade para serem seres extraordinários, ou seja, serem si mesmas para além do meramente ordinário; jovens "ineducáveis" educam seus educadores ao fazê-los ver o quão singulares são – aventura contínua no horizonte sempre um pouco além do descritível. Desde qualquer dimensão que se examine, desde qualquer referencial que se tome ou no qual se invista, educação será educação – e apenas então o será – se o seu núcleo se constitui em uma pedagogia da Alteridade (Souza, 2012/09, timmsouza.blogspot.com).

Entre os escritos póstumos de Lévinas, publicados no segundo volume (LEVINAS, 2, 2009 – *Parole et Silences* et autres conférences inédites), há um que nos chama a atenção, intitulado *Notices sur les Enseignement*. O escrito é um manuscrito de uma conferência pronunciada em 23 de fevereiro de 1950

que aborda muitas questões sobre o "ensinamento"[94] (Educação) que se firmou com os ideais modernos e utilitaristas da história como dominação do Outro; alimentos de uma prática da liberdade justificada no vazio da ausência do Outro, pela dominação do mundo pela técnica e pela sociabilidade justificada pela guerra (LEVINAS, 2, 2009, p. 180-181). Diante disso, Levinas se pergunta qual é o sentido do "ensinamento" que prega a liberdade submetendo o Outro? É necessário inverter, alterar o acontecimento (educação dos jovens) pondo o acontecimento criador antes da liberdade. O alimento ou o ensinamento se dão numa relação que é um acontecimento e não uma transmissão de saberes (como Sócrates caracterizou a relação Mestre-Discípulo). A posição é outra completamente alterada e inversa: o ensinamento está entre o Outro, o diferente e plural, e quem provoca a busca do ensinamento. De certo modo, o Outro que aprende é Mestre e Discípulo e o *ensinante*[95] é Discípulo e Mestre (LEVINAS, 2, 2009, p. 185). Ensinar e aprender o "ensinamento" vira uma trilogia – aprender-ensinar-aprender –, que não é uma relação dual de ensino-aprendizagem. A trilogia supõe um movimento do "ensinamento" que não é ato de poder, mas um ato criador do discípulo diante do mestre e da realidade do mundo, que na relação dialogal com o acolhem o "ensinamento" para além do simbolismo de uma verdade única:

> É por isso que o ensinamento (e a palavra que é o seu elemento) é verdadeiro simbolismo. Não na medida em que o símbolo é um signo referente à uma imagem; mas, enquanto mantém a realidade diante de nós, nos mantém ante a situação, não para compreender, mas para aprender – de comunicar sem influenciar, para questionar LEVINAS, 2, 2009, p. 187).

Entendemos que a Pedagogia da Alteridade supõe alteração da Educação fundada nos princípios de competências e habilidades. A alteração significa um fazer educativo que segue um itinerário inverso da lógica da

[94] Traduzimos livremente como "ensinamento" pelo sentido que nos pareceu mais abrangente, ainda que "educação" seja usado pelos dicionários.
[95] Usamos livremente como "ensinante", seguindo a mesma consideração anterior, cientes de que a palavra indicada seria "educador ou educadora".

dominação e da reprodução social. Levinas, mesmo não tendo sido um teórico da educação, inspira um projeto pedagógico que supõe a alteração da busca do saber. Podemos chamar esse saber de saber outramente. Esse modo de ser do saber outramente implica: a alteração do sujeito que se constitui a partir da relação direta com o Outro; a alteração da relação com o Outro que começa na minha acolhida e hospitalidade incondicional do Outro; da escuta e do diálogo; do respeito ao Outro como diferença radical; o saber é o modo de elevar a fraternidade até o nível da sociabilidade; qualquer que seja a modalidade do saber não se destina a justificação do poder, mas a restauração das relações humanas justas, dos sujeitos humanos entre si e entre nós e o mundo, nossa casa. A Pedagogia da Alteridade é, portanto, um itinerário de experiências educativas nas quais aqueles que aprendem e ensinam realizam uma tarefa de humanização do humano e do mundo. A pedagogia das competências e das habilidades, entendidas a partir do viés da Pedagogia da Alteridade, está muito longe de ser um projeto humanizador do humano. Competências e habilidades apontam para a sujeição do Outro pelas formas de objetificação do saber como capacitação para o que a sociedade determina. Nesse sentido, o aprender e o ensinar se tornam um ato justificador da objetificação, no qual a minha e a humanidade do Outro e dos Outros e do Mundo são convertidas em *objetalidades*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma educação orientada pelo princípio ético de Emmanuel Levinas, apesar de ambiciosa, ou até mesmo utópica, devido ao enraizamento da realidade que nos cerca, permite que confrontemos a sociedade, o mundo. Talvez seja impensável proclamar um sujeito responsável, acolhedor, cuidadoso, amoroso, e acima de tudo preocupado com Outro, ciente da indispensável existência desse Outro para sua própria constituição como humano, provavelmente nos encontramos numa posição em que relutamos contra as injustiças e violências sociais, muito embora, também percebemos a dificuldade em sermos eticamente responsáveis por alguém que não precisamos sequer conhecer para sê-lo, quando nos deparamos com a vasta

heterogeneidade percebemos o quão desumano é forjar uma totalidade, impor definições padronizadas para alcançar objetivos econômicos.

A relação ética a partir do princípio da Alteridade torna-se uma possibilidade pela via da educação escolar, pois esta enquanto espaço de relações, abre caminhos e possibilita o encontro com as diferenças e a constituição de experiências formativas significantes, sem objetivar um interesse particular de uma classe, sem destituir o Outro de sua alteridade, sem reduzir a educação a um fenômeno comercializado, sem tornar a escola um ambiente de repasse de conteúdo para o cumprimento de uma grade curricular. A educação contemporânea é caracterizada por relações que assujeitam os alunos e negam a necessidade do acolhimento, as experiências não aproximam a ponto de estabelecer uma responsabilidade ética, pois se trata de um contato raso carregado por relações de dominação e acometimento do aluno a ações comandadas, sem uma explicação do porquê ou para quê daquilo que não seja "para conseguir um emprego e ter dinheiro", apesar de serem coisas importantes para a manutenção da vida não devem ser os pilares para a formação do sujeito.

A educação escolar que busca padronizar comportamentos é uma consequência das concepções mercadológicas, que deseja preparar alunos para fazerem parte da classe trabalhadora. Não obstante, para garantir que suas ideias sejam disseminadas, há um esforço por parte da burguesia em introduzir suas ideias para além dos muros das escolas, os espaços sociais são terrenos férteis para a reprodução da necessidade de qualificação do ser humano. O grande problema nisso é que rapidamente se dissemina a individualidade, a disputa, a competição e consequentemente as desigualdades. De um lado se tem uma classe acumuladora de capital e do outro uma classe levada a buscar atingir e cumprir padrões que lhe garantirão uma pequena parcela desse capital. Diante disso, nos deparamos com o distanciamento nas relações entre o professor e o aluno, uma vez que não há reconhecimento ou preocupação com a alteridade do Outro, os agentes educacionais precisam enxergar a magnitude das relações inter-humanas, a importância de uma formação eticamente responsável por meio da relação mediante a epifania do Rosto do Outro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Levinas e a educação: **Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 95-111.

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. **PEDAGOGIA DA ALTERIDADE: O ENSINO COMO CONDIÇÃO ÉTICO-CRÍTICA DO SABER EM LEVINAS**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 577-591, abr.-jun. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BEZERRA, Herlon Alves. **A Trajetória Bioepistemográfica de Emmanuel Lévinas: pistas para uma prática intercultural do pensamento**. R. Adm. Educacional, Recife, v.4, n.10, p.1-202, jul/dez, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio** – ENEM. Documento básico. Brasília, DF: INEP, 1999.

COSTA, Juliano Xavier da Silva; CAETANO, Renato Fernandes. **A CONCEPÇÃO DE ALTERIDADE EM LÉVINAS: Caminhos para uma Formação mais Humana no Mundo Contemporâneo**. Revista Eletrônica

Igarapé- Nº 03, maio de 2014- ISSN 2238-7587. Disponível em: < http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>. Acesso em: 01 set 2023.

COSTA, W.D.; DIEZ, C.L. **A relação Eu-Outro na educação: Abertura à Alteridade**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

DALLA ROSA, L. C. **Acenos sobre alteridade e educação na perspectiva levinasiana**. In: MEURER, César Fernando; CASAGRANDE, Cledes Antonio. (Org.). Educação e processos formativos. 1ed.Canoas: Unilasalle/Salles Editora, 2009, v., p. 67-86.

DALLA ROSA, L. C. **EDUCAR PARA A SABEDORIA DO AMOR: A EPIFANIA DO ROSTO DO OUTRO COMO UMA PEDAGOGIA DO ÊXODO**. Tese (Doutorado em Teologia) - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, p. 344. 2010.

FAIRCLOUG, N. **ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO RACIOCÍNIO DIALÉTICO: CRÍTICA, EXPLANAÇÃO E AÇÃO**. Policromias. Dezembro/2019 Ano IV.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Ensaio: aval. pol. pub. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o Conceito de Competência**. RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 65 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, A. C. 1946 - **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. – 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

RIBEIRO JÚNIOR, N. **Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz**. Conjectura, v. 14, n. 3, set./dez. 2009.

KUENZER, A. - **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1992.

LEVINAS, E. **Descobrindo a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Piaget, 1997.

LEVINAS, E. **Entre nós. Ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVINAS, E. **Parole et Silences et autres conférences inédites au Collège philosophique**. Éditions Grasset & Fasquelle, IMEC Editeur, 2009.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

Levinas entre nós / Sandro Cozza Sayão (organizador). - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. 282 p.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr. 2017.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. -- 2. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELO, Hygina Bruzzi de. **O ROSTO DO OUTRO: A MORADA COMO ACOLHIMENTO EM LÉVINAS**. Síntese - Rev. de Filosofia V. 26 N. 84 (1999): 119-126.

MELO, Nélio Vieira de. **A Ética da Alteridade em Emmanuel Levinas**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MELO, Nélio Vieira de. In: ALMEIDA, Rosemiro Ferreira de. **A presença do rosto: uma linguagem pedagógica: uma experiência da Ética da Alteridade em Emmanuel Lévinas no ensino de Filosofia no Ensino Médio**. - São Paulo: Editora Dialética, 2022. 168 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete competência. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/competencia/>. Acesso em 25 ago 2023.

MORENO, Renata Silvestre; VIEIRA, Emanuel Meireles. **O LUGAR DO OUTRO NO CONCEITO DE EXPERIENCIAÇÃO E SUA APROPRIAÇÃO PELA TERAPIA CENTRADA NA PESSOA**. Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, v. 6, n. 2, 2021.

NASCIMENTO, M. I. M. et al. **Ensino comum nacional: princípios históricos e políticos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 23, p. 1-16, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8668717. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668717>. Acesso em: 26 ago. 2023.

NODARI, Paulo César. **O ROSTO COMO APELO À RESPONSABILIDADE E À JUSTIÇA EM LEVINAS**. Síntese - Rev. de Filosofia V. 29 N. 94 (2002): 191-220.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Dermeval Saviani 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SIDEKUM, A. EMMANUEL LEVINAS: **EDUCAÇÃO E INTERPELAÇÃO ÉTICA**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 85-94, jan./jun. 2013.

SOUZA, Ricardo Timm de. **POR UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE Repensando a Educação com Levinas**. 2012. Disponível em: <timmsouza.blogspot.com/2012/09/por-uma-pedagogia-da-alteridade.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

TAHIM, Demetrius Oliveira. **ROSTO E ÉTICA NO PENSAMENTO DE EMMANUEL LEVINAS**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 85. 2008.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. Janus, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006.

CAPÍTULO 11

PROJETO DE EXTENSÃO ENVELHECER NO CÁRCERE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA REFLEXÃO DE LUCIANO OLIVEIRA.

Maria Perpétua S. Dantas[96]

INTRODUÇÃO

Ao ser convidada para contribuir com essa obra onde traremos nossa percepção dos textos que nos tocaram com profundidade da obra de Luciano Oliveira, me senti extremamente honrada. Fui sua orientanda em um dos mais difíceis momentos de minha vida, quando perdi meu primeiro filho, grávida de oito meses, quando estava escrevendo minha dissertação do Mestrado em Ciência Política da UFPE, fazendo uma pesquisa de campo muito delicada no Tribunal do Júri em Caruaru. Para além dos textos fortes, de imaginação sociológica impressionante, conheci de perto a humanidade do professor Luciano Oliveira, no seu acolhimento e respeito a minha dor. Penso sempre na força desse homem de uma profundidade teórica impressionante, mas que consegue traduzir na relação humana, sem perder o rigor acadêmico, a essência do cuidado e da empatia que sentimos pulsar dos seus textos.

Assim, partindo da permanência de sua obra em minha vida, as reflexões que trarei nesse texto, estão vinculadas a minha experiência na extensão universitária. Coordeno um programa e um projeto de extensão universitária no ambiente prisional e o artigo que faz parte da formação de professores e da preparação dos estudantes e voluntários que utilizo como aporte principal para conhecer a pessoa humana encarcerada, é um texto que

[96] Mestre em ciência Política, Advogada, Professora de Direito Penal do Centro Universitário ASCES/UNITA desde 2001, Coordenadora do Programa de Extensão Adoção Jurídica de Cidadãos Presos desde 2001 e do Projeto de Extensão Envelhecer no Cárcere desde 2012, Co – Fundadora do Coletivo Feminista Marias Também Têm Força, está vereadora de do Município de Caruaru (2021/2024), é presidenta da Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Vereadores.

recebi do amigo Artur Stamford, e desde então, esse texto faz parte do bibliografia obrigatório que utilizo nas aulas e nos projetos de extensão, o texto se chama: *"**NEO-MISÉRIA E NEO- NAZISMO. UMA REVISITA À CRÍTICA À RAZÃO DUALISTA"***. A razão de manter este texto na minha bibliografia após tantos anos é pelo sentimento de perplexidade que ele desperta. Lembro que a primeira vez que fiz a sua leitura, passei dias voltando ao texto, principalmente ao seu final. Ao longo do artigo, buscarei demonstrar como as questões trazidas pelo Professor Luciano Oliveira, continuam pertinentes, e como caminhamos para piorar uma realidade que se descrevia tão cruel. Recortamos dessa forma, a condição da pessoa idosa encarcerada para dialogar com o texto escolhido.

O crescimento da indiferença em relação aos pobres e miseráveis que se envolvem com o crime ou perambulam pelas ruas não desperta mais a compaixão. Desperta, por muitas vezes, sentimentos de medo, indiferença, solidão e desespero. Iniciamos com a paisagem descrita no texto de Luciano Oliveira e que nos joga diante da constrangedora cena de solidão e abandono, de pessoas que são desnecessárias no mundo globalizado, pessoas que não tem lugar no mundo, supérfluas, descartáveis. O texto vai caminhando a partir da reflexão arendtiana de como estes miseráveis atrapalham o "desenvolvimento", em um cenário de profundo individualismo de não-reconhecimento do outro.

> Era uma bela tarde recifense, e eu passava em frente ao imponente Teatro Santa Isabel. Sentada na beira da calçada, uma velhinha cozinhava dentro de uma lata de óleo, numa pequena fogueira improvisada na sarjeta, um punhado de macarrão. Olhando os outros transeuntes e os carros que passavam, todos indiferentes àquele drama insuportavelmente silencioso, lembrei-me da tocante reflexão de Hannah Arendt sobre a solidão, ou seja, sobre a experiência de não se pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter (OLIVEIRA,1996, p.78)

Essa citação está no final do artigo que foi o insight para este texto. A descrição da paisagem foi incomoda, produziu um imenso impacto em minha vida, numa mistura de inúmeros sentimentos, inclusive de impotência. Essa

imagem é impactante e quando me deparei com pessoas idosas na prisão, me aproximei de cada uma delas, percebi que são como aquela senhora sozinha, invisível, abandonada, sem destino, que não será acolhida. Sabemos que um projeto de extensão não resolverá o problema do abandono, da desumanização de pessoas idosas no cárcere, seus dramas e o risco iminente de morte precisam ter visibilidade. Sabemos dos limites das ações realizadas, mas o imobilismo diante da realidade seria pior.

PROJETO DE EXTENSÃO ENVELHECER NO CÁRCERE

Sou uma professora universitária que atua no Centro Universitário ASCES/UNITA em Caruaru - PE, ministrando aulas na área de Direito Penal, me identifico como uma educadora apaixonada pela extensão universitária, pois através dela, consigo trazer cor, cheiro, dores, afetos, desafetos, tensão, tristeza e alegria entre outras experiências que são necessárias à formação de pessoas comprometidas com a coletividade. Sobre a atividade extensionista deve-se compreender que é *"fundamentalmente voltada à formação de um profissional cidadão relacionado com a apropriação e produção do conhecimento científico e compromissado ainda com a realidade social"* (MENEZES NETO, 1983). Esse debate é inspirado na área de educação pelo pensamento de Paulo Freire (1979) e nos princípios da educação popular espaço onde a educação e os educadores e educadoras são sujeitos comprometidos com as transformações das realidades sociais. O elo principal com o tema dos direitos humanos é a categoria do *"direito de ser mais*" (FREIRE, 1983), complementado pelo reconhecimento de aprender com as pessoas através do respeito aos seus saberes e estabelecer através da extensão universitária uma comunicação numa perspectiva de horizontalidade e respeito com as comunidades e sujeitos sociais subalternizados. (FREIRE,1992)

O projeto de extensão universitária ***Envelhecer no Cárcere*** foi iniciado em 2012, quando o Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos

Presos[97], em virtude da superlotação carcerária da PJPS, não tinha mais condições de dar conta das atividades lúdicas que eram realizadas desde a sua criação em 2001. Eram muitos presos sem assistência jurídica adequada e precisávamos focar no programa de extensão no atendimento, nas audiências da instrução processual, e nos júris dos réus pobres, ritual complexo, cheio de possibilidades de nulidades, de simbologias e rituais (STRECK, n/d, p.76).

Ante a sobrecarga de trabalho da Adoção Jurídica de Cidadãos Presos, criamos o Projeto Envelhecer no Cárcere que foi iniciado com mais dois docentes da ASCES/UNITA. Assumi a sua coordenação e os professores envolvidos na proposta foram os companheiros de trabalho na época: Vanda Medeiros e Orlando Rabelo que aceitaram, assumir o desafio de tocar uma nova proposta de extensão que tivesse a perspectiva do cuidado, especificamente com as pessoas idosas na Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. A escolha desse público alvo se deu em função do crescimento do número de pessoas idosas em situação de privação de liberdade, fenômeno que observamos já no final da última década do ano 2000. Inicialmente, a aproximação com este público ocorreu com uma ação do projeto denominado Cine Cidadania, que se uniu ao Envelhecer no Cárcere, e era tocado pelo professor de Filosofia Alexandre Costa Lima e posteriormente, também ficou funcionando na PJPS[98], sob minha coordenação.

O Cine visava levar a vivência do cinema uma vez por mês a população carcerária em geral, nesses encontros, mediados pelas histórias trazidas nos filmes, fomos identificando a presença de detentos idosos e nos aproximamos deles para identificar as condições vivenciadas no cárcere.

[97] Programa de Extensão Universitária da ASCES/UNITA o qual sou autora e o implantei em 2001 para o atendimento jurídico de presos pobres assistidos pela Defensoria Pública do Estado. O Programa é fruto de um convênio entre a ASCES/UNITA, Tribunal de Justiça, Defensoria Pública e SERES (Secretaria de Ressocialização do Estado). O Programa atende os presos da ação penal ao Tribunal do Júri, e completará em setembro de 2023 vinte dois anos atividades ininterruptas. O Programa foi reconhecido por sua relevância para o sistema prisional e em 2014 fui condecorada com a Medalha do Mérito Penitenciário pelo Governo do Estado de Pernambuco, também o companheiro Saulo Amazonas e a IES através do seu Reitor Professor Paulo Muniz Lopes.

[98] Abreviatura de Penitenciária Juiz Plácido de Souza.

Conseguimos organizar um grupo de idosos e toda semana, como fazemos até os dias atuais, passamos, uma tarde inteira realizando diversas atividades de saúde e de caráter lúdico em benefício dessa população. Mas, não podemos trazer no texto um discurso romantizado sobre essa relação da pessoa idosa em situação de cárcere e as atividades do projeto de extensão sem trazer à luz da discussão todo o ambiente de hostilidade, desconfiança, desdém que essa população carcerária enfrenta, dentro do presídio, sendo um desafio permanente para toda a equipe que faz a extensão: Alunos ou professores.

Há um profundo sentimento de desprezo pela população carcerária de uma maneira geral, e os projetos apresentados são tratados como privilégios aos detentos assistidos. A impressão permanente que temos é que a pena privativa de liberdade deveria ser privativa também de dignidade, direitos, cidadania e justiça, aos olhos dos fundamentalistas, cujo lema mais comum é *"bandido bom é bandido morto".* O crescimento do sentimento de ódio pelas bandeiras autoritárias que, na política no Brasil, se aliam uma visão criminológica repressiva, soma-se aos discursos individualistas e fascistas que tem a liberdade como bandeira, e tal discurso prega o extermínio das populações indesejáveis. Assistimos, esse crescente pensamento autoritário/populista e fascista caminhar pelo abandono das instituições e consequentemente aos frágeis valores democráticos que ainda possuem.

> A prisão não deveria ser a opção exclusiva de política de segurança e de gestão da violência, ela neutraliza uma parte da população excedente. Rompe com as relações de trabalho com a identidade social do prisioneiro e com os seus vínculos familiares. Ainda rompe com tudo que era importante antes dela, produz uma pessoa desenraizada, sem trabalho e sem família. (...) o preconceito sobre o criminoso impede a compreensão da pessoa humana do prisioneiro (pai, filho, trabalhador, analfabeto, cristão, excluído), entre outras identidades. Reduzindo-o ao crime cometido, impedindo o reconhecimento e o investimento nas suas potencialidades como ser humano. (BARROS, 2021, p.333)

Reunião com os detentos idosos na PJPS –



Imagens da autora

Com o passar dos anos fomos nos deparando com uma população carcerária mais adoecida e mais abandonada com vários problemas de saúde, como: doenças crônicas, como: Hipertensão, diabetes, doenças degenerativas como o mal de Parkinson, Alzheimer em estágio inicial, transtornos de ansiedade, depressão e outros sofrimentos psicológicos. Vivendo dentro dessa política criminal do super encarceramento[99], as prisões são espaços de confinamento de pessoas, independente da condição em que se encontrem, parcela significativa da população, considera essa solução exclusiva para o problema.

Nesse sentido, o texto de Luciano Oliveira nos alertava que esse sentimento de hostilidade e indiferença foi se tornando mais perceptível quando esses setores mais hostis começaram a encontrar algum eco na sociedade. Cita o exemplo do massacre do Carandiru em 1992 como foi retratado pela imprensa, e como os corpos não despertaram nenhuma compaixão.

> Existem, no Brasil de hoje, sintomas que sugerem estar em gestação uma situação desse tipo. Um desses sintomas é a crescente aceitação, por parte das pessoas submetidas

[99] O super encarceramento tornou-se uma face ainda mais perversa após o advento do pacote anticrime do ex-ministro Sérgio Moro, instituído pela Lei 13.964/2019, que trata de medidas que alteraram a legislação penal, processual penal e a Lei de Execuções Penais, e com relação a essa, alterou completamente o art. 112 que trata da Progressão de Regimes, deixando por muito mais tempo na cadeia condenados reincidentes e que cometeram crime hediondo.

> cotidianamente à violência dos grandes centros urbanos, de uma solução de força para esse problema. Eu sugeriria mesmo a hipótese de que está ocorrendo no momento uma espécie de crise da razão sociológica com a qual antigamente o pensamento esclarecido nacional (jornalistas, artistas, sociólogos etc.) analisava esses fenômenos. A demanda por repressão, policiamento, ordem, antigamente um apanágio do senso-comum e do pensamento de direita, começa também a ser verbalizada pelos setores tradicionalmente mais sensíveis à resolução da questão social do que à correção dos seus efeitos perversos. (OLIVEIRA, 1996, p.67)

Lidamos cotidiana com uma população inimiga, e em nove anos de atividades ininterruptas do projeto: ***Envelhecer no Cárcere***, muitas mudanças ocorreram com o perfil da população carcerária, o que nos fez readequar as ações do projeto, em especial com relação ao perfil dos estudantes que o integram, sendo que hoje, contamos em sua grande maioria, com estudantes da área de saúde (odontologia, enfermagem, farmácia, fisioterapia e educação física), sendo poucos os estudantes da área de direito. Essa mudança no perfil dos extensionistas se explica pelas necessidades mais urgentes dos idosos em situação de cárcere, a exemplo da possibilidade de traçarmos um perfil diagnóstico da saúde, bem como, desenvolver atividades de recreação com foco na saúde física e mental, sempre com enfoque na ressignificação das suas vidas mesmo, na condição de seres privados de liberdade num processo de envelhecimento, e com penas consideravelmente altas a serem cumpridas em regime fechado[100].

É preciso convencer essa população carcerária que existe algum sentido em buscar viver com alguma qualidade mesmo na prisão. Há uma crença no universo do crime que naquele lugar preso velho incomoda, ocupa espaço, é um estorvo. Razão pela qual o trabalho extensionista vai ter como foco estimular a participação em atividades lúdicas, criativas, que quebrem, por alguns momentos o ambiente pesado que envolve esse prisioneiro idoso e

[100] A maior parte dos idosos encarcerados foram condenados por crimes contra a dignidade sexual, e alguns pelo crime de feminicídio, e geralmente suas penas são altas por tratarem-se de crimes hediondos (Lei. 8.079/90). O tempo de encarceramento em geral é grande, e, em virtude da natureza do crime, muitos foram abandonados pela família e não recebem visitas.

o faça perceber que a deterioração de sua saúde física e mental pode tornar o cumprimento da pena muito mais cruel.

No trabalho com esta população idosa aprisionada, a extensão faz uma ponte entre os princípios educativos e a educação em direitos humanos. Segundo Saraiva (2007) a extensão desperta o estudante a experimentar novas vivências significativas, com sentidos em valores democráticos que lhe proporciona reflexões sobre as questões profundas da atualidade. Numa relação, que mesmo no ambiente prisional possibilita a articulação dos três fundamentos da universidade: Ensino, pesquisa e extensão, numa intersecção entre o conhecimento científico com os saberes próprios, ou saberes populares (FREIRE, 1992).

Atividade realizada pelos estudantes da área de saúde



Nos últimos quatro anos, que coincidem com a gestão desastrosa do Presidente Jair Bolsonaro, acompanhado do pacote anticrimes já mencionado com relação a sua danosidade, por compreender, na sua justificativa, que a resposta mais rápida para a paz social é o encarceramento, a situação dos presos idosos tornou-se ainda mais grave, com as mudanças na LEP[101], tornando mais duro o cumprimento das penas e maior o tempo de

[101] Lei de Execução Penal (Lei 7.210/1984) Estabelece às regras para a execução das penas no Brasil.

encarceramento, dificultando consideravelmente o acesso dos presos condenados por crimes mais graves aos benefícios como a progressão do regime e o livramento condicional[102]. Somamos às questões jurídicas, o ambiente de hostilidade com essa população que cresceu consideravelmente e o conceito de benefícios, construídos pela LEP, desde 1984, passaram a ser interpretados como privilégios de bandidos. O crescimento político da extrema direita no país impactou o sistema penitenciário, cooptou profissionais da área de segurança cada vez mais identificados com o endurecimento das políticas públicas da política criminal, avessas ao garantismo na esfera penal. A prisão é o lugar dos miseráveis que o Estado não consegue controlar.

> (...) a degradação a que a miséria condena as pessoas não é recente. Só que, como lembra o jornalista Audálio Dantas numa recente reedição do livro, "os quartos de despejo, multiplicados, estão transbordando" (in idem, p. 5). Ou seja, a miséria brasileira cresceu tanto que, utilizando uma imagem típica dos antigos manuais da dialética, é como se o acúmulo de quantidade tivesse gerado uma nova qualidade" O dócil mendigo de antigamente que não se revoltava porque "conhecia o seu lugar", está sendo substituído por um miserável que já não integra a paisagem pacificamente (OLIVEIRA, 1996, p. 69)

Então, todo estigma construído a partir da desqualificação dos direitos humanos desta população a dignidade humana, passou a alcançar também os atores sociais que dentro das penitenciárias tentam levar algum tipo de dignidade e cidadania a essa população privada de liberdade. O endurecimento no tratamento dos presos e dos movimentos que atuavam

[102] Presos jovens condenados por crimes hediondos com penas muito longas conseguem diminuir o tempo no regime mais rigoroso em razão de benefícios como a Remição da Pena pelo trabalho, pelo estudo e pela cumulação das duas remições (trabalho e estudo). A cada três dias de trabalho ou 20 horas de estudo regular na escola da unidade prisional, diminui um dia de pena. A Lei 12. 433/2011, alterou a redação dos arts. 126,127 e 128 da LEP, ampliando a concessão da remição da pena. Infelizmente, nem todos os idosos têm condições de saúde física ou mental para trabalhar durante o cumprimento de sua pena, e pouquíssimos conseguem frequentar a escola concluindo os níveis e realizando às atividades acadêmicas. Unir as duas modalidades de remição de uma só vez é uma façanha muito pouco vista nas unidades prisionais.

dentro das prisões tem provocado a saída de muitos grupos de Direitos Humanos ameaçados e sob tensão nestes ambientes hostis a garantia dos Direitos de pessoas privadas de liberdade.

> Ou seja, para Arendt, o nazismo – mesmo se seus líderes são pessoas fora do comum – é uma empresa que se nutre de pessoas "normais", atemorizadas com a perspectiva de perderem, elas também, seu lugar no mundo em épocas de crise e de se tornarem seres humanos "supérfluos". A referência empírica de Arendt é, como sabemos, o judeu apátrida produzido pelo nazismo e que, já não pertencendo mais a nenhum direito. Para ela, "sua situação angustiante não resulta de fato (...) de serem oprimidos, mas de não haver ninguém mais que se interesse por eles, nem que seja para oprimi-los. (OLIVEIRA, 1996. p.70)

No Programa de Adoção Jurídica de Cidadãos Presos levamos à penitenciária atendimento jurídico que vai da ação penal ao Tribunal do Júri, passando pelos mutirões carcerários que são anuais. No Projeto envelhecer no cárcere a ação é diferente, sentimos mais de perto o estranhamento do mundo carcerário e de sua burocracia que precisa compreender que levar música, cinema, poesia e demais atividades recreativas (roda de capoeira, jogos educativos, brincadeiras de infância, contação de história, teatro e escuta especializada), é de fundamental importância para o resgate das individualidades perdidas com o tempo de cárcere e a ausência de esperança num futuro distante e incerto. Se sentir velho dentro do cárcere é ter a certeza de que não serão mais absorvidos nem no seio da família, nem no mercado de trabalho. Daí a importância das atividades lúdicas que retiram esses homens, mesmo que por alguns instantes, do sentimento de inutilidade e abandono, e por muitas vezes, nesses anos, vimos nascer um olhar de esperança sobre o amanhã.[103]

[103] Além dos processos de exclusão dessa população idosa, já apontados no texto, é importante acrescentar que esse processo se torna ainda mais doloroso em virtude dos códigos em honra e das subjetividades éticas próprias das rotinas internas das prisões. Os idosos são sempre associados às pessoas que praticaram crimes sexuais e no ambiente prisional são crimes pouco tolerados pela maioria dos presos.

> Todas essas falas e pensamentos sugerem que está se condensando um sentimento de irritação que pode conduzir a reações tipicamente neonazistas, as quais, de acordo a visão perturbadora de Hannah Arendt, não seriam exclusivas de meia-dúzia de monstros, mas reações "ordinárias" de pessoas "normais" frente a situações que põem cotidianamente à prova a sua capacidade humana de se apiedarem do sofrimento alheio. Pena, elas sentem, mas também têm medo... Deixemos entrar nessas reflexões algumas vozes do povo. Ninguém quer que os meninos morram. O problema é que eles não têm solução. A polícia prende, o juiz solta e eles voltam a roubar. (OLIVEIRA, 1996. p.70)

A música, a poesia, contação de história para o distencionamento



Os profissionais da saúde que integram o projeto, são fundamentais para identificação das condições de saúde física e mental, dessa população idosa encarcerada. São esses profissionais que ajudam a estabelecer com a unidade prisional, através de argumentos científicos a necessidade de tratamento especializado e um melhor acolhimento para esse segmento invisível dentro da prisão. É importante registrar que nem todos os idosos estão presos por crimes sexuais, mas a grande maioria sim. O crime contra a dignidade sexual dentro de uma prisão, constrói um estigma para a vida do preso que é autor desta violência. A consequência é sobreviver tendo com encarar o ódio dos demais detentos, a humilhação, a exclusão das atividades coletivas, as ameaças constantes de retaliação, que vem sempre

acompanhada de violência, extorsões, criando um ambiente de tensão permanente e por muitas vezes, medo da morte violenta, como já aconteceu.

> São inúmeras as situações de poder e degradação que podem ser observadas nas prisões no dia-a-dia repetitivo e alienante, onde não apenas a dignidade humana é ofendida pela tortura de policiais e carcereiros, mas também pelo código de conduta aplicada na prisão pelos prisioneiros (as). A elite da cadeia julga e decide a vida de outros presos (as). Penas simples e outras que podem chegar à pena capital. Delatores, devedores, estupradores são vítimas de espancamento e morte na prisão, a lei do silêncio impera. O segmento LGBT é submetido a situação de inferioridade, o ambiente machista e violento, não respeita quem nega sua virilidade e força. São tratados com desrespeito, agressão e subordinação, submetidos a humilhações constantes, separados em muitas unidades prisionais para a garantia de sua sobrevivência. Sua presença na frente das famílias dos detentos pode ser considerada falta grave, uma afronta às leis da cadeia (BARROS & NASCIMENTO, 2017, p.76)

Além do peso do cumprimento da pena privativa de liberdade, do abandono da família, além da completa ausência de visitas, tornando o cotidiano da prisão insuportável, estes presos, estão na linha de frente para serem assassinados em qualquer situação de motim, rebelião ou subversão da ordem carcerária, motivada por vingança ou questões próprias da cultura carcerária. Eles se sentem imprestáveis, não são absolutamente nada no ambiente prisional e também não possuem valor nenhum para praticamente ninguém, não existem.

> Rigorosamente falando, os únicos realmente excluídos seriam aqueles de quem já não se pudesse extrair nenhum centavo de mais-valia. Seria o caso dos catadores que reviram o lixo buscando apenas restos de comida; ou ainda dos bandos de meninos de rua que, na Praça da Sé ou no centro do Recife, vivem de pequenos roubos e da caridade pública. Mas, mesmo aí, um raciocínio antidualista ainda mais tenaz poderia aplicar-se a uma ginástica surpreendente. O seu modelo teórico poderia ser o Foucault de *Vigiar e Punir*. O conceito chave poderia ser o de "delinquência útil", através do qual Foucault analisa um aparente paradoxo: a prisão, apesar de sempre ter sido considerada um fracasso, sempre mostrou uma renitente persistência. (OLIVEIRA, 1996, p.72)

Não existe lugar para essas pessoas, são mortos vivos no espaço prisional, não servem para o mercado de trabalho, não servem para as suas famílias, são odiados pelo mundo do crime. Está na prisão seria na maioria da percepção dos prisioneiros uma espera pela morte, seja ela natural ou violenta pela cultura carcerária. Então de nada serviria trabalhar com essa população abjeta? Qual a importância de levar estudantes, professores, voluntários para estes ambientes onde predomina a dor, a tristeza e a falta de esperança? Talvez minha resposta seja simplória, óbvia e comum. Como ficar inerte sem fazer nada? Não seria pior!

A realidade dessas pessoas é tão degradante que qualquer momento em que conseguem rir, brincar, lembrar das coisas boas que viveram é um sopro de esperança para que queiram sobreviver, mesmo que nunca consigam sair da prisão. É como se estivessem no corredor da morte esperando a sua hora. E não podemos olhar para pessoas nessa condição apenas como objeto de estudo: São vidas, são pessoas, em condições humanas deterioradas pelo crime cometido, pelo abandono, pela solidão e pela falta de esperança. O que não quer dizer que não devam cumprir as suas penas e responder pelos delitos cometidos. Porém, o ambiente carcerário já é profundamente insalubre e degradante para os detentos jovens, para esses idosos a situação é ainda pior, e a pena não pode ter um caráter meramente retributivo com a função de fazer justiça e nada mais. (BITENCOURT, 2022, p.89).

Extensionistas na cozinha no lanche feito pelos detentos



O Projeto Envelhecer no cárcere tem como equipe a minha coordenação geral, uma professora da área de saúde coletiva, uma voluntária de administração pública. Ainda conta com 25 estudantes extensionistas, as visitas a PJPS acontecem todas as sextas-feiras, no horário das 14h às 17h. Contamos com voluntários externos, da comunidade e com voluntários da residência em saúde, além de artistas locais voluntários. Atualmente o projeto atende uma população aproximada de 45 idosos.



OS DIREITOS DO IDOSO ENCARCERADO NO CENÁRIO DA NEO-MISÉRIA E DO NEONAZISMO

O Conselho Nacional de Política criminal e penitenciária é um órgão que integra a execução das penas no Brasil e nos documentos administrativos existe a indicação do envelhecimento progressivo da população carcerária no Brasil, seja em virtude das penas altas atribuídas às pessoas com mais de trinta anos autores de feminicídio ou crimes sexuais[104], ou por uma melhor articulação da rede de proteção à mulher, à criança e adolescente.

[104] Um breve olhar nas pastas carcerárias mostram que crimes de feminicídio e crimes sexuais são pouco cometidos por jovens, sendo estes mais encarcerados por tráfico de drogas, homicídio e crimes contra o patrimônio. Acima dos 30/35/40 anos a incidência crimes sexuais de proximidade, feminicídios são mais comuns, e como as penas são geralmente muito altas, em 10/15 anos de regime fechado esse detento já está praticamente na condição de pessoa idosa, mesmo que sua faixa etária ainda esteja fora das exigências do Estatuto do Idoso (lei. 10.741/03).

Do ponto de vista do estatuto do Idoso (lei. N.10.741/03) considera-se pessoa idosa quem tenha 60 anos ou mais, ao atingir a mencionada faixa etária, a pessoa idosa deveria usufruir de inúmeros direitos e garantias presentes no estatuto do idoso. No entanto, no cárcere a questão temporal é diferente daquela vivenciada em liberdade, uma pessoa com 40 anos que está presa a dez anos em regime fechado, envelheceu na verdade entre quinze e vinte anos, em função dos efeitos do confinamento, na ausência de direitos básicos: alimentação adequada, saúde, higiene pessoal, completa ausência de atividade física regular pela própria limitação de locomoção, transtornos adquiridos. Esse quadro nos leva a conclusão de um envelhecimento precoce da população carcerária, que pode ser confirmada com homens de 50 anos que aparentam ter entre 60 e 70 anos, muitos morrem de doenças da velhice e adquirem doenças crônicas com maior rapidez, daí a importância da atuação dos profissionais da saúde na identificação das condições de saúde da população atendida e da sugestão de intervenções por parte da unidade prisional. Como exemplo, identificamos um detento que foi encaminhado para exames e posteriormente identificada uma insuficiência renal, exigindo hemodiálise. Sendo impossível fazer o tratamento dentro da unidade, requeremos a prisão domiciliar para que o tratamento fosse realizado.

Numa outra situação conseguimos também a prisão domiciliar de um detento diagnosticado com tuberculose que tinha 48 anos e a aparência física de 60 anos, não pesava mais de 50 quilos e estava extremamente debilitado. Poucos dias após a ser liberado para tratamento no seu domicílio, tivemos a notícia de sua morte no Hospital Otávio de Freitas em Recife, que é referência para tratamento de saúde da população carcerária com doenças graves.

Na experiência com o Projeto Envelhecer no Cárcere, a partir da realização das atividades lúdicas com os presos idosos, conseguimos perceber uma completa integração nas oficinas de música, de dança, de capoeira, de contação de histórias, bem como nas festas de datas comemorativas, a exemplo do São João, do natal, da páscoa, dia das mães e dia dos pais. Como resultados apontamos o resgate das memórias afetivas, o desejo de voltar ao mundo da vida, na escuta especializada onde relataram suas vidas, seus sofrimentos, erros, crimes e também o desejo de resgate por parte da sociedade. São lágrimas e sorrisos que se misturam entre: presos,

estudantes, voluntários e professores. Nesses momentos o erro cometido no passado não é maior do que o ser humano dotado de desejo de ser percebido enquanto sujeito de direito. A humanidade fala mais alto e nós que fazemos o projeto passamos também por um processo de reflexão sobre os nossos paradigmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminei o meu mestrado em Ciência 'Política em 2006, e a realidade que tenho vivenciado no trabalho com os idosos na prisão, sempre me remete a imagem descrita por Luciano Oliveira do Judeu Apátrida, citado por Hannah Arendt, *"sem lugar no mundo"*. Foi impossível não fazer a conexão com o idoso encarcerado. Mesmo que essa personagem invisível do cárcere brasileiro seja um sujeito de direito, mesmo existindo uma legislação especial que lhe garanta prioridade, na condição de pessoa idosa. A repugnância ao crime cometido por estes prisioneiros, sejam o estereótipo do criminoso que ninguém se apresenta na defesa dos seus direitos e interesses.

No neoliberalismo o desemprego é estrutural, milhares de pessoas no planeta estão desempregadas, e o paradigma do trabalho e do estudo como passagens para uma vida de plenitude e segurança se esvaiu no ar. Em um mundo mais tecnológico, empregos formais são cada dia mais difíceis, são realidades inalcançáveis para a população carcerária, cujo ideal de ressocialização se sustenta basicamente na tríade: Trabalho, família e religião. Se a dificuldade de reinserção está presente no egresso do sistema prisional jovem, imaginemos a situação do egresso idoso.

Luciano Oliveira reflete que sequer a opressão de um patrão essas pessoas terão, o mundo do trabalho é uma realidade que estes grupos miseráveis não acessarão. O mundo do trabalho e suas opressões fará falta a essas pessoas no cenário do neoliberalismo. Elas, não servem para o capital, não têm mais nada para oferecer, não possuem utilidade. E assim, no mundo do trabalho a prisão ainda tinha um sentido, docilizar essas pessoas para o mercado de trabalho, razão pela qual o capitalismo reconhecia nela alguma serventia. No cenário da neo-miséria, do neo-nazismo, tornar homens e mulheres úteis para o mercado de trabalho, não é prioridade. As pessoas nas

prisões não atendem nenhum requisito do novo mundo do trabalho. Não há trabalho: são pessoas que não são absorvidas pelo mundo globalizado, tecnológico, em que ler e escrever, ter um diploma são insuficientes para se sentir parte: flanelinhas, meninos e meninas em situação e rua, adolescentes em conflito com a lei, presidiários, estão no rol destes neo-miseráveis. Se na realidade do neoliberalismo, pessoas privadas de liberdade ainda jovens, não tem esperanças de serem resgatadas pelo mundo do trabalho, não enxergam sentido no mundo pós-prisão, o que dizer de pessoas encarceradas em processo de envelhecimento? Em um país que despreza a velhice, e se somarmos a esta questão, o fato do prisioneiro idoso na hierarquia do crime constituir a sua ralé, cujos riscos que enfrentam, vão desde as vulnerabilidades de saúde física e psíquica, aos riscos permanentes da violência prisional, onde são percebidos como a sua escória. Dos miseráveis sob a tutela do Estado, os prisioneiros idosos estão na linha de frente, são apagados e silenciados por medo da morte violenta, mas apagados também para que o Estado não tenha que assumir mais esse ônus de manter pessoas idosas em condições cruéis e degradantes em seu interior.

Ao revisitar o texto objeto de análise deste artigo e fazer uma reflexão com o contexto que encontramos todos os dias no Projeto Envelhecer no Cárcere da ASCES/UNITA, encontramos o idoso em situação de encarceramento como o judeu apátrida, *"um cidadão, supérfluo e sem lugar no mundo"*. Se ele deixar de existir, talvez nem seja percebido, é visto como um estorvo, um peso que não contribui para a cadeia, nem na sua estrutura organizacional, na sua manutenção, limpeza, nas atividades administrativas inerentes à sua rotina burocrática. Pelo contrário, esse detento amplia a despesa ao Estado, ocupa espaço, ocupa o tempo dos profissionais de saúde das unidades, complicam a rotina pela necessidade de um pavilhão específico, pois não podem, em grande maioria conviver com o resto da população carcerária. São indivíduos que não trabalham, não estudam, então para que servem?

Nossa tarefa é difícil, mas extremamente compensadora. Do sentimento de impotência na descrição do professor Luciano ao contemplar a idosa em situação de rua, que cozinhava macarrão em uma lata na beira de uma calçada, perplexo pela sua solidão e abandono, talvez não tenha

consciência do quanto sua reflexão nos oferece todos os dias, combustível necessário para que saiamos da zona de conforto da sala de aula, que ultrapassemos os muros da instituição de ensino, para intervir na vida desses sujeitos sem lugar no mundo na busca constante de uma cidadania negada.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. M. **Fé, Política e Prisão**: Pastoral Carcerária e Administração Prisional em Pernambuco. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

BARROS, A. M. NASCIMENTO.A. M.do. Espaços prisionais**:** Da corrupção dos costumes aos desafios da promoção dos direitos humanos na atualidade. **Interritórios. Revista de Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v.3, n,5, 2017.

BITENCOURT. C.R. Tratado de Direito Penal. Volume.1. https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/9528. Acesso em: 29/06/2022.

BRASIL. **Lei de Execução Penal** (Lei 7.210/1984). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm, acesso em: 20/04/2022.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária, autogestão e educação popular. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 2004.

MENEZES NETO, P. E. Universidade: ação e reflexão. Fortaleza: Edições UFC; Imprensa Universitária, 1983.

OLIVEIRA, Luciano. Neo-miséria e Neo- nazismo. Uma Revisita à Crítica à Razão Dualista. Política Hoje, **Revista Política Hoje:** Mestrado em Ciência Política da UFPE, Recife: Universitária, V.II, M.4, Jul a Dez de 1995, Ano II, V.III,N.5, Jan a Jun de 1996.

SARAIVA, J. L. Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores. Brasília. **Médica**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

STRECK, L. **Tribunal do Júri**. Símbolos e Rituais. Livraria do Advogado: Porto alegre, n/d

CAPÍTULO 12

PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: UM OLHAR PARA OSDESAFIOS DO SER PROFESSOR

Maria Rosa Maciel Silva[105]
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida[106]

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo, – Prática Docente – emerge da admiração pelo fazer do professor. Admiração essa que nos acompanha desde o Ensino Fundamental, quando docentes por seu modo de ensinar conseguiam atrair a atenção e mobilizar os/as alunos/as à aprendizagem.

Após a conclusão do Ensino Médio houve uma paralização nos estudos que pormotivos diversos duraram 12 anos. Quando enfim percebemos

[105] Pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste(UFPE/CAA).

[106] Doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo também realizado doutorado sanduíche pela Universidade do Porto, é bolsista produtividade em pesquisa 2 e atua como Professora Associada IV do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Atuou como coordenadora dos estágios supervisionados na graduação em Pedagogia e como vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), no qual é docente permanente e coordenou a comissão de APCN/Doutorado em Educação aprovado pela CAPES/CTC-ES. Também é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da mesma Universidade. Orientou duas pesquisa a nível de pós-doutorado (sendo uma delas CAPES/PNPD), 16 pesquisas a nível de mestrado e 6 a nível de doutorado. Atualmente orienta 5 pesquisas a nível de doutorado, 2 a nível de mestrado e 4 a nível de Iniciação Científica financiadas pela FACEPE/PROPESQ. Coordena o projeto de pesquisa Configurações de políticas e práticas curriculares e avaliativas: entrecruzando diferentes contextos nos cotidianos de professores da educação, financiado pela Chamada Universal MCTIC/CNPq n.º 28/2018. É membro da Câmara de Assessoramento e Avaliação da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) e integra a Comissão Avaliadora das propostas PIBIC, na área de Ciências Humanas, do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da PROPESQ-UFPE/FACEPE.

a necessidade de retomar a formação, junto com o desejo de ingressar em uma universidade, as duvidas de qual curso escolher persistiam, mas de uma coisa tínhamos certeza: do gostar e da admiração do ensinar, por isso a escolha pelo curso de pedagogia.

Ao adentrar na Universidade[2] já desde o primeiro período, deparamo-nos com docentes que desenvolviam suas aulas com verdadeira maestria, deixando esses encontros leves, mesmo com conteúdos densos. A postura e a prática desses professores contribuíram ainda mais para reafirmar e nos aproximar do objeto de estudo. No segundo período do curso, houve a primeira aproximação com a prática docente como objeto de estudo, para cumprimento do componente curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica I[107], fora realizada uma pesquisa no ambiente escolar direcionada a esse tema, desembocando em um texto intitulado: A leitura como parte da prática docente no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola de São Joaquim do Monte-PE. Foi a partir dessa escrita que concebemos a aproximação pela Prática Docente e o desejo de aprofundamento na temática transformando em objeto de estudo.

No momento histórico em que vivemos, com uma pandemia assombrando a humanidade com tamanha crueldade, todos tivemos que fazer modificação em vários aspectos(se não todos) da nossa vida, incluindo na educação. Nesse contexto, tivemos que encarar umarealidade muito diferente ao que estávamos acostumados, sem preparação alguma, sair dazona de conforto e encarar o desafio de aulas remotas. As instituições e docentes buscaram estratégias para que os alunos não sofressem em demasia os impactos dessa ruptura com o ambiente escolar.

Como exemplo dessas estratégias, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) retoma nos primeiros meses de 2021 o semestre 2020.1 de onde havia sido interrompido,agora por aulas remotas. Para cumprir a carga horária da disciplina de estágio, acompanhamosuma série de

[107] O curso de Pedagogia na UFPE-CAA dispõe de três componentes curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), sendo o I direcionado ao Ensino Fundamental, o II a área de Gestão e, o III aos Movimentos Sociais. Em ambos os componentes, os discentes cumprem uma carga horária de 30 horas nas respectivas instituições, observando o cotidiano vivenciado no espaço para pesquisar um tema de seu interesse dentro doeixo de cada PPP.

palestras com gestores, docentes e integrantes de movimentos sociais dialogandosobre a realidade vivida em seus espaços de atuação.

Em um desses Diálogos Remotos, percebemos por meio da fala de uma professora como os/as professores/as estão fragilizados com essa nova realidade. Não houve tempo de preparação, cursos preparatórios e/ou suporte técnico para ajudá-los com as novas demandas. Para além dessas dificuldades, essa nova realidade trouxe o trabalho para dentro do "sagrado lar" do/a professor/a, e com isso muitas dificuldades com a mistura do profissional e o pessoal, familiar e o privado. O ambiente de trabalho agora é o mesmo de descanso, de cuidado pessoal e familiar, de estudo, de estudo dos/as filhos/as, de lazer... Enfim, o docente precisa ser polivalente para administrar todos esses espaços e continuar garantindo por meio da sua prática que o processo de ensino/aprendizagem se consolide.

Noutro momento, em conversa com uma professora[108], ela relata sobre o cansaço físicoe emocional que está passando nesse período de pandemia por causa do trabalho, visto que, segundo ela as demandas se intensificaram e os docentes estavam "se desdobrando para fazer tudo sem amparo ou suporte", sem preparo técnico para dar conta da carga excessiva de atividades e aulas online, e todas as dificuldades que esse momento trouxe como os diversos grupos de whatsApp com inúmeras mensagens a qualquer horário de alunos, pais, outros professores/as e gestão.

É imerso nesse contexto de pandemia, que ponderamos sobre as mudanças nas vivências e rotinas do ambiente escolar, podemos pensar em como a própria prática docente foi afetada por meio dessa nova realidade, sobre os impactos sofridos por ela em meio a tantosdesafios. Diante dessas inquietações, surge a questão norteadora da presente pesquisa: Comoa prática docente foi afetada no contexto pandêmico em uma escola do município de Caruaru-PE?

Assim, temos como objetivo compreender como a prática docente foi afetada nocontexto pandêmico em uma escola do município de Caruaru-PE. Para esse fim, buscamos analisar a concepção de prática docente para os/as

[108] Conversa informal com uma pessoa da família que leciona no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio naCidade de Altinho-PE.

professores/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e; identificar os desafios no processo de ensino causados pelas mudanças devidoà pandemia.

POSSIBILIDADES DE LENTES TEÓRICAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DOCENTE

Ao pensar no ser professor, nos remetemos quase que instantaneamente a aspetos que envolvem as suas atividades cotidianas e os sujeitos nelas envolvidos, a saber: o ensinar, o aprender, os alunos/as, a instituição escolar como lócus da profissionalização, as atividades realizadas, etc. O docente tem características específicas de sua profissão, sua atuação em salade aula traz aspectos peculiares que o qualificam como tal, "pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo" (TARDIF, 2002).

Essa prática do professor, aqui entendida como prática docente refere-se a um conjunto de saberes e métodos de ensino que viabilizam sua atuação, é realmente o saber- fazer do docente em suas atividades no cotidiano em sala de aula. Cruz (2007) observa que o fazer do professor vai além do estabelecido no currículo ou ordenado pelas instâncias de ensinos a que ele está subordinado, ultrapassa a técnica e o engessamento por elas exigidos:

> [...] a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encaradacomo um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação.
> O ofício do professor implica no manejo de técnicas, mas não só isso. Trata- se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito. Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição.
> [...] o oficio do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo (CRUZ, 2007, p. 197-198).

Para concretude dessa prática docente, desse saber fazer do professor, se faz necessário um conjunto de saberes em que serão estribadas a sua atuação, sua posição frente questões do cotidiano em sala de aula, sua tomada de decisões, sua concepção de mundo, etc. Por se tratar de uma profissão, esse conjunto de saberes têm marcas da sua formação profissional inicial e continuada, pois as bases teóricas norteiam suas ações e contribuem na constituição desses saberes, em um movimento de reflexão/ação entre teoria e prática. Conforme pontua Melo (2014), a prática docente resulta do movimento reflexivo sobre o processo de ensino e aprendizagem em "diálogo constante com o conhecimento teórico". É nesse movimento de reflexão/ação que a prática se torna práxis (VÁZQUEZ, 1977), uma atividade propriamente humana, pelo qual seus atos são dirigidos por objetivos e finalidades que foram anteriormente idealizados para chegar ao produto real e a transformação de uma matéria-prima.

Porém, os saberes docentes vão além dos ensinados nas universidades, além das teorias e das disciplinas estudadas nessas instituições. Esses saberes que compõem sua práticasão constituídos também por outros meios, afinal, o profissional docente não teve seu primeiro contato com o lócus de atuação já como profissional, ele tem vivências e experiências outras no ambiente escolar que, ao longo do tempo ajudam na constituição dasua visão do ser professor.

> [...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas q*ue estão todos relacionados com seu trabalho* (TARDIF, 2002, p. 61. Grifo do autor).

Esses saberes que compõe a prática docente não são estáticos, prontos e acabados, massão mutáveis por diversos fatores. Tardif (2000) aborda que esses saberes são temporais; plurais e heterogêneos e; personalizados. Temporais porque sofrem a ação do tempo, e são adquiridos através do tempo. O autor salienta que essa temporalidade diz respeito a sua própria história de vida e sua imersão no ambiente escolar por anos antes da

sua vivência como profissional, ou seja, na mente do aluno/futuro docente se constitui noções do que é ser professor, que irão refletir na sua atuação em sala de aula e terão impacto positivo ou não na sua prática. Essa ação temporal sobre os saberes, conforme discorre o autor, ocorre também no sentido das experiências vivenciadas no tempo de trabalho, de uma carreira como professor, assim, a sua própria atuação modifica sua prática e os saberes por ela constituídos.

Referente à pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes Tardif (2000) pontua três sentidos: O primeiro, diz respeito a variedades das fontes desses saberes, não provindo de um único lugar, mas sendo formado através da sua história, cultura, do fato do professor ser um ser social, das experiências e relações no ambiente de trabalho, da sua formação profissional, das diversas teorias em que baseia sua atuação, pelo currículo e conhecimentos curriculares veiculados pelos programas e projetos que precisa seguir, etc. Assim, a diversidade de fontes de conhecimento que formam os saberes os torna variados e heterogêneos. O segundo sentido, refere-se ao repertório variado, não seguindo um conhecimento unificado ou apenas uma determinada teoria, mas passeando por diversas delas conforme a necessidade da sua atuação e os objetivos a serem alcançados. O terceiro sentindo está relacionado à sua ação, afinal, o professor atua para atingir diversos objetivos que se modificam e articulam-se nos diferentes momentos em sala de aula, assim precisando mobilizar diferentes conhecimentos para dar conta dos objetivos

> Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. Ora,esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos (TARDIF, 2000, p. 15).

Por fim, são personalizados porque conforme salienta o autor, o docente não é somente um sistema cognitivo, ele é um sujeito que carrega consigo sua história de vida, suas culturas, seu lugar na sociedade, sua subjetividade, suas inquietações, pensamentos, e uma personalidade marcada por todos esses aspectos que atravessarão e serão carregadas na sua atuação. Essa atuação que é de humano para humano, como nos indica o autor impacta nesseprocesso, pois:

> [...] as pessoas — e é o que ocorre com os professores — que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2000, p. 16).

Outro aspecto relevante sobre a prática docente é sua relação com o processo de ensino, para elucidarmos essa questão evocaremos Melo (2014). A autora aborda a prática como esse fazer intimamente relacionado ao ensino, visto ser esse a principal tarefa do professor

> A prática docente diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência. Nesse sentido, é possível perguntar: o que efetivamente faz parte desse fazer docente? Qual a sua especificidade? Respondendo a isso, entende-se que a função do professor é ensinar (ROLDÃO, 2007), é nessa característica que se distingue de outras profissões, uma função que não existe isenta de conflitos, não é consensual, mas que tem seu reconhecimento e sua afirmação histórica a partir da luta do grupo profissional de professores (MELO, 2014, p. 41).

Por tanto, é o ensino, como atividade primordial do docente, uma relevante caracteriza da sua prática. Esse ensino não é posto na sua formação, tampouco se apresenta de maneira acabada em dado momento da sua carreira, não é estático, mas se constitui ao longo da profissão. Ele sofre transformações a depender das experiências vivenciadas pelo docente.

A esse respeito, Melo (2014) considera que assim como o ensino é mutável a dependerda experiência e contexto, a prática docente também

sofre modificação a depender da conjuntura em que está imersa.

> Se o ensino pode se transformar, então a prática docente que é concernente à função do professor de ensinar igualmente se altera, principalmente a partir do "envolvimento do professor em processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento, como pessoa e como profissional" (SANTOS, S., 2005, p. 51) Assim, a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que ocorrem as mudanças (MELO, 2014, p. 42).

Assim, as mudanças que a prática docente sofre estão relacionadas à conjuntura a que o profissional está exposto, as experiências por ele vivenciadas e acumuladas durante toda suacarreira, em um processo reflexivo da sua própria atuação e da teoria e prática envolvidas paraessa atuação.

DESAFIOS DO FAZER DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS

Rememoremos ao início do ano de 2020. O ano letivo começara a pouco, as escolas seguem o fluxo da normalidade e estão cheias de vida, os pátios são palcos das mais diversas recreações infantis, filas na hora das refeições, gritos, risadas, correrias, conversas, jogos e brincadeiras povoam e dão vida a esses espaços no momento dos intervalos. Nas salas de aula,por se tratar do início de um novo ano letivo, professores/as e alunos/as ainda estão se conhecendo. O contínuo processo de ensino e aprendizagem está em tessitura, os docentes buscam meios e estratégias para melhor atender as necessidades dos discentes, mobilizando seus saberes para que por meio da sua prática seja concretizada uma aprendizagem significativa dos mesmos.

Mas 2020 não é um ano como outro qualquer. Mesmo as escolas seguindo o fluxo normal, as tensões e preocupações com um novo vírus pairam no cenário mundial. Enxurradasde reportagens relatando milhares de

mortes causadas pelo novo Coronavírus[109] em diversos países trazem a tona medos, ansiedade e insegurança quanto ao que irá acontecer no Brasil, que conta com o despreparo e descaso de um (des)governo que parece não saber (não querer) lidar com seriedade da realidade que se aproxima bruscamente.

Até que em março de 2020 ocorre o primeiro óbito por COVID-19 no nosso país, trazendo o medo da superlotação de hospitais e mortes, que em pouco tempo se tornaria uma realidade que não queríamos presenciar. A COVID-19 trouxe mortes de milhares de "amores[110]" por todo território nacional, nos obrigando a tomar medidas emergenciais para o controle da propagação do vírus, sendo o isolamento social a principal delas. Com o confinamento vieram mudanças que atingiram diversos seguimentos, se não todos, das nossas vidas, incluído a educação.

Assim, os efeitos da pandemia da COVID-19 são sentidos também em todas as instituições de ensino no país. Fazendo uma analogia com os sintomas causados pela doença, Kohan (2020) observa:

> Também seus efeitos sobre as escolas mostram a dupla cara do vírus: pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou a morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixando sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar (KOHAN, 2020, p.5).

Para a retomada das atividades escolares de forma segura, respeitando o isolamento social, lançou-se mão da tecnologia. À volta as aulas ocorreram de forma online, mediante aulas remotas. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) apresentam diferenças do ensino remoto em relação à Educação a Distância (EaD) já bastante difundida no país,principalmente no Ensino Superior. Dentre essas diferenças, as autoras pontuam que a EaD

[109] Esse novo coronavírus, nomeado em fevereiro de 2020 como SARS-CoV-2 é o responsável por causar a doença COVID-19 (OPAS, 2021).

[110] Usamos aqui o termo "amores" referindo-nos as milhares vidas perdidas de pessoas que faziam parte de grupos sociais, eles e elas eram pais, mães, filhos/as, avôs, avós, netos/as, esposas, maridos, companheiros de vida, amigos/as, colegas de trabalho de alguém, ou seja, eram amores da vida de alguém, não meramente um número estatístico a que muitas vezes foram reduzidos.

acontece sendo grande parte do trabalho realizado mediante avaliações padronizadas e por meio de um tutor, não havendo interações síncronas entre professores/as e alunos/as.

> No ensino remoto, é necessário, em geral, um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina. NaEaD, as atividades a serem desenvolvidas são, na maior parte das vezes, avaliações. Os processos de EaD não têm como foco, portanto, o controle do uso do tempo, mas apenas a demonstração de atingimento das metas de aprendizagem, conforme Saraiva e Veiga-Neto(2009).
> Além das atividades individuais a serem realizadas, como já mencionados, frequentemente as escolas que contam com alunos conectados fazem uso de ferramentas de *webconferência* para ministrar aulas remotas. Essa estratégia reestabelece a noção de um horário a ser cumprido, o que não ocorre na EaD, e torna os corpos visíveis, também funciona como forma de vigilância (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.7. Grifo das autoras).

O ensino remoto acontecia por meio de plataformas digitais como o Google Meet e Zoom, utilizadas para os momentos de aula, permitindo alguma interação entre alunos/as e professores/as. As atividades durante esse período foram socializadas em grande parte, mediante o Google Classroom e o WhatsApp. Dessa maneira, a escola passa a adentrar as casas de professores/as e alunos/as, acontecendo por meio de aparelhos eletrônicos (computadores, tabletes, celulares...), forçando a adaptação de todos os sujeitos envolvidos a esse mundo tecnológico. Porém, essas mudanças no modo de ensinar não é algo simples por motivos diversos, dentre eles abordaremos três: a desigualdade social; o que Cunha (2020) chama de tecnofobia e; as inúmeras demandas a serem cumpridas pelos docentes.

O Brasil é um país que apresenta uma desigualdade social histórica. Falta o básicopara uma vida digna de grande parte da população em vulnerabilidade social. Em pesquisa realizada no final do ano de 2020 pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN, 2021), observou-se que 116,8 milhões de brasileiros passavam por algum nível de insegurança alimentar moderada ou

grava, não tendo alimentos em quantidade suficiente, e desses, 19,1 milhões passam fome. Parte expressiva da população não tem recursos financeiros para manutenção de uma alimentação digna (um aspecto vital), que dizer de recursos para posse de aparelhos tecnológicos adequados e/ou acesso a internet? "[...] as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância" (KOHAN, 2020).

Esse aspecto atingiu não somente os muitos alunos que foram impossibilitados do acompanhamento das aulas remotas, mas os próprios docentes que tiveram que utilizar seus recursos (celulares, computadores, internet, etc.) para atender esses estudantes, enviandoatividades para algum membro da família que possua celular e o posterior recebimento dessas atividades, tendo em vista, a impossibilidade de muitos estudantes em acompanhar as aulas em tempo real. Também utilizaram seus recursos financeiros para custear seu próprio trabalho, deixando para instituições "uma mais valia por permitir manter a produção e reduzir as respectivas despesas operacionais (eletricidade, computadores, internet, água, café), assumidas pelos próprios trabalhadores nas suas residências" (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020).

O segundo motivo, o medo das tecnologias, se fez presente. Cunha (2020) aborda um período de transição de período analógico para o digital no final dos anos 1990 e que se arrastou pelos anos 2000, mas que vemos semelhanças e resquícios ainda hoje:

> A resistência, característica marcante da tecnofobia computacional que se alastrou em boa porção da geração analógica, negava esta nova práticadigital que se disseminava de modo potente e irreversível, através de discursos minimizadores e de certo ofensivos aos que aderiam a era digital. Assim, os novos processos cognitivos que se manifestavam na transição do analógico para o digital foram negligenciados, em sua grande maioria no Brasil, postos à margem como algo menor à mercê do tecnicismo paraformar exclusivamente mão de obra digital a serviço de uma elite "criadora"
> – "intelectual", dominante – colonizadora (CUNHA, 2020, p. 136).

Muitos docentes ainda apresentavam essa resistência a aderir meios tecnológicos em sua aula, ou até mesmo, certa dificuldade com o manuseio de aparelhos e aplicativos, restringindo sua utilização ao uso pessoal, muitas vezes, somente o necessário. Esses mesmos docentes se depararam, sem aviso ou preparação prévia, com a inevitável necessidade deaderir ao mundo digital para continuidade das suas funções, incluindo a principal delas – o ensino, precisando assim, se reinventarem para cumprir suas funções. O fazer docente nesse contexto, precisou ser modificado, para o atendimento dessa nova realidade. Com essasmudanças novos saberes foram acrescidos à prática desses docentes.

Por fim, trataremos das demandas a serem cumpridas pelos docentes. Demandas essas que já são inúmeras em um contexto normal, ainda mais em contexto pandêmico. Os professores/as contam com acumulo de atividades em seu trabalho, além das aulas, precisam fazer todo um planejamento de aulas e atividades, correções, elaboração de atividades e materiais didáticos, planejamento e execução de avaliações, diagnósticos de aprendizagem, preparação para avaliações externas... Acrescentemos gravar aulas e vídeos, atendimento de responsáveis e estudantes pelas plataformas digitais, correção das atividades enviadas tambémpor fotos (muitas vezes sem qualidade suficiente para uma analise), a participação de vários grupos de whatsApp (grupos em que a equipe de gestão faz parte, grupos de professore/as, grupos com os alunos e responsáveis pelos mesmos...), etc.

Precisamos observar que toda essa demanda é feita de dentro da residência do/a professor/a, por meio do seu contato pessoal, o que muitas vezes lhes acarreta mensagens e mais trabalho, deixando-o disponível muito além da carga horária contratada. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) abordam um conceito de escolarização *delivery*, que acontece em um regime 24/7 (24 horas por 7 dias da semana)

> [...] o regime 24/7 expõe a inscrição generalizada da vida humana em uma rotina de funcionamento contínuo. Tal regime torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente [...] Uma espécie de escolarização à domicílio ou a

> pronta entrega que parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas [...] Assim, a maior parte das escolas, em especial as escolas públicas, têm se organizado a partir dessalógica da escolarização *delivery*, por mais que usem para isso uma variedade de recursos: atividades em folhas, impressas pela escola e encaminhadas às casas dos estudantes, produção de vídeo enviados por *WhasApp, Facebook, blog* da escola (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.13. Grifos das autoras).

Como qualquer outro cidadão imerso em um contexto pandêmico, os professoresconvivem com o medo, a angustia, a incerteza referente à sua própria sobrevivência e futuro,a ruptura (mesmo que parcial) da sua liberdade de ir e vir, o estresse e ansiedades, que são potencializados por esse regime de trabalho a que estão submetidos, causando o que as autoras supracitadas, chamam de exaustão docente.

> A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.17).

A prática docente, conforme anteriormente citado, é mutável de acordo com a conjuntura em que o profissional está inserido. Assim, o contexto pandêmico com todas as mudanças por ele exigido, contribuiu com esse aspecto dinâmico e mutável da prática docente que teve que se adaptar as novas exigências e buscando novos saberes para atender a suaprincipal função – ensinar – nesses tempos sombrios.

CAMINHO TRILHADO NAS INCERTEZAS

Para o desenvolvimento do nosso estudo nos utilizamos da pesquisa qualitativa, por entendermos como a abordagem mais adequada para nossa investigação, visto que ela se debruça em compreender também as subjetividades dos atores envolvidos, aspectos nãopossíveis de mensuração.

Conforme discorre Minayo, a abordagem qualitativa

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas CiênciasSociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2008, p.21).

A pesquisa qualitativa nos ajudou a observar particularidades dos sujeitos que métodosquantitativos não possibilitariam a amplitude do olhar para essas subjetividades, porque"representa, na verdade, um modelo que destaca ou releva certos elementos característicos da natureza humana, os quais as metodologias quantificadoras têm dificuldade de acessar". (HOLANDA, 2006).

O tipo de estudo que desenvolvemos foi nos moldes da pesquisa exploratória, pois buscamos um primeiro contato com problema de como a prática docente foi afetada no contexto pandêmico em uma escola no município de Caruaru. Segundo Gil

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

Assim, a presente pesquisa tem como campo empírico uma escola localizada no bairroSão Francisco, no município de Caruaru Pernambuco[111], que atende alunos advindos de comunidades e famílias com vulnerabilidades socioeconômicas. Delimitamos também ossujeitos participantes da pesquisa, por entendermos que

> Nem sempre há possibilidade de pesquisar todos os indivíduos do grupo ou da comunidade que se deseja estudar, devido à

[111] Não será exposto o nome da escola e dos sujeitos participantes para garantir o sigilo dos mesmos.

> escassez de recursos ou à premência do tempo. Nesse caso, utiliza-se o método da amostragem, que consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.163).

Em vista da impossibilidade de abarcar todos os docentes lotados na instituição, utilizamos uma amostra, portanto, as participantes foram professoras que lecionam do 1º ao 5ºano do Ensino Fundamental, sendo uma docente de cada ano, exceto do 3º que tivemos duas docentes que lecionam em turmas desse mesmo ano, totalizando 6 participantes, que as identificamos como Professora e o ano que leciona (Professora do 1º Ano...) no caso das duas docentes dos 3º anos, as identificamos como Professora do 3º Ano A e Professora do 3º Ano

B. A escolha dessa instituição e dessas participantes se deu por um contato anterior com as vivências da escola[112] e dos sujeitos nela inseridos.

Para a coleta dos dados utilizamos conversas informais realizadas no campo empíricoe por mensagens de WhasApp. Também utilizamos como instrumento de coleta um questionário socializado com as docentes por meio da plataforma Google Formulários as perguntas ali apresentadas, abarcavam questões que descem conta dos nossos objetivos específicos, sobre a prática docente, os desafios enfrentados nesse período de aulas remotas, como foi realizada a transição para esse tipo de ensino, etc.

Intencionamos aderir a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016) para analisar e tratar osdados coletados. Pretendemos abarcar as três fases desse instrumento, a saber: a inicial que é ade pré-análise; a fase da exploração do material, e por fim; o tratamento dos dados. Sendo a primeira o momento de organização dos dados e o contato inicial com o material coletado (as entrevistas). A segunda, geralmente uma fase mais prolongada, considerando que nessa fase se administra de forma sistemática as decisões tomadas na primeira fase. A terceira fase consiste nas inferências e interpretações atribuídas aos dados trabalhados.

[112] Esse contato se deu com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)nos anos de 2018 a 2019.

DIÁLOGO COM O CAMPO EMPÍRICO: A COMPREENSÃO DA PRÁTICA

Na busca de compreendermos como a prática docente foi afetada no contexto pandêmico, precisamos primeiro saber como essa prática é entendida pelos professores a que ela pertence. Conforme salientamos anteriormente, a prática docente é constituída por um conjunto de saberes que estão relacionados à reflexão/ação em um movimento entre teoria e prática, a saberes outros adquiridos ao logo da carreira do profissional, a subjetividade do professor como ator social carregando uma personalidade modificada por essa sociedade em que está imerso, etc. Observamos também a imbricação entre essa prática e o ensino, que é a principal função do docente.

Notamos que as professoras participantes da nossa pesquisa têm compreensões distintas sobre prática docente, o que é compreensível, afinal não existe uma verdade absolutanas ciências e uma teoria que apare todas as arestas. Assim, percebemos que entendem como prática docente um conjunto de ações e comportamentos em sala de aula. Ressaltamos que, essas ações por elas descritas, sejam na direção da aprendizagem do aluno. Conforme observado nas respostas sobre sua compreensão de pratica docente:

> É a forma do educador acompanhar o desenvolvimento de cada criança, tendo a sensibilidade de perceber as fragilidades de cada um e buscando meios para facilitar seu aprendizado (Professora do 4º ano, Questionário, 2021).
> Penso que seja o conjunto de atividades planejadas e realizadas pelo professor, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Professora do 5º ano, Questionário, 2021).
> Considero a prática docente como um conjunto de ações que virão garantir a aprendizagem do aluno. Baseado em questões emocionais, de mediação, troca de experiência e conhecimento, respeitando o tempo do estudante e seguindo um planejamento elaborado com base em avaliações contínuas de desempenho (Professora do 1º ano, Questionário, 2021).

Para as professora, prática docente se constitui como um conjunto de atividades eações realizadas pelo professor no cotidiano de sala de aula, no

processo de ensino, objetivando a aprendizagem dos alunos. Para efetivação dessa prática os professores seutilizam de conhecimentos, que podemos inferir que são adquiridos na formação tanto inicial quanto continuada do docente, aspectos referentes a avaliações, ao planejamento e as relações estabelecidas pelos sujeitos em sala de aula.

Conforme abordado por Tardif (2000), anteriormente citado, o entendimento sobre a pluralidade da prática docente foi observado na compreensão da Professora do 3º Ano B, quando ela diz: “São os saberes profissionais do professor cheios de pluralidade, que surge repentinamente, dependendo da necessidade no âmbito de suas tarefas cotidianas”. É interessante notar que, para ela a prática docente são saberes profissionais que estribam sua atuação docente, saberes esses diversos e plurais que a dão suporte para agir em determinadas situação do cotidiano na sala de aula. Porém, para a professora esses saberes podem surgir de maneira imprevista para dar conta de determinadas episódios, desconsiderando o caráter temporal desses saberes que são constituídos na sua formação, na sua atuação em um processoreflexivo, na sua própria história de via e de carreira profissional.

Esses relatos nos levam a inferir também que, as docentes trazem nas suas falas o conceito abordado por Melo (2014) sobre práticas educativas que estão imbricadas na prática docente, tendo uma amplitude nas ações envolvendo as atividades que elas dão conta na execução da sua prática, a saber:

> O sentido de prática educativa inscrito nessa produção discursiva diz respeito aos diversos elementos que constituem a intervenção pedagógica, tais como: os professores e sua relação com o ensino, com a aprendizagem e com os alunos; a relação que se estabelece entre os alunos e a construção ou produção de conhecimento; o conjunto de atividades propostas, bem como outros elementos que fazem parte da dinâmica da sala de aula. O que podemos, então, extrair do sentido educativo proposto por Zabala é que esta é intencional e encontra-se no trabalho do professor, ou seja, em sua prática docente (MELO, 2014, p. 45).

Segundo o que nos elucida Melo (2014) anteriormente citado, a prática docente e oensino como principal expressão dessa prática não são

estáticos, mas mutáveis a depender daconjura e ações sofridas. A pandemia da COVID-19, o isolamento social, as aulas remotastrouxeram inúmeros desafios e com eles mudanças nesses aspectos. A educação como um todo sofreu mudanças bruscas e repentinas, exigindo adaptações de toda comunidade escolar. Referente essas adaptações ao ensino remoto, observamos nos relatos das docentes que foi ummomento de tensão, brusco e sem prévia preparação. Afinal, ninguém estava preparado paraos efeitos devastadores de uma pandemia.

Assim, o ensino e o fazer do docente tiveram que se reinventar, e essa reinvenção não foi fácil, tampouco maleável ou agradável inicialmente. A transição para o ensino remoto se deu inicialmente "Através de grupos de aplicativos de mensagens (Whatsapp)" como nos conta a Professora do 3º Ano B. Não foi um período de fáceis mudanças e adaptações, mas uma transição inesperada e complexa, conforme podemos observar nas falas das docentes:

> A transição foi traumática, sem qualquer preparação nem teórica, nem emocional. Os alunos foram inseridos em um grupo de whatsapp e receberam orientações de como participar das aulas (PROFESSORA DO 1º ANO, Questionário, 2021).
> Aconteceu de forma imprevista. Onde tivemos que nos adaptar a essa nova modalidade de ensino, buscando novos conhecimentos tecnológicos, para poder atender as necessidades de nossos educandos (PROFESSORA DO 3º ANO A, Questionário, 2021).
> A transição foi bastante conturbada, visto que muitos alunos e até professores não possuem recursos como internet de boa qualidade e aparelhos. Muitos alunos não participaram, pois não tinha o celular (PROFESSORA DO 2º ANO, Questionário, 2021).

Alguns aspectos nos chama atenção nas falas das participantes da pesquisa, dentre elesa confirmação da fragilidade dessa modalidade de ensino pela falta dos aparelhos adequados para sua concretude de políticas de formação. Conforme nos elucidou anteriormente Kohan (2020) "as gritantes desigualdades da sociedade brasileira" deixam a margem milhares de estudantes por não possuírem condições mínimas de conectividade para o acompanhamento das aulas remotas. Famílias que possuem apenas um

singelo aparelho celular se veem obrigadas a se desdobrarem para garantir minimamente a educação para os seus. Educação essa, historicamente precária, agora ainda mais devassada. Essa desigualdade não só semostrou gritante, como também o maior desafio nesse momento de histórico em que passavaa educação na visão de todas as participantes da pesquisa, como sintetiza o extrato a seguir: "Como leciono em escola pública, o desafio maior foi os alunos possuírem telefone androide e também a acessibilidade à internet. Muitos deles ainda não possui e ficaram de fora dos estudos on-line!" (PROFESSORA DO 3º ANO B, 2021).

Sem suporte adequado, o desafio do desenvolvimento da prática de ensino nesseperíodo foi impactante para as docentes, que tiveram que se reinventar para cumprir com suas funções, emergindo em um mundo digital que até pouco não era demasiadamente utilizado na escola. Precisaram assim, superar desafios e medos, sobrepujar a tecnofobia digital (CUNHA,2020) em prol do seu fazer docente. Observamos também, as angustias e desafios emocionais que esse período acarretou, agravando ainda mais o estresse e a ansiedade em que já estavam submetidas às docentes por causa do contexto pandêmico, agora lidariam com algo por elas inesperado – o ensino remoto – pois, sua formação acadêmica não lhes trouxe preparação para essa modalidade de ensino.

Como professoras dos anos iniciais o contato físico e interações durante as aulas fazem parte do seu trabalho cotidiano. Essa ruptura do presencial para o virtual, não lhes era algo natural e/ou agradável. Como podemos observar no relato da professora do 4º, ao colocarque:

> Estávamos no início do ano letivo, conhecendo o nível em que cada aluno se encontrava, muitos ainda não alfabetizados, de repente nos deparamos com onovo, totalmente desconhecido, a princípio, o medo, a ansiedade, a angústia era imensa, pois a falta de um contato direto nos impedia de concretizar o que planejávamos. Poucos alunos davam retorno das atividades, e nós tínhamos que compreender as dificuldades, a falta de acesso à rede, a falta de aparelho para que as crianças pudessem assistir à aula, a falta de conhecimento da família para compreender e ajudar as crianças, a sensação que eu tinha é que era um "faz de conta", era apenas para cumprir os protocolos exigidos pela secretaria, por mais que

> fizéssemos, não conseguíamos alcançar aqueles alunos que mais necessitam, pois não há tecnologia que substitua o contato professor/ aluno, (ajuda muito, mas não substitue) me dava uma sensação de impotência, por ver os alunos com tantas dificuldades e não poder fazer nada para solucionar o problema (PROFESSORA DO 4º ANO, Questionário, 2021).

No relato acima transcrito, para além de aspectos já abordados, como a falta decondições para conectividade, observamos também os sentimentos de angustia da docente,que em sua polivalência, precisando dar conta de todas as competências a ela solicitadas,relata uma sensação de "faz de conta" com o trabalho executado durante esse período de aulasremotas. Sensação essa, atribuída ao fato de ter que fazer ou dar continuidade às atividadesem cumprimento as exigências externas, mas não observar no seu trabalho a concretude do real objetivo do mesmo – a aprendizagem dos/das estudantes com autonomia e criticidade – trazendo uma exaustão docente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), não somente exaustão física devido as demandas, mas uma exaustão emocional pelo sentimento de impotência em ver todo seu esforço, sua prática, seus saberes, seu trabalho não terem os esperados resultados.

É compreensível essa sensação da docente, pois se comungarmos com a concepção de educação trazida por Freire (2007), os educandos não são depósitos onde jogamos conteúdos, tampouco somos depositadores ou transmissores de conhecimento, mas professores que têm sua prática voltada para uma educação libertadora e crítica

> Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências "intencionadas" ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. Mas – não será demasiado reenfatizar – para que a educação, como prática da libertação, possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, jamais pode fazer coincidir sua forma de "tratar" a consciência do homem com o modo pelo qual a "trata" a educação dominadora (FREIRE, 2007, p.117).

Portanto, a prática docente não é neutra, mas reflete além de todos os saberes que anteriormente tratamos, ela reflete uma concepção de educação a que está atrelada o/a docentea qual essa prática pertence. Assim, a prática docente também é um ato político.

Mesmo submerso a um contexto repleto de desafios foi reconfortante observar que a prática docente aos olhares das professoras pesquisadas sofreram impactos positivos. Retomemos Vázquez (1977) a elucidar esse aspecto. O autor salienta que assim a atividade enquanto práxis ela é planejada, idealizada, ou seja, parte de um resultado ideal para um resultado real, que embora seja o mesmo produto em tempos diferentes, pode ou não o idealizado ocorrer conforme o planejado, dessa forma, o produto real pode ou não ser igual ao ideal. Sendo assim, todos os planejamentos, pesquisas, buscas de melhor atender aos objetivos de ensino, de melhorar o fazer docente, modifica a prática, tornando-a práxis, em um movimento de reflexão/ação conduzindo-os a concretude real do anteriormente idealizado.

Ao perguntarmos as professoras se observaram impactos e/ou mudanças sofridas por sua prática ao vivenciarem essa experiência, as respostas de forma unanime abordaram pontospositivos sobre o maior contato (mesmo que obrigatório) com as tecnologias digitais. Em alguns casos, encarando como uma oportunidade de aprendizagem, conforme observamos na fala da Professora do 3º Ano B:

> Eu leciono em duas escolas, assim as minhas manhãs e tardes estou em sala de aula. Durante as noites eu faço os planos de aula para ambas as turmas. Qual é o tempo que eu tenho pra aprender mexer com esses aplicativos e essas coisas de tecnologia? Nesse tempo de ensino remoto, eu de uma forma ou de outra tinha que fazer, aí quandonão estava fazendo as atividades das escolas, eu ia mexendo pra aprender mais um pouquinho e facilitar minha vida. No começo foi horrível, eu era uma analfabeta digital, mas agora já sei muita coisa. Ainda tenho muito a aprender, mas não se compara a antes. E esse aprendizado ajudou muito no na minha desenvoltura pra ensinar durante esse tempo. E com certeza vai contribuir de forma positiva com a minha prática (PROFESSORA DO 3º ANO B, Conversa Informal, 2021).

O contexto pandêmico trouxe a nossa realidade desafios múltiplos, e precisamos nos adaptar envoltos a situações extremas. Porém, podemos observar a capacidade de reinventar- se para melhor realização da prática docente. Nesta linha, Melo (2014) aponta que a prática docente é mutável, não é estática, mas baila segundo a conjuntura apresentada. Essa realidade nos mostrou que os/as docentes modificam sua prática constantemente, ressignificando seus saberes para melhor atuação em sala de aula, evidenciando o melhor do saber fazer do professor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um momento tão triste da história da humanidade, que milhares de vidas se perdem em decorrência de uma avassaladora pandemia, o mundo precisou se reinventar. A educação e os sujeitos nela envolvidos precisaram se reinventar. Assim, a prática docente – o conjunto de saberes e métodos de ensino que viabilizam sua atuação, o saber-fazer do docente em suas atividades no cotidiano – foi também afetada, precisando o docente se mobilizar e adquirir ainda mais saberes para dar conta de suas novas e inesperadas atividades ligadas ao ensino remoto nesse contexto pandêmico.

Os desafios impostos aos docentes durante a pandemia foram inúmeros: sofreram com os reflexos da desigualdade social no país que acarretava dificuldades a seu trabalho, visto que, nem os alunos e até mesmo docentes não contavam com aparelhos adequados para uma fluidez do trabalho durante o ensino remoto; a exaustão docente tanto emocional e quanto física causada por um regime de trabalho que não respeita a carga horária contratada, mas temuma escolarização delivery, trazendo sobrecarga de demanda, ansiedade e estresse aos docentes; a sensação de “faz de conta” com a impossibilidade de uma atuação presencial; a ausência do contato físico com os/as alunos/as nas interações próprias da profissão docente...

Mesmo com todos esses desafios, podemos concluir que também tiveram positividades, como a mobilização dos/as docentes para enfrentar a tecnofobia, melhorando seu desempenho não somente nesse período de aulas remotas, mas atrelando esses novos conhecimentos a sua prática. Essa busca por melhorar sua prática, mesmo em tempos tão conturbados, nos faz inferir

que a profissão docente não é estática, tampouco neutra, mas éum ato de resistência e político. Em consonância com o patrono da educação Paulo Freire (2007) os educadores não são meros executores, e transmissores de conteúdo, mas aqueles que encaram a educação como uma ação libertadora, são corpos conscientes em busca de novos conhecimentos, para que em uma via de mão dupla, mobilize sua prática como uma ação política para autonomia e criticidade.

REFERÊNCIAS

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

CRUZ, Gisele Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. Educar em revista [on line], nº 29, p. 191-205. Curitiba, 2007.

CUNHA, Fernanda Pereira da. #OfuturoÉfake?Kkkkk O tempo passa e a queda é sempre no mesmo buraco? 134 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2020. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 12ª Ed., São Paulo Paz e Terra, 2007, p. 113-122.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. Análise Psicológica, 2006, 3 (XXIV): 363-372.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5ª. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MELO, M. J. Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente. Dissertação (Mestrado) – UniversidadeFederal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

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

MORGADO, J. C. Transformações educativas em tempos de pandemia: do conhecimento social ao isolamento curricular. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p.1-10, 2020. Disponível em:< https://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em20 de outubro de 2021.

REDE PENSSAN. Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. 2021. Disponível em: **https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/**.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa, Ponta Grossa, V. 15, e2016289, p. 1-24,2020. Disponível em: < https://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional

dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, nº13. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAPÍTULO 13

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NA ATUAÇÃO MAIS QUALIFICADA DE ATIVISTAS NO COLETIVO LUTAS E CORES E NA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES EM CARUARU-PE

Perycles Macedo[113]

INTRODUÇÃO

A história da educação por todo o mundo é testemunha das desigualdades de gênero que mantiveram a parcela feminina da população afastada dos processos educativos formais e alheias à grande parte das produções intelectuais nas diversas áreas do conhecimento (LOURO, 1994). Atualmente, as mulheres são componentes significativos nos diferentes níveis da educação formal. É preciso lembrar, contudo, que a massiva presença das mulheres no sistema de educação, é um fenômeno recente e deve-se, em grande medida, à insistente teorização e ativismo social das feministas brasileiras, desde a segunda metade do século XIX até o momento presente. Na década de 1950, as mulheres representavam apenas 26% do total de matrículas de ensino superior (BARRETO, 2014). Em 1971, esse número chega perto de 40% do total das matrículas, mas somente na segunda metade do século XX, precisamente na década de 1980, é que o hiato de gênero na educação finalmente foi superado (ALVES, BEELTRÃO, 2009). Em seus termos prescritivos a educação superior distingue-se da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) não somente por ser um nível de formação que oferece a possibilidade de inserção diplomada no mercado de trabalho, mas porque deve constituir-se como uma etapa do processo

[113] Perycles Macêdo – Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea PPGEDUC na UFPE-CAA. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFPE-CAA. Integrante do grupo de estudos Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina da UFPE-CAA. E-mail: perycles.macedo@gmail.com ORCID: 0000-0001-9807-712.

formativo que dê conta de incitar o espírito científico e o pensamento reflexivo. O ensino superior deve, segundo a LDB 9394/96, estimular o conhecimento dos problemas do mundo contemporâneo e incitar nos sujeitos o desejo de superá-los.

A reflexão sobre os problemas do mundo, a elaboração de estratégias de superação destes problemas e a efetivação de tais estratégias, só podem se concretizar mediante a prática social coletiva, portanto, podemos dizer que o ensino superior e os movimentos sociais têm entre seus objetivos, uma intencionalidade compartilhada – já que ambos ambicionam promover uma experiência humana mais significativa em termos de cidadania.

Além da superação do hiato de gênero na educação na década de 1980, o ensino superior no Brasil, a partir das políticas afirmativas iniciadas nos anos de 1990 e significativamente ampliadas a partir de 2005 (CORDEIRO, 2013), com as reformas estruturais da educação superior[114], postas em curso durante os primeiros anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), testemunhou outra importante mudança em sua constituição: de uma educação reservada a poucos, centralizada em interesses da minoria detentora de poder econômico e destinada à formação das elites, como o foi desde seus nascedouro nos anos de 1920 (GISI, 2006), passa agora a atender de forma mais descentralizada as classes populares e cumprir, de modo mais expressivo, sua função social de promotor do progresso em termos sociais e econômicos, não somente nos grandes centros urbanos, mas também nos interiores do Brasil. Em termos concretos, no período que vai de 2001 a 2010, o crescimento no número de matrículas no ensino superior foi de 110%. No ano de 2001, o total de matrículas em cursos de educação superior era de 3.036.113. Em 2010, esse número sobe para 6.379.299. (BARROS, 2015). Em termos de significado, talvez nunca seja possível mensurar o quanto trajetórias individuas e coletivas foram transformadas através de seus encontros com o ensino superior.

[114] Sobretudo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), mas também o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2005) e o Programa de Expansão das Ifes (2006).

Portanto, a interiorização das universidades federais desatualizou a conhecida narrativa de que, às famílias residentes no interior, seria necessário enviar suas filhas e filhos para a capital a fim de que pudessem estudar.

Outra mudança significativa observada após os Programas de Expansão e Interiorização do Ensino Superior, diz respeito aos movimentos sociais.

É possível perceber que, durante a década de 2000, a falta de renovação nas lideranças de movimentos sociais, em algumas regiões do Brasil, era preocupante. Após o período de ampliação do atendimento das universidades federais, esse cenário parece ter se modificado consideravelmente. Notamos que no presente, lideranças jovens têm ingressado nos diversos movimentos sociais com formação superior em andamento ou concluída (GOHN, 2011; LAGE, 2018). De modo que é possível inferir que haja uma relação entre a renovação no quadro de ativistas e as experiências formativas em movimentos sociais, vivenciadas sobretudo nos cursos de ciências humanas. Desse modo, nos questionamos sobre os desdobramentos do ensino superior e dos movimentos sociais para a atuação mais qualificada de sujeitos atravessados simultaneamente por esses dois agentes formativos.

Nesse sentido, a pergunta que norteia nossa pesquisa é a seguinte: De que modo, o ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada das ativistas do Coletivo Lutas e Cores (LC) e da Marcha Mundial de Mulheres (MMM) em Caruaru-PE? Portanto, o nosso objetivo geral é compreender de que modo, o ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada das ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE.

Para atender esse objetivo geral, lançaremos mão dos seguintes objetivos específicos: (1) destacar as principais concepções de movimentos sociais compartilhados pelas ativistas do Coletivo CL e da MMM em Caruaru-PE; (2) apontar as principais compreensões acerca do ensino superior compartilhados pelas ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE, e (3) descrever como ocorreram as principais mudanças na visão de mundo das ativistas do CL e da MMM em Caruaru-PE após seu encontro com o ensino superior e com os movimentos sociais.

Em nossa pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, nos moldes do que apresentou a Minayo (2008). O estudo que realizamos se deu por meio de uma pesquisa exploratória (GIL, 2002), já que as possíveis articulações entre o ensino superior e os movimentos sociais na trajetória das ativistas em questão, ainda não foram estudadas em Caruru-PE. Adotamos ainda o Método do Caso Alargado – que nasce na antropologia social e procura perceber o que, em um caso, é mais particular e próprio, para em seguida, ampliar seus contornos de modo que, a partir daí, possa-se então, compreender outras realidades. Nossa pesquisa reflete sobre a trajetória das mulheres organizadas na MMM – Núcleo Agreste de Pernambuco e no Coletivo Lutas e Cores com formação em curso superior. Consolidada no Brasil, desde o final da década de 1990, em Caruaru-PE, a MMM inicia sua atuação a partir de um grupo de alunas que estavam nas etapas finais do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPECAA). Essas estudantes estavam envolvidas com o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste – MMTR-NE – e entraram em contato com as representantes do movimento na cidade de Recife, onde receberam as primeiras instruções para a instalação da MMM – Núcleo Agreste de Pernambuco. Dessa forma, a partir do dia 03 de maio de 2014, a cidade de Caruaru-PE passa a contar com a atuação da MMM (LAGE, 2018). O Coletivo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) Lutas e Cores é um movimento organizado em torno da pauta do fortalecimento da cidadania LGBT na cidade de Caruaru-PE. Inaugurado em outubro de 2014, seus fundadores já atuavam na luta LGBT tanto através de outros grupos, quanto do ativismo acadêmico, profissional e comunitário (LUTAS E CORES, 2015).

Na nossa coleta de dados contamos com a colaboração das seguintes participantes:

- Cinco mulheres ativistas organizadas na MMM – Núcleo Agreste de Pernambuco. A essas ativistas nos referiremos por Ativista MMM 1; 2; 3; 4 e 5.
- Quatro mulheres ativistas organizadas no CLC. A essas ativistas nos referiremos por Ativista LC 1, 2, 3 e 4.

Em nosso estudo optamos pela entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados. (GATTI, 2010, p.63). Para a sistematização dos dados, optamos pela Análise do Conteúdo desenvolvida por Lawrence Bardin (2016).

ENSINO SUPERIOR: DA FORMAÇÃO DAS CLASSES PRIVILEGIADAS ÀS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Quando falamos de ensino superior, o que pretendemos evocar não é aquele aspecto, ainda hoje compartilhado socialmente, que o assinala como um distintivo social. Tampouco pretendemos endossar aquilo que sua história pregressa fez questão de estabelecer a seu respeito: um nível educativo reservada à minoria economicamente favorecida (GISI, 2006). Ao pronunciarmos a educação superior, também não a idealizamos como um ente isento de contradições e capaz de resolver todos os problemas sociais. O que desejamos destacar ao assumirmos essa categoria, é sua possibilidade de oferecer uma formação que seja capaz de desenvolver o pensamento reflexivo, de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, de provocar nos sujeitos o desejo de conhecer os problemas socias em vistas de superá-los e, sobretudo, seu caráter de direito fundamental – ainda que de frágil proteção, garantido pelo art.6º da CF/88 (CEZNE, 2006).

Em seus termos prescritivos, o art.43 da LDB 9394/96, o ensino superior deve:

> I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar

> o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; [...] (BRASIL, 1996).

Durante a maior parte de sua história, o elitismo marcou esse nível de ensino de forma decisiva (OLIVEN, 2002). O cenário começou a mudar, de maneira tímida e controversa, somente a partir da década de 1990, com as Políticas (ou ações) Afirmativas do ensino superior (PIOSEVAN, 2005; CORDEIRO, 2013). Primeiramente com o Programa Gratificação de Estímulo à Docência do Magistério Superior (1998), que tornava atrativos os salários de docentes do magistério superior e, posteriormente, com o Programa Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES (1999), que consistia num financiamento que permitia o ingresso de discentes de camadas populares às instituições privadas. Contudo, conforme mostra Cunha (2003), durante o octênio FHC (1995 – 2003), o setor da educação que mais cresceu foi o privado – chegando a compor cerca de 87% do total das Instituições de Ensino Superior (IES).

Essas Políticas Afirmativas podem ser compreendidas como os primeiros movimentos de reconhecimento e de tentativa de superação de um passado de marginalização e exclusão das classes populares. Elas constituem um conjunto de políticas que pretenderam fazer avançar o projeto democrático de constituição de uma sociedade mais equânime. Flávia Piovesan as descreve nos seguintes termos:

> [...] políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva [...] (PIOVESAN, 2005, p.49).

A partir a gestão do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003 – 2016), sobretudo nos anos do governo Lula, essas políticas foram ampliadas significativamente e uma mudança expressiva pôde ser observada no que diz respeito ao acesso das camadas populares ao ensino superior no Brasil. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) implementado no ano de 2005, permitia que estudantes sem poder econômico para tal, estudassem em IES privadas com financiamento do governo federal. O Programa de Expansão das Ifes (2006) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007) ampliaram de forma ainda não vista na história do Brasil o atendimento das IES federais.

No último decênio, o acesso ao ensino superior no Brasil continua crescente. Em 2009, o número de matrículas era 5.985.873. Em 2019, esse número sobe para 8.604.526. Ou seja, "[...] com uma taxa média de crescimento anual de 3,7%, nos últimos dez anos, a matrícula na educação superior cresceu 43,7% nesse período. Em 2019, o aumento foi de 1,8%. [...]" (BRASIL, 2020, p.18)[115]. Provavelmente, o desenvolvimento econômico foi o principal motivo de investimento no ensino superior, já que, observa-se que as regiões atendidas pelas universidades federais tendem a apresentar relevante crescimento econômico (SOARES, 2002). Contudo, é importante que não percamos de vista o quanto a educação superior pode reverberar, tanto nos diversos âmbitos da vida social dos sujeitos, quanto na particularidade dos indivíduos – já que pode oferecer um tipo de formação que não é apenas técnica, mas também social e humana.

MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA PRÁTICA SOCIAL EDUCATIVA

Os movimentos sociais são uma modalidade da prática social coletiva (GHON, 2011). Essa formulação, contudo, não esgota seu significado, uma vez que há uma diversidade de práticas sociais coletivas que não se enquadram no que chamamos de movimentos sociais. Danilo Streck (2006) afirma que o

[115] Apesar de números oficiais, compreendemos que, dada a conjuntura política em que esses números foram produzidos, eles devem ser olhados com reservas.

conceito de movimentos sociais começa a figurar na literatura especializada por volta da década de 1840, quando explode a complexa trama de relações e embates sociais da Modernidade Industriosa.

Esses grupos populares revelam-se ao longo da história como espaços educativos privilegiados – já que se comprometem com a superação das realidades sociais injustas e com a proposição de novos modos de interpretar as possibilidades do exercício da cidadania. Nesse sentido, sabendo que os movimentos sociais são uma modalidade da prática social coletiva, faz-se necessário delimitar o que, em tal prática, os distingue das demais modalidades desse tipo de ação, bem como o que os caracteriza como espaços educativos.

Ora, para Alain Touraine, sociólogo francês que se debruçou sobre esse campo de estudos, um movimento social

> [...] é a combinação de um conflito com um adversário social organizado e da referência comum dos dois adversários a um mecanismo cultural sem o qual os adversários não se enfrentariam, pois poderiam se situar em campos de batalha ou em domínios de discussão completamente separados – o que impediria, por definição, tanto o conflito e o enfrentamento quanto o compromisso ou a resolução de conflito (TOURAINE, 2006, p.19).

Se é desse modo, podemos assinalar que, um movimento social aponta, não para o desenvolvimento espontâneo de uma determinada sociedade, tampouco, indica uma crise que se estabelece em certo contexto. Um movimento social, nos termos de Touraine, assinala as diferentes intencionalidades que cercam um projeto civilizacional, aponta para as disputas de narrativas entre atores sociais cujos valores são antagônicos, e revela o enfrentamento que se estabelece entre sujeitos que visam determinar os rumos da história. Nesse sentido, rememoramos que, a história dos movimentos sociais – desde suas primeiras manifestações, através do Partido dos Operários, até os Novos Movimentos Sociais (movimentos feministas, LGBT, etc.) – mostram o quanto essa modalidade da prática social coletiva tem sido expressão da inconformidade dos subalternizados/as frente às tentativas das classes dominantes na manutenção de seus próprios ideários, poderes e prestígio, em detrimento da ideia de justiça social. Portanto, os movimentos sociais, que, nesses termos, pleiteiam a

reelaboração da sociedade, podem ser descritos como movimentos eminentemente educativos. Isso porque

> [...] a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal [...] há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar [...] quando há negociações, diálogos ou confrontos. Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes [...] (GOHN, 2011, p.333).

Para Gohn (2011) a articulação entre os movimentos sociais e a educação ocorre, sobretudo, de duas formas: na interação dos movimentos com as instituições educacionais e no interior do próprio movimento, através do caráter educativo de suas ações. De modo semelhante, Streck afirma que os movimentos sociais são duas vezes educativos: "[...] uma vez pelo tipo de práticas pedagógicas que promovem em seu interior e, outra, pelo que representam como fator pedagógico para a sociedade em que se realizam [...]" (STRECK, 2006, p.103). Com efeito, se nos apoiarmos na autora e no autor, poderemos dizer que os movimentos sociais são educativos (1) pela sua interação com as instituições educativas, (2) pelas práticas educativas que se realizam em seu interior e (3) pelo que representam de educativo na sociedade em que se realizam

Esse triplo caráter educativo dos movimentos sociais pode ser confirmado, por exemplo, através da historiografia dos feminismos no Brasil. A respeito de sua interação com as instituições educativas, sabe-se que as primeiras reivindicações feministas em território brasileiro, partiram de mulheres cultas, muitas das quais possuíam diplomas de ensino superior, como foi o caso de Bertha Lutz – professora emérita da Universidade do Rio de Janeiro, bióloga, diplomata (HAHNER, 2003). Ao discutir a dinâmica da intervenção política dos movimentos feministas, Costa (2005) aponta para o caráter educativo das ações que se realizam no próprio movimento, quando, por exemplo, estes se esforçam para mostrar às mulheres que o pessoal é político e para, a partir daí abrir espaço para o enfrentamento político de questões que eram limitadas à vida familiar. Por fim, o que esses movimentos

representam de educativo na sociedade em que se realizam pode ser visto através do que Céli Jardim Pinto (2003) chama de feminismo difuso – conceito que explica de que modo as discussões mais progressistas, empreendidas pelos movimentos sociais feministas, foram assimiladas por diversas camadas da sociedade brasileira, estabelecendo novos paradigmas dentro do pacto social.

É, pois, nesse sentido, que os movimentos sociais se caracterizam como promotores de um conhecimento e de um programa de reforma da sociedade, cuja referência adotada é o próprio sujeito, e não as instâncias que os pretendem limitar (STRECK, 2006). É por sua capacidade de impulsionar a sociedade em direção ao progresso – constituindo-se, portanto, como força contrária a valores reacionários, que eles têm sido, sobretudo na última década, alvo de tantos ataques e desmontes. É, por conseguinte, importante que sejamos capazes de identificar a quem interessa os projetos elaborados no contradiscurso dos movimentos sociais, bem como, se faz necessário que desenvolvamos a capacidade de ler criticamente os discursos que, por seus opositores, são sobre eles elaborados.

ATIVISTAS: ATORES QUE ANTECIPAM MUDANÇAS

Conforme apontamos, o cenário dos movimentos sociais brasileiros, após a ampliação do sistema de universidades federais, passou a vivenciar uma efervescência tanto no que diz respeito a um maior alcance e difusão, quanto no que concerne à renovação em seu quadro de ativistas (GOHN, 2011; LAGE, 2018). Nesse sentido, a produção teórica desses sujeitos, assim como as que sobre eles se debruçam, cresceu consideravelmente desde o final da década de 1990 até o momento atual. Contudo, apesar das diversas formas de ativismo – ou militância[116] – terem ganhado destaque no cenário teórico e

[116] O termo militância (do latim, *militare*, ou, "ser soldado"), apesar de ter uma origem etimológica diferente do termo ativismo (do latim *activus*, ou "que age"), guarda com esse último similaridades do ponto de vista da semântica. Neste texto, preferimos adotar o termo ativista para evitar ecoar a referência a uma possível belicosidade exacerbada por parte desses atores sociais, sobretudo tendo em vista que essa é uma das mais frequentes acusações de que eles têm sido alvo. Contudo, não intencionamos negar que esses dois termos possam, de certa forma, equiparar-se.

acadêmico, a categoria ativismo/ativista, nas elaborações em que se faz presente, aparece quase sempre como algo dado, que não carece de elaboração conceitual. Sabemos que o ativismo é o exercício da/do ativista, mas quem é esse sujeito? Por onde começar a observá-lo?

Para responder essa pergunta, procuraremos delimitar a categoria, ainda que de maneira suscinta. Para tanto, partiremos das considerações de Alain Touraine (1994) sobre a tríplice gradação da consciência e do engajamento humano no exercício da cidadania e, à essa elaboração, agregaremos o que diz Florestan Fernandes (2019) a respeito do desejo apresentado por alguns sujeitos de antecipar o progresso social.

Primeiramente, cabe sinalizar que, para Touraine (1994), indivíduo, sujeito e ator, não significam a mesma coisa. Essas três dimensões, representam diferentes gradações da consciência e do engajamento político na malha social. A noção de indivíduo aponta para a singularidade que caracteriza qualquer ser humano – sua vida, suas experiências, seu pensamento, etc. Não há, contudo, no indivíduo, o compromisso, ou mesmo a necessidade de agir em uma esfera que não seja a de sua própria singularidade. Já a noção de sujeito, aponta para as intencionalidades compartilhadas socialmente, para as identidades constituídas coletivamente. Essa dimensão diz respeito à confirmação do si mesmo e do outro através do agenciamento das reciprocidades, da empatia e da afirmação da necessidade das organizações conjuntas, já que "[...] é pela relação ao outro como sujeito que o indivíduo deixa de ser um elemento de funcionamento do sistema social e se torna criador de si mesmo e produtor da sociedade [...]" (TOURAINE, 1994, p. 240). À essas duas categorias, articula-se a noção de ator – que assinala a concreta ação coletiva de um determinado sujeito social em direção a um projeto de civilização. A esse respeito, Silva, em estudo sobre a obra do autor, argumenta que:

> [...] o indivíduo, na sua dimensão de sujeito, agindo como ator, não se conforma ao lugar que ocupa na organização social, herdado pela tradição ou dado pela produção, por exemplo, mas age no sentido de modificar tanto o ambiente material, quanto o social e o cultural [...] é preciso compreender que o indivíduo efetua sua passagem para sujeito quando se põe

> como ator e criador de sua vida, como capaz de interferir e transformar seu meio e de combinar razão instrumental e imaginação criadora, rompendo com a sobreposição de uma e outra [...] (SILVA, 2008, pg.25-26).

Se nos debruçamos brevemente sobre a história dos movimentos sociais, ou se já pisamos no chão em que se situam – isto é, se com alguns deles já tivemos um encontro concreto, admitiremos que, o que chamamos de ativismo é o exercício de alguém que, efetivamente, assumiu compromissos que extrapolam as fronteiras imediatas de seus interesses individuais e, através de um conjunto de intencionalidades e anseios sociais compartilhados, abraçou a tarefa de agir sobre o mundo de maneira organizada. Dito de outra forma, ativista é alguém que, superando sua dimensão de indivíduo, através de sua passagem para sujeito, age como ator. Sendo assim, resta-nos interrogar sobre suas intencionalidades. A que se destina essa ação coletiva dos atores sociais? O que intencionam as/os ativistas? Para desenvolver essa questão, retomaremos a reflexão de Florestan Fernandes (2019) sobre o papel político da formação docente e sobre a necessidade de uma formação que leve em conta tal aspecto.

Em alguma medida, a falácia da neutralidade político ideológica na produção do conhecimento e nas áreas de atuação profissional que lidam diretamente com essas produções, como é o caso da carreira docente, foi e ainda é bastante sinalizada como uma meta desejável. Okumora e Novaes (2019) mostram que somente a partir da década de 1930, muito em virtude das ideias veiculadas pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, esse paradigma é posto em xeque, diante da afirmação de que a carreira docente é e precisa ser, decididamente, política. Essa falácia da neutralidade do conhecimento foi apregoada de tal maneira que, muito tardiamente, entre as décadas de 1980 e 1990 – ainda na última década de sua atuação intelectual, Florestan Fernandes (2019) sustentava a necessidade de uma formação política para profissionais docentes.

Para o sociólogo brasileiro os/as profissionais docentes devem ser antes de tudo cidadãos. Ele compreende esse profissional como “professor-cidadão” e “um ser humano rebelde” (p.38). Isso significa dizer que, no seu entender, por um lado, tais profissionais devem estar imersos na sociedade

com todas as suas incongruências e contradições, e por outro, não podem se conformar diante do que está posto. Espera-se, com efeito, que sejam profissionais marcados/as pela insurgência. Se é assim, é preciso que sejam capazes de pensar politicamente, "[...] não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudança [...]" (FERNANDES, 2019, p.77). A argumentação do autor segue no sentido de defender uma formação política para profissionais docentes, no intuito de que possam atuar, dentro e fora da escola, como reformistas – isto é, atores que sejam capazes de antecipar as mudanças sociais necessárias, não apenas esperar por elas. É nesse sentido que ele afirma:

> [...] o reformista não é reformista se não for capaz de definir programas de mudança – mudanças que, aí, passam a ser essenciais, porque para o reformista não se trata de preservar uma ordem, trata-se de ir ao fundo das potencialidades de transformação dessa ordem [...] (FERNANDES, 20019, p.75).

Com efeito, Fernandes (2019, p.71/75/83) chama de "professor-cidadão", de "reformista" e "militante" o ator que age no sentido de fomentar o progresso social e não esperar por ele. Se deslocarmos essa reflexão sobre a docência aos demais sujeitos comprometidos com o progresso e a transformação social e a ela articularmos a compreensão de tríplice gradação da consciência e do engajamento humano no exercício da cidadania de Touraine (1994), poderemos definir a categoria em questão da seguinte maneira: ativistas são pessoas que, superando sua dimensão de indivíduos, através de sua passagem para sujeitos, agem como atores no sentido de antecipar as mudanças sociais que julgam necessárias[117].

[117] Nossa elaboração delineou ativistas de alinhamento progressista. Obviamente existem ativistas de outros espectros políticos. Compreendemos que a elaboração apresentada acima, ainda que sucinta, pode descrever também ativistas de outros espectros políticos. Mesmo o/a ativista reacionário – se age coletivamente, constitui-se como ator e deseja propor mudanças nos rumos da sociedade, ainda que essas sejam em direção ao passado.

TRABALHO DE CAMPO: CONCEPÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, MOVIMENTOS SOCIAIS E ATIVISMO NA TRAJETÓRIA DAS MULHERES ORGANIZADAS NA MMM E NO COLETIVO LC EM CARUARU-PE ENSINO SUPERIOR

Conforme apontamos, o ensino superior pode ser descrito em termos teóricos como algo que vai além de um nível da educação formal que permite a inserção diplomada no mercado de trabalho, já que oferece aos sujeitos que o vivenciam a possibilidade de experimentar também um desenvolvimento da consciência política, podendo reverberar, além disso, nos diversos âmbitos da vida dos indivíduos e sujeitos. Agora, interessa-nos compreender como esse nível da educação formal se apresenta na experiência concreta das ativistas da MMM e do Coletivo LC em Caruaru-PE.

Os significados atribuídos ao ensino superior pelas ativistas da MMM e do Coletivo LC não contradizem com aqueles que apontamos, mas podem assinalar aspectos que, devido a densidade da vida concreta, parecem-nos dignos de uma reflexão mais demorada. Exemplo disso é a afirmação de que o ensino superior, a partir das políticas afirmativas (CORDEIRO, 2013), tornou-se muito mais acessível do que jamais fora na história do Brasil. Essa asserção coincide com a realidade apontada pela história da educação brasileira e pelos números oficiais (BRASIL, 2020). Contudo, não obstante os avanços, se devidamente contextualizada, pode revelar ainda, o quanto estamos distantes de uma democratização que se estenda a todos os sujeitos e que seja livre de contradições.

Em todos as entrevistas coletadas emerge, de maneira menos ou mais explícita, a denúncia do quanto o ensino superior parece ainda inacessível a determinados sujeitos sociais e marcado por desigualdades de diversas ordens. A Ativista LC 2 e a Ativista LC 1 deixam esse aspecto bastante delimitado em suas falas. A Ativista LC 2, que vivenciou sua graduação em uma faculdade privada, através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), nos conta que a desigualdade social e econômica era uma característica marcante de sua turma. Em algumas ocasiões esse fato a impelia a repensar sua posição na turma e seu lugar social. Ela nos conta: “[...] de alguma maneira, eu me sentia meio excluída naquele ambiente, sabe? Era

muito privilégio. Havia alunos da minha idade, mas que já tinham carro, apartamento, tudo. Eu não entendia muito bem o porquê [...]" (Ativista LC 2, Entrevista: 09/06/2020).

No âmbito da educação superior pública, apesar de sabermos o quanto o perfil socioeconômico tem se diversificado nos últimos decênios, não devemos presumir que esses avanços se estendam a todos os sujeitos nem a todos os cursos de maneira uniforme. A transcrição da fala da Ativista LC 1, que durante o período das entrevistas cursava sua segunda graduação na UFPE-CAA, põe em destaque sujeitos que, ao que parece, têm sido mantidos insistentemente fora dos muros das universidades: transexuais, travestis e transgêneros. Para essa ativista, a universidade se mostra ainda como campo de disputa onde é preciso "afirmar pontos de igualdade".

> [...] talvez a gente precise de mais LGBT nas universidades. A gente tem um intercâmbio sim, mas a gente fala a partir de uma classe social e talvez outros LGBT não tenham tanto acesso ao campo teórico acadêmico. Eu estudo no CAA e só conheço [uma] mulher trans a entrar na Universidade Federal de Pernambuco. Então, é um caminho árduo temos que ocupar o espaço e ainda firmar pontos de igualdade dentro da própria universidade. A Universidade cresceu, mas ainda falta avançar bastante, nos currículos, no corpo docente, nas pesquisas, no interesse em apoiar determinadas pesquisas, acho que é nesse sentido [...] (ATIVISTA LC 1, Entrevista: 20/05/2020).

Um elemento que diz respeito ao desenvolvimento da consciência política pode ser apreciado a partir do excerto da fala da Ativista MMM 1 apresentado abaixo. Essa ativista nos conta que após seu ingresso nos movimentos sociais, começou a desenvolver a compreensão das contradições sociais a partir de uma perspectiva socialmente contextualizada.

> [...] A diferença é que antes da universidade eu não sabia o nome das coisas, percebia, mas não sabia o nome, não entendia o porquê das coisas, não entendia o contexto geral, não entendia do ponto de vista macro, mas aquilo me inquietava e são as inquietações que movem a gente [...]. Eu comecei a conhecer o MST por conta da educação do campo e se não fosse minha pesquisa na Universidade eu nunca teria estudado [...] (ATIVISTA MMM 1, Entrevista: 17/09/2019).

Portanto, na trajetória em questão, o ensino superior se mostra como agente formativo que permite nomear os fenômenos socias – isto é, atribuir-lhes contorno. Esse elemento merece destaque, já que, parece ampliar a compreensão de consciência política ao sinalizar que nomear é parte inicial e inegociável de qualquer movimento que pretenda enfrentar uma realidade social estabelecida em vistas de superá-la.

MOVIMENTOS SOCIAIS

Descrevemos teoricamente os movimentos sociais como modalidade da prática social coletiva que expressa a disputa entre dois sujeitos socialmente referenciados, cujos valores e projetos antagonizam. Dissemos que tais movimentos são eminentemente educativos, já elaboram e representam um contradiscurso que almeja a reelaboração da sociedade. Vejamos agora quais são as representações de movimentos sociais compartilhadas pelas arrivistas da MMM e do Coletivo Lutas e Cores em Caruaru-PE. No extrato da fala da Ativista LC 2 apresentado abaixo, destacam-se os seguintes núcleos: construção coletiva; protagonismo e visão de mundo. Destacamos cada um desses núcleos pois eles nos parecem, de certa forma, encadeados e cheios de significado. A ativista em questão afirma que após seu ingresso nos movimentos sociais alcançou o protagonismo de sua história. Tal mudança – segue afirmando – transformou toda sua visão de mundo. Por fim, alega que tal efeito não poderia ser alcançado de maneira individualizada, mas exclusivamente através de uma ação coletiva.

> [...] mudou minha visão de mundo quando eu comecei a entender que eu poderia ser protagonista da minha própria história [...] isso a gente só consegue se a gente construir coletivamente de forma contínua, juntos. Se a gente não estiver fortalecida, a gente não consegue. Então, a partir do momento que eu consegui compreender isso, eu tive uma mudança muito significativa na forma de enxergar o mundo mesmo [...] (ATIVISTA LC 2, Entrevista: 09/06/2020).

Nesse modo de compreender os movimentos sociais está imbuída a noção de passagem de indivíduo para ator, através da dimensão de sujeito da

qual nos fala Alain Touraine (1994). Percebamos que é a partir do momento em que ela passa a integrar uma organização social coletiva, que se vê imersa em uma transformação pessoal na forma com a qual vê e interpreta o mundo à sua volta e, a partir daí, alcança ou restitui o protagonismo de sua própria história. Em sentido semelhante, a Ativista MMM 3 nos oferece um relato onde os movimentos sociais mostram-se como agentes propositores de responsabilidade mútua entre pares. Na entrevista em questão, a ativista diz que antes de seu ingresso nos movimentos sociais já tinha acesso a uma formação política progressista veiculada pela sua própria família – seu pai era professor e trabalhava sociologia e filosofia no ensino médio. Contudo, mesmo acessando tais discussões desde a infância, ela conta que, em determinado momento, viu-se imersa em relações afetivas abusivas que a desestabilizavam. Foi somente a partir do contato com mulheres feministas, através de uma rede de afeto, ainda antes de seu ingresso na MMM, que conseguiu identificar tais relações e superá-las. Ela conta:

> [...] Então eu encontrei muito afeto entre essas amigas feministas, mesmo não estando dentro do movimento, então entendi que poderia fazer isso por outras mulheres e que essas outras mulheres também precisavam acessar esse abrir de olhos e de sentido e de entender o mal que o machismo provoca na nossa saúde mental, física, social, patrimonial. Então nós temos uma responsabilidade com as outras mulheres e eu só posso fazer isso dentro de um movimento social [...] (ATIVISTA MMM 3, Entrevista: 16/05/2020).

Ao refletirmos sobre a interiorização das universidades federais, destacamos o quanto esse processo e as políticas afirmativas reverberaram nos movimentos sociais de modo a ocasionar uma significativa representação jovem no quadro de ativistas. Com isso, sinalizamos que o ensino superior, sobretudo nas formações em ciências humanas, pode mostrar aos sujeitos a importância das organizações sociais coletivas na disputa de narrativas do embate público. As ativistas que entrevistamos confirmam essa hipótese, mas suas falas mostram-nos também a existência de um outro trajeto: movimentos sociais que, por compreenderem a importância desse tipo de formação para a

própria organização, apontam aos sujeitos a importância de uma formação no Ensino Superior. Vejamos esse apontamento no excerto abaixo:

> [...] na minha formação eu não estudei nenhuma mulher feminista. [...] Então, eu li, mas fora da universidade, dentro dos movimentos sociais mesmo [...]. Todas as leituras que eu fiz, tanto antes do meu curso, quanto durante, foram por influência dos movimentos mesmo [...]. Eu acho que parte mais dos movimentos para a formação do que da formação para os movimentos, porque quem conhece os movimentos é que sente vontade [de estudar], que percebem muitas coisas que as vezes passam despercebidas aos demais [...] (ATIVISTA LC 03, Entrevista: 23/06/2020).

As ativistas MMM 2 e 5, assim como as ativistas LC 2 e 4 afirmam que foi no espaço do ensino superior que descobriram a necessidade de organização coletiva em um movimento social. Já as ativistas MMM 1, 3 e 4, bem como as ativistas LC 1 e 3, afirmam que foi justamente a partir dos movimentos sociais, que sentiram a necessidade de empreender uma formação no ensino superior. Nesse sentido, o extrato acima pode ilustrar como os movimentos sociais podem também insuflar nos sujeitos o desejo de ingressar no Ensino Superior e que demonstra que o estudar sempre foi um pilar dos movimentos sociais.

ATIVISMO

Ao assumirmos a categoria “ativistas”, procuramos elaborar o que, para nós, parecem ser os traços principais dessa categoria tão utilizada e tão pouco desenvolvida. Nesse sentido, tomando como ponto de partida a teoria da tríplice gradação da consciência e do engajamento humano no exercício da cidadania, de Touraine (1994) e a ideia de mudanças antecipadas, de Fernandes (2019), afirmamos que ativistas são aqueles e aquelas que, superando sua dimensão de indivíduo, através de sua passagem para sujeito, agem como atores no sentido de antecipar as mudanças sociais que julgam necessárias.

Destacaremos a partir de agora, como esse ativismo tem sido vivenciado por essas mulheres e as principais concepções de ativismo/ativistas por elas compartilhadas.

As ativistas MMM 1, 2 e 5 relatam que, ao contrário de um exercício cronometrado, especificado, com horário determinado para começar a terminar, com espaço físico reservado, o ativismo, muitas vezes se faz no próprio exercício da vida e do fazer profissional, onde quer que estes estejam acontecendo. Duas dessas mulheres são formadas em Licenciatura em Pedagogia e uma delas, formada em matemática, lecionava no magistério superior durante o período das entrevistas. Segundo afirmam, seu fazer ativista, sua vida social e seu fazer docente encontram-se plenamente amalgamados em um só movimento.

Elas apresentam em comum a compreensão de que não é possível separar o ativismo do fazer profissional ou dos demais âmbitos da vida social, já que ele se difunde em todas as relações sociais e profissionais que empreendem. Analisemos três excertos que deixam claro esse aspecto:

> [...] Assim que me formei eu trabalhava numa Escola da Terra, programa vinculado à Universidade Federal, à União e ao Estado e, que envolve as questões quilombolas e do campo. Então esse processo estava ligado à militância. Já na escola privada a militância se faz na prática pedagógica mesmo. Como eu sou professora de matemática pode-se pensar "impossível associar política dentro da sala de aula de matemática". Não. É possível, me posicionando diante de falas racistas, misóginas, LGBTfóbicas, diante de piadinhas. Então eu era ativista [...]. (ATIVISTA MMM 1, Entrevista: 17/09/2019).
>
> [...] ou eu sou revolucionária todo o tempo ou eu não sou revolucionária. Não é possível eu ser uma coisa agora e uma coisa depois, só se eu tivesse máscaras pra colocar na minha cara, ou uma roupa "agora eu vou vestir a professor, agora eu vou vestir a militante", isso não existe. Eu vou construindo no meu próprio fazer profissional o meu faz militante [...] (ATIVISTA MMM 2, Entrevista: 17/09/2019).
>
> [...] quando a gente trabalha, a gente entende que o ativismo está conosco todos os momentos. Se eu estou na sala de aula eu estou fazendo uma militância por que eu estou debatendo temas que são importantes, tanto pra mim quanto pra todo mundo que está ali. Então eu estou militando [...] (ATIVISTA MMM 5, Entrevista: 04/12/2020).

Nas três falas apresentadas, mas também nas demais (de forma menos evidente), é possível delinear aquilo que, inspirados na elaboração de Pinto (2003), chamaremos de ativismo difuso[118] – isto é, um ativismo que se faz voluntariamente em todas as esferas da vida pessoal e profissional, já que não é possível ser ativista em um momento e em outro não sê-lo, visto que não se cogita pensar uma prática docente desvinculada dos valores assumidos, uma vez que ou se é revolucionária antecipadora de mudanças o tempo todo, ou não se é.

Em sentido semelhante, porém fora dos espaços educativos formais, as ativistas da MMM 3 e 4 nos apresentam um ativismo que se faz através de outras práticas pedagógicas que não as práticas pedagógicas docentes – ativismo que se faz, nestes casos, através da arte e a assistência social. A Ativista MMM 3, que durante as entrevistas trabalhava como música, afirma que, além de atuar nas ações oficiais da MMM, também faz de seu fazer artístico seu fazer ativista ou, como prefere chamar, seu fazer *artivista*[119]. Segundo afirma, sendo a música sua força de trabalho, de onde tiram o sustento ela e sua equipe, não seria possível rejeitar um contrato profissional. Nessa direção, a solução para não ter de abrir mão de um, ou de outro exercício, foi associar sua arte à suas reivindicações políticas[120]. Já a Ativista MMM 4, revela que fez de sua carreira acadêmica uma carreira ativista, assim como fez de seu fazer profissional um trabalho ativista. Questionadas sobre os desafios em conciliar a vida profissional e o ativismo, as duas mulheres respondem da seguinte maneira:

> [...] Eu misturo tudo [...]. Na maioria das vezes eu consigo contribuir de forma remota nessas situações, as vezes contribuo cantando, em ações externas [...], as vezes acontece de ser chamada como cantora, mas para falar como *artivista*,

[118] Ver feminismo Difuso.

[119] Neologismo que trata do ativismo social veiculado pela arte.

[120] Escolhemos os dois casos que apresentamos porque neles aparece mais claramente o fenômeno que desejamos pôr em destaque, mas todas as nove entrevistadas relatam que, para conseguirem dar conta de suas atividades profissionais e suas atividades nos movimentos sociais, precisaram, em muitos momentos, associar essas duas práticas em um só exercício.

> então é misturado [...]. (ATIVISTA MMM 3, Entrevista: 16/05/2020).
> [...] Eu concilio trabalhando para a militância. É assim que eu concilio [...]. Eu fiz mestrado, que foi um mestrado para a militância [...]. Então meus trabalhos sempre tem a ver com o ensino superior ou com a militância [...]. Desde o meu doutorado eu pesquiso feminismo, então é assim que eu concilio, eu fiz da militância o meu trabalho [...]. (ATIVISTA MMM 4, Entrevista: 03/12/2020).

Portanto, diante do desafio, ou mesmo da exigência imperativa de manter o exercício profissional sem negligenciar o ativismo social, essas mulheres perceberam que teriam de encontrar maneiras de articular essas atividades distintas em um mesmo movimento, de modo a torna-las um só fazer, sob a pena de que, sem tal movimento, uma dessas atividades distintas teria de ser sacrificada. Assim, é possível falar em ativismo simbiótico[121] – já que ele se associa e se integra a um exercício profissional remunerado se essa for a condição de continuar em exercício.

ANÁLISE

Objetivando ampliar a compreensão teórica através de nossa imersão no campo empírico, buscaremos a partir de agora, articular essas duas dimensões no intuito de chegar a uma síntese que expresse como os fenômenos estudados se revelam na realidade concreta.

Nossa primeira categoria – ensino superior – foi descrita teoricamente como um nível da educação formal, hoje relativamente mais acessível às camadas populares, que além do exercício profissional, possibilita o desenvolvimento da consciência política, podendo reverberar nos diversos âmbitos da vida dos indivíduos e sujeitos. Na trajetória das ativistas entrevistadas, tal qual nos mostrou a imersão no campo empírico, essa categoria pode ser referida como um nível de ensino que auxilia no processo de nominalização os fenômenos sociais e que, apesar de ter hoje uma maior

[121] A simbiose ocorre quando duas espécies diferentes associam-se para que tenham maiores chances de sobrevivência. A palavra aqui foi adotada em sentido figurado.

abertura às classes populares, parece ainda inacessível a determinados sujeitos, sobretudo travestis e transexuais.

Por conseguinte, propomos a respeito da educação superior a seguinte síntese: nível da educação formal que, além do exercício profissional, pode oferecer a quem estuda a possibilidade de desenvolvimento da consciência política – desenvolvimento que pode ser apontado, por exemplo, através do ato de nomear os adversários sociais de maneira precisa, de modo a atribuir-lhes contornos específicos e não genéricos. Sistema educativo que, não obstante os significativos avanços, conquistados sobretudo a partir das políticas afirmativas, parece ainda inacessível à determinados sujeitos – é, portanto, campo de disputa onde é preciso afirmar pontos de igualdade.

A segunda categoria que trabalhamos – movimentos sociais – foi descrita teoricamente como modalidade da prática social coletiva que figura a disputa entre dois sujeitos socialmente referenciados cujos valores são antagônicos. Movimentos eminentemente educativos, já que elaboram e representam um contradiscurso que objetiva a reestruturação da sociedade. Em nossa pesquisa de campo empírico, tal categoria apresentou-se como modalidade da prática social que, mediante o acento dado às construções sociais coletivas, propõe uma transformação nas visões de mundo, que abrange desde o compromisso de responsabilidade mútua entre pares, até a conquista do protagonismo dos sujeitos no que concerne ao direcionamento de suas próprias trajetórias. É possível dizer ainda que os movimentos sociais tem apontado para seus membros a importância do ensino superior, estimulando-os a ocupar este espaço formativo. Consequentemente, a justaposição entre o campo teórico e o empírico nos permite propor a seguinte síntese: os movimentos sociais são uma modalidade educativa da prática social, que expressa o conflito entre sujeitos cujos valores se opõe no embate público pela direção dos rumos da sociedade. Esses movimentos engendram e representam um contradiscurso que almeja reelaborar a sociedade tomando como referência o sujeito. Devido o acento dado as organizações coletivas, podem propor toda uma transformação na visão de mundo de seus membros, persuadindo-os a estabelecerem vínculos de responsabilidade mútua e estimulando-os a conquistar o protagonismo de suas próprias trajetórias. São movimentos que estabelecem diálogo com as diversas modalidades e níveis

de ensino, inclusive como ensino superior, já que têm apontado para seus membros a necessidade de ocupar esse espaço formativo como campo de disputa.

A terceira e última categoria de análise que adotamos nesse trabalho – ativistas – foi descrita teoricamente nos seguintes termos: ativista é aquele ou aquela que, superando sua dimensão de indivíduo, através de sua passagem para sujeito, age como ator, objetivando antecipar as mudanças sociais que julga necessárias. Na nossa imersão em campo empírico, além dos significados já assinalados, percebemos que esse ativismo não é um exercício localizado, que se faz em determinados espaços e em outros não, mas é, antes disso, um movimento que se difunde voluntariamente por diversas camadas da vida pessoal e profissional dos sujeitos, podendo ser descrito, portanto, como difuso. Além disso, descobrimos que, em muitos casos, como condição imperativa para continuar seu exercício, o ativismo pode integrar-se a um labor profissional remunerado, seja um este técnico, acadêmico, social ou artístico, de modo que passem, ambos, a constituir um só movimento – ao que chamamos de ativismo simbiótico. Assim, a síntese entre esses dois campos que melhor define a categoria, nos parece ser a seguinte: ativista é alguém que, ultrapassando sua dimensão individual, mediante seu processo de constituição enquanto sujeito, age de maneira ativa, no sentido de antecipar as mudanças sociais que julga necessárias. O ativismo não é exclusivamente um exercício localizado, mas também difuso, já que se espalha voluntariamente sobre os diversos âmbitos da vida dos sujeitos. Em muitos casos, como condição imperativa para o prosseguimento de seu exercício social, as/os ativistas precisam associar seus projetos políticos a um fazer profissional remunerado, de modo que as duas laborações, passam a compor, simbioticamente, um mesmo movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à pergunta que dá origem à nossa investigação, retomaremos sistematicamente cada um dos nossos objetivos específicos de modo a atendê-los e, por fim, procuraremos responder à pergunta condutora de maneira objetiva.

Perseguindo nosso primeiro objetivo – destacar as principais concepções de movimentos sociais compartilhados pelas ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE – percebemos que entre essas concepções destaca-se a ideia de que os movimentos sociais são, de fato, organizações que tomam os sujeitos como referência de seus projetos e almejam a reestruturação da sociedade a partir dos interesses que esses reivindicam. Mas além disso, são para essas mulheres, uma modalidade da prática social que proporcionou uma profunda transformação pessoal – seja porquê propõem e representam uma responsabilidade/solidariedade mútua entre pessoas que compartilham de histórias de vida semelhantes; seja porquê assinalam os valores coletivos e, com isso, acabam por contribuir com a construção do sentimento de pertença; seja porquê afirmam para os sujeitos que eles e elas podem ser protagonistas de suas próprias trajetórias.

É importante destacar que, na experiência concreta das mulheres que entrevistamos, a prática social vivenciada no âmbito dos movimentos sociais não é uma prática diletante – que é feita em alguns lugares e em outros não, de valores flexíveis, passíveis de negociação, que se faz de maneira lúdica. Ao contrário, em nossa imersão, a prática dos movimentos sociais mostrou-se decididamente comprometida com o mundo concreto, de valores firmes e difusa – isto é, que se espalha voluntariamente pelos diversos âmbitos da vida das ativistas, sejam suas famílias, seus grupos de amizade, suas redes sociais, seus fazeres artísticos, seus ambientes de trabalho, suas salas de aula. A seriedade com que algumas delas encaram essa prática social – ou se preferirmos, o caráter de valor inegociável que tal prática adquire para essas mulheres – pode ser percebido por exemplo, quando, para que possam se dedicar de maneira mais imersiva ao ativismo, associam-no ao seu trabalho – ou, como em outros casos – assumem-no como seu trabalho principal.

Buscando atender o segundo objetivo – apontar as principais compreensões acerca do ensino superior compartilhados pelas ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE – podemos dizer que, no entender das ativistas entrevistadas, por um lado, o ensino superior pode revelar-se como experiência decisivamente transformadora, por outro lado, é percebido ainda como campo de tensão, espaço de alijamento e de disputa política.

A compreensão das participantes da pesquisa mostra que, se o ensino superior tem se tornado cada vez mais acessível à determinadas camadas da população, é igualmente verdade que essa democratização ainda não atingiu todos sujeitos que historicamente foram marginalizados e afastados desse nível de ensino. O exemplo apresentado pela Ativista LC 1 a esse respeito suscita alguns questionamentos que nos parecem importantes: se, durante o período das entrevistas, somente uma mulher trans compunha o corpo discente da UFPE-CAA em seus onze cursos, é preciso que nos perguntemos onde estão as outras travestis e transexuais da cidade de Caruaru-PE. Além disso, a ausência quase completa desse sujeito nas salas de aula da educação superior, nos faz refletir sobre que tipo de impedimento as/os têm mantido fora desse nível de ensino. A Ativista LC 1 segue dizendo que a universidade é campo de disputa que precisa ser ocupado pelos LGBT e onde é preciso afirmar pontos de igualdade – esse embate é feito no currículo, nas pesquisas, nas salas de aula. Provocados por sua afirmação, assinalamos aqui a necessidade incontornável de desenvolvermos mais pesquisas e políticas públicas que objetivem superar o processo histórico de marginalização que tem mantido, até agora, esses sujeitos do lado de fora dos muros das universidades.

Por outro lado, o ensino superior foi descrito como nível de ensino que possibilita aos sujeitos uma leitura “macro” das incongruências sociais, como etapa formativa que permite “saber o nome das coisas”. Dar nome às injustiças sociais, aos preconceitos, aos alijamentos é parte inicial e inegociável do processo de desenvolvimento da consciência política, bem como condição para seu enfrentamento. É a partir do ato de nomear que os adversários e os fenômenos de exclusão deixam de parecer esparsos e aleatórios para revelar seu verdadeiro caráter: desumanizador, excludente, sistemático e, sobretudo, estrutural.

Por fim, ao nos debruçar sobre o terceiro objetivo – descrever como ocorreram as principais mudanças na visão de mundo das ativistas do CL e da MMM em Caruaru-PE após seu encontro com o ensino superior e com os movimentos sociais – podemos dizer que o encontro com esses dois agentes pôs em curso uma série de transformações pessoais na forma com que estas mulheres se relacionam com seus pares, consigo mesmas e com a sociedade.

Analisando as entrevistas, especificamente o excerto que destacamos da Ativista LC 2 sobre os movimentos sociais, percebemos estar diante de um encadeamento de movimentos que pode nos oferecer uma leitura possível de como ocorreu tal processo de transformação. Esse encadeamento de movimentos pode ser descrito a partir do seguinte esquema: problematização da realidade > ingresso nos movimentos sociais > compreensão da necessidade das organizações coletivas > reivindicação do protagonismo de sujeito > mudança na visão de mundo.

Ou, dito de outra forma: mobilizadas pelas contradições que experimentaram na própria pele, ou, que perceberam mediante o exercício da própria sensibilidade, essas mulheres ingressaram nos movimentos sociais. Uma vez em contato com essas práticas educativas, compreenderam a importância das organizações coletivas e passaram a reivindicar seu protagonismo de sujeito. Nesse processo, ocorre a mudança de uma visão de mundo pautada nos valores individuais, que enxerga as contradições de maneira disforme, para uma visão macro da sociedade e de suas incongruências.

Com o ensino superior, sobretudo nos cursos de ciências humanas, este processo de desenvolvimento da consciência política ocorreu pela via do conhecimento elaborado, uma vez que permitiu que essas mulheres desenvolvessem leituras acuradas da realidade histórica e de suas contradições, auxiliando-as nos processos de localizar e de nomear os adversários sociais de maneira frontal. Nesse caso, uma vez que tornou possível a atuação diplomada dessas ativistas em diversos espaços, a formação no ensino superior potencializou o ativismo difuso através da constituição de um contradiscurso cientificamente autorizado e, por outro lado, representou para algumas delas a possibilidade de um ativismo simbiótico através da produção de conhecimento na própria academia.

Portanto, retomando a pergunta que dá origem à nossa pesquisa – de que modo, o ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada das ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE – temos a dizer o seguinte:

O ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada dessas ativistas oferecendo-lhes uma formação que desse conta de possibilitar uma leitura crítica da realidade – leitura que pode ser percebida sobretudo pelo ato

de nomear. A esse movimento, soma-se a construção de um contradiscurso cientificamente autorizado, que não se limita dentro dos muros da universidade nem ao chão dos movimentos sociais – mas difunde-se pelos diversos âmbitos da vida dessas ativistas e pelos espaços que elas ocupam.

Apoiados no Método do Caso Alargado (SANTOS, 1993) perguntamo-nos se em outros espaços esses fenômenos se desenvolvem de maneira semelhante. Pois, se as observações que fizemos a respeito do ensino superior e dos movimentos sociais em Caruaru-PE, podem ser estendidas a outras regiões do Brasil, isso explica em parte a crescente onda de depreciação e de desmontes de que ambos tem sido alvo, sobretudo a partir do golpe de 2016. Os movimentos sociais, pelo motivo mesmo de sua existência, e o ensino superior, em seus termos prescritivos, compartilham da intencionalidade de superar os problemas do mundo presente – nesse sentido, são, ambos, agentes antecipadores de mudanças – ativistas. Portanto, longe de indiciar que esses dois entes sejam isentos de contradição, o que pretendemos demonstrar ao longo desse texto é que, se desejamos democratizar ainda mais essa experiência educativa profundamente transformadora que é o ensino superior, esse projeto passa, indubitavelmente pelos movimentos sociais e, se almejamos a construção de uma sociedade mais próxima de um ideal de equidade e de progresso – que seja expressão de justiça social, não podemos esquecer que o conhecimento produzido pela universidade é um forte aliado nesse intento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Josué. E. D; BELTRÃO, Kaizô. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e possibilidades. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.

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

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases** n.º 9.394/96. Brasília: MEC,1996.

BRASIL, INEP. Censo da educação superior 2019. Brasília-DF, 2020. Disponível em http//: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentaca o_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 10/11/2021.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro. nº 6. p. 1-52, jul./dez. 2014.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação.** Santa Maria, nº 01, p. 115-132, 2006. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1532>

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**. nº 30, jan./jun. 2013.

COSTA, Ana Alice. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política **Revista Gênero**, Niterói: nº 2. 2005.

CUNHA, Luís Fernando. A educação superior no octênio de FHC. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/abstract/?lang=pt>

FERNANDES, Florestan **A formação política e o trabalho do professor**. 1ª ed. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter desigual do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, nº 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ. nº 47, p.333-513, maio-ago. 2011.

HAHNER, June. E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil.** *1850-1940*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: UDINESC, 2003.

LAGE, Allene. Desdobramentos da educação superior da mulher dentro dos movimentos feminista e LGBT. Percursos políticos e pedagógicos de ativistas da Marcha Mundial das Mulheres e do Lutas e Cores em Caruaru – PE**:** 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/viewProjetoPes quisa.xhtml?popup=true&idProjeto=560158> Acesso em: 10/11/2021.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Proj. História**, São Paulo, nº 11, nove. 1994.

LUTAS E CORES. **Carta de Princípios do Lutas e Cores.** Caruaru, 2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OKUMARA, Júlio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Democracia, educação e revolução: o pensamento pedagógico de Florestan Fernandes

nas décadas de 1980-90. In: **A formação política e o trabalho do professor**. FERNANDES, Florestan. 1ª ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. (SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). **A Educação Superior no Brasil. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC** – Unesco – Caracas, 2002). Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf Acesso em: 10/11/2021.

PINTO, Céli Regina Jardin. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo – SP; Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas na perspectiva dos Direitos Humanos. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conflitos urbanos no Recife: o caso "Skylad"**. Revista Críticanº11, maio, Coimbra, 9-59, 1983.

SILVA, Maria Salete da. Democracia e sujeito: uma relação indissociável na obra de Alain Touraine. ***Emancipação*****,** Ponta Grossa. nº 2. p. 21-34, 2008. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/121. Acesso em 16 mar. 2020.

SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, 2002.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA (SOF). **Feminismo em Movimento: Caderno de apresentação da Marcha Mundial da Mulheres.** São Paulo: abril de 2019.

STRECK, Danilo. Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. in **Periódico do Mestrado em Educação** UCDB, nº 22, jul/dez 2006, Série Estudos, Campo Grande, p. 99- 111.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
TOURAINE, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, nº1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

CAPÍTULO 14

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: REPENSANDO AS RELAÇÕES DE PODER NO AMBIENTE ESCOLAR[122]

Tadeu da Silva Ferreira[123]
Nélio Vieira de Melo[124]

INTRODUÇÃO

A educação é um espaço social que reúne indivíduos de diferentes contextos, culturas e vivências, tornando-se um campo fértil para os indivíduos se desenvolverem integralmente. No entanto, a diversidade de experiências e saberes muitas vezes se confrontam com a resistência de normas e práticas pedagógicas que privilegiam um único ponto de vista. Nesse sentido, torna-se fundamental pensar em uma educação que acolha e respeite as diferenças, levando em conta a perspectiva do pensamento decolonial.

Assim, no âmbito da educação contemporânea, o tema central deste trabalho é a decolonialidade na educação, uma perspectiva que se destaca como um contraponto ao tradicionalismo arraigado nas práticas educativas herdadas de contextos coloniais.

Nesse contexto, o foco se concentra na análise da educação sob uma lente pedagógica humanizadora, que busca redefinir as relações de poder e superar as influências do passado colonial, reconhecendo a diversidade cultural e promovendo o respeito pelas identidades individuais e coletivas.

---

[122] Produção derivada de um Trabalho de Conclusão de Curso e de um resumo expandido, ambos com o título homônimo.

[123] Tadeu da Silva Ferreira - Acadêmico - Universidade Federal de Pernambuco - CAA/NFD/Curso de Licenciatura em Pedagogia - tadeu.ferreira@ufpe.br.Lattes iD:http://lattes.cnpq.br/1473701104928250

[124] Prof. Dr. Nelio Vieira de Melo - Universidade Federal de Pernambuco - CAA/NFD/Curso de Licenciatura em Pedagogia - nelio.melo@ufpe.br. Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/0263427602095239

Compreender a dinâmica entre a decolonialidade na educação, as relações de poder e a resistência discente exige uma análise das influências históricas, sociais e culturais que moldaram as práticas educativas contemporâneas. Este trabalho explorou como essas perspectivas se entrelaçam, questionando as estruturas de poder vigentes e apontando para um futuro educacional que busque práticas equitativas e éticas.

Um ponto interligado a este pensamento decolonial se trata da alteridade que, enquanto conceito, refere-se à ideia de reconhecer o outro como diferente, respeitando suas singularidades e subjetividades. No contexto educacional, a alteridade pode ser pensada como uma postura pedagógica que valoriza e promove a diversidade cultural e social dos alunos, estimulando a construção de relações mais justas e igualitárias.

Um ponto abordado nesse texto é sobre a resistência discente, caracterizada pelo questionamento e enfrentamento das regras estabelecidas, emerge como um fenômeno que desafia as normas estabelecidas no cenário educacional. As relações de poder presentes no ambiente escolar moldam não apenas as dinâmicas de aprendizagem, mas também podem resultar em conflitos entre os atores envolvidos.

Dessa forma, a questão problema deste trabalho é: como a perspectiva da decolonialidade pode contribuir para repensar as relações educativas e lidar com as situações de resistência dos alunos? Assim, o objetivo geral será: Analisar como a abordagem decolonial pode contribuir para repensar as relações educativas e situações de resistência discente.

Os objetivos específicos são investigar em produções recentes de pesquisa em educação como Capes e ANPed, narrativas de experiências de situações de resistência discente na escola; Analisar, sob a perspectiva da abordagem crítica decolonial, como o problema da resistência discente está relacionado à relação de poder na vida escolar e social; e Refletir como as concepções sobre a decolonialidade contribuem para a construção de relações educativas transformadoras da vida de sujeitos, de escolas e da sociedade.

O objeto central da pesquisa tem como itinerário uma reflexão crítica do problema e de como a educação ainda é uma das responsáveis pelas formas de reprodução social de relações de poder e desenvolver uma compreensão de como a pedagogia da decolonialidade pode contribuir para

construção de compreensões e práticas educativas que transformem a vida dos sujeitos da educação, da escola e da sociedade.

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

A abordagem deste trabalho envolve a exploração da decolonialidade na educação como uma perspectiva humanizadora. Antes de mergulhar no objeto central deste trabalho que é a decolonialidade, é imperativo contextualizar as expressões "Colonial" e "Decolonial" a fim de fornecer um fundamento compreensivo para a análise subsequente.

Em um primeiro momento, será abordado as perspectivas do pensamento colonial e sua relação com a alteridade, para que posteriormente seja adentrado dentro do ambiente escolar. No segundo tópico deste desenvolvimento, será abordado as relações de poder na sociedade, a concepção de subalternidade, e ao adentrar essas práticas no campo da educação, haverá a questão da resistência discente como consequência e questionamento dessas formas de poder.

O pensamento decolonial, alteridade e a educação

O pensamento decolonial aborda as questões de colonialismo e suas ramificações na sociedade contemporânea, especialmente no contexto educacional. O colonialismo refere-se à dominação de nações europeias sobre territórios em todo o mundo, impondo suas normas e sistemas. A colonialidade, por sua vez, persiste após o colonialismo político e influencia diversas esferas, incluindo economia, política, cultura e conhecimento.

Para Costa (2006, p.83-84, apud Balestrin, 2013, p.90) ao tratar do Colonialismo no aspecto social discorre que o mesmo “alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”. Para o aspecto econômico, Ferreira (2014) argumenta que o colonialismo desempenha um papel crucial no desenvolvimento do capitalismo (p. 255).

Portanto, as análises de Costa (2006, p.83-84, apud Balestrin, 2013) e Ferreira (2014) destacam a complexa influência do colonialismo, abrangendo aspectos sociais e econômicos. Enquanto Costa ressalta o caráter opressivo do colonialismo nas esferas de gênero, étnicas e raciais, Ferreira enfatiza seu papel fundamental no desenvolvimento do sistema capitalista. Essas perspectivas oferecem uma compreensão das ramificações e da influência do colonialismo na sociedade e na economia contemporânea.

A descolonialidade surge como resposta crítica a esses legados, buscando desmantelar estruturas de poder e desafiar narrativas que perpetuam desigualdades. Ela se concentra em processos de descolonização, especialmente após meados do século XX.

A colonialidade do poder, conforme Quijano (2000), destaca a persistência de relações coloniais na esfera econômica e política após o fim do colonialismo político. Para Quijano (2000), a colonialidade representa um dos pilares fundamentais do sistema mundial de poder capitalista, baseando-se na imposição de classificações raciais e étnicas à população global.

A colonialidade do saber, segundo Santos (2006), aponta para a limitação imposta pelo legado epistemológico eurocêntrico, que privilegia o conhecimento ocidental em detrimento de outras epistemologias.

Santos (2006), defende a importância de valorizar diferentes formas de conhecimento e experiências, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, como uma maneira de superar a visão limitada e hierarquizada da racionalidade que prevaleceu na história da filosofia e da ciência.

A Pedagogia Decolonial, representada por Paulo Freire (2020) e Catherine Walsh (2009), visa descolonizar o conhecimento, reconhecer a diversidade cultural e combater desigualdades. Freire (2020) critica a neutralidade científica e a invasão cultural, contribuindo indiretamente para a Pedagogia Decolonial. Walsh (2009), traz um estudo acerca das contribuições de Paulo Freire para a Pedagogia Decolonial.

O conceito de alteridade, fundamentado na ética e na filosofia, destaca a consideração e respeito pelo outro. Para Lévinas (2004, p.27), a presença do outro nos confronta com uma responsabilidade ética fundamental. É uma chamada à nossa responsabilidade em relação ao outro, antes mesmo de buscarmos entendê-lo. A alteridade, nesse contexto, refere-se à singularidade

e à diferença inerentes ao outro, que não podem ser totalmente apreendidas ou assimiladas pelo intelecto.

Na decolonialidade, a alteridade desafia visões universalistas, reconhecendo a validade de diferentes perspectivas culturais. Na educação, a decolonialidade e a alteridade se manifestam nas relações escolares, promovendo uma abordagem inclusiva que valoriza as diferenças. Ambos os conceitos buscam reconhecer a diversidade e singularidade do outro, especialmente aqueles historicamente marginalizados.

Em resumo, a decolonialidade propõe uma abordagem crítica para transformar as estruturas de poder e desafiar o legado do colonialismo na educação, visando uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Já a Pedagogia Decolonial é uma abordagem educacional e política que visa descolonizar o conhecimento, reconhecer a diversidade cultural, e lutar contra as desigualdades e injustiças que persistem na sociedade contemporânea. Ela busca empoderar as vozes e as perspectivas marginalizadas e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a colonialidade.

RELAÇÕES DE PODER NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Neste tópico, mergulharemos nas análises de Michel Foucault sobre o poder, na sociedade, bem como nos trabalhos de outros teóricos contemporâneos que exploram essas questões em um contexto educacional. Através dessa exploração, buscamos lançar luz sobre as complexas relações de poder que moldam não apenas a sociedade em geral, mas também a experiência educacional, e examinaremos como essas relações podem criar ou desafiar dinâmicas de subalternidade e resistência dentro das escolas.

Michel Foucault (1979) argumenta que a análise do poder deve se concentrar em suas manifestações mais localizadas e regionais, especialmente quando o poder transcende as restrições legais que o definem. Em outras palavras, a atenção deve ser direcionada para as expressões do poder que se afastam cada vez mais das estruturas jurídicas convencionais.

Ou seja, para ele, o poder não se limita apenas às instituições de autoridade e às leis escritas, mas também se manifesta em práticas cotidianas,

relações sociais e dinâmicas de poder que podem não ser formalmente reconhecidas. Portanto, para uma compreensão completa do poder, é necessário investigar essas manifestações menos formais e muitas vezes mais sutis de poder que ocorrem nas extremidades do sistema legal.

Um conceito oriundo dessas relações de poder se trata da subalternidade, explorados por alguns autores. Segundo Spivak (2010), a subalternidade é um conceito que aborda a condição de submissão na qual indivíduos ou grupos têm suas vozes silenciadas ou marginalizadas, implicando a cessão de autoridade e poder a outros. Essa noção revela-se particularmente relevante para a compreensão das dinâmicas em que as classes menos favorecidas são frequentemente compelidas à submissão e à subalternidade, desempenhando um papel crucial na perpetuação das desigualdades de poder na sociedade.

Surge assim, a opressão que para Paulo Freire (2002), envolve o uso do poder por parte de indivíduos ou grupos considerados hierarquicamente superiores para coagir e restringir a liberdade dos oprimidos, impedindo-os de exercer plenamente seus direitos e liberdades como seres humanos.

Essas relações de poder que surgem na sociedade também se manifestam na escola. Os alunos, professores e demais membros da comunidade escolar estão imersos em um ambiente que reflete e perpetua as hierarquias sociais. Os professores, muitas vezes, representam a autoridade máxima na sala de aula, o que pode resultar em relações desiguais de poder.

Explorando as dimensões do poder e do saber na educação, podemos identificar a influência do poder nas relações entre professores e alunos, bem como nas decisões curriculares e na seleção do conhecimento transmitido.

A resistência discente emerge como uma resposta às relações de poder desiguais presentes na escola e na sociedade em geral. Os alunos podem se rebelar contra práticas educacionais opressivas, currículos eurocêntricos e sistemas de avaliação que perpetuam desigualdades. A resistência discente é uma manifestação da busca por agência e voz em um contexto em que o poder muitas vezes é exercido de cima para baixo.

A incivilidade, a transgressão e a violência e a indisciplina podem ser interpretadas como formas de resistência dos alunos em relação a um modelo de escola que não valoriza a sua subjetividade e que os trata como objetos a

serem moldados. Modelo este oriundo do pensamento Colonial.

Charlot (2002) oferece uma perspectiva sobre os conceitos de incivilidade, violência e transgressão, demonstrando como esses temas complexos e aparentemente separados estão intrinsecamente ligados no contexto educacional. A análise de Charlot leva a compreender que essas manifestações de comportamento não podem ser consideradas de forma isolada, pois frequentemente surgem como respostas a dinâmicas mais amplas na vida escolar.

Sobre a incivilidade:

> ... a incivilidade não contradiz, nem a lei e nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordem, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque quotidiano - e com frequência repetido - ao direito de cada um (professores, funcionários, aluno) ver respeitada a sua pessoa. (CHARLOT, 2002. p.437)

Transgressão é definido como "comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei), absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito e etc." (CHARLOT, 2002. p.437).

Quanto a violência e indisciplina, Aquino (1996), indica que eles têm características distintas no contexto escolar, com a indisciplina relacionada principalmente a questões comportamentais e normativas, enquanto a violência envolve ações físicas prejudiciais.

Ao abordar a questão do conhecimento, surge a necessidade de questionar a imposição de narrativas únicas e acolher a pluralidade de perspectivas para compreender o mundo. A promoção da diversidade cultural na educação é um fator-chave para criar um ambiente inclusivo que valoriza a identidade e fomenta uma autoestima positiva.

A perspectiva decolonial oferece uma lente crítica para analisar e transformar essas relações de poder desiguais na escola e na sociedade. Ela questiona as estruturas coloniais que persistem e advoga por uma abordagem mais inclusiva e equitativa na educação. Integrar a resistência discente a essa análise permite compreender como os alunos buscam desafiar e transformar

as relações de poder existentes, promovendo uma educação mais justa e igualitária.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este trabalho encontrou dificuldades na busca por literatura sobre pedagogia decolonial e relações de poder na educação. No entanto, a pesquisa teve êxito ao abordar a "resistência discente", especialmente ao pesquisar pelo título "indisciplina". O redirecionamento da pesquisa revelou-se crucial para atingir os objetivos do estudo.

A análise concentra-se nas situações de resistência discente como uma lente analítica para compreender as dinâmicas de poder na escola, explorando conexões com a decolonialidade. A pesquisa utiliza as plataformas Capes e ANPed para explorar artigos publicados nos últimos cinco anos, de 2018 a 2023. Foram encontrados 1 artigo na ANPed e 8 na Capes relacionados ao tema.

A escassez de resultados na ANPed destaca uma possível lacuna na literatura acadêmica sobre indisciplina como área de pesquisa nessa plataforma e a importância de uma maior discussão sobre a temática. O artigo selecionado na ANPed é "Corpo Indisciplinado e o Direito de Aparecer: Pistas para Recolocar o Problema da Indisciplina na Escola", de Chaves (2021).

Na Capes, a busca foi mais bem-sucedida, resultando em oito artigos, dos quais cinco foram escolhidos para análise mais aprofundada, considerando sua contribuição para a compreensão das dinâmicas de poder, pedagogia e decolonialidade relacionadas à resistência discente.

Através de uma análise desses recursos, espera-se contribuir para uma visão mais abrangente das questões educacionais abordadas neste estudo e, ao mesmo tempo, preencher uma possível lacuna na literatura acadêmica referente à resistência discente.

DECOLONIALIDADE: O QUE DIZEM OS DADOS?

O texto de Chaves (2021), encontrado na plataforma ANPed, busca criar um registro pós-estrutural para desafiar as construções convencionais em

torno da indisciplina na educação. A autora introduz o conceito de "corpo indisciplinado", argumentando que o comportamento considerado indisciplinado não é apenas uma transgressão de regras, mas uma expressão de poder e resistência por parte dos estudantes.

Destacando uma situação específica de um estudante de 17 anos, Chaves (2021), ilustra as dificuldades enfrentadas pelos alunos na escola, que enfrentou dificuldades ao não conseguir compreender a linguagem utilizada pela professora, resultando em sua exposição à humilhação diante dos colegas e, consequentemente, em sua desistência dos estudos.

O texto analisa também casos de alunos fisicamente presentes na escola, mas não engajados nas aulas, desafiando a ideia tradicional de participação ativa. A escola muitas vezes tenta "recodificar" esse comportamento, entrando em conflito com o conceito de "sujeito educado".

A autora utiliza termos como "lógica polarizada" e "fluxos de significação" para descrever como a escola impõe normas e padrões de comportamento, sugerindo que a tentativa de conformar os alunos é um exercício de poder que define a normalidade na educação. O texto aborda ainda como a escola retrata comportamentos divergentes como algo externo ao sistema educacional, parte do esforço para estabelecer uma norma e manter a estabilidade do sistema.

Os textos analisados, provenientes da Capes, abordam a complexidade da indisciplina escolar, destacando diferentes perspectivas e aspectos relevantes. O estudo de Gonçalves (2019), denominado: “Políticas de Desobediência: Indisciplina e violência ou resistência?” examina as políticas de desobediência, questionando se a indisciplina deve ser vista como violência ou resistência. Baseado em rodas de conversa com jovens do Rio de Janeiro, o texto destaca a necessidade de uma análise aprofundada das relações de poder subjacentes.

O trabalho de Souza, Carvalho e Silva (2019): “Indisciplina no contexto escolar: percepções de profissionais da educação de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Goiás”, concentra-se nas percepções de gestores e professores sobre a indisciplina em uma escola de Goiás, destacando estratégias que enfatizam o diálogo e a compreensão do contexto dos alunos. No entanto, ressalta-se a importância de considerar as desigualdades

socioeconômicas que podem afetar a participação dos pais e analisar como as estruturas de poder influenciam o engajamento dos alunos.

Moura e Prodócimo (2019), com o texto: “Indisciplina escolar: análise dos registros de ocorrências de indisciplinas em escolas estaduais de Indaiatuba / SP”, investigam os registros de ocorrências de indisciplinas em uma escola, levantando questões sobre como os critérios para determinar comportamentos indisciplinados podem refletir percepções e preconceitos individuais. Destaca-se a preocupação sobre como as regras disciplinares podem refletir relações de poder e hierarquias no ambiente escolar.

O texto de Santos e Queiroz (2021) denominado: “A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?”, explora as percepções de professores e alunos sobre a indisciplina e a cultura escolar em Nova Iguaçu, RJ, defendendo diálogos interculturais para mitigar conflitos. Destaca-se por adotar uma análise crítica fundamentada em autores da decolonialidade na educação.

O estudo de Nakanichi, Ribeiro, Bussolotti e Calil (2022): “Caso de ensino: narrativa sobre a indisciplina e a violência na instituição escolar”, analisa um caso de ensino vivenciado por um professor em início de carreira, destacando a importância da reflexão sobre atitudes diante de situações conflituosas na escola. No entanto, ressalta-se a falta de ênfase na perspectiva do aluno.

Os pontos comuns nos textos incluem a necessidade de uma análise crítica da indisciplina, considerando suas raízes sociais, culturais e políticas. Destaca-se a importância das relações de poder na dinâmica escolar, enfatizando que o diálogo e a compreensão são cruciais. A imposição de normas disciplinares excessivamente restritivas é questionada, e a abordagem decolonial levanta questões sobre como as estruturas de poder influenciam a percepção da resistência discente. Em síntese, a resistência discente é abordada como um fenômeno complexo, exigindo uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos educadores para promover soluções mais justas e equitativas no ambiente educacional.

Em resumo, a resistência discente é um tema que exige um olhar crítico e profundo por parte dos educadores. Ela não pode ser reduzida a uma simples questão de quebra de regras, mas deve ser compreendida em sua

complexidade, considerando relações de poder, perspectivas dos alunos, diálogo, formação de professores e uma visão ética e inclusiva da educação. Somente através de uma abordagem crítica podemos buscar soluções mais justas e equitativas para esse desafio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática para este trabalho é fruto de uma reflexão profunda e de uma trajetória marcada pela experiência no campo de atuação em uma instituição de ensino pública. Essa trajetória conduziu à compreensão das complexas dinâmicas que permeiam o ambiente escolar, especialmente em um contexto socioeconômico vulnerável e permeado por desafios como o enfrentamento da violência e a resistência dos alunos às demandas escolares.

Inicialmente, o enfoque nos temas da violência ou indisciplina na escola se apresentou como uma opção relevante, considerando sua abrangência e a importância social do assunto. No entanto, a compreensão de que essa abordagem poderia limitar-se a uma perspectiva comportamentalista e bancária da educação tradicional conduziu a uma revisão da direção do trabalho.

Por meio de leituras e discussões, emergiu uma clareza sobre a necessidade de explorar uma abordagem mais abrangente e contextualizada. Isso levou à identificação de um tema que envolve a violência e a resistência discente, mas se concentra nas complexas relações entre alunos e professores e nas dinâmicas de poder subjacentes. A partir dessa análise, o tema da decolonialidade na educação se apresentou como uma perspectiva humanizadora e libertadora capaz de abordar essas complexidades de maneira holística.

Portanto, a escolha da temática da decolonialidade na educação para este trabalho é resultado de uma trajetória de reflexão, pesquisa e direcionamento que visa explorar as interações entre os atores educacionais em um ambiente marcado por desafios e pelo desejo de promover relações educativas mais justas, igualitárias e transformadoras.

Assim, buscamos analisar como a abordagem decolonial pode contribuir para repensar as relações educativas e as situações de resistência

discente nas escolas. Ao explorar as narrativas de experiências de resistência discente na escola, compreendemos como esse problema está intrinsecamente relacionado à dinâmica de poder tanto na vida escolar quanto na sociedade em geral.

Ficou evidente nessa pesquisa que a resistência discente não deve ser vista simplesmente como comportamento disruptivo, mas como uma forma legítima de expressar descontentamento e desafiar as normas que muitas vezes perpetuam desigualdades no sistema educacional. As narrativas de alunos que se sentiram marginalizados e desumanizados em suas experiências escolares destacam a necessidade urgente de repensar a educação.

A abordagem crítica decolonial se mostrou uma lente valiosa para analisar essas questões, pois nos convida a questionar as estruturas de poder que moldam a educação e a considerar as vozes e perspectivas das pessoas subalternizadas. Ela nos lembra da importância de reconhecer e valorizar a diversidade epistemológica do mundo, superando o falso universalismo que muitas vezes permeia o ensino tradicional.

Por fim, concluímos que a decolonialidade oferece uma base sólida para a construção de relações educativas transformadoras que podem impactar não apenas a vida dos sujeitos envolvidos, mas também o funcionamento das escolas e da sociedade em geral. É um convite para repensar as práticas pedagógicas, promovendo a equidade, a inclusão e o respeito pela pluralidade de saberes e experiência.

REFERÊNCIAS

AQUINO J.G. **Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor e aluno.** São Paulo. Summus. 1996.

ASSIS, Washington Luiz dos Santos; SOUZA, Sergio Luiz de. **Colonialismo e desigualdades sociais: ensaio teórico para a construção de um pensamento crítico pós-colonial.** Simbiótica, vol.6, n.1. Vitória, Brasil. 2019.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, (11), 89-117, 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: janeiro de 2023.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, Porto Alegre. Ano 04. 2002. Pág. 432-443.

CHAVES, Silvane Lopes. **Corpo Indisciplinado e o Direito de Aparecer: Pistas para Recolocar o Problema da Indisciplina na Escola.** In: 40a Reunião Nacional da Anped. 2021.UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_22_16.> Acesso em 12/08/2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, A. C. **Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial.** Soc. estado. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 128 p.

GONÇALVES, Cláudia Macedo; GONÇALVES, Hebe Signorini. **Políticas de Desobediência: Indisciplina e Violência ou Resistência?** PSI UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, jan./jun. 2019, p. 57-70.

JOAQUIM, B. dos S.; OLIVEIRA, L. M. P. de. **Paulo Freire na Genealogia da Pedagogia Decolonial: Uma Leitura de Extensão ou Comunicação?** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 914–929, 2021. DOI:10.5216/ia.v 46 ied.especial.68056. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68056. Acesso em: 10 set. 2023.

LÉVINAS. Emmanuel. **Entre Nós: Ensaio Sobre a Alteridade.** 3ª Ed. Tradução: Pergentino Stefano Pivatto. Editora: Vozes. 2004.

MOURA, Dirley Aparecido de; PRODÓCIMO, Elaine. **Indisciplina Escolar: Análise dos Registros de Ocorrências de Indisciplinas em Escolas Estaduais de Indaiatuba / SP.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 513-529, abr./jun. 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. **A Complexa Relação Humana no Espaço Escolar: O que Indisciplina, Currículo e Cultura têm a nos Revelar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021.

SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In: SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: 'um discurso sobre a ciência'** revisitado. São Paulo: Ed. Cortez, 2006. p. 237-280.

SILVA, Michael Santos; NAKANICHI, Claudia; RIBEIRO, Débora Inácia; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Caso**

de Ensino: Narrativa sobre a Indisciplina e a Violência na Instituição Escolar. Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 40, mai-ago 2022, p. 19-39.

SILVA, Elenice Maria de Oliveira e. **Pedagogia do oprimido: a educação na visão de Paulo Freire.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 05, Vol. 04, pp. 61-77. Maio de 2022. ISSN: 2448-0959. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/visao-de-paulo-freire> Acesso em 17/08/2023.

SOUZA, Nilva Cristina de; CARVALHO, Christina Vargas Miranda e; SILVA, Luciana Aparecida Siqueira. **Indisciplina no Contexto Escolar: Percepções de Profissionais da Educação de uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Goiás.** Multi-Science Journal, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 33-42, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução: Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. **"Interculturalidad Crítica Y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des) De El In-Surgir, Re-Existir Y Re-Vivir"**. Em: Vera Candau (Org.), Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, PUC-RJ, 2009.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO JURÍDICA ANTIRRACISTA E ENSINO JURÍDICO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO PARA O COMBATE AO RACISMO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Vanessa Santos do Canto[125]

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de pesquisa de estágio de pós-doutorado em andamento, que vendo sendo desenvolvida na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), do Largo de São Francisco, junto ao Departamento de Direito do Estado (DES), na linha de pesquisa "Tendências do Estado Contemporâneo", orientado pela Profa. Dra. Eunice Aparecida de Jesus Prudente, sob o título "EDUCAÇÃO JURIDICA ANTIRRACISTA E A FORMAÇÃO DE DOCENTES E PESQUISADORES EM DIREITO E RELAÇÕES RACIAIS: Uma análise da produção acadêmica no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de São Paulo, Largo de São Francisco, de 1980 a 2021", com bolsa da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento da Universidade de São Paulo (PRIP USP).

Dessa forma, apresentamos a abordagem de alguns aspectos da proposta de reforma curricular do curso de graduação em Direito da USP realizada no ano de 2018, e reflexões sobre os debates realizados no âmbito

[125] Doutora em Teoria do Estado e Direito Constitucional (PUC-Rio); Pós-Doutoranda pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Bolsista da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP USP). Endereço para acessar o Lattes: http://lattes.cnpq.br/9037921832017837. E-mail: vanessadocanto@gmail.com

das comemorações dos 200 (duzentos) anos da Independência do Brasil após a implementação de ações afirmativas (cotas étnico-raciais) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelado em Direito, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), através da Resolução CNE/CES n.° 05, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

Neste sentido, retomaremos a brevemente, a história da constituição do curso de Direito do Largo de São Francisco, que antecede a criação da Universidade de São Paulo, que completará 90 anos em 2024, e sua importância para as instituições políticas e jurídicas brasileiras. Em um segundo momento, discutiremos alguns aspectos relativos ensino jurídico e o racismo no sistema de justiça brasileiro no contexto dos debates sobre os 200 anos da Declaração de Independência do Brasil.

Por fim, abordaremos a possibilidade de implementação de uma educação jurídica antirracista (MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, 2022) para a formação de egressos do curso de Direito da USP comprometidos com a efetividade dos direitos humanos, combate ao racismo que se articulam à defesa das instituições democráticas do país.

E, neste sentido, acreditamos que tal formação jurídica deve implementar os as novas DCN´s que incorporam os ditames as Lei n. 10.639/2003 e de suas diretrizes (BRASIL, 2004), a fim de incluir a obrigatoriedade de ensino de temas relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC´s) de maneira transversal.

O principal problema da pesquisa consiste em responder à seguinte indagação: quais são as possibilidades e limites de implementação de uma educação jurídica antirracista na USP de maneira a contribuir para a mudança da cultura jurídica brasileira? Desta indagação decorre o objetivo geral da pesquisa que consiste em ressaltar os debates recentes sobre reforma curricular que signifiquem mudanças significativas no ensino jurídico da faculdade de Direito da USP que atenda ao corpo discente da instituição na contemporaneidade. O método da pesquisa é dedutivo, a abordagem realizada é histórico-jurídica pautada em revisão bibliográfica acerca dos temas discutidos no presente trabalho. Assim, a reflexão que estamos realizando busca enfrentar os problemas colocados pelo pós-positivismo como marco

filosófico do processo de constitucionalização do direito no Brasil (BARROSO, 2020), buscando através do Direito, o enfrentamento e a superação do racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2019) e promoção da justiça racial no país (MOREIRA, ALMEIDA, CORBO, 2022) através das reflexões produzidas por brasileiras e brasileiros clássicos e contemporâneos, com ênfase no pensamento intelectual negro do país.

O CURSO DE DIREITO DA FACULDADE DE DIREITO DO LARGO DE SÃO FRANCISCO NO CONTEXTO BRASILEIRO

As escolas de Direito surgiram no Brasil logo após a proclamação da Independência no ano de 1822. As primeiras iniciativas para a estruturação das referidas escolas na jovem nação são pautadas pela ideia de formar uma elite jurídica que pensasse os problemas do país a partir de teorias jurídicas geradas no próprio Estado recém-independente. Além disso, os jovens que iam estudar na Europa, sobretudo, em Coimbra, passaram a sofrer hostilidades devido à proclamação da Independência.

As primeiras escolas de Direito foram criadas em 11 de agosto de 1827, após a concepção original apresentada durante a Assembleia Constituinte de 1823. A primeira a funcionar foi a de Olinda no Mosteiro de São Bento, que já tinha tradição no ensino de teologia. A segunda a funcionar foi a de São Paulo, no Mosteiro de São Francisco. Ficaram conhecidas como Escolas Jurídicas de Recife e de São Paulo.

Diante desta contextualização, ressaltamos que a Escola Jurídica de São Paulo, a do Largo de São Francisco, possui em sua estrutura o curso de pós-graduação em Direito mais antigo do Brasil, tendo sido criado em 1969 e, em funcionamento, de maneira ininterrupta, desde 1971, já inserida na estrutura da Universidade de São Paulo.

Isto porque, no Brasil, a educação jurídica se desenvolve em nível de graduação e de pós-graduação. O país conta com o maior número de faculdades de Direito no mundo e contava, em 2018, com 1.502 cursos para formar bacharéis na área jurídica. O aumento foi vertiginoso ao longo dos últimos 20 (vinte) anos. Em 1995, eram apenas 235 cursos os de Direito, o que

significa que ao longo de 23 anos o crescimento foi de 539%. Mas quantidade, pelo visto, está longe de significar qualidade, como demonstra a 4ª edição do estudo Exame de Ordem em Números, realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em parceria com o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) no ano de 2020.

Segundo a FGV e o CFOAB (2020), o ensino do Direito tem uma relação muito próxima com as demandas políticas, sociais e educacionais do país. As diversas reformas pelas quais o ensino jurídico passou teriam tido o intuito de, gradativamente, melhor adaptá-lo a essas demandas. Mas, é importante ressaltar que essas mudanças dizem respeito a aspectos metodológicos, institucionais e, principalmente, curriculares.

Com a evolução da codificação e da jurisprudência, foi necessário aprofundar técnicas de ensino com o surgimento de novas cadeiras e o currículo dos cursos de Direito no Brasil. Apenas a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 (Lei n°. 4.024), que foi estabelecido um currículo mínimo para os cursos de graduação em Direito, para atenuar a deficiência entre o ensino e a realidade. *"Além disso, em razão de o mercado de trabalho estar em expansão, a tendência à profissionalização, a tecnificação curricular se fortaleceu"* (FGV; CFOAB, 2020).

No ano de 1972, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu um novo currículo mínimo (Resolução CFE n°. 3/72), um ano após a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n°. 5.692/71), introduzindo o estágio supervisionado e a estruturação do curso entre disciplinas básicas, profissionais e opcionais, que chamamos mais comumente de eletivas (FGV; CFOAB, 2020).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, que introduziu diversos direitos e garantias cidadãs no ordenamento jurídico, foram surgindo outras inovações curriculares no Ensino Superior, notadamente, nos cursos de graduação em Direito que tiveram que se adaptar ao novo texto constitucional, à globalização e ao neoliberalismo.

A expansão da oferta de cursos e vagas nas graduações em Direito acompanhou a expansão da educação superior no Brasil a partir da década de 1960, no setor privado com as políticas de financiamento estabelecidas durante a ditadura militar que acabou no ano de 1985. Após a promulgação da

Constituição Federal de 1988, o número de cursos de graduação em Direito cresceu vertiginosamente. Saltou de 235, no ano de 1995, para 1.203, no ano de 2017.

Diante do aumento do número da oferta de vagas e todas as iniciativas de acesso ao Ensino Superior, o curso de graduação em Direito continua sendo uma das graduações mais procuradas pelos estudantes, mesmo com as alterações recentes no mercado de trabalho e as inovações tecnológicas que têm contribuído para a ampliação da Educação a Distância (EaD).

Neste sentido, os debates realizados para a realização da reforma curricular da Faculdade de Direito da USP demonstra uma preocupação com a efetividade do direito social à educação que é perpassado pelo problema clássico relativo ao ensino jurídico no país já colocado por educadores do Direito como San Tiago Dantas na década de 1950, momento de profundas mudanças na sociedade brasileira (DANTAS, 2009). E, as mudanças sociais têm sido fatores preponderantes para adequar os reclamos da sociedade à efetividade dos direitos sociais, notadamente, após a promulgação da Constituição da República no ano de 1988.

ENSINO JURÍDICO E RACISMO NO SISTEMA DE JUSTIÇA BRASILEIRO

Segundo dados do estudo Exame de Ordem em Números (FGV; CFOAB, 2020) a maior parte das aprovadas no exame são mulheres e pessoas brancas, correspondendo a 61% e pessoas negras correspondem a menos de 10% dos aprovados no referido exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Esse aspecto demonstra que existe racismo no Brasil, pois mais da metade da população do país é negra (constituída por sujeitos autodeclarados pretos e pardos segundo categorias censitárias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Isto porque, a abolição da escravidão não foi acompanhada de políticas públicas para a população negra que passou de ex-escravizados à condição de cidadãos da República Federativa do Brasil na ordem capitalista que passou a conformar o Brasil enquanto sociedade de classes (FERNANDES, 2008).

Este fato gerou um déficit de cidadania pautado pelos efeitos dos projetos de branqueamento e de miscigenação e, posteriormente, no discurso da democracia racial (GONZALEZ, HASENBALG, 1982) forjado ainda na República Velha através do debate produzido pela obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freire (2006).

O déficit de cidadania ao qual nos referimos foi gerado no pós-abolição do trabalho escravo e teve como um de seus elementos constituintes o branqueamento e a mestiçagem promovidos pelo governo brasileiro já no final do século XIX, com o incentivo da imigração de trabalhadores brancos para os centros mais dinâmicos da economia brasileira, conforme ressaltou Fernandes (2008).

Dessa forma, os ex-escravizados foram relegados para os trabalhos que exigiam menor capacitação e principalmente as tarefas de cuidado nas casas dos antigos senhores foram destinadas às mulheres negras (GONZALEZ, 1983).

A ideia era a de que os ex-escravizados africanos e seus descendentes eram inaptos para o trabalho livre e teriam deixado marcas culturais que dificultavam a inserção da jovem nação brasileira no mercado mundial capitalista e o desenvolvimento da economia e instituições administrativas e jurídicas em bases saudáveis (FERNANDES, 2008).

Apesar deste déficit de cidadania se perpetuar até os dias atuais conforme mostram os dados de pesquisas como os do IBGE e das ONG´s Criola e Geledés podemos afirmar que o discurso da democracia racial consolidado ainda na República Velha com a obra Casa Grande e Senzala escrita por Gilberto Freyre (2006) tem efeitos até hoje.

Neste sentido, o discurso da democracia racial contribuiu para interditar as discussões acerca dos efeitos da escravidão e das atualizações das formas de expressão do racismo no acesso a bens materiais e simbólicos por parte da população negra. Apesar de este mito começar a ser descontruído na década de 1950, com os estudos promovidos pela UNESCO, fato é que o discurso da democracia racial ainda tem efeitos sobre as discussões que perpassam a elaboração, implementação e execução de políticas públicas voltadas para a população negra.

A escravidão e o colonialismo também tiveram efeitos sobre as normas constitucionais que muitas vezes demonstraram a força do higienismo e da eugenia em face da população negra (STEPAN, 2005). Esse é o caso da Constituição de 1934 que instituiu no seu artigo 138, a educação eugênica.

Além disso, as normas constitucionais resultavam de projetos importados da tradição anglo-saxã, francesa e alemã. Diante deste contexto, Bertúlio (1989) demonstrou em sua dissertação de mestrado que a ordem jurídica que se desenvolve busca obscurecer o racismo, a discriminação e o preconceito contra a população negra.

Neste sentido, as demandas por respeito e reconhecimento empreendidas pelo movimento negro têm por objetivo suprir o déficit de cidadania da população negra. Neste sentido, pensamos a atuação do movimento negro como movimento educador (GOMES, 2017) que tem contribuído para a efetividade dos direitos voltados à população negra.

Neste sentido, a Constituinte de 1987-8, foi importante para a participação de representantes do movimento negro que levaram a pauta da agenda política do movimento negro para a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas Pessoas Deficientes e Minorias. As professoras Lélia Gonzalez e Helena Theodoro, por exemplo, ressaltaram a importância da educação formal para a população negra (CANTO, 2022).

Algumas demandas do movimento negro foram incorporadas ao texto constitucional promulgado no ano de 1988. Contudo, muito ainda tem de ser realizado para que o sistema de justiça expresse a participação equânime da população negra em seus quadros. Neste sentido, abordaremos o estudo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) de 2021, acerca da participação de negras e negros no Poder Judiciário brasileiro.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) possui em sua composição a Comissão Permanente de Democratização e Aperfeiçoamento dos Serviços Judiciários, instituída por meio da Resolução CNJ n. 296, de 19 de setembro de 2019, que possui no rol de suas competências propor estudos que visem à democratização do acesso à Justiça e propor ações e projetos destinados ao combate da discriminação, do preconceito e de outras expressões da desigualdade de raça, gênero, condição física, orientação sexual, religiosa e

de outros valores ou direitos protegidos ou que comprometam os ideais defendidos pela Constituição Federal de 1988.

A fim de cumprir com seus objetivos, foi editada a Portaria CNJ n. 108 de 8 de julho de 2020, a qual instituiu Grupo de Trabalho destinado à elaboração de estudos e indicação de soluções com vistas à formulação de políticas judiciárias sobre a igualdade racial no âmbito do Poder Judiciário e com foco no monitoramento de cumprimento da Resolução CNJ n. 203, de 23 de junho de 2015.

O tema da presença de negros e negras no Poder Judiciário vem sendo objeto de maior atenção com o advento de normativas como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) e do estabelecimento de reserva de vagas em concursos promovidos pelo Poder Executivo (Lei n. 12.990/2014). As iniciativas do Conselho Nacional de Justiça com base em discussões sobre a (des) igualdade racial no Poder Judiciário remontam a partir do ano de 2014 na realização do Censo do Poder Judiciário e da elaboração da Nota Técnica "Elementos para o programa de ações afirmativas no Poder Judiciário: subsídios ao PP nº 0002248-46.2012.2.00.0000" culminando na promulgação da Resolução CNJ n. 203/2015.

As Resoluções CNJ n. 252/2018, n. 307/2019 e n. 348/2020 tiveram como foco a população carcerária ou egressos(as) do sistema carcerário, suas necessidades e especificidades e a inter-relação da raça/cor/etnia em situações de vulnerabilidade de segmentos como mães e gestantes privadas de liberdade; pessoas egressas do sistema carcerário e sua inserção na comunidade; população lésbica, gay, bissexual, transexual, travesti ou intersexo.

Em 2020, novos atos normativos foram promulgados com o objetivo de dar visibilidade à discussão sobre a igualdade e discriminação racial e preconizar regramento valorizando a inclusão da população negra no Poder Judiciário. Foram elas: a Portaria Conjunta n. 7, incluindo o tema no Observatório Nacional sobre Questões Ambientais, Econômicas e Sociais de Alta Complexidade e Grande Impacto e Repercussão; a Portaria CNJ n. 108, criando um Grupo de Trabalho destinado a debater a formulação de políticas judiciárias sobre a igualdade racial no âmbito do Poder Judiciário; e a

Resolução CNJ n. 336, preconizando a promoção de cotas raciais nos programas de estágio dos órgãos do Poder Judiciário.

A Resolução CNJ n. 203/2015, como foco desse relatório, determina a reserva, para negros(as), de 20% das vagas ofertadas em concursos públicos para os cargos efetivos e da magistratura. Essa normativa detalha que tal percentual deverá ser aplicado sempre que houver três ou mais vagas oferecidas; a concorrência a esse percentual de reserva será dada a partir de autodeclaração de acordo com o quesito cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; os(as) candidatos(as) concorrerão às vagas reservadas e às de ampla concorrência; e ainda, poderão competir no âmbito das vagas retidas para pessoas com deficiência, sendo necessário, no momento do provimento, escolher por uma das vagas. Dessa forma, espelhando a Lei n. 12.990/2014, a Resolução CNJ n. 203/2015 tem vigência até o ano de 2024 (CNJ, 2021).

O estudo apresenta os dados coletados por meio de planilhas, em que se buscou o registro individual de cada magistrado (a), servidor (a) e estagiário(a) do tribunal, ativo em 28 de fevereiro de 2020. As informações se referem à situação de 88 tribunais quanto ao perfil de raça/cor, sexo, exercício de chefia, função de confiança, cargo em comissão, tipo de vínculo e aprovados(as) em regime de cotas raciais. Informa-se que somente o Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas e o Tribunal de Justiça Militar do Estado do Rio Grande do Sul não enviaram os dados (CNJ, 2021).

A falta de informações sobre raça/cor de magistrados(as), servidores(as) e estagiários(as) nos tribunais brasileiros foi tão significativa que se constituiu em um dos maiores achados de pesquisa que foi realizada pelo CNJ no ano de 2020 e publicada no ano de 2021 para publicizar o referido estudo (CNJ, 2021).

Na Justiça Estadual, os tribunais com maiores percentuais de não informação abarcam tribunais de todos os portes, desde os maiores (TJRJ, TJSP, TJMG), os de médio porte (TJPE, TJDFT, TJCE) até os de pequeno porte (TJPB, TJAM, TJPI); portanto, o fenômeno não pode ser associado a porte do tribunal ou região específica do Brasil — ainda que os tribunais da região Sul estejam entre os que possuem mais registros de raça/cor (CNJ, 2021).

Em relação à Justiça do Trabalho, em que pese aos dados de não informação se constituírem com menores percentuais, o fato da ausência de dados se espalha nas diversas regiões brasileiras e está mais presente nos tribunais de pequeno porte (TRTs da 21ª Região, atende Rio Grande do Norte; da 13ª Região, atende Paraíba; da 22ª Região, atende Piauí; da 11ª Região, atende Amazonas e Roraima; da 17ª Região, atende Espírito Santo, e da 14ª Região, atende Rondônia e Acre) (CNJ, 2021).

No âmbito da Justiça Federal, o TRF 2ª Região (o qual atende os estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo) é o que possui menos informação sobre o assunto, seguido do TRF 4ª Região, o qual atende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Superior Tribunal Militar, entre os Tribunais Superiores, é o que se destaca com menor quantidade de dados de raça/cor. Por fim, o TJMMG não informou a raça/cor de 7,2% de sua força de trabalho (CNJ, 2021).

EDUCAÇÃO JURÍDICA ANTIRRACISTA E O ENSINO JURÍDICO NO LARGO DE SÃO FRANCISCO

A educação é um direito social previsto no art. 6° da Constituição da República Federativa do Brasil e também está prevista nos arts. 205 a 214, na Seção I do Capítulo III do Título VIII que dispõe acerca da Ordem Social no texto constitucional. Por ser direito de todos e até a dever do Estado, nos últimos anos muitos esforços têm sido realizados para garantir a sua fruição por parte de ativistas e profissionais da educação, não obstante os cortes orçamentários realizados no que se refere ao seu financiamento.

As DCN´s viriam a substituir os currículos mínimos, vigentes no Brasil desde 1962. O CNE, por meio do Parecer CNE n.º 776/1997, apresentou as orientações gerais para a criação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Rodrigues (2003) divide o desenvolvimento do regramento curricular dos cursos de Direito no tempo, em três modelos que denomina de: modelo de currículo pleno predeterminado (1827-1961); modelo de currículo mínimo (1962 - 1995) e o modelo de diretrizes curriculares (1996 até o presente).

As DCN´s são aprovadas por meio de Resoluções da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação – CES/CNE e homologadas pelo Ministro da Educação. As propostas de Resoluções são apresentadas e fundamentadas por meio de Pareceres da CES/CNE, que também são homologadas pelo Ministro da Educação. A partir da homologação, em consonância com as Leis n.º 9.394/1996 e n.º 9.131/1995, as DCN tornam-se obrigatórias para todos os cursos de graduação por elas regidos.

As DCN´s surgem no contexto da nova LDB e com o objetivo de ampliar a margem de liberdade das IES na definição de seus projetos pedagógicos e de suas matrizes curriculares de modo a garantir maior pluralidade na definição dos cursos com atenção às questões regionais e características e interesses institucionais das IES.

No caso específico dos cursos de Direito, as primeiras DCN´s foram aprovadas por meio da Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004, entretanto, a Portaria MEC n.º 1.886/1994, já trazia a expressão "diretrizes curriculares", provavelmente em função das discussões que antecedem a definição de competência do CNE em 1995 e da nova LDB em 1996.

É importante ressaltar que a Resolução CNE/CES N° 5, de 17 de dezembro de 2018 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado em Direito e dá outras providências. Neste sentido, as DCN´s estabelecem que os projetos pedagógicos dos cursos (PPC´s) devem ser organizados a partir de três eixos, quais sejam: eixo de formação fundamental, eixo de formação técnico-jurídica e o eixo de formação prático-profissional.

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Neste sentido, partimos da premissa de que os currículos não são documentos neutros. Mas, são atravessados por embates e ideologias que conformam uma determinada área do conhecimento. E, nesta pesquisa, buscamos demonstrar a relação entre o currículo e a ideologia que reproduz o

racismo institucional e o racismo estrutural na sociedade brasileira, a partir da educação jurídica brasileira, mas também, as possibilidades para sua superação.

Dessa forma, o presente trabalho converge com as propostas das atuais legislações relativas à implementação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino. Além disso, busca contribuir para a reescrita da história da América Latina no que tem sido denominado de Novo Constitucionalismo Latino-americano.

Assim, buscamos problematizar as relações existentes entre Direito, as DCN´s e a educação antirracista no Brasil. Nossa investigação está centrada na trajetória do surgimento das demandas por políticas de educação das Relações Étnico-raciais e as mudanças de estratégias políticas utilizadas pelos movimentos negros desde meados da década de 1970.

Desde a perspectiva institucional, a novas DCN´s possibilitam que juristas negras e negros (ou não) possam demandar das Instituições de ensino Superior (IES) públicas e privadas a implementação de suas disposições nos PPP´s e PPC´s para que possamos ter uma educação jurídica antirracista que promova a educação inclusva que promova a preocupação dos egressos dos cursos jurídicos com a efetividade dos direitos humanos fundamentais das populações não-brancas do país.

Ou seja, consideramos que os estudantes de graduação em Direito através do ensino, pesquisa e extensão que é o tripé estabelecido na Constituição Federal para as Universidades no art. 207, possam ter contato com temas relacionados com educação antirracista nos cursos jurídicos. Além disso, nossa preocupação advém do fato de que existe um número crescente de pesquisas acerca de Direito e relações raciais nos programas de Pós-Graduação em Direito, tais como o da UFBA e da PUC-Rio (BRITO, 2022). Este aspecto é importante, pois, indica que o tema vem atraindo cada vez mais a atenção dos juristas, notadamente, após a década de 1990, principalmente após a Marcha Zumbi dos Palmares ocorrida no ano de 1995.

No que se refere à ampliação de pesquisas recentes acerca da relação existente entre Direito e relações raciais, ressalto o estudo realizado por Gomes (2022) ao refletir acerca da relação existente entre cultura jurídica e diáspora negra através do resgate de juristas negras que empreenderam

estudos inovadores acerca da relação entre Direito e relações raciais no Brasil a partir dos anos de 1980, momento de eclosão de distintos movimentos sociais urbanos e rurais no país em prol da redemocratização.

Diante deste contexto, salientamos que ainda há muito a ser feito no que se refere à implementação de uma educação jurídica antirracista na Faculdade de Direito da USP. Pois, os debates relativos à reforma curricular foram centrados na necessidade de aumento de carga horária de disciplinas que possibilitem uma formação especializada em temas relevantes específicos (BUCCI, 2022). Uma das propostas defendidas foi a instituição de 30% (trinta por cento) da carga horária composta por disciplinas optativas (BUCCI, 2022).

Os desafios, que são inúmeros para a implementação da educação jurídica antirracista no Brasil talvez possa ser dimensionado através da análise dos mecanismos institucionais que vêm sendo utilizados no âmbito da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco da Universidade de São Paulo, para a realização de uma reforma curricular que garanta uma formação que atenda às mudanças da sociedade brasileira, tais como, a luta pela efetividade dos direitos sociais através da implementação de políticas públicas em um contexto marcado pela intensificação dos debates sobre a fruição dos direitos sociais, de crise econômica, retomada dos processos democráticos e fortalecimentos das instituições vocacionadas à sua defesa e de uso intensivo de novas tecnologias de informação e comunicação.

Dessa forma, nossa pesquisa, que se volta para a possibilidade de implementação da educação jurídica antirracista na USP, apresenta desdobramentos importantes no que se refere à relação existente entre Direito e políticas públicas, na medida em que consideramos que as questões étnico-raciais que constituem nossa sociedade devem ser pautadas nos debates e processos decisórios que envolvem o ciclo de políticas públicas.

Assim, no que se refere ao ensino jurídico, a importância de realização de um debate sobre Direito e políticas públicas que leve em consideração as questões étnico-raciais é importante para que a efetividade do direito à educação no ensino superior revele novos caminhos para este novo campo ainda em consolidação no Brasil e abrir novas possibilidades para os operadores do sistema de justiça no Brasil, através da efetividade de um direito social tão importante para a consolidação de nossas instituições democráticas.

Neste sentido, consideramos que a ausência de um debate mais aprofundado que levasse em consideração os temas relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de maneira transversal tal como dispõe as novas DCN´s, notadamente, tendo como eixo norteador disciplinas obrigatórias como Direito Constitucional, Direito Administrativo e Direito Tributário é revelador da dificuldade de enfrentamento do racismo estrutural e institucional no país, conforme demonstrou Almeida (2019). Sendo assim, permanece o desafio de implementação de uma educação jurídica antirracista na graduação em Direito da USP. Mas, consideramos que tal desafio somente será superado com maior abertura ao diálogo junto ao corpo discente e suas representações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, nossa pesquisa também pode ser articulada à relação existente entre Direito e políticas públicas que, como já havia sido demonstrado por Bucci (2006), não é auto evidente. Então, como se deve dar essa relação em termos institucionais para a efetividade do direito à educação? Quais as possibilidades e limites de contribuição para a área de Direitos e políticas públicas em se tratando de uma pesquisa com recorte histórico em uma instituição de ensino superior na área jurídica tradicional no Brasil?

Longe de esgotar o tema ou de apresentar respostas definitivas, nossa pesquisa se abre para articular um campo de possibilidades e uma agenda de pesquisas, especialmente, no tripé ensino, pesquisa e extensão universitária a ser desenvolvido através de ações articuladas que propiciem a efetividade do direito à educação no ensino superior em um contexto de profundas mudanças no corpo discente da Faculdade de Direito da USP, após a implementação de ações afirmativas para estudantes negras e negros.

Isto porque quando temos profissionais do sistema de justiça comprometidos com a pauta política do movimento negro, parte da estrutura social já apresenta uma mudança no que se refere ao acesso da população negra aos bens materiais e simbólicos. Porque a estrutura que pauta os acessos aos direitos humanos fundamentais passa a enxergar com outro olhar as demandas e lides da população negra.

Assim, a relação que podemos estabelecer entre a efetividade do direito à educação no ensino superior, através dos cursos jurídicos e as políticas públicas devem ser mais exploradas por pesquisadoras e pesquisadores da área. E, neste sentido, consideramos que nossa pesquisa pode contribuir para este debate no Brasil. Pois, acreditamos que ainda se trata de um campo em construção tanto quanto a relação existente entre Direito e políticas públicas (BUCCI, 2006, 2022; BUCCI, SOUZA, 2022).

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

BARROSO, Luís Roberto. ***Neoconstitucionalismo e Constitucionalização do Direito:* o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil**. Disponível em: https://www.cesmac.edu.br/admin/wp-content/uploads/2020/02/BARROSOneoconstitucionalismo_e_constitucionalizacao_do_direito_pt.pdf. Acesso em: 20/03/2023.

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Direito e relações raciais:** uma introdução critica ao racismo. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito, UFSC, 1989.

BRASIL. Parecer CNE/CP 03/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CES 5/2018. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**, Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRITO, Jadir Anunciação de (2022). O Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC-Rio na Construção do Campo de Estudos do Direito e Antirracismo no Brasil. In: NUNES, Diego (org.). **A cor da História e a História da Cor.** Florianópolis: Habitus, p.118-143.

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.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Que futuro projetar para o ensino jurídico? In: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani (orgs.). **O ensino jurídico no bicentenário da independência**. 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022, p. 11-36.

BUCCI, Maria Paula Dallari; SOUZA, Matheus Silveira de. A abordagem Direito e políticas públicas: temas para uma agenda de pesquisa. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, *[S. l.]*, v. 43, n. 90, 2022, p. 1–28.

CANTO, Vanessa Santos do. Lélia Gonzalez, Helena Theodoro e a educação das relações étnico-raciais na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88: por um constitucionalismo amefricano ou um direito de tipo nosso. **Revista Quaestio Iuris**, v. 15, p. 1907-1927, 2022.

Conselho Nacional de Justiça. **Pesquisa sobre negras e negros no Poder Judiciário**. Brasília: CNJ, 2021.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A Educação Jurídica e a Crise Brasileira. **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e Direito, v. 3, Rio de Janeiro – Fevereiro de 2009, p. 09-38.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FGV; CFOAB. **O Exame de Ordem em Números**. 4. ed. Brasília: CFOAB; Rio de Janeiro: FGV, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Silva, Luiz Antonio. Movimentos sociais urbanos minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, 1983, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero, 1982.

MOREIRA, Adilson José; ALMEIDA, Philippe Oliveira de; CORBO, Wallace. **Manual de Educação Jurídica Antirracista**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022.

NALESSO, Thiago Fernando Cardoso. **Educação Jurídica Brasileira:** entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Exame de Ordem. Tese de Doutorado em Direito. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. **Preconceito racial e igualdade jurídica no Brasil**. São Paulo. Dissertação de mestrado. Departamento de Direito. Universidade de São Paulo, 1980.

SOUZA, Rodrigo Pagani; BUCCI, Maria Paula Dallari. O ensino jurídico no bicentenário da Independência. In: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani (orgs.). **O ensino jurídico no bicentenário da independência**. 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022, p. 37-45.

STEPAN, Nancy Leys. *"***A hora da eugenia***":* raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

CAPÍTULO 16

A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO APLICABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA DE ENSINO BÁSICO

Vanessa Santos do Nascimento[126]
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas[127]

INTRODUÇÃO

A educação financeira assume uma importância significativa devido ao seu impacto direto na qualidade de vida e na capacidade de tomar decisões informadas de cada indivíduo. Nesse viés, gerir de maneira adequada recursos financeiros pessoais é fundamental, ao passo que salvaguardar a aplicabilidade dos direitos humanos, também, apresenta papel crucial na busca da dignidade e igualdade de todos os indivíduos.

Tendo em vista a promoção de conteúdos educacionais que visem complementar a formação pessoal e cidadã de cada indivíduo, como proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Silva e Powell (2013) servem-se da expressão Educação Financeira Escolar para definir a proposta de aplicabilidade dessa grade curricular em ambiente escolar, descrevendo, assim:

> […] constitui-se de um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que

[126] Aluna participante do grupo de Iniciação Científica do Colégio Diocesano de Caruaru. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6830835522244152
[127] 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. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3115456954313208

> envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem. (SILVA; POWELL, 2013, p. 12-13)

Nesse viés, a incorporação dos direitos humanos no ensino da educação financeira se manifesta de diversas formas. Em primeiro lugar, o conhecimento acerca de finanças pessoais facilita a realização dos direitos econômicos e sociais descritos em declarações e acordos globais. Ao oferecer educação financeira abrangente, os indivíduos são capacitados para buscar uma melhor qualidade de vida, garantindo assim os direitos ao emprego digno, moradia adequada, alimentação, saúde e outros itens essenciais.

A transmissão de educação financeira está intrinsecamente ligada à oferta de educação de alta qualidade, uma pedra angular para o pleno cumprimento dos direitos humanos. Tendo sua presença em âmbito escolar como aparato para a plena formação de crianças e jovens, gerando oportunidades para que eles tenham condições de enfrentar e lidar adequadamente com questões envolvendo finanças e, os capacitando para gerirem de forma adequada seus próprios bens.

Como, assim, assegurado no artigo 26, parágrafo 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, o qual consta que:

> 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. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Assim, sua devida efetivação, não apenas aumenta a autonomia pessoal dos educandos, mas também fortalece sua liberdade de navegar em suas circunstâncias financeiras. Sendo as mazelas do corpo social, grupos geralmente excluídos do sistema financeiro e que enfrentam barreiras para acessar serviços financeiros básicos, as vítimas da carência dessa modalidade

de saber, indo a desencontro com os valores e propostas postas no que consta documentos legislativos nacionais e tratados internacionais.

Diante do exposto, ao longo do estudo ficaram evidentes problemáticas a serem discutidas, tais quais: O ensino em educação financeira seria um reflexo da aplicabilidade dos direitos humanos no sistema de ensino básico brasileiro? É possível a efetivação da educação financeira para uma capacitação completa de jovens? Como é visto de uma perspectiva jurídica a aplicabilidade do ensino de educação financeira no ensino básico?

Tendo em vista as questões, não solucionadas, expostas anteriormente, desenvolvemos hipóteses que buscam dar palpites a respeito dos possíveis rumos a serem seguidos para o desenvolvimento da pesquisa, sendo eles: A educação como um dos principais pontos defendidos pelos direitos humanos é posta em tese como propulsora da plena formação dos indivíduos, sendo a educação financeira um componente curricular capaz de promover o progresso de tal objetivo; Os desafios substanciais para o acesso de crianças e jovens à educação financeira são, mormente de caráter socioeconômico, havendo disparidades históricas que se perpetuam ao longo dos anos para que haja essa exclusão educacional; De uma perspectiva jurídica, a educação financeira não é tratada de forma clara, não havendo sua explícita menção em códigos jurídicos nacionais.

Outrossim, segundo Marconi & Lakatos (2003, p.24), “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende ‘alcançar’.” Sendo assim, temos como Objetivo Geral do estudo, analisar a proposta da educação financeira como um componente curricular necessário no ensino básico brasileiro, tomando como base o acesso à educação plena como um dos princípios dos direitos humanos.

Ademais, temos como Objetivos Específicos: Verificar as leis e normas jurídicas que auxiliam na inserção da educação financeira no currículo escolar; avaliar os impactos da educação financeira nas concepções dos jovens da educação básica em suas relações sociais; argumentar a relação entre o acesso à educação financeira e os direitos humanos.

Sendo esse estudo inicialmente fundamentado por obras, produções acadêmicas e análise de códigos jurídicos que tratam a temática. Fica evidente a necessidade de se tratar dos objetivos a serem alcançados ao fim do ensino

básico, postos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei que rege o sistema educacional brasileiro, consistindo nos princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino. Assim, de acordo com a LDB (2005) Art. 35. o Ensino Básico tem por finalidade:

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1988, Art. 35)

Nesse viés, tendo o desenvolvimento de um senso crítico e consequentemente a formação de uma autonomia intelectual como um dos principais propósitos da formação do indivíduo no ensino básico, fica evidente a necessidade de implementação de componentes curriculares que proporcionem a tomada de consciência de cada estudante, dando lhe oportunidade para gerir suas próprias vidas de maneira adequada e lutarem por direitos que não lhes são assistidos.

Sendo assim, o ensino de educação financeira seria apenas um dos meios para o alcance desses objetivos, visto que para uma plena formação dos indivíduos, é necessário que haja componentes curriculares que abrangem adequadamente todos os aspectos de sua vida de um cidadão, para que o mesmo possa ter capacidades cognitivas e intelectuais de lidar e saber se portar diante das adversidades em suas futuras vivências em meio social.

Nesse sentido, Freire (2017) contribui afirmando ser necessário para a construção de uma educação emancipadora, que propicie uma mentalidade crítica e livre de influências maléficas à liberdade intelectual e, ainda

classificando as conjunturas educacionais ofertadas em dois grupos, sendo a educação "bancária" definida como:

> A educação "bancária" cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição já não seria "bancário". Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2017, p.86-87).

Neste sentido, a educação bancária é criticada por Freire, pois o estudante é considerado uma caixa vazia servindo como depósito de ideias e conteúdos transmitidos pelo professor. O mesmo autor, ainda defende o conceito que o estudante é capaz de pensar por si mesmo e questionar o mundo a sua volta por meio de um ensino que ele denomina como Educação Crítica.

Sendo por meio do adequado ensino da Educação Financeira, o alcance de um melhor desenvolvimento intelectual e social de cada indivíduo, visto que, considera-se um tema fundamental, pois perpassa por toda vida, mas que infelizmente é pouco vista e desvalorizada no processo formativo, tanto no âmbito familiar, quanto nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

A abordagem adotada para construção dessa pesquisa é qualitativa, pois visamos o contexto da população participante com foco em sua experiência. Concordamos com Minayo (2001, p.21-22) quando diz que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

> relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Compactuamos assim com a autora, pois nosso objeto de estudo essencial se baseia no impacto social e intelectual causado pelo acesso a educação financeira por jovens do Ensino Básico brasileiro, havendo uma análise dos contrastes verificados em questionário aplicado a um grupo de estudantes de uma escola pública, que não possui o ensino de saberes financeiros, e de uma instituição privada de ensino básico, que possui a educação financeira em sua grade curricular, da cidade de Caruaru-PE.

Sendo assim, nosso procedimento metodológico caracterizado como, pesquisa de campo, que segundo Gonsalves (2001, p.67):

> A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2001, p.67)

Assim, um questionário misto, contendo perguntas abertas e fechadas, e desenvolvido com base nos objetivos que norteiam nosso estudo, foi aplicado a uma população de 33 alunos da rede pública de ensino e 33 alunos da rede privada. Foi possível verificar se a implementação da educação financeira em âmbito escolar é relevante para o desenvolvimento dos educandos como cidadãos plenos.

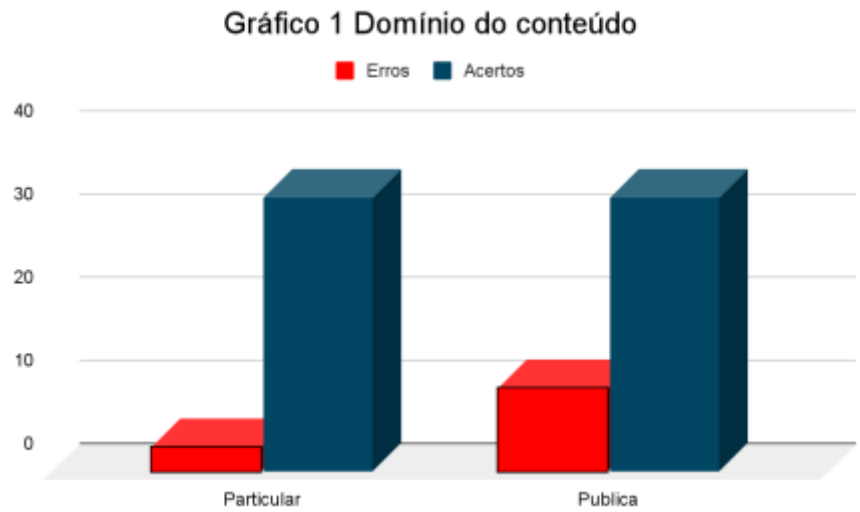
Além de que para garantir o anonimato da população participante, a partir da análise dos dados os sujeitos serão tratados nessa pesquisa como EPL1, EPL2, e assim sucessivamente, para referir-se aos estudantes da escola pública e EDC1, EDC2, e por conseguinte, para indicar os estudantes da escola particular, respeitando a ordem de recebimento das respostas.

Gil (2008, p.122) ressalta a vantagem desse tipo de questionário, que permite o anonimato dos participantes, permitindo que cada um sinta-se à vontade para expor suas opiniões sem nenhum constrangimento. Além disso, “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do

entrevistado". Isso valida a eficácia desse modo de pesquisa, onde não há uma influência externa da pesquisa e da população participante, tornando o estudo singular.

ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente foi posto aos estudantes, perguntas a respeito de conceitos base do ensino de educação financeira, para que pudesse ser possível a constatação do nível de conhecimentos, em relação ao tema, que cada grupo possui. Os indivíduos foram questionados se em meio as alternativas eles conseguiriam distinguir a real definição do que seria a definição da taxa de juros e da reserva de emergência, podendo os dados obtidos serem analisados no seguinte gráfico:



Foi observado que cerca de um terço dos estudantes da escola pública respondeu de forma equivocada os questionamentos, enquanto que, os alunos da escola particular tiveram uma taxa de erro de menos de 10%. Sendo possível perceber que os estudantes da escola particular apresentam melhor compreensão acerca dos conteúdos da temática, visto que eles possuem

melhor suporte técnico e intelectual para desenvolverem tais conhecimentos e levando em consideração as diferentes realidades e meios sociais aos quais os participantes estão inseridos.

Entrando em consonância com Detoni e Lima (2011), que em uma pesquisa voltada para crianças e adolescentes procuraram identificar técnicas de ensino que incentivem as finanças de uma forma mais responsável. Assim, mostraram que os alunos participantes do estudo possuem conhecimentos sobre finanças, mas ainda existem dúvidas que podem ser sanadas, levando a uma melhora na gestão de riquezas da nova geração.

Isso revela a necessidade da efetivação da educação financeira nos espaços escolares capaz de superar as fragilidades existentes sobre o tema, como afirma Detoni e Lima (2011, p.2):

> Não existe no país uma preocupação em relação ao tema dinheiro ou gerenciamento de riquezas. Ao sair da escola o jovem ingressa na universidade e, mais uma vez, estará sujeito a não ter acesso a informações sobre finanças pessoais. (DETONI E LIMA, 2011, p.2)

Diante disso, nota-se o quanto os jovens estão carentes de conhecimentos voltados às finanças, ficando vulneráveis a tornarem-se adultos endividados por falta de formação.

Buscamos, também, analisar as possíveis estratégias para poupar dinheiro utilizados pelos participantes e o seu principal foco de gastos. Foi visto que os estudantes da escola pública possuem mais estratégias para poupar e lidar com o dinheiro devido a experiência prática e o direto contato com o esse ativo financeiro. Pois, como indicado pelos extratos dos questionários, o grupo participante da escola pública, tem um maior foco de gastos com questões básicas do cotidiano, como alimentação, transporte e vestuário, enquanto que o outro grupo despende mais nas áreas de lazer, educação e investimentos.

Assim, foi constatado que do total de 33 indivíduos da escola pública, 25 apresentam estratégias para poupar e economizar no dia a dia, enquanto que apenas 20 estudantes da escola particular, de um grupo com iguais a 33 pessoas, apresentam e dissertam sobre suas práticas em relação ao dinheiro.

Diante disso, percebe-se que o sistema de Ensino Básico brasileiro avança em melhorias, mas para o efetivo sucesso espera-se uma real aplicabilidade jurídica de tal proposta, viabilizando mais investimentos para que os docentes tenham melhores condições de oferecer ensino de qualidade e que os alunos se sintam motivados a aprender cada dia mais.

Nesse sentido, para demonstrar o real impacto social e educacional da educação financeira em âmbito escolar, o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) presidido pela então Secretaria de Educação Básica (SEB), promoveu um projeto piloto entre os anos de 2008 e 2010, que buscou implementar esses saberes à rede pública de ensino médio de algumas unidades federativas brasileiras.

Devido a considerável relevância do experimento, foi gerado um relatório produzido pelo Banco Mundial com base nos dados obtidos, intitulado como, The impact of high school financial education – experimental evidence from Brasil (O impacto da educação financeira no ensino médio – a experiência do Brasil, em tradução livre).

Analistas do Banco Mundial descobriram que os jovens que participaram no programa tiveram um aumento de 1% nas suas poupanças. Além disso, houve um aumento notável de 21% no número de alunos que agora criam listas de despesas mensais, bem como um aumento de 4% no número de alunos que negociam ativamente preços e formas de pagamento durante as compras.

Os efeitos positivos da educação financeira estenderam-se para além dos próprios alunos, à medida que as famílias começaram a incorporar discussões sobre orçamento, planejamento e taxas bancárias nas suas conversas e decisões conjuntas de despesas. Em última análise, o relatório conclui que estas conclusões sugerem que os jovens alfabetizados financeiramente têm o potencial de contribuir para um crescimento de 1% no PIB do Brasil.

Destacamos a necessidade de ouvir as experiências de quem usufrui de tal direito, sendo assim, os participantes da pesquisa da escola particular dissertaram a respeito da importância do ensino em educação financeira em sua visão, como expresso nos extratos a seguir:

> Para criar adultos conscientes que não entrem em dívidas. (Extrato do questionário, 2023, ECD1)
> Para que aprendam a manejar seu dinheiro desde cedo. (Extrato do questionário, 2023, ECD3)
> Para que os jovens consigam ter conforto monetário ao longo da vida. (Extrato do questionário, 2023, ECD5)
> Para o indivíduo desde cedo saber como investir, ganhar mais dinheiro, como também, a educação financeira pode diminuir o consumismo. (Extrato do questionário, 2023, ECD9)
> Pois é a melhor maneira de ensinar criança e adolescente a lidar com dinheiro, para fazê-los entender seu valor e aprender como utilizá-lo conscientemente. (Extrato do questionário, 2023, ECD20)

Portanto, a presente pesquisa vem para afirmar a importância da educação financeira articulada aos direitos humanos. Pois, fica evidente a notória importância da presença de noções financeiras no intelecto popular, visto sua grande contribuição para o desenvolvimento econômico de uma nação próspera, além de viabilizar uma melhor qualidade de vida para populações financeiramente instáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os conteúdos oferecidos atualmente em sala de aula contribuem para a formação de consumidores mais conscientes. No entanto, faz-se necessário a implementação de conteúdo específico para o aprimoramento dos saberes já presentes, como investimentos a longo prazo e habilidades provenientes da matemática financeira.

Frente a isto, as problemáticas apresentadas inicialmente foram elucidadas, ficando evidente a relação entre a educação financeira e os direitos humanos e, sua capacidade de transformação social e intelectual dos estudantes brasileiros, além da falta de aparatos jurídicos que mencionem e coloquem tais conteúdos como obrigatórios no sistema de ensino básico brasileiro. Ademais, as hipóteses propostas ao início do estudo foram em sua grande maioria confirmadas.

Os objetivos, tanto principal como específicos, foram alcançados, visto que foi feita uma revisão nos principais códigos jurídicos brasileiros que tratam e regem a educação no país, além de obter dados que contribuíram para o alcance desses objetivos, visto que os indivíduos relataram suas vivências e práticas relacionadas ao tema

Ademais, a metodologia utilizada contemplou diversos aspectos e aspirações de nosso estudo, no entanto, é importante para o complemento de novos saberes da temática e o desenvolvimento de novos estudos, que seja abordada metodologias diferenciadas em futuros estudos, visando uma melhor abordagem do tema.

Sugerimos, estudos com indivíduos maduros, que quando vivenciaram a educação básica não tiveram conteúdos voltados ao ensino financeiro e as devidas consequências e implicações para a vida financeira e social desse grupo populacional.

Pondo em voga mais uma vez a temática da Educação Financeira e dos Direitos Humanos, visto sua importância e relevância em meio social e acadêmico, para o melhor desenvolvimento de uma sociedade próspera e financeiramente educada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf >. Acesso em: 12 de maio de 2023.

BRASIL, Representação da UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 Julho de 2023.

BRUHN, Miriam, LEÃO, Luciana de Souza, LEGOVINI, Arianna, MARCHETTI, Rogelio, and ZIA Bilal. 2016. **"The Impact of High School Financial Education: Evidence from a Large-Scale Evaluation in Brazil."** *American Economic Journal: Applied Economics*, 8 (4): 256-95.

DETONI, Dimas José. LIMA, Maico Sullivan. **Educação Financeira para Crianças e Adolescentes.** VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – 2011. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/35114357.pdf >. Acesso em: 23 de Maio de 2021.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. Disponível em http://www.dicionariodoaurelio.com

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ed. SP: Atlas, 2003.

DUTRA, Dhianiffer Tuyla. **A RESERVA FINANCEIRA COMO ESTRATÉGIA DE VIDA PARA OS BRASILEIROS.** Enaproc, v. 1, n. 1, 2020.

FEDERAL, Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP> Alinea, 2001.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Educação Financeira no Ensino Médio: uma análise de atividades didáticas relacionadas a séries periódicas uniformes sob o ponto de vista da Educação Matemática Crítica.** Artigo • Bolema 35 (70) • Ago 2021 Disponível em: < https://www.scielo.br/j/bolema/a/bx5cbhbVLdRCFy8GVFNGtkJ/# >. Acesso em: 28 de Julho de 2023.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

SILVA, A. M.; POWELL, A. B. Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. XI Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba, 2013.

STIELER, Eugênio Carlos. **Definição de Taxa de Juros.** Matemática Financeira, 2009. Disponível em: < http://www2.unemat.br/eugenio/taxas_de_juros.html >. Acesso em: 26 de Dezembro de 2023.

SEÇÃO 2

INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 17

PERCEPÇÕES DE INTÉRPRETES DE LIBRAS COM DIFERENTES FORMAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FÍSICA

Adriana Oliveira Bernardes[128]
Eder Pires de Camargo[129]

INTRODUÇÃO

Embora não seja o único fator responsável pela inclusão do discente Surdo na escola, o papel do intérprete de Libras é fundamental. Fatores como a atuação do docente, a relação deste com o professor de atendimento educacional especializado e o conhecimento da cultura surda pela comunidade escolar são extremamente importantes e devem fazer parte da inclusão do Surdo[130]. Contudo, a presença do intérprete de Libras em escolas bilingues é fundamental por duas razões. Primeiro, devido ao aspecto emocional, relacionado a apoiar atividades num mundo em que a LIBRAS, sua primeira língua, é, na maioria das vezes desconhecida. Além disso, o intérprete contribui para o entendimento das disciplinas em sala de aula, nas quais, em muitas ocasiões, os professores desconhecem a Libras. Dessa forma, o intérprete atua não apenas como um suporte linguístico, mas também emocional.

No contexto do ensino de Física para alunos cegos, Silva e Camargo (2018) afirmam que, segundo os moldes da legislação atual e à luz da teoria de Vigotski, caberia ao professor de Física o papel de parceiro mais capaz no ensino dos conteúdos dessa disciplina, por meio de atividades comuns a todos

[128] Doutora em Ensino e História da Matemática e da Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, orcid.: 0000-0003-4196-2233.
[129] Doutor em Educação, UNESP-Ilha Solteira, orcid: 0000-0003-4196-2233.
[130] Utilizamos neste texto o termo “Surdo” com letra maiúscula, que Perlin e Miranda (2003), referem-se àqueles que fazem parte da Comunidade Surda e que se comunicam através de Língua de Sinais.

os alunos. No caso do aluno Surdo, esse papel continua o mesmo; no entanto, deve receber a colaboração do intérprete, uma vez que o professor não domina a Libras.

Em relação ao conhecimento de Libras de professores, o decreto 5.626, em seu art. 3º dispõe sobre a obrigatoriedade de que a Libras seja um componente curricular. De acordo com a legislação, a disciplina será obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, tanto em nível médio quanto superior, de instituições de ensino públicas e privadas. Isso inclui o sistema federal de ensino, bem como os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. BRASIL (2005)

Sobre as escolas bilingues supramencionadas, segundo BRASIL (2021) o art. 60, da lei nº 14.191, estabelece que:

> Entende-se por educação bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos, para educandos Surdos, Surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de Surdos.

No contexto de escolas bilingues, atuam tanto intérpretes com formação na Educação Básica quanto na Educação Superior. Atualmente, nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, a habilitação na Educação Básica é obtida através de uma prova de Libras, na qual o intérprete com Ensino Médio realiza uma prova na qual interpreta e traduz. Por outro lado, a formação superior se dá através do curso Letras/Libras.

Em relação ao ensino de Física, segundo Bernardes e Camargo (2023), estes profissionais relatam a existência de dificuldades na comunicação com o professor, em relação aos recursos didáticos que são utilizados e até mesmo na forma como o aluno é tratado. Sinalizando que muitos professores, desconhecendo os paradigmas da inclusão podem adotar

uma postura capacitista. Segundo Mello (2016, p.3266), o capacitismo se materializa através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência.

É importante considerar que no universo escolar, de acordo com Camargo (2022), a condição para que haja inclusão é de que haja pessoas com múltiplas diferenças, que haja uma transformação dialética do meio e de seus membros e que ocorra a participação de todos.

Neste trabalho discutiremos as diferenças nas percepções de intérpretes de Libras com formação na Educação Básica e na Educação Superior em relação ao ensino de Física ministrado em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste trabalho utilizamos como referencial teórico autores que discutem o tema percepção. Segundo Godoy (1995), o interacionismo simbólico, inserido no paradigma interpretativista, tem como objetivo entender o mundo a partir de experiências vividas, através do ponto de vista de quem as viveu.

O interacionismo simbólico, segundo Godoy (1995), ressalta a importância fundamental ao sentido que as coisas têm para os indivíduos, sendo que esse sentido surge do processo de interação entre as pessoas. Esses sentidos são manipulados e modificados por um processo interpretativo que as pessoas usam ao se depararem com o mundo. Assim, a realidade empírica só existe na experiência humana e se manifesta na maneira como as pessoas percebem a realidade.

Por outro lado, considerando também a perspectiva dos estudos culturais, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 61): "...as percepções são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações".

Assim, os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros e os significados são construídos através das interações. Segundo Zanini et al. (2021), as percepções de cada indivíduo são moldadas pelos reflexos do espaço vivenciado por ele e pela sua realidade captada por seus sentidos.

Logo, a subjetividade é responsável por diferentes percepções dos sujeitos sobre um mesmo objeto.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, que, de acordo com Mussi (2019), nos permite enveredar por situações em que os números muitas vezes não conseguem responder. Além disso, este tipo de pesquisa, segundo Cyriaco (2017), se baseia em pressupostos teóricos com um processo sistemático de coleta de dados direcionado ao tema investigado. A análise e a construção de conhecimento ocorrem na interação do pesquisador com o ambiente de pesquisa e com o objeto estudado.

PARTICIPANTES DA PESQUISA:

Nesta pesquisa, investigamos e comparamos as falas de cinco intérpretes de Libras em relação ao ensino de Física, duas com formação na Educação Básica e três com formação na Educação Superior.

Um perfil detalhado das profissionais é apresentado na tabela 1:

Tabela 1 – Perfil das intérpretes pesquisadas**.**

Nome fictício	Idade	Formação	Tempo de atuação	Tempo de atuação com a Física
I1	47	Licenciatura em Letras/Libras	7 anos	3 meses
I2	32	Proficiência CAS	8 anos	4 meses
I3	26	Proficiência CAS	11 anos	4 anos
I4	45	Licenciatura em Libras e Licenciatura em Pedagogia	29 anos	3 anos
I5	72	Licenciatura em Pedagogia	13 anos	3 anos

Fonte: Autores, 2023.

Método de coleta de dados:

Neste trabalho, realizamos a coleta de dados através de uma entrevista semiestruturada. Sobre o processo de coleta de dados, Cyriaco (2017) afirma que a sua escolha pode ser de ocorrência natural, na qual se realiza investigação dos fenômenos em seus aspectos naturais (observações, entrevistas).

Segundo Duarte (2004, p.215): "as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos". Ainda segundo Duarte (2004), as entrevistas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e atribui significado à sua realidade. Através delas, será possível levantar informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo. Geralmente, esse tipo de entendimento é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas com as profissionais foram realizadas através do Zoom Meet [131]e durou aproximadamente 50 minutos. Elas transcorreram bem, e foram tomados os cuidados em relação a linguagem e organização, conforme Bogdan e Biklen (1994). Posteriormente, as falas das intérpretes de Libras foram transcritas integralmente.

Após a transcrição, foi realizada uma análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (1975), cujo os procedimentos, em sua maioria, consiste na organização do processo de categorização. Isso envolve a classificação de elementos que constituem um conjunto, e é feito por diferenciação e por reagrupamento.

Devido a questões éticas, os envolvidos na pesquisa foram nomeados como: I1, I2, I3, I4 e I5. As profissionais entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

[131] As entrevistas foram realizadas no Zoom Meet devido a situação de pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo o processo de análise de conteúdo segundo Bardin (1975), foram criadas as seguintes categorias analíticas: 1) Comparação entre o trabalho no ensino de Física e em outras disciplinas, 2) maiores dificuldades que enfrentam em sala de aula e O que é fundamental para um bom trabalho.

1. Comparação entre o trabalho no ensino de Física e em outras disciplinas

I1: Depende muito do intérprete, eu por exemplo sou de humanas. Então eu tinha uma dificuldade muito grande. As outras matérias fazem mais sentido para mim. Então isso influi, você tem uma habilidade maior. Mas é claro, a Física em alguns momentos é mais prática e em outras mais abstrata, então se a criança não teve uma língua desde criança e não aprendeu a abstrair, na adolescência vai ser mais difícil. Porque isso é uma coisa que vai se aprendendo. Então para mim que sou de humanas, a Física era um desafio diário. Quando tinha laboratório era mais fácil, porque ela estava ali vendo, mas não foram muitas aulas de laboratório, mas com certeza fazia mais sentido para ela com o laboratório. Intérprete de Libras com Formação Superior

I2: Dependendo da matéria tem interpretação de texto, existem sentidos diferentes. A Física e a Matemática são práticas, têm o visual, mas a gente não sabe a matéria, então tem uma dificuldade. A gente precisa ir no professor e perguntar. A gente tem que saber como chama cada coisa. Mas na Física tem muita coisa visual, isso ajuda. Intérprete de Libras com formação na Educação Básica

I3: Na Física, como a gente não tem expertise no assunto, a gente precisa muito de quem está passando o assunto. A Física no Ensino Médio é muito tangível e isso desperta o interesse do Surdo. Então para ele é muito mais interessante uma aula de Física, Química do que Filosofia, por exemplo. Dá muito trabalho fazer ele entender algo mais subjetivo. Agora Física tem velocidade, aceleração, impacto, então quando você consegue trazer isso o mais real possível, se você tem um laboratório, se você tem experimentos,

vídeos, com esse tipo de recurso, isso faz mais sentido para ele, tanto que quando o professor sabe explicar, sabe aplicar para eles é a melhor matéria. Ele se interessava, ele queria saber mais e entendia de fato. Intérprete de Libras com formação na Educação Básica

I4: Eu acho que todo intérprete tem que ter conhecimento de mundo. Eu vou dizer que as matérias de ciências humanas são mais fáceis pois estão dentro da minha realidade e a Física realmente eu estudei só no ensino médio para passar no vestibular. Então é mais difícil para mim pessoalmente. Muitos números e os conceitos que são muito abstratos, nem sempre colocados como uma coisa prática. As vezes a pessoa lida com aquilo todo dia e não sabe que é Física. Então fica muito na fórmula. Intérprete de Libras com Formação Superior

I5: Nas outras disciplinas eu ajudava os alunos com os trabalhos, que era resumir texto. O meu trabalho era de fazer quase o trabalho do professor, eu tinha que resumir, extrair a essência ali e na sala de recursos explicar para eles. Eu acabava sendo professor deles. Nosso trabalho é passar para o aluno na sala de aula aquilo que você está explicando, estamos lá ouvindo a explicação e passando para eles. É muito diferente da professora que está na sala de recursos. Ela não ouviu sua explicação, ela não sabe nada do que você deu aula tendo que pesquisar para passar algum conteúdo para eles, é muito diferente. Aí o que acontece, a matéria de Física e Química é muito mais subjetiva, são detalhes que você tem que ter ouvido a explicação, e, muitas vezes, eu ia para ter aula com os professores lá explicando, porque, eu não sei explicar, eu não sou professora, e de Física e Química, são as matérias mais difíceis. História e Geografia é mais fácil, porque, é ler e interpretar o Português. Intérprete de Libras com Formação Superior

Existem algumas diferenças entre as falas das intérpretes de Libras; no entanto, as profissionais ressaltam os mesmos problemas: falta de conhecimento na área de Física, o fato da disciplina ser muito abstrata, a necessidade da explicação do professor para que entendam e a utilização de estratégias que envolvam recursos visuais como: laboratórios, vídeos, entre outros.

As intérpretes relatam dificuldades pessoais com a Física, devido a sua natureza abstrata e a falta de familiaridade com o tema, o que nos leva a crer que acreditem que a especialização na área seria necessária. Porém, a Lei nº 12.319, que reconhece e regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, Brasil (2010), ao estabelecer as atribuições para o exercício da profissão de tradutor e intérprete, não prevê a necessidade do conhecimento específico das disciplinas, mas sim o conhecimento da cultura surda. Outra questão a ser destacada ainda em Brasil (2010), é que esta indica a formação desse profissional como de nível médio e não superior. No entanto, a Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), estabelece que a formação superior deva ser exigida apenas para interpretação de cursos de graduação e pós-graduação.

As intérpretes de Libras destacam a necessidade de entender melhor as explicações dos professores para transmitir os conceitos físicos para os alunos Surdos. Essa situação pressupõe um contato prévio entre ambos para auxiliar no desenvolvimento do trabalho do intérprete de Libras com o discente Surdo, já que elas não possuem formação na área. Sobre essa questão, segundo Pinto (2018), que entrevistou intérpretes de Libras sobre o ensino de Matemática, a interação entre professor e o intérprete não é comum, não sendo disponibilizadas informações prévias sobre a aula.

Em relação a falta de conhecimento, é importante uma discussão sobre a questão da especialidade na área. Autores como Pagura (2003) afirmam que tanto a tradução quanto a interpretação devem ser realizadas por profissionais que sejam capazes de compreender e expressar ideias em qualquer área do conhecimento humano, mesmo sem serem especialistas. Por outro lado, Quadros (2004) discorda, afirmando que pensar no intérprete de Língua de Sinais na sala de aula para intermediar a interação professor-aluno, é uma responsabilidade enorme e exige qualificação específica na área da interpretação e nas áreas de conhecimento envolvidas.

Segundo Costa et al. (2020):

> A falta de conhecimento ou a dificuldade de compreensão sobre alguns conteúdos da disciplina também podem se

> tornar um empecilho no trabalho dos intérpretes, pois os mesmos, em alguns casos, não possuem conhecimentos específicos da área de Ciências.

Ambas as formações reconhecem a importância de recursos visuais como laboratórios e experimentos para tornar a Física mais acessível aos alunos Surdos, o que segundo Kelman (2011) são recursos fundamentais para educação destes alunos, já que a cultura surda é visual.

2. Maiores dificuldades que enfrentam em sala de aula

I1: Nas aulas de Física foi muito sofrido, porque eu não tinha apoio da escola, então não me mandavam o material da aula antes, era uma surpresa, surpresa na minha idade em Física, eu já tinha dificuldade como aluna, eu tinha que correr atrás e fazer alguma coisa que fizesse sentido para ela. A professora era antiga, não tinha conhecimento de inclusão, via aluna como uma coitadinha. Não entendia muito bem as perguntas que ela fazia e não tinha paciência para ajudar. Eu falava, não fale enquanto estiver escrevendo no quadro. Eu já estava cansada também, a gestão não orientava e eu tinha que me virar. Na Física eu dava muitos exemplos, eu aprendia na minha cabeça e passava para a aluna. Porque a professora não queria saber se eu estava com ela ou não. Quando eu interrompia ela não gostava, então no final eu pedia para ela repetir. Essa questão também depende do aluno, quando ele tem mais experiência é mais fácil. Agora a maior dificuldade é mesmo entender o conteúdo. O meu ensino médio não foi bem com a Física. Era traumatizada e tinha um certo bloqueio. Intérprete de Libras com Formação Superior

I2: Bom... eu não tive dificuldade para o trabalho com a disciplina porque o aluno era muito bom, então ele entendia. Eu sempre preciso usar um espaço no quadro, me comunicar com o professor e eu conseguia isso. Mas acredito que a maior dificuldade era o conteúdo com certeza, se fosse um aluno com maior dificuldade seria mais difícil. Intérprete de Libras com formação na Educação Básica

I3: Para mim a dificuldade era trazer para o tangível, para o prático. Quando o professor leva para o prático não tem essa barreira, mas quando o professor usa livro, não utiliza outros recursos, só o tradicional, vamos ler, vamos aplicar fórmula, vamos fazer o exercício. Ele vai aprender, mas não sabe para que serve. E Física embora haja resistência por parte dos alunos de maneira geral, por causa da forma como tiveram contato pela primeira vez, a Física é uma coisa muito prática para a vida da pessoa. Intérprete de Libras com formação na Educação Básica

I4: Tem a questão de não terem sinais específicos, então era difícil. Eu tive que entrar em contato com outros Surdos que já tinham estudado e pesquisar. Quando acontece polissemia eu tenho que parar. Quando o professor é parceiro e compreensivo e dá a oportunidade de parar a aula, eu posso colocar para ele. Aí eu podia esclarecer melhor. Dava para dar exemplos. Normalmente nestes casos a gente usa a comunicação multimodal com dramatização, gestos espontâneos para poder chegar ao conceito. Intérprete de Libras com Formação Superior

I5: Na verdade, a coisa mais difícil seria justamente passar essas informações, talvez se tivesse um laboratório, existe um laboratório, tem laboratório de física? tem, então, tinha que ter um laboratório, uma sala específica que tivesse tudo assim, sabe, para poder..., ia ficar muito mais fácil do intérprete levar o aluno lá junto ao professor e ali passar as informações, porque, é justamente essa falta de conhecimento que a gente tem. Então, sempre coisas práticas e visuais para que ele possa ver e através do visual para ele poder entender. Intérprete de Libras com Formação Superior

Em relação as dificuldades encontradas em sala de aula, as intérpretes com formação superior abordam a falta de apoio, de conhecimento na área de Física, ressaltando a importância de pesquisar e buscar exemplos para comunicar os conceitos. Relatam também a falta de conhecimento do professor sobre inclusão, que os levam a atitudes que dificultam seu trabalho, como por exemplo falar de costas, não se dirigir ao aluno Surdo, a falta de sinais específicos e a necessidade de materiais apropriados. Segundo Camargo (2012) para efetivação do significado dos códigos é necessário a efetivação da comunicação do professor entre os indivíduos, o que não ocorre

quando a professora fala de costas ou não se dirige diretamente a aluna. Ainda sobre esta questão, em Bernardes et al. (2023) no qual é entrevistada uma aluna surda oralizada, ela também relata que o professor falava de costas, o que dificultava sua leitura labial.

Já as intérpretes com formação na Educação Básica têm em comum a questão da falta de conhecimento, mas indicam também a necessidade de comunicação com o professor, de levar o conhecimento para o prático e as aulas tradicionais ministradas pelos professores, que segundo elas, são aulas baseadas apenas na utilização do quadro negro e livros.

Em relação a falta de apoio do professor, a legislação aborda a questão do apoio a ser dado pela professora do AEE ao professor, não havendo na mesma uma abordagem sobre as ações do professor da sala comum. Porém, é inegável a importância de um trabalho conjunto, que segundo Oliveira e Ferraz (2021) destaca-se, principalmente, em função dos desafios que o serviço do atendimento educacional especializado carrega. Isto porque as políticas públicas mencionam que este professor deve possuir conhecimentos acerca de toda diversidade que compõe os alunos Público-alvo da Educação Especial, bem como deve promover a complementação ou a suplementação dos conteúdos disciplinares lecionados na sala regular.

3. O que é fundamental para um bom trabalho

I1: Eu acho que é a parceria com o professor. Eu acho que o professor precisa entender a questão da pedagogia visual do aluno Surdo, precisa entender que nosso trabalho não é fácil, que tem que disponibilizar o material previamente e que muitas carências do ensino do intérprete são colocadas a prova. Então ele tem que passar de maneira mais simples a Física. O professor de Física precisa ter uma parceria com o intérprete. Mostrar para ele de forma mais leve e clara para que o intérprete também possa fazer isso. O intérprete não vai fazer nada sozinho. A Física já tem uma visão das pessoas não muito positiva, então essa parceria é fundamental. Interprete de Libras com formação Superior.

I2: A comunicação entre o professor e o intérprete de Libras. Eu gostaria de ter uma comunicação com o professor, receber a matéria previamente, se

tiver algo visual, mostrar. No caso da Física, como tem cálculo, a gente precisa entender também. Interprete de Libras com formação na educação básica.

I3: O fundamental é trazer para a prática, trazer um recurso que tangibilize de forma prática. Então um vídeo, uma experiência de laboratório, uma história, uma foto, uma referência visual. Tudo que é visual para o aluno Surdo vai ter força. Quando não tem essa experiência visual, muitas vezes o intérprete desenha, então este tipo de recurso que tangibiliza é muito interessante, até porque os alunos têm muita curiosidade das coisas que não são tangíveis na Física. Considerando a experiência que eu tive com alunos e pessoas surdas, ele vai entender melhor. Interprete de Libras com formação na educação básica.

I4: Acho que seria muito interessante que a matéria fosse dada em laboratório, de forma experimental, para o Surdo visualizar os efeito no dia à dia e também observar no seu cotidiano. Também o professor trabalhando em co-docência com o intérprete. Isso seria muito bom. O professor entender a dificuldade do intérprete e também a dele, então se os dois se unirem e forem parceiros seria fundamental. Acredito que também seria muito bom trabalhar de forma visual com desenhos, esquemas, isso ajuda muito! Criar um vocabulário da disciplina com o aluno para termos próprios da área. Isso poderia ser construído. Os termos que ele trabalha são abstratos também para os outros alunos, então acredito que este trabalho seria importante. Intérprete de Libras com formação Superior.

I5: Se por acaso na escola tiver funcionando a sala de recursos, poderia ser a parceria com o professor da sala comum e a intérprete de Libras. O professor passaria esses termos, eu trabalharia com eles na sala de recursos e chamaria a intérprete e trabalharia os três. Intérprete de Libras com formação Superior.

As intérpretes de Libras com nível superior abordam a questão da parceria, a importância da pedagogia visual, da utilização de recursos práticos e também uma parceria com o professor AEE. As de nível básico citam a comunicação com o professor e a aplicação prática do ensino, o que é uma percepção comum com as profissionais de nível superior.

Em relação ao que é fundamental para um bom trabalho de interpretação no ensino de Física, as intérpretes de Libras com formação superior têm uma perspectiva mais abrangente acerca das questões pedagógicas e a importância da parceria entre professor e intérprete. Elas enfatizam que existe a necessidade de que o professor compreenda a pedagogia visual para atender alunos Surdos, e que seria importante adiantar a aula para facilitar seu trabalho. Elas abordam a importância de uma explicação simples e sugerem a importância dos recursos visuais para tornar a Física mais concreta.

Alguns autores, como Kelman (2005), Redig (2010) e Bernardes (2021), abordam a importância da parceria para inclusão de alunos com deficiência. Mayca (2012) enfatiza a importância da parceria entre o ensino regular e o AEE, destacando que o professor da Educação Especial, quando em sala de aula regular, não deve apenas observar os recursos propostos para o aluno, mas também conhecer o contexto de sua aprendizagem e das relações estabelecidas naquele espaço.

Souza *et al.* (2017, p. 5) também ressaltam a importância da parceria:

> O professor de classe comum deve atuar como facilitador no processo de inclusão, e para tanto precisa conhecer os elementos necessários para atuação com seu aluno PAEE, a fim de identificar as suas especificidades e seu potencial de desenvolvimento, para, então, poder desenvolver atividades mais eficazes, contribuindo para que esse aluno atinja um nível mais elevado de desenvolvimento e se beneficie do processo de inclusão.

Já as intérpretes de Libras com formação na Educação Básica reconhecem a importância dos recursos visuais, mas enfatizam a comunicação direta com o professor. Em concordância com as intérpretes de nível superior, enfatizam a questão da matéria ser passada previamente e terem acesso a recursos visuais durante as aulas. Segundo Silva e Oliveira (2016), o acesso aos objetivos e conteúdo abordados na aula previamente, no planejamento, possibilita esclarecimento de dúvidas e proporciona eventuais orientações, bem como permite o diálogo entre professor regente, coordenação pedagógica e intérprete de Libras acerca do desenvolvimento do estudante Surdo.

Sobre às parcerias com os intérpretes de Libras, estas são importantes, já que estes profissionais conhecem mais as necessidades dos Surdos e podem colaborar no sentido de sugerir atividades e indicar os processos que são mais complicados (OLIVEIRA; BENITE, 2015).

É importante considerar a fala da intérprete de Libras sobre o trabalho com o professor em codocência. Segundo Kelman (2008), intérpretes de libras podem trabalhar tanto em bidocência como em codocência. A diferença entre as duas modalidades é que, no primeiro caso, os profissionais atuam no mesmo espaço, e já na codocência os profissionais desempenham seus papéis compartilhando, atividades, avaliações, entre outros. Ainda, segundo Kelman e Tuxi (2011), a codocência é colocada como um trabalho mútuo e compartilhado e vai além da presença de dois professores em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos discentes Surdos na escola, muitas vezes ocorrendo a inexistência do intérprete de Libras, mesmo quando ocorrem problemas, comprometendo a mediação que é realizada pelos profissionais entre o conhecimento e o estudante Surdo. Em relação à atuação do professor, existe a necessidade de que este conheça os pressupostos de uma educação inclusiva e utilize recursos didáticos que contemplem as especificidades dos alunos Surdos, o que, na percepção das intérpretes de Libras entrevistadas não ocorre.

Comparando as percepções de intérpretes de Libras com formações na educação básica e na educação superior sobre o ensino de Física, nossa pesquisa traz contribuições que sugerem que estas percepções, apesar de terem diferenças de acordo com os contextos vividos em sala de aula, apresentam muitos fatores em comum que nos levam à detecção de vários problemas.

As percepções das intérpretes apresentam-se diversas em alguns casos; porém, quando os problemas são apontados, verificamos uma grande convergência entre suas percepções, que sugerem um quadro que merece atenção. Em relação à pergunta 1, há um consenso quanto à falta de conhecimento para trabalhar com a disciplina. Quanto à pergunta 2, na qual

existe maior diversidade nas respostas, as intérpretes de nível superior destacam a falta de apoio e de conhecimento acerca da inclusão do professor, dificuldade com sinais e com o conteúdo. Já as intérpretes de nível básico destacam dificuldades com o conteúdo e para trabalhar de forma prática. Em relação à pergunta 3, as intérpretes de Libras de nível superior abordam a questão da parceria, da pedagogia visual, da utilização de recursos práticos e também a parceria com o professor AEE. Já as intérpretes de níveis básicos citam a comunicação com o professor e a aplicação prática do ensino, o que é comum às profissionais de nível superior.

Destacamos a necessidade de que sejam realizadas outras pesquisas envolvendo, por exemplo, a percepção de alunos surdos e do professor que trabalha com esses alunos sobre o ensino de Física em sala de aula.

Os resultados preliminares apresentados nos levam a crer que no âmbito escolar, as dificuldades enfrentadas pelos intérpretes são muitas. Por isso, o conhecimento do contexto que o cerca é fundamental para que se proporcione aos estudantes Surdos uma melhor qualidade de ensino e ao intérprete de Libras melhores condições de trabalho. É importante considerarmos, neste contexto, que, segundo Camargo (2012), a busca por uma didática inclusiva não é simples e deve superar os modelos pedagógicos tradicionais, enfatizando o impacto de variáveis específicas na implantação de uma educação para todos. Nossa investigação traz não só apenas as dificuldades pedagógicas enfrentadas, mas um contexto geral que nos leva a considerar que é fundamental um olhar para educação de discentes Surdos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, Adriana O., CAMARGO, Eder P. **Percepções de intérpretes de libras sobre o trabalho realizado pelo professor de física**. Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92686. Acesso em: 26/12/2023 15:35

BERNARDES, Adriana O. **A percepção da comunidade escolar sobre a participação de alunos Surdos em Mostra de Astronomia** 2021. 158p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ensino e História da Matemática e da Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BERNARDES, A.O.; KELMAN, C.A.; REDIG, A. G. Os desafios para inclusão de uma surda oralizada: um estudo de caso. In: GUSMÃO, T. M. B; VIANA, W.C. (Orgs). Ensino-aprendizagem e Formação de Professores. São Paulo: Editora Científica, 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto 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. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 12319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em:https://legis.senado.leg.br/norma/585316/publicação/15747036. Acesso em: 12 Jan.2022.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2021.

CAMARGO, E. P. Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

CAMARGO, E.P. Ensino de Física multissensorial (livro eletrônico). Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022.

COSTA, H. T. S. da .; BRITO, M. D. O. .; SILVA , K. de O. .; MIRANDA, L. S. .; SOUZA, B. P. dos R. .; CASTRO, A. V. de . Dificuldades Enfrentadas pelos Intérpretes de Libras Durante o Ensino da Disciplina de Ciências para Alunos Surdos. **Revista Psicologia & Saberes**, *[S. l.]*, v. 9, n. 19, p. 200–209, 2020. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1275. Acesso em: 7 ago. 2023.

CYRIACO, Aline F. F., NUNNB, Danny, AMORIM, Rivadávio F.B., FALCÃO, Denise P., MORENO, Heitor. Pesquisa qualitativa: conceitos importantes e breve revisão de sua aplicação à geriatria/gerontologia. Geriatr Gerontol Aging. 2017;11(1):4-9.

DUARTE, Rosália. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(4), 65-71, 1995.

KELMAN, C. A. O intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. HAYASHI. Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira & Martins, 2008.

KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. Revista Espaço (INES), v.24, p. 25-30, 2005.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno Surdo. In MARTÍNEZ, A. M. & TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP, 2011.

KELMAN, C. A.; TUXI, P. Intérprete Educacional ou Professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais no ensino de Ciências. In: SALLES, P. S. B. de A.; GAUCHE, R. (Org.). Educação Científica, inclusão social e acessibilidade. Goiânia: Cânone Editorial, 2011.

MAYCA, Fabiana G. Relação do Atendimento Educacional Especializado no e com o Ensino Regular: uma parceria mais que especial. In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. **Anais...**, 2012.

MELLO, Anahi G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 2016.
Disponível em: http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/deficiencia-incapacidade-e-vulnerabilidade-do-capacitismo-ou-a-preeminencia-capacitista-e-biomedica-do-comite-de-etica-em-pesquisa-da-ufsc/16546?id=16546

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas et al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 414 - 430, jan. 2020. ISSN 2359-0424. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193/32038. Acesso em: 30 jun. 2023. doi:https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193.

OLIVEIRA, Juliani Flávia de; FERRAZ, Denise Pereira de Alcantara. Ensino de Ciências ao Aluno Surdo: Um Estudo de Caso sobre a Sala Regular, o Atendimento Educacional Especializado e o Intérprete Educacional. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. RBPEC 21 | e22873 | 1–23 | 1.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aulas de ciências para Surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015.

PAGURA, R. A interpretação de conferências interfases com tradução escrita e implicações para formação de intérpretes e tradutores. São Paulo/Rio de Janeiro: PUC-SP, Associação Alumini/ISAT-RJ. 2003.

PINTO, G. M. F. **O intérprete educacional de Libras nas aulas de Matemática**. 2018. 201p. Tese (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física) – Programa de Pós-graduação em Ensino e História da Matemática e da Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

QUADROS, R. M. O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

SILVA, Keli S. X.; OLIVEIRA, Ivone M. Trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set., Porto Alegre, 2016.

SILVA, Marcela Ribeiro Da; Camargo, Eder Pires De. O atendimento pedagógico especializado e o ensino de Física: Uma investigação acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna cega. Ensino Pesquisa e Educação em Ciências [online]. 2018, vol. 20, e2894.

PERLIN, Gradis; MIRANDA, Wilson. Tendências. **Ponto de Vista**, n.05, p. 217-226, Florianópolis, 2003.

SILVA, R. C. J.; KELMAN, C. A.; SALLES, H. M. M. L. Formação de Professores na educação de Surdos. In: SALLES, S. B. de A.; GAUCHE, R. (Orgs.). **Educação Científica, inclusão social e acessibilidade.** Goiânia: Cânone Editorial, 2011. p.25-37.

SOUZA, Hellen K. R.; DUARTE, Valéria O.; LOPES, Betania J. S. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1048-1062, nov. 2017.

ZANINI, Alanza M.; SANTOS, Amanda R. dos; MALICK, Chereiva M. Estudos de Percepção e Educação Ambiental: um enfoque fenomenológico. **Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, 2021.

CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO INCLUSIVA? UMA ANÁLISE DO DECRETO 10.502/2020

Ana Claudia Duarte Pinheiro[132]
Júlia Callipo[133]
Roberta Colácio Moreira[134]

INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro, em razão da sanção de inúmeros dispositivos constitucionais e infraconstitucionais e da assinatura de diversos tratados internacionais de direitos humanos para a proteção do direito à educação de pessoas com deficiência, tem a obrigação de garantir-lhes o acesso inclusivo aos espaços sociais, especialmente à sala de aula, por meio de políticas públicas construídas para promover a plena Inclusão de Pessoas com Deficiência(PcD).

Entretanto, o decreto 10.502/2020, do ex-Presidente Jair Bolsonaro, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com o objetivo de incentivar a criação de escolas especiais destinadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência, que, supostamente, "não se beneficiariam" da educação regular, certamente modificou o cenário que vinha sendo construído ao longo dos últimos governos. O projeto estabelecia, ainda, a não obrigatoriedade de instituições de ensino regular de aceitar a matrícula de alunos com deficiência.

[132] Doutora em Geografia; Mestre em Direito Negocial; Bacharel em Direito; Professora de graduação e Pós-Graduação do Departamento de Direito Público da UEL. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4487593098813247
[133] Graduanda do segundo ano do curso de Direito na Universidade Estadual de Londrina. Estagiária no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3279826272080941
[134] Graduanda do segundo ano do curso de Direito na Universidade Estadual de Londrina, membro da Empresa Júnior de Direito da UEL Lex, como assessora na diretoria de presidência. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1278610192767634

O decreto teve impactos significativos na luta pela inclusão de PcD, retrocedendo nas conquistas relativas ao seu acesso à educação e ao ensino inclusivo e ferindo os direitos que até então lhes estavam assegurados. Esta pesquisa visa promover, portanto, uma análise do decreto nº 10.502/2020 sob uma perspectiva histórica e legal, bem como reforçar a importância da educação inclusiva mediante um processo de conscientização social que reconhece que um povo consciente não se mantém inerte frente a possíveis atentados contra os direitos humanos, especialmente aos de grupos vulneráveis, como os de pessoas com deficiência. É por meio da promoção de uma educação inclusiva e acessível para todos que se pode conquistar uma sociedade justa, igual e democrática.

METODOLOGIA

Adotou-se pesquisa documental de método indutivo, de caráter qualitativo e descritivo. A fim de demonstrar o retrocesso histórico promovido pelo decreto 10.502/2020, recorreu-se ao Programa de Educação Inclusiva e ao documento garantindo o Acesso e Permanência de Todos os Alunos na Escola, do Ministério da Educação. Para demonstrar a inconstitucionalidade e a violação do direito à educação inclusiva no referido decreto, cotejou-se a Constituição Federal de 1988 e uma miríade de dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Decreto Decreto nº 7.611/2011, bem como convenções internacionais ratificadas pelo país, como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificadas em 2001 e 2009, respectivamente.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PANORAMA HISTÓRICO DA INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Merece destaque, para a discussão que se inicia, abordar a importância da educação, pois *"é a melhor das referências para o exercício da liberdade e da democracia"* Pinheiro (2009, p. 32). Seu compromisso é de

gerar conhecimento e promover transformações e, além de se destacar como um dos valores fundamentais do conjunto axiológico pátrio, consubstancia o desenvolvimento de todos – indivíduos e sociedade (Bessa Filho, 2001, p. 52).

Enveredar por tal caminho, portanto, exige entender que a educação, por ser um valor, é, também, uma responsabilidade do Estado, que deve construir políticas públicas sempre tendo como norteador a ordem jurídica vigente, que se fundamenta na Constituição Federal. Havendo, então, indiscutivelmente, ligação intrínseca entre o Estado e seus valores vigentes e a garantia de direitos fundamentais, como à educação, denota-se que, ao longo da história, a salvaguarda ou não desses direitos dependia amplamente dos princípios e crenças de maior relevância social e política à época, fazendo com que, em certos períodos históricos, determinados grupos tivessem seus direitos menosprezados, como é o exemplo de pessoas com deficiência e seu direito à educação. Para além da mera formação profissional, destaca-se a importância da educação especial como importante ferramenta do Estado Democrático de Direito para a promoção da inclusão, valorizando a igualdade e a democracia e oportunizando a troca de experiências, o respeito mútuo, o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e de comportamentos éticos.

Portanto, antes de dar início à análise e crítica do decreto 10.502 de 2020, faz-se necessário traçar essa evolução histórica do tratamento de PcD pela sociedade e da garantia de seus direitos, com o intuito de compreender o verdadeiro retrocesso em matéria de educação especial e direitos humanos de pessoas com deficiência promovido por tal política.

Em primeiro momento, até por volta do século XII, tinha-se o Paradigma da Institucionalização, que consistia na segregação de indivíduos com deficiências em nome da sua "proteção" ou tratamento disfarçando, através dessa suposta intenção "solidária", o real intuito de segregar e marginalizar esse grupo.

No século XX, por volta da década de 60, as pesquisas acerca do tema evoluíram, e produções científicas passaram a criticar o Paradigma da Institucionalização, caracterizando-o como ineficiente e inadequado. A partir disso, surgiu a ideologia da normalização, "*que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, procurando ajudá-la a*

adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana no nível mais próximo possível do normal" Brasil (2005, s.p), a qual inspirou o Paradigma dos Serviços. Esse visava habilitar a pessoa com deficiência antes de inseri-la na sociedade, condicionando sua inclusão. Ou seja, trabalhava-se com a "*necessidade de modificar essas pessoas de forma que elas pudessem se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poderem ser inseridas/integradas ao convívio em sociedade. "* Brasil (2005, s.p)

Eventualmente, o Paradigma dos Serviços passou a ser criticado, e surgiu o modelo que persiste até a atualidade, denominado Paradigma dos Suportes, que visa assegurar o direito de pessoas com deficiência a viver em sociedade, com acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Tem como principal objetivo a disponibilização de suportes que promovam a igualdade e integração social imediata do indivíduo, contribuindo diretamente na luta pela inclusão de pessoas com deficiência em todos os âmbitos, especialmente na educação (Ministério da Educação, 2004).

Promovendo políticas inclusivas e humanitárias ao longo dos anos, imprescindíveis à garantia de direitos a pessoas com deficiência e à sua inclusão social, o paradigma vigente sofreu, em 2020, grave impacto com a promulgação do decreto 10.502/2020, o qual, como será abordado, impôs grave retrocesso às conquistas alcançadas pela educação inclusiva, representando, em pouco tempo, um retrocesso que remonta aos remotos séculos em que vigorava o Paradigma de Institucionalização, opondo-se a uma miríade de dispositivos constitucionais, infraconstitucionais e internacionais anteriores a ele e ainda vigentes.

O DECRETO 10.502 DE 2020

O decreto 10.502 de 2020 objetivou incentivar a criação de escolas especiais destinadas a pessoas com deficiência, que "não se beneficiariam" da educação regular. A política teve impactos significativos na inclusão de indivíduos com deficiência na rede de ensino regular, retrocedendo em décadas as conquistas pelo seu acesso à educação inclusiva e ferindo os direitos que lhes são assegurados, contrariando não apenas a legislação infraconstitucional, mas, também, os dispositivos constitucionais.

Vladimir da Rocha França elucida que decretos são os veículos previstos pelo direito positivo para as manifestações do chefe do Poder Executivo, cuja função é introduzir normas individuais ou gerais no ordenamento jurídico (França, 2008). Normas gerais existem a fim de complementar uma lei ou emendar a Constituição, e, dessa forma, infere-se que a compreensão dos poderes legislativo e executivo, ao propor, promulgar e publicar o decreto em pauta, foi de que os diversos dispositivos constitucionais, infraconstitucionais e internacionais incorporados à legislação brasileira – como a LBI (Lei Brasileira de Inclusão), CDPD (Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência), entre outros – requeriam maior especificidade para serem verdadeiramente efetivos na proteção do direito à educação de pessoas com deficiência, levando à promulgação do decreto 10.502 de 2020.

Entretanto, em observação às justificativas dadas em nota pelo Ministério da Educação e, em especial, às falas do ex-Ministro da Educação Milton Ribeiro, percebe-se uma compreensão completamente equivocada do atual Paradigma de Suportes, da educação inclusiva e da experiência de pessoas com deficiência como um todo. Ao declarar que o decreto 10.502/2020 visava oferecer uma "*opção pelo atendimento adequado de uma minoria da minoria*" *MEC* (2021, s.p), o ex-Ministro, apesar de aparentemente não possuir más intenções, prejudicou seriamente a vivência de pessoas com deficiência em razão de um conhecimento limitado acerca do ensino inclusivo e do que é verdadeiramente adequado para a inclusão de PcD no paradigma vigente.

Demonstrou, ainda, uma insciência quanto à realidade brasileira ao se referir às pessoas com deficiência como "minoria da minoria", sendo que, de acordo com dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC), em levantamento intitulado "Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022", há mais de 18,6 milhões de cidadãos brasileiros com algum grau de deficiência.

Dessa forma, ao afirmar que crianças com deficiência são de impossível convivência com as demais e que atrapalham o aprendizado dos

colegas, o ex-Ministro chega perto de compreender que são necessárias mudanças para melhorar o acesso à educação inclusiva, mas, fundamentalmente, falha ao enxergar na pessoa com deficiência a responsabilidade pelas máculas do sistema educacional inclusivo em vez dos claros obstáculos enfrentados por tal política de inclusão, como a "carência de recursos e equipe qualificada, inadequação do ambiente físico, falta de novas propostas de ensino, descontinuidade de planejamento e ações, desigualdade de recursos e oportunidades" *Santana* (2010, p. 16).

Apesar de haver muitos desafios no que tange à educação especial, a dificuldade em sua superação não deve implicar a imposição de políticas que promovem tamanho retrocesso na luta pela garantia de direitos a pessoas com deficiência de forma que remonta a paradigmas do século XII – o de institucionalização – em pleno século XXI. Como a própria Lei Brasileira de Inclusão preconiza, em seu artigo 8º, "*É dever do Estado [...] assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à [...] educação, à habilitação e reabilitação[...]*" *Brasil* (2015). Sobre o direito à habilitação e reabilitação, marco do Paradigma dos Suportes, Maria Marta Alonso de Siqueira deslinda que:

> [...] o direito ao processo de habilitação significa que deve ser assegurado à pessoa com deficiência a possibilidade de identificar e desenvolver suas potencialidades, talentos, habilidades e aptidões para que essa pessoa, que sempre possuiu os impedimentos e barreiras de inclusão social, consiga se inserir na sociedade em igualdade de condições com outras pessoas. Por sua vez, o processo de reabilitação teria como finalidade auxiliar um indivíduo que tenha se tornado pessoa com deficiência (por acidente ou doença) a reconquistar a sua autonomia e reinseri-lo na sociedade em igualdade de condições e oportunidades com as demais (Siqueira, 2019)

Portanto, ao propor um modelo educacional segregacionista, institucionalizando a criança com deficiência em escolas especiais, o decreto 10.502/2020 encontra-se em completo desacordo com os direitos fundamentais garantidos a PcD. Em realidade, a fim de sanar as mazelas que afetam o sistema educacional inclusivo, dever-se-ia promover medidas para

sua melhora, não para o seu desmonte; providências como o treinamento de professores para o exercício da educação especial, abertura de concursos para mais auxiliares de classe, reestruturação no modelo de ensino e aprendizagem em sala de aula e demais mecanismos facilitadores de acessibilidade para o indivíduo com deficiência seriam essenciais para garantir a inclusão e educação inclusiva verdadeiramente efetivas e consertar as principais lacunas de tal sistema educacional.

INCONSTITUCIONALIDADE E VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para além do retrocesso histórico observado no decreto 10.502/2020, é imprescindível pontuar sua inconstitucionalidade, bem como o afronte aos demais dispositivos legais do ordenamento jurídico brasileiro, infraconstitucionais e internacionais, referentes aos direitos fundamentais de pessoas com deficiências. Raquel Franzim, coordenadora da área de educação do Instituto Alana, ressalta que:

> O decreto é inconstitucional, porque o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que prevê o sistema educacional inclusivo, e a adotou como emenda constitucional. O decreto discrimina ao prever que estudantes com deficiência sejam avaliados, e que essa avaliação determine se eles devem ou não estar na escola comum. Além disso, ele cria uma ideia de serviços especializados que nós, que trabalhamos com educação há muito tempo, sabemos que são segregados e que são serviços clínicos, não educacionais. (Franzim, 2020)

O decreto foi evidentemente contrário aos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais nacionais que tratam do assunto, dispositivos estes anteriores a ele e ainda vigentes; a discrepância com o texto constitucional foi tão expressiva que, em 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) promoveu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADI 6590, contra o projeto, suspendendo-o pela compreensão de que esse poderia ter efeitos negativos significativos na inclusão de alunos com deficiência na educação.

Explorar-se-á, nesta seção, algumas das formas de como a política viola os dispositivos constitucionais, infraconstitucionais e internacionais de garantia ao acesso à educação e à educação inclusiva, ao propor a segregação de jovens com deficiências do ensino regular.

O Princípio da Igualdade é um dos pilares da Constituição e, em seu Art. 5º, determina que *"todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade*" *Brasil* (1988). A designação de escolas exclusivas e a não proposição do ensino regular como principal forma de educação para determinados grupos é segregacionista, e, por óbvio, opõe-se diretamente ao Princípio de Igualdade.

O decreto fere, também, ao não garantir veementemente a educação regular a estudantes com deficiência, o art. 205 da Constituição, que determina a educação como um direito universal, ou seja, de todos, sem distinção:

> A Educação, direito de todos e dever do Estado e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Dessa forma, ao remover o aluno PcD da sala de aula, há um impacto negativo direto em seu desenvolvimento, em seu preparo para o exercício da cidadania, em sua autonomia para participação na vida social e em sua qualificação para o trabalho. Além disso, ao estabelecer a não obrigatoriedade das escolas de aceitar a matrícula de estudantes PcD, é violado o proposto pelo inciso I do art. 206 da Carta Magna brasileira, que determina que o ensino será ministrado com base no princípio da *"igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"* Brasil (1988).

Ainda, opõe-se à Constituição quando, em seu art. 7º, o decreto 10.502/2020 define, como serviços da educação especial, onze diferentes tipos de centros de atendimento, não sendo qualquer deles o ensino regular, que deve ser o principal serviço para o atendimento especializado, uma vez que, como determina o inciso III do art. 108º da Constituição Federal, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de *"atendimento*

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" Brasil (1988). Não se questiona, porém, a relevância dos serviços e recursos citados no decreto; observa-se, apenas, que estes devem existir de forma acessória à educação regular e inclusiva, e não em sua substituição.

Além das contradições ao texto constitucional, que já seriam suficientes para demonstrar o desajuste do decreto, ocorre, ainda, a violação dos dispositivos infraconstitucionais que tratam da educação inclusiva em vigor no ordenamento jurídico atual, sobretudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1966, que reafirma o direito à educação como universal e de responsabilidade do Estado. Também é o caso do decreto 7.611/2011, que determina a *"garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades"* Brasil (2011) e a *"não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência"* Brasil (2011) e, ainda, do decreto 7.612/2011, que objetiva promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, dentre eles, a garantia de um sistema educacional inclusivo.

Destacar tais mecanismos torna a fala do ex-Ministro Milton Ribeiro sobre tirar do Governo a responsabilidade de assegurar a matrícula de crianças com deficiência na rede de ensino regular ainda mais paradoxal, uma vez que não há realidade fática ou normativa em que a obrigação de garantia de acesso a uma educação inclusiva à PcD e de mecanismos para a sua permanência no ensino não recaia sobre o Governo.

No âmbito dos dispositivos internacionais, ressalta-se que o Brasil se submete, como membro da Organização dos Estados Americanos (OEA) e por ter ratificado a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, de 2001, que determina o comprometimento com a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência e a promoção de sua plena participação em sociedade. Ainda, em 2008, o Brasil vinculou-se aos valores e princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009), que concretiza o princípio

da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana e, vinculada aos dispositivos legais brasileiros, torna o ensino inclusivo imperativo para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como estabelecido pelo Supremo Tribunal Federal, em documento sobre a ADI 5357.

CONTRARIEDADE A PESQUISAS E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dada tamanha contextualização, é inequívoco constatar que o decreto foi pensado não em consideração ao que é melhor para o desenvolvimento educacional de pessoas com deficiências, mas, sim, para o que é mais cômodo àquelas que não as possuem. Tal ponto é evidenciado pela fala do ex-Ministro da Educação Milton Ribeiro, que afirmou, por diversas vezes, que o inclusivismo – deturpação proposital do termo "inclusividade" para conferir-lhe conotação negativa – "atrapalhava" o aprendizado dos demais alunos:

> O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia. Ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos outros porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial. E assim foi. Eu ouvi a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa diferente para a escola pública. (Ribeiro, 2021)

A afirmação de Milton Ribeiro de que a criança com deficiência atrapalhava o aprendizado dos outros é evidentemente falaciosa, além de extremamente prejudicial e que projeta uma estigmatização. São diversos os estudos que têm comprovado o exato oposto, demonstrando, com clareza, que a inclusão de estudantes PCD é extremamente benéfica para todos – não apenas para os alunos com necessidades especiais, mas, também, para os demais.

A título de exemplo, ressalta-se a pesquisa "Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência", do Instituto Alana e ABT Associates, que, sob coordenação de Thomas Herir, professor da Harvard Graduate School of Education, reuniu mais de 89 estudos,

selecionados de um conjunto de 280 artigos publicados em 25 países, realizados por meio de diversas metodologias e com diferentes grupos de estudantes. Um dos estudos observados pelo Instituto Alana, realizado em 2007 pela Universidade de Manchester, na Inglaterra, baseando-se em 26 estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, Austrália, Canadá e Irlanda, concluiu que 81% dos alunos sem deficiências que estudam em turmas inclusivas, ou seja, com a presença de alunos PCD, ou não foram impactados de nenhuma forma (58%) ou apresentaram ganhos em seu desenvolvimento acadêmico (23%).

Ainda, diversos estudos apurados pelo Instituto Alana demonstram que pessoas sem deficiência que estudam em ambientes inclusivos têm menor tendência ao desenvolvimento de opiniões preconceituosas e são mais receptivas a diferenças. No Brasil, a pesquisa "A escola e suas transform(ações) a partir da educação especial na perspectiva inclusiva", de Maria Teresa Eglér Mantoan, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), teve resultados semelhantes, determinando que a educação inclusiva traz significativos ganhos aos estudantes com e sem deficiência, do ponto de vista pedagógico, da socialização e da aprendizagem de valores, promovendo o compreendimento da importância do enfrentamento da discriminação, o acolhimento e a solidariedade no âmbito escolar.

Quanto aos inegáveis benefícios da educação regular para alunos com deficiência, o estudo aponta que estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs) inclusos na educação regular desenvolvem melhores habilidades de linguagem, alfabetização, memória, leitura e matemática, têm maiores taxas de presença, são menos propensos a demonstrarem problemas comportamentais e têm maiores chances de completar o Ensino Médio quando em comparação àqueles que frequentam escolas especiais. Esses alunos têm, ainda, na vida adulta, maior propensão à matrícula no Ensino Superior, encontrar empregos ou demonstrar maior autonomia.

Por fim, é imprescindível apontar o impacto profundo e imediato causado pelo decreto 10.502/2020 na inclusão de crianças PcD no ensino regular. De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), após o decreto, entre 2020 e 2021, pela primeira vez em 11 anos, houve acentuada queda na

matrícula de crianças com necessidades especiais em instituições de ensino regular, acompanhada por aumento de sua matrícula em instituições especiais exclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, através da presente pesquisa, o verdadeiro retrocesso histórico promovido pelo decreto 10.502 de 2020, que, sob a falsa pretensão de estabelecer uma "educação especial inclusiva", promoveu a segregação de alunos com deficiência e seu distanciamento do ensino regular, ao mesmo tempo que inviabilizou sua inclusão social, retrocedendo nas conquistas de direitos pela inserção e integração de pessoas com deficiência na contemporaneidade em um regresso comparável aos tempos do Paradigma de Institucionalização.

Apresentou-se breve reflexão sobre a educação como um valor da sociedade tutelado pelo Estado e a educação especial como ferramenta fundamental de inclusão no Estado Democrático de Direito. Investigou-se, ainda, a contrariedade do decreto a inúmeros dispositivos constitucionais e infraconstitucionais do país e aos tratados internacionais para a proteção do direito à educação de pessoas com deficiências que o Brasil ratificou, bem como a oposição às pesquisas do campo e seu impacto na educação inclusiva.

Por fim, sem a pretensão de encerrar a discussão, mas com a intenção de torná-la ainda mais evidente, reitera-se o objetivo deste projeto de promover a discussão da problemática, a fim de conscientizar a sociedade quanto à relevância do ensino inclusivo no paradigma atual e de promover uma educação inclusiva e acessível para todos, norteadora de uma sociedade justa, igual e democrática.

REFERÊNCIAS

BESSA FILHO, Manoel. **Filosofia e História da Educação.** 1 ed. São Paulo. Edições Espea, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Decreto Nº 3956, de 8 de Outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação…Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocol…Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, [2001].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica** 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, [1996]

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de educação inclusiva: A fundamentação filosófica.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL; STF. Supremo Tribunal Federal. Plenário. **ADI n° 6.590 MC-Ref/DF**. Relator: Min. Dias Toffoli. Diário da Justiça, Brasília, DF, 12 fev. 2021. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&ext=.pdf

FRANÇA, Vladimir da Rocha. Limites Constitucionais do decreto regulamentar na criação e extinção de órgãos e cargos públicos no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte. Revista de informação Legislativa, v. 45, n 180, p. 17-30, 2008. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176561. Acesso em: 02 dez. 2023.

FRANZIN, Raquel. **Educação especial: os retrocessos do decreto 10.502 e os esforços para revogá-lo.** [Em entrevista concedida a] Stephanie Kim Abe. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. 2020.

HERIR, Thomas et al. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência: Instituto Alana em parceria com Abt Associates.** [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

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, DF: Presidência da República, 2015.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **As escolas e suas transformações, a partir da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva**. Campinas, SP: Librum, 2014.

MEC defende decreto de educação especial e diz que 'amplia direitos'. R7 BRASILIA, 2021. Disponível em: https://noticias.r7.com/brasilia/mec-defende-decreto-de-educacao-especial-e-diz-que-amplia-direitos-30082021. Acesso em: 02 dez. 2023.

PINHEIRO, Ana Claudia Duarte. **A Simbiose entre a Educação Ambiental e o direito Ambiental no Curso de Direito: A Emergência da Disciplina de Direito Ambiental e Urbanístico na Graduação do Curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina. 2009. Monografia (Especialização em Educação Ambiental) Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Campus Londrina.

RIBEIRO, Milton. **Alunos com deficiência "atrapalham" o aprendizado de outros alunos, diz Milton Ribeiro.** Poder 360, Brasília. 2021.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação Inclusiva no Brasil: Trajetória e Impasses na Legislação.** Tese (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade São Luís de França, Ceará, p. 16. 2010.

SIQUEIRA, Marta Maria Alonso de. **Capítulo II: Do Direito à Habilitação e à Reabilitação**. In: MARTINS, Guilherme Magalhães; HOUAISS, Lívia Pitelli (Orgs.). Estatuto da Pessoa com Deficiência: comentários à lei 13.146/2015. Indaiatuba, SP: Editora Foco, 2019

TERRIBILI, Alessandra. **Os absurdos ditos por Milton Ribeiro expressam um projeto para a educação**. Sinprodf, 2021. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/os-absurdos-ditos-por-milton-ribeiro-expressam-um-projeto-para-a-educacao/. Acesso em: 02 dez. 2023.

CAPÍTULO 19

NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA PCD, REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO.

Ariane Carla Campos de Melo[135]
Tânia Maria Goretti Donato Bazante[136]

INTRODUÇÃO

O quantitativo de professores no ensino superior que apresente deficiência física, intelectual, visual, sensorial ou auditiva ainda é pouco expressivo. Adicionalmente, não há informações estatísticas que reportem em termos numéricos a real situação. Assim como Saebones e colaboradores (2015) compreendemos que a deficiência continua a ser uma das principais causas de desvantagem e exclusão educativa, criando o maior grupo de pessoas que permanecem fora da escola. Mesmo nos países que estão perto de alcançar a escolarização primária universal, as crianças com deficiência ainda não estão na escola. Os autores citados reportam ainda que existe também uma diferença baseada na natureza da deficiência, ou seja, o analfabetismo é maior em crianças com deficiência visual, múltiplas ou perturbações mentais em comparação com crianças com deficiência motora (SAEBONES et al. 2015).

135 Pós doutora e Doutora em Ciências-Química pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Assistente na Universidade Federal de Pernambuco/Núcleo de Formação Docente-NFD/Centro Acadêmico do Agreste-CAA. E-mail: ariane.melo@ufpe.br Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1970-6356; http://lattes.cnpq.br/7764204807506356

136 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB/CE. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CE. Formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPE/CE. É professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE/Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente. É Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco-PPGECM/UFPE/CAA. http://lattes.cnpq.br/2283602616022619

No caso brasileiro tem-se que taxa de analfabetismo entre pessoas deficientes com idade superior a 15 anos é permeada por índices de 19,5%. Trata-se de um valor bastante superior quando comparados aos 4,1% do grupo de mesma faixa etária sem deficiência. Os índices são ainda mais expressivos para a população de pessoas deficientes com idade superior a 25 anos. Tem-se que 63% deste grupo que não possuem educação formal ou têm apenas o ensino fundamental incompleto. Baixos índices são encontrados quanto ao acesso a cursos de graduação. Até 2021 apenas 7 a cada 1000 matrículas eram de estudantes com uma ou mais deficiência (BRASIL, 2023). Com esses dados, já se espera que a permanência e titulação de pessoas com deficiências em programas de pós-graduação abarque porcentagens próximas a zero.

Os empecilhos listados anteriormente acabam por refletir e impactar diretamente no acesso a oportunidades de emprego, sobretudo em relação àqueles que exigem maior grau de escolarização. Um número infinito de linhas poderia ser utilizado para relatar que embora exista um fundamentado aparato legislativo, muito ainda tem de ser feito quanto aos direcionamentos da educação inclusiva. Uma primeira medida seria romper com o discurso paternalista para justificar o direito de acesso à escola regular, aos sujeitos que apresentam deficiência. Às mudanças originárias da expansão do capitalismo industrial e atualmente as ações neoliberais provocaram uma ampliação da educação para todos dado a necessidade de construir mão de obra para o mercado de trabalho, contudo também contribuem para a perpetuação desta visão distorcida. É preciso proporcionar aos educandos com necessidades educacionais especiais um ensino que possibilite a tomada de decisões em uma sociedade multifacetada

É inegável quanto o debate contemporâneo tem dedicado atenção a educação inclusiva. A proposta de educação inclusiva é ampla, sobretudo no seu aspecto político. Assim sendo, as narrativas de uma professora com deficiência foram mescladas com importantes políticas. O silêncio, quanto a representatividade de professores com deficiência, vai sendo quebrado por narrativas como a desta professora que se habilitou e dedicou-se para a docência no Ensino Superior.

SER PROFESSORA E COM DEFICIENTE

Por que ainda há pessoas que querem exercer a docência? Os fatores que levam a essa pergunta podem não ser endossados em aspectos que perpassa por um contexto de senso comum. Indicar salário baixo, desvalorização perante a sociedade, convivência quase que diária com a violência, infraestrutura precária de instituições de ensino e imposição de muitas exigências pelas normativas legais poderiam ser suficientes apenas para justificar a baixa procura por cursos de licenciatura. Em contrapartida a escolha de ensinar, mesmo diante a tantas adversidades passa por entender que a educação desempenha um papel crítico em nossas vidas pessoais e coletivas. As mudanças que ocorrem no espaço social, cultural, biológico e agora também tecnológico são reflexos direitos e indiretos dos caminhos traçados pela educação. Nas próximas linhas serão apresentadas narrativas do percurso de uma pessoa com deficiência até tonar-se docente em uma grande universidade federal brasileira. Essas narrativas mesclam-se com as alterações de legislações que priorizam o acesso de uma educação a todos.

QUANDO TUDO COMEÇOU

Iniciei minha vida acadêmica aos 20 anos, cursando licenciatura em uma Universidade Federal. Sempre quis ser professora. Meu pai foi professor por mais de 25 anos em rede pública e privada. E desde muito pequena o via preparando aulas, corrigindo provas, assim o estímulo para trabalhar com educação veio cedo para mim. Então também queria ser professora daquela que prepara aulas, na tentativa de despertar em seus alunos o anseio pelo conhecimento. Porém tem um detalhe interessante, ao longo da minha trajetória fui percebendo que queria ser professora em universidade. Assim concluindo a graduação, senti que precisava ter um tempo para refletir por qual caminho queria trilhar, não mais como aluna de graduação, mas como alguém que pretendia continuar sua formação acadêmica como discente do mestrado. Comecei a estudar para a prova do mestrado em Universidade Federal, estudei muito, e fui aprovada em 1º lugar. Mais adiante a ideia de cursar doutorado em uma instituição distinta a que fiz graduação e mestrado sempre

me fascinou, pela possibilidade de conviver com outras visões de ensino e pesquisa e me permitir uma formação multifacetada. Então, prestei a prova do doutorado em outra Universidade Federal. Novamente me preparei bastante. Fui aprovada em 1º lugar.

Esse momento foi de muita felicidade, mas ao mesmo tempo de muita dor, pois teria que ficar longe dos meus familiares. Minha mãe sofreu muito, uma vez que ela tinha medo dos desafios que aquela filha de monovisão iria encontrar. Muitas vezes escutei "poupa essa visão, para de estudar um pouco", ou que simplesmente não iria conseguir devido as minhas limitações visuais. Muitas pessoas nem percebe que não enxergo de um olho, as vezes agradeço, haja vista que o preconceito ainda é imperativo em nossa sociedade.

Nasci em 1986, e ali nos meus primeiros anos de vida, familiares e seus amigos identificaram que eu tinha problemas para enxergar. Na ocasião minha mãe leva a um oftalmologista que a comunica que aquela criança de cabelos clarinhos seria cega. Tenho pais muito cuidadosos, e estes optaram por me levar em outro médico. Esse novo médico tinha cursado doutorado no Chile e em posse do que aprendeu sugeriu aos meus pais que eu usasse óculos e tampão nos olhos por períodos alternados. Esse tratamento ocorreu por oito anos. Ao longo do processo, a visão de um olho foi sendo gradativamente recuperada. Em termos médicos ainda não sabíamos ainda o que levaria a baixa visão no olho direito e ausência de visão no olho esquerdo.

Fui alfabetizada com baixa visão, os professores achavam que era preguiça ou que apresentava falta de interesse. Como meus problemas visuais não era perceptíveis poucos compreendiam que eu não apreendia, porque eu simplesmente não enxergava bem. Hoje como professora penso em quantas reflexões podemos fazer a respeito da formação docente. Nos anos 90, pouco se falava de educação inclusiva, ainda era predominante que criança com deficiência fossem ensinadas em escolas especiais.

Nesse contexto, é importante recordar a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha em 1994. Na conferência, representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais adaptaram um Quadro de ação que delineava que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente das suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas. Esses

posteriormente seriam os princípios orientadores para uma educação mais inclusiva. Desde então, o conceito de inclusão ganhou uma pluralidade de significados, porém o fundamento base indica que cada aluno é igualmente importante e tem o direito de receber oportunidades educativas relevantes, de qualidade, equitativas e eficazes. A criação da declaração de Salamanca endossou a ideia da educação inclusiva, e tornou-se uma grande influência global nos anos subsequentes. Isso pode ser amplamente identificado nas políticas educacionais brasileiras reportadas desde as últimas década do século XX. Nesse sentido, dar-se-á ênfase a Portaria MEC nº 1.793 de 1994 (Brasil, 1994), Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (BRASIL, 1996), Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), Resolução CEB N.º 4 (BRASIL, 1999). A LDB ainda em vigor estabelece que mais especificamente Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino".

Porém, perante as normativas legais, o problema é que eu ainda não me enquadrava, ainda, como pessoa com deficiência. Hoje, como professora, compreendo que as premissas de uma educação inclusiva perpassam por caminhos que estão para além do atendimento das especificidades dos sujeitos. Estratégias, técnicas, abordagens de ensino tanto individual como coletiva devem trazer elementos que coloquem o sujeito deficiente ou não como protagonista no processo de aprendizagem. Sei que sempre tentei ser protagonista nesse processo.

Assim, na medida que minha visão do olho direito recuperava meu rendimento escolar aproximada aos das demais criança. Todo ano duas a três vezes por ano em visitava oftalmologista, ainda tinha expectativa que um processo cirúrgico pudesse reverter. No entanto, quando fiz 16 anos o médico que me atendia sugeriu que eu passe por outro especialista. Esse novo médico me deu um laudo de monovisão irreversível no olho esquerdo.

Perante as políticas de inclusão brasileira esse documento ainda tinha pouco valor jurídico. Destaco a seguir algumas dessas políticas que entraram em vigor durante toda minha alfabetização científica: Parecer CNE/CEB 17 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), Decreto 6.094 – Implementação do

Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, (BRASIL, 2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011), Lei n.º146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), Lei n.º13.409 (BRASIL, 2016).

Infelizmente, juntamente com o laudo, o médico me orientou para redobrar os cuidados, pois, o olho direito, também chamado por ele de olho de ouro, padecia de cuidados. Assim, nesse período já começaram várias restrições, tais como, não jogar bola, ter cuidado em locais cheios e evitar esportes radicais. Mas, minha única preocupação era se eu poderia estudar, afinal eu queria ser professora em universidade federal. Quanto a essa preocupação a orientação médica foi de apenas reduzir as horas em frente ao computador. Foi assim que criei vários mecanismos para estudar, um deles me rende calos nos dedos até hoje. Assim percorri todo o caminho descrito nos primeiros parágrafos deste texto.

Recordo que durante graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado sempre comuniquei aos orientadores que não enxergava de um olho. Infelizmente uma das pessoas que me orientou simplesmente não acreditava. Para enxergar de modo um pouco mais efetivo, preciso sim de algumas adaptações, mas essa pessoa pouco importava com isso. Como era difícil quando ela não entendia o lado que eu precisava me sentar durante as orientações. Dentre as minhas lembranças ainda recordo que uma professora durante a graduação expressou em sala que pessoas deficientes visuais não deveriam cursar química, física, medicina ou engenharia. Experencie assim uma dicotomia entre falar ou não das questões relacionadas a minha visão.

O que eu ainda não imaginava era que essas situações de invalidar minha deficiência ainda seriam repetidas, e novamente por pessoas que estão em universidades federais. Mas, antes de dar mais detalhes dessas intercorrências, preciso contar como realizei meu sonho de me tornar professora em universidade federal. Após a finalização do doutorado obtive experiência docente lecionando em instituições públicas e privadas. Para alcançar o objetivo de ser professora sabia da necessidade de realizar estágio pós-doutoral, e deste modo tratei de adicionar isso duas vezes no meu

currículo lattes. Percorri todo o caminho necessário, porém o ano de 2021 me reservava uma surpresa.

Em 2021 foi promulgada a Lei 14.126/2021 também referenciada por "Lei Amália Barros" (Brasil, 2021). Foi nesse momento, que a visão monocular passou a ser classificada como deficiência sensorial. Essa Lei alterou a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil 2015). Deste modo, a pessoa com visão monocular passou a ser assegurada dos mesmos direitos e benefícios previstos na legislação para a pessoa com deficiência. Contudo, é imperativo apontar que o reconhecimento da condição de deficiência da pessoa com visão monocular está associado a avaliação biopsicossocial. Essa avaliação também é considerada para os demais tipos de impedimentos, físicos, visuais, auditivos, intelectuais, autismo. Foi somente diante dessa avaliação biopsicossocial, que passei a ser categorizada como pessoa com deficiência, embora eu já apresentasse deficiência desde o meu nascimento, isso só não era validado por força de Lei.

É importante destacar que a contratação de pessoas com deficiência, seja na esfera pública ou privada, é regida pela Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Foi expresso nessa lei que empresas com 100 empregados ou mais reservem um percentual de vagas para pessoas com deficiência em seu quadro de funcionários. Em termos numéricos ficou estabelecido ainda que a presença de 100 a 200 empregados implica na reserva legal é de 2%. Por sua vez, essa reserva sobe para 3% quando há de 201 a 500 funcionários, e para 4% quando há 501 a 1.000 empregados. Empresas de grande porte, em geral apresentam mais de 1.001 empregados, logo, a reserva deve abranger 5%.

No dia 7 de julho, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2023) divulgou que cerca de 18,9 milhões de pessoas, ou 8,9% do total, possui algum tipo de deficiência no Brasil. A região sudeste tem a menor prevalência e a região nordeste a maior, em termos de porcentagens para a primeira região tem-se 8,2% e para a segunda 10,3%. Aspectos relativos à atuação profissional retratam que no ano de 2023 apenas 29,2% das pessoas com deficiência participam de ações concretas no mercado de trabalho, número significativamente inferior se comparado com os 66,4% da população em geral. A menor taxa de participação ocorre no Nordeste (26,8%), e a maior no Centro-Oeste, com 35,7%. Por estes dados, foi possível inferir

que apenas 5,1 milhões de pessoas com deficiência estão em postos de trabalho formais. Infelizmente, 12,4 milhões estão fora. A taxa de participação no mercado informal ou precário acomoda mais pessoas com deficiência e isso é traduzido pelos aumentos das porcentagens, chegando a 38,7% contra 55% da população sem deficiência. Aspectos relacionados a gênero e idade, também, são representativos quanto ao acesso de postos de trabalhos. Tem-se que 22,4% de mulheres deficientes estão empregadas, enquanto homens na mesma condição têm uma taxa de ocupação maior (32,7%). É importante pontuar que os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Divulgações estruturais e especiais conduzida pelo IBGE não mostram o número de servidores públicos com deficiência nas esferas federal, estadual e municipal.

É inegável que Lei existe e deveria ser cumprida! No entanto, a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, sobretudo, aqueles com maiores benefícios em termos de rendimento e com proteção social ainda é carregada por severos impasses. Empecilhos que transitam pela inadaptação dos espaços em que os deficientes transitam, tanto no local de trabalho, como no deslocamento, o capacitismo, distintas formas de preconceito e segregação, entre outros. O direito ao acesso e permanência das pessoas com deficiência em trabalhos formais foi garantido pelas pela Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, Constituição de 1988, Decreto Federal 3.298/1999, Lei nº 12.764 de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e mais recentemente pelo Decreto n 9.508 (BRASIL, 2018). O número total de vagas previstas e o número de vagas correspondentes à reserva para pessoas com deficiência deve ser obrigatoriamente indicado nos editais de concursos públicos.

De acordo com esse decreto 9.508 de 2018:

> "Ficam reservadas às pessoas com deficiência, no mínimo, cinco por cento das vagas oferecidas para o provimento de cargos efetivos e para a contratação por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional do interesse público, no âmbito da administração pública federal direta e indireta... na hipótese de concurso público ou de processo seletivo regionalizado ou estruturado por especialidade, o percentual mínimo de reserva será aplicado

> ao total das vagas do edital, ressalvados os casos em que seja demonstrado que a aplicação regionalizada ou por especialidade não implicará em redução do número de vagas destinadas às pessoas com deficiência".

Apesar dessa reserva de 5% é importante relembrar que Lei 8.112/1990 também conhecida como Estatuto do Servidor Público Federal instituiu como 20% o limite máximo para a reserva de vagas para candidatos com deficiência. O histórico de exclusão da pessoa com deficiência e do número significativo de cidadãos com deficiência contabilizados oficialmente pelo IBGE (18,9 milhões de pessoas) no ano de 2023 são argumentos mais que plausíveis para que a reserva percentual de vagas fosse feita em valor máximo e não em valor mínimo como vem sendo sumariamente praticada.

No tocante dos concursos para docentes em universidades públicas há muita ambiguidade na interpretação dessa ação. Há universidades que optam por realizar editais de concurso de vaga única, o que implica muitas vezes na não obrigatoriedade da reserva de vagas. Ainda nesse contexto, outra questão um tanto quanto controvérsia são os moldes em que essas reservas de vagas essa são feitas. Tomemos como exemplo um concurso para docentes em universidade pública onde são ofertadas 40 vagas para professores de distintas áreas. Para essa situação ilustrativa o percentual de 5% implica que duas vagas sejam reservadas as pessoas com deficiência. Porém, cabe destacar que, todos os candidatos, devem cumprir os requisitos listados para aprovação, tais como, atingir nota de corte e comprovação da titulação exigida. Algumas universidades optam por realizar o sorteio da alocação das vagas nos códigos de vagas para pessoas com deficiência. Os candidatos que não são categorizados como deficientes podem se inscrever para as opções de vagas destinadas, prioritariamente, à reserva de vagas. Substancialmente, esse mecanismo apresenta uma falha, pois, imagine que área sorteada não tenha candidatos deficientes inscritos. Isso contribui para inviabilizar o processo das ações afirmativas propostas Lei 8.112/1990 e pelo decreto 9.508 de 2018.

Um mecanismo empregado pela instituição a qual hoje faço parte do corpo docente efetivo emprega uma vertente que corrobora com os princípios

essenciais da chamada discriminação positiva. Para a distribuição das vagas reservadas, é feita uma lista com os candidatos com deficiência, reclassificados em lista única em ordem decrescente, independentemente da área de conhecimento, de acordo com a sua nota final (média aritmética das notas finais atribuídas pelos examinadores), com vistas a garantir que o número de vagas reservadas previsto em lei seja atendido prioritariamente.

Infelizmente, aproveito os últimos parágrafos para compartilhar que pessoas com alto grau de escolarização ainda não estão preparadas para conviver com seres humanos que apresente deficiência visível ou não. Os meus primeiros meses como docente em um local que sempre sonhei foram aprisionados por diversas formas de preconceito. Transcrevo e verbalizo alguns dos infortúnios que fui obrigada a escutar: “Temos que chamar a primeira candidata, ela merece estar aqui, era muito boa”; “Nossa sorte que você é muito competente”; “Tem certeza de que você não enxerga, as vezes acho que você enxergar melhor que muitas pessoas”; “Até que sua nota não foi ruim”; “Não acho nem um pouco justo, isso de reserva de vagas, pois quem tira a maior nota fica muito prejudicado”. Adicionalmente, sei que essas informações foram repassadas a alguns estudantes. Chorei muitas vezes por estes e outros vários absurdos que fui obrigada a ouvir, procurei entender isso como falta de leitura ou de modo mais simples mera falta de educação e empatia por parte daqueles que geraram esses seres. Às vezes, me pergunto se em algum momento esses professores formadores, refletem quanto a essas narrativas e os impactos delas na formação de futuros docentes. Professores formadores precisam urgentemente repensar sua formação. Além de refletir sobre as novas necessidades formativas que precisam adquirir para forma professores de aptos a atuar na diversidade. Mas, como alguns vão formar professores para atuar na diversidade, se não sabem conviver com a diversidades dos colegas?

Sei que como professora formadora devo contribuir para uma formação inicial de professores que seja pautada no respeito e na dignidade de todos os sujeitos. Formar professor é inviabilizar que situações discriminatórias sejam perpetuadas. As atitudes dos professores são determinantes para uma inclusão bem-sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão e a identidade das pessoas com deficiência em uma ampla gama de instituições se fazem necessária. No entanto, pelas narrativas da professora, compreende-se que processo de navegar em um ambiente de ensino e pesquisa transita por refletir que este parece não ser construído e pensando para as pessoas com deficiência. Os recortes apresentados indicaram ainda que muitas pessoas que participam diretamente no palco educacional negam o direito ao acesso garantido e oficializados pelas políticas afirmativas. Como professora com deficiência visual, ela autodescreve-se suas restrições quanto ao acesso aos processos diferenciadores de ensino e aprendizagem. Sob a ótica da educação inclusiva, as instituições de ensino são para todos, e desta forma deve acolher positivamente a diversidade do aluno e também do professor, independentemente de sua condição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Anexo 1.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Data de acesso: 23 de dezembro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9508.htm> Data de acesso: 23 de dezembro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 16 dezembro. 2023.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (2001). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. 16 dezembro. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Data de acesso: 16 dezembro. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf. Acesso em: 16 dezembro. 2023

BRASIL. LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm. Acesso em: 16 dezembro. 2023

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 dezembro. 2023

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 07 de jul. 2015. Acesso em 22 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/. Acesso em: 16 dezembro. 2023

BRASIL. Lei nº. 14.126, de 22 de mar. de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de mar. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14126.htm. Acesso em 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério dos direitos humanos e da cidadania. Pessoas com deficiência. Diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/ptbr/assuntos/noticias/2023/novembro/copy_of_Relatorio_CGIE_PCD_23.10.2023_FINAL1.pdf. Acesso em 22 jul. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf. Acesso em: 16 dezembro. 2023.

BRASIL. Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 16 dezembro. 2023.

SAEBONES, A.; BIELER, R.B.; BABOO, N.; SINGAL, N.; HOWGEGO, C.; MCCLAIN-NHLAPO, C.; RILS-HANSEN, T.C. Towards a disability-inclusive

education. In Proceedings of the Background paper for the Oslo Summit on Education for Development, Oslo, Norway, 6–7 July 2015. [**Google Scholar**]

CAPÍTULO 20

A DESCONSTRUÇÃO DO CAPACITISMO AFETIVO EM FACE DA EFETIVIDADE DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E DA QUEBRA DO AMORDAÇAMENTO DO DESEJO: COMO "CORPOS GORDOS E VELHOS" SÃO SEXUALMENTE ATRAENTES PARA ALÉM DA GORDOFOBIA E DO IDADISMO

Carolina Valença Ferraz[137]
Thiago Sahaja Samadhi Sales Praun[138]

> "E por que haverias de querer minha alma Na tua cama? Disse palavras líquidas, deleitosas, ásperas Obscenas, porque era assim que gostávamos. Mas não menti gozo prazer lascívia Nem omiti que a alma está além, buscando Aquele Outro. E te repito: por que haverias De querer minha alma na tua cama? Jubila-te da memória de coitos e acertos. Ou tenta-me de novo. Obriga-me. (Tenta-me de novo. Hilda Hilst)"

INTRODUÇÃO

O presente esboço tem por finalidade a análise de conceitos referentes ao capacitismo e a consideração da subalternidade de alguns corpos como sendo "imperfeitos", "disformes", destinatários de repúdio ou ojeriza social como corpos excluídos das relações afetivas sexuais negando-se a esses

[137] Carolina Valença Ferraz. Doutora e Mestra pela PUC/SP. Professora da Universidade Católica de Pernambuco. Coordenadora do Grupo Frida de Gênero e Diversidade. Advogada Popular e Presidenta da Comissão da Advocacia Popular – OAB/PE.
[138] Mestrando em Propriedade Intelectual e Transferência em Tecnologia pela Inovação pela UFPE. Especialista em direito contratual pela UFPE. Advogado especializado em direito digital.

indivíduos o direito à satisfação sexual, ao prazer e ao gozo num dos efeitos mais maléficos da corponormatividade.

A desconstrução dessas amarras sociais associada uma visão transformadora acerca de conceitos libertários sobre sexualidades saudáveis e corpos despidos de padronização eugênica baseando-se na aplicação dos princípios fundamentais como instrumentos protetivo do livre exercício das sexualidades.

Com tal propósito usaremos o método dedutivo analítico com enfoque na doutrina nacional e internacional e na interpretação dos princípios fundamentais. O trabalho em epígrafe não tem a pretensão de esgotar a temática, muito pelo contrário. Compreendemos que um novo olhar sobre os chamados direitos sexuais perpassa pela alteração de comportamentos sexuais moldados no (pré) conceito e no (pré) julgamento de quais são os corpos destinatários do desejo. A questão crucial é que o desejo mesmo negado, oprimido ou incompreendido insiste em pulsar latente e intenso impondo novas visões e percepções de que o sentir está para além dos invólucros de negação do outro.

PORQUE PRECISAMOS CONVERSAR SOBRE SEXUALIDADES DISSIDENTES OU AS RAZÕES (IN)JUSTIFICADAS PARA DESEJOS NEGADOS

"Contra o que se sente
toda a filosofia é mesmo vã,
o livro é sagrado
quando o que se apregoa
é revelado na carne
onde os joelhos vacilam e os pêlos crescem."
(Adélia Prado)

Escrever sobre sexualidades no direito é sempre um desafio porque o mundo da dogmática jurídica desconhece as nuances acerca dos afetos, prazeres e satisfações orgamásticas. O direito em sua sisudez acaba por incutir nos juristas que ou servimos ao mundo permeado por leis, costumes

jurídicos, princípios; ou aos afetos num propósito desumanizante de negar a relevância das interações afetivas-sexuais.

Não concordamos com essa visão estratificada e ultrapassada, somos parte de uma sociedade que vive intensamente as renovações de suas interações sexuais numa busca que tem ora uma frenética e ansiosa busca por novas interações; ora um descaso por solidez e ao mesmo tempo explosões de vazios e solidão. Somos parte dessa busca frenética, assim como dos vazios e da solidão da vida na contemporaneidade.

Se faz mister estabelecermos a aplicação da teoria tridimensional do direito na efetividade da dignidade sexual, uma vez que fatos sociais reiterados geram uma valoração e dessa valoração surge parte essencial da dogmática jurídica. Mas como aplicarmos a teoria tridimensional às novas interações sociais e aos novos padrões de afetividade e sexualidades?

Se observarmos que, a dignidade humana é tudo que diz respeito ao mínimo existencial, atribuirmos em contrapartida o reconhecimento da dignidade sexual é bebermos diretamente na fonte dos princípios de Yogyakarta. Em síntese, como veremos no decorrer do presente trabalho, integram os direitos humanos, os também chamados direitos sexuais.

E qual seria, portanto, a problemática da presente análise jurídica em comento? O conceito de capacitismo, corpos perfeitos e inclusos num reconhecido padrão dominante, exclui de uma tutela protetiva os corpos marginalizados dentre os quais os corpos com deficiência, os corpos gordos, os corpos após os 30 anos. Porém existem corpos que não são "sexualizáveis"? Ou os limites encontram respaldo dentro dos contornos da autonomia da vontade, como discernimento e consentimento válidos por que não devem existir padrões excludentes para o livre exercício das sexualidades saudáveis? Caminhamos para erradicar a violência capacitista contra a deficiência, os malefícios da gordofobia e do etarismo ou o culto aos corpos jovens perpetuam os esteriótipos preconceituosos e vedam o pluralismo nas interações sexuais?

Considerando que o mundo envelheceu, fenômeno esse também observado em nosso país com a população envelhecendo, há do que considerarmos que o ato de envelhecer é predominantemente um dos fatores que devemos debruçar os olhos e atentar para a quebra de padrões e

conceitos ultrapassados, como afeto e sexo na melhor idade. Segundo o IBGE, a média de vida das mulheres no país está em 80 anos; e dos homens em 73 anos. Se numa perspectiva cultural atingimos o início da velhice aos 50 anos passaremos aproximadamente metade das nossas vidas envelhecendo e não seria justo ou inclusivo não imaginarmos relações amorosas ou casuais que digam respeito ao livre exercício das sexualidades de homens e mulheres que não são mais jovens. Porém qual deve ser o conceito de velhice? O que advém da forma como enxergávamos os nossos "velhos amados" ou como nos vemos no ato de envelhecer?.

Outro ponto bastante emblemático é a questão da cultura corporal, para uma sociedade que trabalha os corpos em academias, dietas alimentares e na concepção de que apenas corpos magros são saudáveis, como entender que corpos são distintos e múltiplos e, que existem corpos gordos saudáveis e atraentes, porque não há um padrão de beleza ou de atratividade?

São muitas as violências sofridas por pessoas gordas, as cobranças para o "emagrecimento milagroso", o crivo julgador das opiniões alheias e espaços não planejados para todos os corpos como se o desenho universal não controlassem estruturas corporais maiores.

E, finalmente como corpos marginalizados, disformes e imperfeitos das pessoas com deficiência podem ser atraentes nas relações afetivas-sexuais em todas as amplitudes de expressões de sexualidades. A ideia de que a pessoa com deficiência é um ser assexuado tem sua fonte na negação do outro que é diferente como um ser sexualizado! Pessoas gostam de pessoas não do conceito discriminador de perfeição! O que ê mesmo perfeição?

Despindo-se assim da corponormatividade, como por exemplo, os conceitos de perfeição e de que somente os corpos considerados "sadios", magros ou até uma certa idade são os que estão aptos às vivências sexuais. Uma vida plena perpassa pela concepção de que somos todos aptos à felicidade, ao prazer e ao direito de vivermos nossas relações com amorosidade e sem sofrermos com exclusões ou preconceitos.

Ressaltamos, para fins de coibir interpretações equivocadas, que não estamos defendendo o livre exercício de sexualidades para as pessoas em vulnerabilidade que não possuem cognitivo condizente com tais práticas e

experiências, assim como, àquelas que não possam expressar inequívoco consentimento válido porque a autonomia sexual é apenas condizente diante do consenso, do discernimento e do consentimento válido e inequívoco.

Por outro lado não podemos olvidar da importante correlação entre mudanças de comportamentos sexuais no país após a pandemia. Tudo agora se resume à COVID-19? Não, mas boa parte dos comportamentos humanos foram alterados depois que ficamos segregados num isolamento forçado para garantir nossas vidas. Isso fez com que as relações presenciais ficassem reduzidas a quase zero o que aumentou demasiadamente as interações virtuais.

Se a efemeridade das interações presenciais são uma realidade, imagina a brevidade das relações de natureza afetivas-sexuais-virtuais que podem mudar com a rapidez de um mero clicar de curtida ou descurtida, do seguir ou deixar de seguir ou dos famosos bloqueios?!

Sem dúvidas o tempo pós-pandêmico trouxe a lume a desumanização das relações, estamos nos readaptando ao medo do toque, dos abraços e das vivências – inclusive de natureza sexual – o toque que já representou o risco de contágio atualmente representa a cura da fobia inter-relacionai. Porém isso demanda tempo, persistência e desejos.

Algo que precisamos nos perguntar é se existe desejo para essas trocas ou se estamos diante de um fenômeno de celibatários presenciais e indivíduos optando pela troca da presença pelas construções meramente virtuais. Em síntese no futuro trocaremos os contatos reais por relações virtuais num mundo essencialmente cibernético, controlado e árido de amorosidades, onde inexiste dor, porém na mesma proporção inexiste afeto, toque, trocas energéticas, que envolvam fluidos, secreções e sentimentalidades. Estaríamos caminhando para uma sociedade que tem medo dos desejos e afetos fora da caixinha ou da tela?

No presente, como atual espaço-temporal - o nosso grande desafio é a compreensão que existem corpos que despertam desejos e que desejam outros corpos! Para que sejam observados esses desejos e afetos não há necessidade de padrões, porque os padrões sociais são como “camisas de força “que mascaram desejos e soterram sentimentalidades, que possamos coibir preconceitos e a discriminação afetiva-sexual como instrumento de

ofensa à dignidade sexual. Não há eternidade na finitude humana o que exige de cada um de nós que sejamos honestos com o que sentimos e com quem desejamos porque é um enorme desperdício de vida e esforços viver negando quem somos ou quem vive como latifundiário em nossas mentes e corações.

OS PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA E A ASSERTIVA DE QUE OS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS SÃO DIREITOS HUMANOS PARA TODES

> "O corpo se lembra, os ossos se lembram, as articulações se lembram. Até mesmo o dedo mínimo se lembra. A memória se aloja em imagens e sensações nas próprias células. Como uma esponja cheia de água, em qualquer lugar que a carne seja pressionada, torcida ou mesmo tocada com leveza, pode jorrar dali uma recordação". (Clarissa Pinkola Estés)

A forma como interagimos uns com os outros e fazemos nossas trocas emocionais, afetivas ou de natureza essencialmente sexual sem vínculos duradouros, que ressaltamos aqui não ter qualquer óbice ou juízo do valor sobre efemeridades - até porque não existem regras estratificadas nas interações interpessoais - estão intrinsecamente ligadas ao formato de como nos sentimos atraídos ou desejosos dessas conexões. Em tempo, devemos considerar que as interações sejam puramente sexuais ou afetivas-sexuais são instrumentos de interação interpessoais ensejando trocas, satisfazendo desejos, ou indo além, exercitando nossas humanidades para conosco mesmos (não podemos olvidar da importância do autoprazer e da liberdade que o mesmo proporciona diante da autossuficiência sexual), assim como para com o outro.

Contudo, é inegável que não podemos olvidar da importância do reconhecimento do conceito de dignidade sexual. Dignidade sexual é inerente à condição humana ou exige a prática de uma vida sexual? Portanto apenas os seres sexualizados estariam exercendo-a? Claramente não. Para vivermos nossas sexualidades provenientes de nossas orientações sexuais se faz necessário o asseguramento do mínimo existencial, de que inexistira qualquer

prática invasiva, atentatória ao âmago dos nossos desejos e da nossa satisfação sexual.

No preâmbulo da declaração dos princípios de Yogyakarta considera-se, como sendo "orientação sexual" a capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.

Na atualidade devemos compreender que a maior pretensão dos princípios de Yogyakarta foram o de assegurar um futuro para a sociedade despido de conceitos arraigados e conservadores que impedissem a vida em sociedade sem dignidade, liberdade existencial e despido de medo para exercer as múltiplas sexualidades levando-se em consideração também a existência de gêneros plurais o que não refuta o conceito de não-binarismo ou quanto as pessoas agêneras.

Para Roger Raupp Rios (2006) é preciso buscar princípios capazes de abarcar, simultaneamente, os grandes eixos que têm estruturado o debate corrente sobre os direitos sexuais, a saber, as questões identitárias vinculadas à expressão da sexualidade (onde se inserem, principalmente, os temas das homossexualidades), as relações sexuais propriamente ditas e suas conseqüências (campo que alcança matérias diversas como consentimento, violência e aborto) e a busca da fundamentação dos direitos sexuais (historicamente atada à idéia de saúde sexual).

A construção dessa abordagem exige que se considere a relação entre democracia, cidadania, direitos humanos e direitos sexuais, bases a partir das quais será proposto um modelo de compreensão democrático dos direitos sexuais, que denomino direito democrático da sexualidade.

De fato, democracia e cidadania são idéias centrais na pauta dos diversos movimentos sociais contemporâneos. Por meio de sua articulação, uma gama variada de reivindicações tem sido levada adiante, abrangendo os mais diversos setores da vida individual e coletiva. Um dos efeitos dessa dinâmica é a compreensão, cada vez mais difundida, das múltiplas dimensões requeridas para a construção de uma sociedade democrática, donde as demandas por inclusão social, econômica, política e cultural. Essas dimensões também marcam uma ampliação do conceito de cidadania, uma vez que este,

tradicionalmente, associava-se somente ao status jurídico adquirido em virtude da pertinência nacional.

A idéia de direitos humanos, como entendida nos ordenamentos jurídicos internacional e nacionais, também reflete essa dinâmica. A evolução dos instrumentos internacionais de reconhecimento e de proteção dos direitos humanos, desde a declaração universal de 1948 até a afirmação de direitos econômicos, sociais e culturais, passando pela atenção a questões concretas relacionadas, por exemplo, com gênero e infância, permite essa constatação. Mais e mais o ser humano é visto como sujeito de direitos que vão muito além do mero pertencer a uma nacionalidade. (Vide Roger Raupp Rios). (Raupp Rios, 2006, p.73).

O letramento antidiscriminatório e plural da defesa do Roger Raupp por um direito democrático da sexualidade deita raízes na consciência de que os seres que são sexualizados não são iguais em suas subjetividades e necessidades de prazer. São diversos e plúrimos, sendo assim, exige-se que tenhamos como sendo preciso que o exercício das sexualidades sejam amplamente asseguradas em suas verticalidades e horizontalidades; inclusive para além do entendimento que as orientações sexuais estão encapsuladas em heterossexuais, homossexuais, bissexuais ou pansexuais, por exemplo, porque há intercessões e ramificações e redirecionamentos nos comportamentos sexuais humanos para além dos conceitos congelados na esfera tempo-espaço. Como por exemplo, a possibilidade de indivíduos bissexuais heteroafetivos ou homoafetivos, que se atraem sexualmente por ambos os gêneros, mas que somente se relacionam romântica e sexualmente com um dos gêneros.

Democrático porque na alusão que fazemos aos direitos sexuais é preciso o entendimento que pessoas se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas, que a busca pelo exercício ao direito ao prazer, é apenas limitada pela ideia de preexistência de consentimento válido e de capacidade de consentir.

Demais marcadores como classe social, idade, expressão corporal, raça não devem ter qualquer interferência no livre exercício das sexualidades. Contudo, não é o que percebemos. Os comportamentos sociais padronizados

por imposições sócio-culturais são resultados das diversas opressões decorrentes de qualquer padronização.

Como nos ensina Maria Berenice Dias (2023) a sexualidade é, assim, um elemento integrante da própria natureza humana, seja individual, seja genericamente considerado. Sem liberdade sexual, sem o direito ao livre exercício da sexualidade, sem opção sexual livre, o indivíduo humano – e, mais amplamente, o próprio gênero humano – não se realiza, do mesmo modo quando falta qualquer outra das chamadas liberdades ou direitos fundamentais.

Em síntese apertada os direitos sexuais estão relacionados na chamada primeira dimensão de direitos humanos, segundo ensinamentos de Paulo Bonavides (2011) os que se atém as liberdades da pessoa humana. Como não atentarmos para os direitos sexuais como expressão da autodeterminação e da liberdade de exercer segundo o reflexo das capacidades volitiva, emocional e sexual o direito ao prazer é livre manifestação do desejo?

Como bem nos situa Laura Davis Mattar (2023) em importante artigo sobre a temática foi em 1948, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), com a qual se iniciou o direito internacional dos direitos humanos e o sistema global de proteção aos direitos humanos no âmbito das Nações Unidas. Este sistema tem como destinatários todos os seres humanos, em sua abstração e generalidade.6 A construção e o reconhecimento dos direitos humanos vêm, desde então, evoluindo, tendo se expandido para áreas de importância vital para a preservação da dignidade humana. Nesse processo, denominado de especificação dos sujeitos de direitos, foram levadas em conta as especificidades de indivíduos e grupos. Dessa forma, houve um distanciamento da figura abstrata do homem para atender as diferenças existentes entre sexos, raças, gerações etc.

Foi a partir desse processo que surgiram os direitos humanos das mulheres e, posteriormente, aqueles sexuais e reprodutivos, formulações contemporâneas, consolidadas na última década do século XX. Vejamos.

a) Direitos reprodutivos

O termo "direitos reprodutivos" tornou-se público no I Encontro Internacional de Saúde da Mulher realizado em Amsterdã, Holanda, em 1984. Houve um consenso global de que esta denominação traduzia um conceito mais completo e adequado do que "saúde da mulher" para a ampla pauta de autodeterminação reprodutiva das mulheres. A formulação do conteúdo dos direitos reprodutivos teve início, pois, em um marco não-institucional, de desconstrução da maternidade como um dever, por meio da luta pelo direito ao aborto e anticoncepção em países desenvolvidos.

A partir daí, estudiosos do direito começaram a refinar o conceito de direitos reprodutivos, tentando dar precisão ao seu conteúdo. É o caso de Lynn Freedman e Stephen Isaacs Ávila (ano) (não localizei na bibliografia) que apontaram a importância da escolha reprodutiva como um direito humano universal. Rebecca Cook (1993), por sua vez, defendeu a idéia de que as leis que negam, obstruem ou limitam o acesso aos serviços de saúde reprodutiva violam direitos humanos básicos previstos em convenções internacionais. Segundo ela, para ser realmente universal, o direito internacional dos direitos humanos deve exigir dos Estados que tomem medidas preventivas e paliativas para proteger a saúde reprodutiva da mulher, dando-lhe a possibilidade de exercer a sua autodeterminação reprodutiva (Cook, 1993, 73-86).

A nomenclatura "direitos reprodutivos" consagrou-se na Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (CIPD), que aconteceu no Cairo, Egito, em 1994, tendo sido reafirmada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, China, no ano de 1995. Segundo o parágrafo 7.3 do Programa de Ação do Cairo:

[O]s direitos reprodutivos abrangem certos direitos humanos já reconhecidos em leis nacionais, em documentos internacionais sobre direitos humanos e em outros documentos consensuais. Esses direitos se ancoram no reconhecimento do direito básico de todo casal e de todo indivíduo de decidir livre e responsavelmente sobre o número, o espaçamento e a oportunidade de ter filhos e de ter a informação e os meios de assim o fazer, e o direito de gozar do mais elevado padrão de saúde sexual e reprodutiva. Inclui também seu

direito de tomar decisões sobre a reprodução livre de discriminação, coerção ou violência, conforme expresso em documentos sobre direitos humanos.

b) Direitos sexuais

Os direitos sexuais, por sua vez, começaram a ser discutidos no final da década de 80, com a epidemia do HIV/Aids, principalmente dentro do movimento gay e lésbico, a quem se juntou parte do movimento feminista. Segundo Sonia Corrêa e Maria Betânia Ávila (ano) (não localizei na bibliografia) , o termo "direitos sexuais" foi introduzido como estratégia de barganha na CIPD, em 1994, para que os direitos reprodutivos fossem garantidos no texto final da Declaração e Programa de Ação do Cairo - a inclusão do termo "sexual" radicalizava a linguagem de forma que ao conceder sua retirada negociava-se a manutenção de "direitos reprodutivos".13 Com isso, o termo 'direitos sexuais' não aparece no documento final do Programa de Ação de Cairo.

Entretanto, a discussão sobre tais direitos foi retomada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher. Consoante previsto no parágrafo 96 da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim:

Os direitos humanos das mulheres incluem seus direitos a ter controle e decidir livre e responsavelmente sobre questões relacionadas à sua sexualidade, incluindo a saúde sexual e reprodutiva, livre de coação, discriminação e violência. Relacionamentos igualitários entre homens e mulheres nas questões referentes às relações sexuais e à reprodução, inclusive o pleno respeito pela integridade da pessoa, requerem respeito mútuo, consentimento e divisão de responsabilidades sobre o comportamento sexual e suas conseqüências.

Como se pode ver essa ainda não é uma definição propriamente dita dos direitos sexuais. Refere-se aos direitos que supostamente compõem os direitos sexuais, permanecendo o prazer, como um fim em si mesmo, oculto do discurso das Conferências Internacionais da ONU.

Rosalind Petchesky (1993) atenta para o fato de que o desenvolvimento, mesmo que incipiente do conceito de direitos sexuais, só foi possível de forma negativa, ou seja, enunciando o direito de não ser objeto de

abuso ou exploração, no sentido paliativo de combate às violações. Ela pergunta, então: "porque é tão mais fácil declarar a liberdade sexual de forma negativa, e não em um sentido positivo e emancipatório? Por que é mais fácil chegar a um consenso sobre o direito de não ser objeto de abuso, exploração, estupro, tráfico ou mutilação, mas não sobre o direito de usufruir plenamente de seu próprio corpo?". Para a autora, é preciso que o desenvolvimento dos direitos sexuais dê-se no sentido da ampliação para um conceito positivo, que vá além do combate às discriminações e abusos cometidos contra as minorias sexuais, incluindo-se aí as mulheres que não se enquadram nas formas dominantes de seu gênero. Assim, devem englobar as chamadas "titularidades (entitlements) afirmativas", já que as titularidades afirmativas e negativas são os dois lados da mesma moeda: não posso gozar de meu corpo sexual se estou constantemente submetida ao temor, digamos, de um abuso.

Tendo em vista a atual formulação dos direitos sexuais e reprodutivos, passamos à análise dos obstáculos e desafios para o reconhecimento jurídico dos direitos sexuais na arena internacional.

A perspectiva histórica da construção dos direitos sexuais e reprodutivos é, sem dúvida, a mais reveladora. Ao nos debruçarmos sobre a produção científica do ponto de vista médico sobre o masculino e o feminino, o entendimento sobre os corpos e a evolução das teorias a respeito da sexualidade fica mais claro porque há ainda hoje grande dificuldade de primeiro, separar a prática do sexo da finalidade da reprodução e, depois, alterar os modelos de gênero que temos, com suas perversas estruturas de poder.

De acordo com Wilza Villela e Margareth Arilha (2003), "até o século XVII o humano era representado pelos homens, sendo as mulheres modos de corporeidade e existência intermediárias entre a humanidade e a animalidade". Assim, só havia o sexo masculino, sendo a mulher um corpo de homem não desenvolvido.

Foi somente a partir do século XVIII, no Renascimento, que se começou a considerar a existência de um modelo de dois sexos biológicos distintos. Foi o ambiente igualitário da Revolução Francesa que gerou uma reviravolta no modo de pensar a existência de homens e mulheres, tendo em vista a necessidade de, a partir do referencial da igualdade, desfazer a

concepção de mulher como ser humano inferior. Assim, “no clamor por igualdade, liberdade e fraternidade, as mulheres deixaram de ser um homem atrofiado para ganhar um sexo e corporeidade própria”.

Entretanto, em razão de fenômenos que transformavam a vida da mulher constantemente, como a gravidez e as “hemorragias esporádicas”, os homens achavam que as mulheres eram seres estranhos, capazes de perverter a ordem do mundo em função de sua inerente instabilidade. As mulheres pareciam estar mais sujeitas às influências externas, já que supostamente frágeis e vulneráveis - física, moral e intelectualmente. A inteligência estava associada ao masculino e a sensibilidade ao feminino, já que era por meio das características biológicas que se delimitavam as capacidades físicas e mentais e, portanto, os papéis que cada um dos sexos podiam assumir na sociedade. Neste sentido, a função precípua das mulheres era, pois, a procriação, e Deus as haviam feito com as necessárias características para o bom desempenho desta tarefa.

Para a consolidação das diferenças era preciso um bom governo da economia corporal da mulher – sendo, portanto, fundamental a cultura (em oposição à natureza). Ou seja, era da adequada e eficiente administração do desenvolvimento corporal e da capacidade reprodutiva das mulheres que dependia o desenvolvimento da sociedade. Isso, portanto, justificava o controle e a subordinação da mulher.

Mas, nas palavras de Wilza Villela e Margareth Arilha, “no recém-inaugurado mundo de dois sexos, [eram] as diferenças impressas pela natureza nos corpos dos homens e mulheres que os coloca [vam] ocupando lugares e funções sociais diferenciados. As mulheres seriam dotadas pela natureza de corpos e sentimentos adequados à tarefa de gestar, aleitar, cuidar do frágil bebê humano em seu processo de desenvolvimento – tarefa tão importante que as tornava quase que incapazes de desempenhar qualquer outra função social. Os homens, por não terem sido moldados para qualquer função específica, estariam incumbidos de todas as demais funções necessárias à reprodução humana, ou seja, atividades sociais, políticas, culturais e econômicas”. (Villela e Arilha, 2003, p. 95 e 102)

A importância da reprodução como finalidade última da relação sexual não se forma somente pelo discurso sobre a mulher e seu papel na sociedade.

Atrela-se também aos discursos sobre o sexo, de forma a restringir não só as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, já que não geram filhos, como também o exercício da sexualidade pelas mulheres fora do casamento. Com isso, "qualquer expressão sexual ligada à obtenção de prazer, e não à reprodução, passa a ser rechaçada".

O modelo normativo, então, baseado nesta ligação sexo-reprodução, não poderia ser outro que não a heterossexualidade. Esta era (e continua sendo) entendida como a forma 'natural' de relação sexual, o que só foi possível por meio da repressão às outras formas de expressão sexual.

Pode-se concluir, então, que as normas a respeito do exercício da sexualidade não são fatos dados, mas aprendidos socialmente: "cada cultura, em cada tempo histórico, constrói símbolos e signos do que é aceito e desejável em termos sexuais".

É tendo este panorama histórico mais longínquo que faremos a análise da construção histórica dos direitos sexuais e reprodutivos. Importante durante o exame da evolução histórica destes direitos ter em mente que (1) a mulher nos primórdios científicos era um corpo masculino menos desenvolvido; (2) uma vez "entendida" a existência de dois sexos, cada um tinha finalidades sociais determinadas por características biológicas, sendo a da mulher a procriação; (3) durante muito tempo houve (ainda há para alguns) uma necessária vinculação entre sexo e reprodução o que, por fim, (4) determina que a heterossexualidade, por ser a única capaz de viabilizar a reprodução, é a forma natural de se relacionar sexualmente, sendo vedadas socialmente aquelas que buscam somente o prazer, como a dos homossexuais ou fora do casamento.

A construção dos direitos reprodutivos como direitos humanos foi feita historicamente por dois movimentos distintos: o populacional e o das mulheres. Por essa razão, Lynn Freedman e Stephen Isaacs (ano) (não localizei na bibliografia) chamam-na de uma história esquizofrênica, já que cindida.

O movimento populacional, durante a década de 60, chamado de neo-malthusiano previu que se não fosse revertida a curva de crescimento populacional, o mundo se destruiria. Surgiram, à época, os estudos sobre as formas de se reduzir a fertilidade, que dão origem aos anticoncepcionais - hoje já bastante disseminados, como a pílula e o DIU. Os países do terceiro mundo

ao desencorajarem o uso de contraceptivos tornaram-se uma ameaça à própria raça humana, fazendo necessária, com isso, a interferência externa, ou seja, internacional.

Essa interferência tinha como único objetivo reduzir o crescimento populacional, não se preocupando de fato com as mulheres, sujeitos principais da atividade reprodutiva. A chegada dos métodos contraceptivos, que poderiam ser instrumentos de liberação feminina, já que separaram a atividade sexual da reprodução, passaram a ser vistos como um dispositivo de controle.

Nesse sentido, a história dos direitos reprodutivos como direitos humanos - ou seja, com o enfoque na autonomia reprodutiva exercida principalmente pela mulher – supostamente começa na primeira Conferência Internacional de Direitos Humanos, que aconteceu em Teerã (Irã), no ano de 1968. Nessa Conferência, adotou-se, pela primeira vez, o que viria a ser o núcleo dos direitos reprodutivos: “os pais têm como direito humano básico decidir de forma livre e responsável sobre o número e o espaçamento de seus filhos e o direito à educação adequada e informação a este respeito”.

Anos mais tarde, em 1974, na cidade de Bucareste, Romênia, quando da Conferência Mundial sobre População, representantes dos países em desenvolvimento defenderam a idéia de que o crescimento populacional estava vinculado ao grau de desenvolvimento dos países. Para eles, a prioridade dos governos do Norte para controlar o crescimento populacional era uma armação para assegurar sua primazia na ordem internacional e não um plano ‘humano de atenção à população dos países menos desenvolvidos. A Conferência acabou por reafirmar a linguagem do direito às escolhas reprodutivas, ampliando sua definição para incluir casais e indivíduos. Ademais, estabeleceu que as pessoas deveriam ter os meios, bem como informação e educação, para o exercício do direito reprodutivo.

Já na Conferência Mundial de População e Desenvolvimento, em 1984, no México, discutiu-se por sugestão do governo americano o crescimento populacional como um fenômeno neutro. Entretanto, em seu documento final, manteve-se a linguagem adotada em Bucareste, e ainda, incluiu-se a obrigação dos governos de tornar programas de planejamento familiar disponíveis universalmente.

Daí, a transformação da agenda da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento realizada no Cairo, em 1994. As mulheres, principais vítimas dos programas de controle populacional, passaram de objeto a sujeito dos programas de desenvolvimento e população. Foi nesta ocasião, pois, que se conseguiu definir os direitos reprodutivos - como descrito na primeira parte.

Tal e qual o movimento populacional, o movimento de mulheres, por sua vez, também tinha na reprodução um de seus elementos centrais. Entretanto, com outro foco: o controle da mulher sobre o seu próprio corpo, sua sexualidade e vida reprodutiva. O lema feminista da década de 70 “nosso corpo nos pertence” estava em clara oposição à interferência da Igreja e do Estado.

A década das Nações Unidas para as Mulheres iniciou-se com a I Conferência Internacional da Mulher, realizada no México, em 1975. Lá se reuniram pessoas do mundo todo (praticamente 70% eram mulheres) que conseguiram incluir na Declaração da Conferência o direito à autonomia reprodutiva. Mas, foi-se além: a declaração previu o direito à escolha reprodutiva sob a noção de controle e integridade corporal.

Em 1979 foi adotada pela ONU a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, também chamada de CEDAW, sua sigla em inglês. Segundo Flávia Piovesan, a CEDAW fundamenta-se na “dupla obrigação de eliminar a discriminação e de assegurar a igualdade”. Seu artigo 16 determina a obrigação dos Estados-Partes em adotar todas as medidas necessárias para eliminar a discriminação contra as mulheres em todos os assuntos relativos ao casamento e às relações familiares e, em particular, de assegurar, com base na igualdade entre homens e mulheres, que elas tenham os mesmos direitos de decidir livre e responsavelmente sobre o número de filhos e o intervalo entre os nascimentos e de terem acesso à informação, à educação e aos meios necessários que lhes permitam exercer esses direitos.

Contudo, foi em 1993, na II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, ocorrida em Viena, que a sexualidade das mulheres foi pela primeira vez invocada. Os parágrafos 18 e 38 da Declaração e Programa de Ação

recorrem aos Estados para eliminar a violência baseada no gênero e todas as formas de abuso e exploração sexual.

Em dezembro do mesmo ano foi adotada na ONU a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, que condena, em seu parágrafo 2o, as várias formas de violência física, sexual e psicológica sofridas pela mulher, afirmando estarem tais direitos e princípios embutidos nos tratados internacionais de direitos humanos. Ressalte-se, que esta declaração serviu de base para a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, aprovada pela Organização dos Estados Americanos, em 1994, cujo conteúdo é juridicamente vinculante aos países que a ratificaram.

Foi também em 1994, na Conferência sobre População e Desenvolvimento do Cairo, que o movimento feminista conseguiu deslocar definitivamente a questão demográfica para o âmbito dos direitos reprodutivos. Ficou explicitamente definido na Conferência que as políticas populacionais deveriam ser por orientadas pelos direitos humanos.

Embora tenha sido impossível conceituar no Cairo os direitos sexuais, são inúmeras as referências ao “sexo” ou à “sexualidade”.

Petchesky sustenta que a inclusão da saúde sexual como um direito a ser protegido deriva do esforço das delegações da África Sub-Saariana, cujas conseqüências da epidemia do HIV/ Aids foram e continuam sendo devastadoras. (Perchesky, 1999, p. 15-38)

A Plataforma de Ação elaborada na IV Conferência Mundial da Mulher, em Pequim, no ano de 1995, reafirmou as conquistas em relação aos direitos reprodutivos – a partir de então definitivamente incorporados na linguagem dos direitos humanos - e também conseguiu avançar na formulação dos direitos sexuais como parte dos direitos humanos. O consenso possível, de acordo com Petchesky, foi “notável”, já que pela primeira vez na história as mulheres foram consideradas seres sexuais, além de reprodutivos.

Um dos principais pontos a serem enfatizados nesta retrospectiva histórica é o de que a interligação entre população e desenvolvimento claramente acelerou a positivação dos direitos reprodutivos que, como diria Norberto Bobbio (ano)(não localizei na bibliografia), enquanto direitos

humanos, “nascem em [...] circunstâncias caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes”.

Ademais, o fato dos direitos reprodutivos constituírem-se como uma demanda única e exclusiva do movimento feminista, deu-lhe coesão e, portanto, mais força. Na defesa dos direitos sexuais os atores são grupos de gays, lésbicas juntamente com parte do movimento de mulheres, não tendo sido desenvolvida a articulação necessária para a elaboração de estratégias eficazes, o que fez com que a conquista destes direitos restasse prejudicada.

Segundo Katherine Bartlett, analisar as leis sob a ótica feminina significa examinar como falham em levar em conta as experiências e os valores das mulheres ou, ainda, verificar como as prejudicam. De acordo com Rebecca Cook, feministas têm dado ênfase ao quanto a indeterminação da lei, que se diz neutra e objetiva, mascara hierarquias e as distribuições de poder. Ora, não é possível pensar o direito sem as relações de poder entre os sexos, as classes e as etnias presentes na sociedade que o constrói. Evidente, pois, sua tendência de refletir o grupo dominante composto por homens, brancos e heterossexuais. (Bartlett,. 1993, p. 76).

Em razão disso, o movimento feminista construiu sua agenda de direitos valendo-se da discriminação, ou seja, buscando a igualdade entre homens e mulheres. Discriminação, neste caso, é o prejuízo, o não reconhecimento ou o não exercício dos direitos humanos pela mulher em razão da distinção, exclusão ou restrição baseada em seu sexo. Mas quais os direitos humanos cuja reivindicação era dificultada às mulheres? Segundo Florence Butegwa, eram aqueles que não tinham paralelos masculinos, quer dizer, que dizem respeito às necessidades que os homens não têm. (Butegwa, 1995, p.35).

Sem direitos humanos “exclusivos” de seu gênero, ficaram muito tempo sem regulação estatal direitos humanos fundamentais das mulheres, como é o caso dos reprodutivos, relativos à reprodução que ocorre em seu corpo.55 Neste sentido, para provarem violações dos seus direitos, tinham que, sem paralelo algum no mundo masculino, provar que tinham sido discriminadas e que o Estado falhou em protegê-las da forma como protege aos homens.

Por essa razão, Margaret Schuler entende que, embora o discurso da discriminação seja um instrumento poderoso de reivindicação de direitos, o discurso dos direitos é muito importante, já que as mulheres (e também homossexuais) têm características que as diferem dos homens (heterossexuais), e que requerem uma estrutura de direitos específica (Schuler, 1995, p. 10).

Diante deste vácuo legal, o movimento feminista passou a reinterpretar os direitos que não foram tradicionalmente pensados para serem aplicados às mulheres. É o caso do direito à vida, previsto no artigo 6(1) do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, tradicionalmente entendido como a obrigação dos Estados-Parte de assegurar a observância do devido processo legal para imposição de uma pena de morte. O Comitê de Direitos Humanos da ONU, ligado ao mencionado Pacto, considera essa interpretação restritiva e afirma que a proteção ao direito à vida requer a adoção de medidas positivas, como aquelas voltadas para a redução da mortalidade infantil e o aumento da expectativa de vida.

O direito da mulher à vida, ou à sobrevivência, assegura-lhe o acesso aos serviços de saúde; portanto, qualquer restrição a tal acesso deve ser considerada violação ao direito internacional dos direitos humanos. Consoante Rebecca Cook, a aplicação tradicional do direito à vida é orientada ao gênero masculino, já que os homens assimilam a violação ao direito à vida à pena de morte mais facilmente do que à morte por gravidez, ignorando a realidade histórica das mulheres.

Esta reinterpretação dos direitos alargou o grau de responsabilidade do Estado e, mais recentemente, aumentou o poder dos Comitês que monitoram as ações/omissões daqueles relacionadas aos direitos das mulheres. Ainda assim, as mulheres, e os homossexuais, não têm a mesma aceitação como parte do sistema e como sujeitos plenos de direitos humanos, faltando-lhes freqüentemente a proteção do direito.

À falta de proteção do direito às questões específicas das mulheres (e, ainda mais, dos homossexuais) somou-se a primazia da regulação e aplicação do direito na esfera pública. Karen Engle, ao tratar da distinção entre o público e o privado, critica o direito internacional público apresentando duas posições: uma que entende que ele é falho porque ao excluir o privado – a esfera

doméstica, onde a mulher está mais presente – deixa de ser realmente universal; e outra que entende que ele usa a divisão entre público e privado de forma conveniente para evitar questões relativas às mulheres. De acordo com os defensores da primeira tese, o direito internacional público deve ser reconceitualizado para incluir as mulheres e o espaço privado. Já para os outros, os instrumentos doutrinários necessários para acomodação das mulheres no direito internacional já existem nos direitos humanos, o que significa que sua aplicação é feita de forma inconsistente – bom exemplo é a possível intervenção para abolir formas 'privadas' de violência, como o canibalismo ou a escravidão (Engle, 1993, p. 143).

A análise de Engle, acima exposta, indica claramente que não era do interesse do Estado regulamentar o que ocorria no âmbito doméstico, sendo-lhe conveniente manter-se alheio ao que lá se passava. Daí porque os direitos reprodutivos ficaram por tanto tempo sem regulamentação estatal.

Já a regulação da sexualidade mantém-se até o presente na interface entre o público e o privado. Se por um lado, o exercício dos direitos sexuais está no âmbito da privacidade e da liberdade sexual relativa à forma como se obtém prazer; por outro, é preciso a proteção estatal para que essa liberdade possa ser exercida plenamente, sem discriminação, coerção ou violência. O equilíbrio da regulação e desregulação estatal – ou seja, entre liberdade e proteção - é, como dizem Sonia Corrêa e Maria Betânia Ávila (ano) (não localizei na bibliografia), um tema "inconcluso". Em especial porque, ao romper as barreiras da esfera privada, em que, com freqüência, ocorrem os abusos em relação à sexualidade (e à reprodução), pode-se dar espaço para uma exagerada intervenção estatal implicando restrição à liberdade do indivíduo.60 Ao buscar este equilíbrio, corre-se o risco de se estar a fazer um convite para o abuso da discricionariedade estatal.

Resta evidente, pois, que a primazia da regulação e aplicação do direito na esfera pública contribui para que mulheres e minorias sexuais não tenham a proteção necessária do direito para exercer suas cidadanias no âmbito doméstico. A democracia, como nos ensina Pitanguy, não se refere apenas ao exercício da cidadania na esfera pública, mas também às relações na vida cotidiana, no trabalho, na família, na saúde, na educação.

Em vista disso, como o movimento feminista conseguiu trazer a demanda por direitos reprodutivos e sexuais para a esfera do direito? A formulação dos direitos reprodutivos, e sua conseqüente positivação, deram-se a partir de sua aliança com o direito à saúde. Como um direito humano, a saúde apareceu pela primeira vez na DUDH, de 1948, tendo sido mais bem definido posteriormente em inúmeros documentos internacionais de proteção aos direitos humanos. É o caso do artigo 12 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, que o formula como "o direito de toda pessoa de desfrutar o mais elevado nível de saúde física e mental", exemplificando medidas que devem ser adotadas para assegurar seu pleno exercício.

A CEDAW, de 1979, no seu artigo 12, também prevê o direito à saúde como um direito das mulheres, ressaltando a importância de "assegurar-lhes, com base na igualdade dos homens e das mulheres, o acesso aos serviços médicos, incluindo os relativos ao planejamento familiar". O 2o parágrafo do artigo estabelece como obrigação dos Estados-Partes fornecer às mulheres serviços apropriados gratuitos durante a gravidez, parto e pós-parto. Esses são exemplos da evolução do conceito de direito à saúde na arena internacional.

Com base nestes dispositivos, o movimento feminista começou a lutar na década de 70 pelos direitos reprodutivos, reivindicando a descriminalização do aborto. O aborto, enquanto um obstáculo ao exercício da liberdade humana da mulher, é um problema de saúde pública. Isso porque muitos são realizados de forma insegura, com riscos à saúde das mulheres, senão sua morte. De acordo com Rebecca Cook (1993) "a OMS estimou que a cada ano morrem 500.000 mulheres de causas relacionadas à gravidez, sendo que o aborto inseguro gera entre 25 e 50% dessas mortes".Sob a ótica da saúde, estas são evidentemente mortes evitáveis.

Para demonstrar a negligência estatal em relação às mulheres o movimento feminista usou dados estatísticos, que ajudaram a trazer para o debate público a necessidade de positivação dos direitos reprodutivos e o dever positivo dos Estados de prestar assistência à saúde integral da mulher - o que requer a formulação e execução de políticas públicas.

Contudo, à época, a mesma ligação entre saúde e direitos sexuais não foi possível. Associados à liberdade sexual, à privacidade e ao direito de não

sofrer discriminação, coerção ou violência, o Estado deixou de regulamentar os direitos sexuais para salvaguardar a vida privada do indivíduo, principalmente de sua interferência.

Reitere-se que a sexualidade esteve ausente do discurso internacional sobre os direitos humanos até 1993. Não só; o discurso sobre os direitos humanos aceita a vida sexual apenas de modo implícito e, mesmo assim, restrita à reprodução e, portanto, ao casamento heterossexual. Basta pensar que nem mesmo a CEDAW menciona a liberdade sexual ou os direitos das lésbicas. Como nos ensinam Wilza Villela e Margareth Arilha (2003) não faz sentido isolar a categoria "lésbica" da discussão política sobre opressão sexual que sofrem todas as mulheres, independentemente de sua orientação sexual.

Mas, como a história bem demonstrou, existem "dimensões da autonomia privada da pessoa humana tão relevantes para a sua dignidade, que se torna necessário protegê-las até mesmo do legislador, encarnação da vontade das maiorias". Os direitos sexuais, embora principalmente de caráter negativo - de abstenção estatal -, exigem uma prestação positiva do Estado, qual seja garantir seu exercício.

Esta constatação, entretanto, não foi suficiente para haver a regulamentação dos direitos sexuais. Foi somente com a eclosão da epidemia da AIDS, nos anos 80, que por uma questão de saúde, a sexualidade foi incorporada ao debate público internacional. Esta associação foi, novamente, determinante para as conquistas de direitos, neste caso dos gays e lésbicas. Em países em desenvolvimento a vinculação com o direito à saúde ainda é muito importante. É por meio de um serviço público de saúde eficiente que mulheres, gays e lésbicas "conseguem" exercer plenamente sua cidadania, desde que protegidas sua liberdade e autonomia.

Assim, resta claro que a vinculação com o direito à saúde viabilizou a formulação e positivação dos direitos reprodutivos e, posteriormente, ainda que de forma preliminar, a dos direitos sexuais (Mattar, 2008, p. 76).

A profícua e cuidadosa análise histórica- jurídica feita por Laura Davis Mattar relaciona importantes aspectos sobre os direitos sexuais, primeiramente sobre a resistência de compreendê-los como direitos humanos (qual o sentido da negação em compreender que os direitos sexuais estão intimamente ligados à dignidade humana e a saúde física e psíquica da pessoa

humana? Não há dúvida que esse recusa faz parte de uma dogmática jurídica conservadora e arcaica que ditou os parâmetros sobre o conteúdo da ciência jurídica por tempo demais em detrimento das necessidades de reconhecimento jurídico do que se refere ao mínimo existencial assecuratório à existência humana.

No Brasil a Constituição Federal de 1988 não conceitou entre os direitos fundamentais as liberdades sexuais. Contudo, entendemos que não se faz necessário, já que os direitos sexuais estão intrinsicamente ligados às liberdades individuais e, sendo assim, compõe as diretivas da autodeterminação sexual inerente à condição de todo indivíduo.

Resta-nós ainda sobre a análise em epígrafe relacionarmos que sem o movimento de mulheres – para além da luta por respeito à orientação sexual livre das mulheres e da comunidade LGBTTQIAPN+ - foi de suma importância no desmembramento dos direitos sexuais dos direitos reprodutivos. Para além inclusive da relevante discussão acerca das distinções entre direitos reprodutivos x direitos sexuais sabemos que existem pessoas que exercem seus direitos reprodutivos sem exercerem suas sexualidades por meio de parentalidade oriundas da socioafetividade ou ainda de técnicas de reprodução humana assistida. Assim como existem os indivíduos que vão exercer suas sexualidades sem exercerem direitos reprodutivos, já que não desejam filhos.

O que se faz de suma importância para a temática é a partir do desdobramento o entendimento que direitos reprodutivos são fundamentais na mesma medida dos direitos dos que não querem exercer seus direitos reprodutivos, já que tal resolução encontra guarida no livre e pleno exercício da autonomia volitiva.

Enquanto as mulheres organizadas num movimento em defesa dos direitos femininos protagonizaram um dos mais notáveis papéis em defesa da capacidade sexual irrestrita para além do sexismo ou do binarismo feminino x masculino ainda discutimos liberdades sexuais e reconhecimento de amplas e plurais formas de amar, como por exemplo expressões não monogâmicas de afeto e co-parentalidades baseadas em relações não sexuais. Décadas de luta em favor da efetividade da igualdade material, livrando o feminino de um estado de pseudo igualdade – numa retórica meramente formal – não retirou as mulheres do olho do furacão da invasividade do estado que quer tutelar

ovários e úteros e da intromissão da sociedade que cerceia com toxicidade e patrulhismo a vida, a autonomia, a satisfação do feminino como se o gozo, o prazer e liberdade sexual fossem meramente atributos do masculino e não da pessoa humana.

Caminhamos na superfície lunar, mas no que tange à questão da cidadania sexual irrestrita e plena para todas as pessoas andamos a passos de lesmas, arrastando correntes forjadas com grilhões sexistas, misóginos, preconceituosos e opressivos quanto ao feminino, à diferença, aos que fogem dos padrões limitantes.

Numa analogia que não é mera retórica, são as mulheres o mais expressivo exemplo de assujeitamento na negação do direito à dignidade sexual, contudo não são as únicas vítimas já que esse assujeitamento também é contemplado no que tange as pessoas gordas, pessoas com deficiência e pessoas acima dos cinquenta anos.

DESEJOS INCONTIDOS E LIBERTOS: O QUERER, O PRAZER E AS SEXUALIDADES PARA ALÉM DOS PADRÕES DA CORPONORMATIVIDADE

"Toma-me
Porque me agrada
Meu ser cativo do teu sono.
Corporifica
Boca e malícia.
Tatos.
Me importa mais
O que a ausência traz
E a boca não explica."
(Hilda Hilst)

Sobre a égide de que o desejo merece existir apenas diante do apogeu da perfeição ou daquilo que o senso comum elenca como perfeição erguem-se as estruturas da corponormatividade ou daquilo que convencionamos

chamar de “capacitismo afetivo”. A fobia para coibir os desejos que recaíam sobre corpos fora dos padrões transformam sujeitos em párias sexuais ou seres asssexualizados pela ojeriza/repulsa social que esses corpos marginalizados possam despertar desejo. A questão central do presente ensaio traz o âmago dessa discussão com a inquietude da constatação: por que corpos diversos não podem ser desejados ou destinatários de afetividade?

Neste esboço estamos trabalhando não apenas o prisma dos desejos em face dos que são socialmente indesejados, claro que evidenciamos essa questão, porém reduzir o âmago do texto a essa circunstância é não compreender que estamos aqui – antes de qualquer outra abordagem – falando sobre a interlocução entre diferença e o desejo, em alguns dos seus marcadores.

Na concepção de Collins e Bilge trabalhar com a interseccionalidade entre diferença e marcadores sociais são práticas de articulação – ora desdobradas em termos de entrecruzamento analítico; ora em termos de coalizão política (Collins; Bilge, 2020).

O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está no marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso de discriminação por sexo; homofobia no caso de discriminação pela orientação sexual; racismo no caso de discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso de deficiência há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa (Diniz; Santos, 2010). Conforme Anahi Guedes de Mello a lacuna é proposital em face do descaso que existe diante dos corpos com deficiência (Mello, 2010).

O termo corponormatividade foi inclusive popularizado pelos esforços da própria Anahi Guedes de Mello, que traduziu da expressão em inglês proposta por Robert McRuer, compulsory ablebodiedness, cuja tradução em português de able-bodied que faz referência aos corpos aptos para o serviço militar. Contudo a depender da frase a expressão em questão pode ter o sentido como corpos sãos, hábeis, aptos, capazes ou sem deficiência. Entretanto, para a referida autora, o termo aptonormatividade talvez numa tradução literal fosse o mais indicado, mas perderia a abrangência do termo corponormatividade (Mello, 2010).

Tomando como premissa a corponormatividade com os seus signos no que se referem as exclusões dos corpos indesejados, associando-se ao termo capacitismo usado também para definir a exclusão pelos corpos com deficiência (Cf.Mello, 2016), seja aplicado no sentido amplo para definir os corpos fora do padrão que não podem ser destinatários do desejo ou cobiçados para fins de luxúria e lascívia porque estão fora dos padrões sociais e devem ser alvo de desprezo, discriminação e repulsa; não dá vontade para trocas intersubjetivas de afeto. Com esse propósito indicamos o uso do termo capacitismo afetivo para expressar a discriminação dos corpos com deficiência, corpos maduros e corpos gordos como vítimas da discriminação em face respectivamente da deficiência, do etarismo e da gordofobia.

A deficiência desperta, em regra, no consenso social como já mencionamos anteriormente dois sentimentos antagônicos: a repulsa/ojeriza fruto da mais perversa exclusão e a comiseração. Ambos os sentimentos são apologia ao negacionismo do outro enquanto sujeito sexualizado, porque sintetizam a consideração de que corpos com deficiência são corpos abjetos e fora do jogo da atratividade e das relações afetivas-sexuais. Todavia, conceituar a deficiência de forma tão limitada assim é fruto do mais expressivo capacitismo porque a atração sexual não se traduz de forma tão banal como meramente a ideia de corpos sadios. Somos enquanto indivíduos dotados de características como a inteligência, a sensibilidade e os sentidos humanos e são mediante um conjunto de fatores que nos sentimos atraídos e desejosos, uns pelos outros.

Segundo Mirian Goldenberg (2011) determinado modelo de corpo na cultura brasileira contemporânea é uma riqueza, talvez a mais desejada pelos indivíduos das camadas médias urbanas, e também das camadas mais pobres, que percebem seu corpo como um importante veículo de ascensão social e, também, um importante capital no mercado de trabalho, no mercado de casamento e no mercado sexual.

Além de um capital físico, o corpo é também um capital simbólico, um capital econômico um capital social. No entanto, é preciso ressaltar que este corpo capital não é um corpo qualquer. É um corpo que deve ser magro, jovem, em boa forma, sexy. Um corpo conquistado por meio de um enorme

investimento financeiro, muito trabalho é uma boa dose de sacrifício (Goldenberg, 2011).

Com relação às mulheres elas devem ser magras, mas não magras demais ao ponto de serem esqueléticas porque se faz preciso que tenham curvas, porém não podem ser curvas voluptuosas em excesso para não serem gordas. E devem ser jovens porque teoricamente na construção dos desejos a "perda do viço" oriunda da redução do colágeno faz do ente feminino menos importante no "mercado da atratividade" e reduzem suas chances para o baile da afetividade e dos enlaces corporais.

Como de forma assertiva dispôs Bordieu, que os homens tendem a se mostrar insatisfeitos com as partes do seu corpo que acham pequenas demais enquanto que as mulheres se ocupam das partes que acham grandes demais (Bordieu, 1999). Considerando esse pensamento de Bordieu a luz da temática sobre sexualidades traduzimos que numa perspectiva fálica os homens possuem uma preocupação exacerbada pelo tamanho dos seus próprios pênis porque seria em face desse tamanho que ergue-se a ideia de competência sexual; por sua vez as mulheres preocupam-se com o tamanho do busto, da cintura, da circunferência de suas coxas porque se são grandes demais estão inaptas para serem alçadas a condição de parceiras sexuais.

Em outras palavras os homens não devem ser gordos, mas se não forem gordos demais, ainda são elegíveis como parceiros sexuais, contudo às mulheres que não são magras perdem os requisitos para integrarem o rol das parcerias sexuais. Em tempo, não estamos aqui apregoando que a gordofobia é somente destinada às mulheres, porque não é verdade. Mulheres e homens gordos são vítimas da violência do preconceito corporal. No entanto, essa violência oriunda do preconceito contra os corpos gordos femininos alcança uma maior amplitude. Mas o sexismo corporal somente é perceptível no que tange a questão da gordofobia?

É claramente fruto de uma enorme precipitação considerarmos o sexismo sexual como unicamente fruto da ojeriza aos corpos gordos femininos. Mulheres mais velhas também estão sujeitas à discriminação porque, em que pese a proteção constitucional às liberdades individuais, considera-se como aptidão às vivências sexuais possuir idade compatível. Como idade compatível o consenso popular traduz por abaixo dos quarenta entre os vinte e trinta anos.

Por que então homens mais velhos não possuem os mesmos marcadores de repulsa e ojeriza? Principalmente por uma questão antropológica, somos um povo fundado em relações de dominação e violência do branco europeu, saqueador, usurpador de terras e estuprador das índias, africanas e das esposas europeias. Portanto, desde os primórdios colonizadores a dominação sexual decorreu de uma estrutura de poder dos homens e da busca pela imposição da sujeição das mulheres.

Desde o início dos tempos em nosso país, regra eram homens mais velhos adoradores de corpos juvenis, impúberes e mal desenvolvidos para as práticas das vivências sexuais porque eram corpos quase infantis de meninas que estavam adentrando a puberdade.

Somos, portanto, um povo surgido do estupro de muitas meninas e da naturalização do desejo dos homens mais velhos por jovens e seus corpos juvenis.

Na contemporaneidade mulheres acima dos 50 anos são consideradas um enorme desafio porque não são jovens, nem velhas demais. Possuem segurança, cultura, ideias firmes e não raro independência financeira; entretanto não são jovenzinhas e assim desafiam a opinião pública quando se relacionam com homens mais jovens, como se apenas essa relação fosse possível mediante a observância de interesse econômico. Tal assertiva é uma violência às mulheres mais velhas porque desprezam suas atratividades e reduzem seus corpos e espíritos a um conceito meramente de interesse patrimonial. No Brasil, a título de ilustração, mulheres como Ivete Sangalo, Xuxa Meneghel, Vera Fisher, Sônia Braga e Isadora Ribeiro desconstruiram esse sofisma etário e propuseram a subversão da opinião alheia aos seus desejos e a vivência de suas experiências e vidas privadas para além do etarismo e do sexismo.

Para além da gordofobia, do capacitismo, do etarismo não podemos perder a capacidade de nos deixarmos tocar pelo outro. Relações humanas em suas mais complexas variáveis não podem ser reduzidas a questões como preconceito corporal, funcional, etário. Estamos sujeitos a sentir então por que complicamos tanto? Por que negamos tanto? E por que sofremos tanto quando temos o direito à felicidade plena e absoluta?

Existem corpos. Existem desejos. Existe vontade. Existe reciprocidade de interesse. O que não deve resistir à concepção da liberdade sexual é o preconceito. Por ser a expressão vil do aviltamento ao direito a uma sexualidade livre e feliz deve ser alvo do combate aos seus efeitos e numa colaboração da educação em direitos humanos erradicada no seu nascedouro para que não se perpetue.

Pessoas amam, desejam e se relacionam com pessoas. Para além dos (pré) conceitos ultrapassados, de estigmas conservadores e da aprovação coletiva, a efemeridade da existência humana não admite a procrastinação dos nossos desejos ou das nossas afetividades. Não há tempo para perder a vida exige que tenhamos urgência na busca pela efetividade do mais absoluto de todos os direitos: o direito à felicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INACABADAS PORQUE DESEJOS E SEXUALIDADES NÃO ADMITEM INVÓLUCROS

O presente esboço foi um dos textos mais complexos e inacabados já produzidos por nós. Inacabado porque entendemos que desejos, sexualidades e aptidão para vivências sexuais não podem jamais receber o aprisionamento do enquadramento. A única ressalva fazemos que erguemos tal como uma bandeira vermelha, é sobre a questão da autonomia da vontade mediante a capacidade para decidir. Sem consentimento, livre, expresso por agente capaz não é possível a admissão de nenhuma prática sexual consentida.

Contudo, compreendemos como indefensável, a discriminação afetiva-sexual de corpos que não atingem o ideal de perfeição. Preconceitos oriundos da gordofobia, do capacitismo e do etarismo devem ser combatidos diuturnamente porque aviltam a dignidade sexual e reduzem indivíduos de forma violenta e afrontosa às características consideradas como pejorativas em face da observância da corponormatividade. Diante dessas circunstâncias compreendemos que existe um capacitismo afetivo que pune os corpos imperfeitos, fora do padrão ou acima da idade que podem ser considerados desejosos.

Nosso escopo com o presente esboço foi trazer a ideia que não existem corpos impróprios para o desejo, para o prazer, ou para as vivências sexuais porque diante do conceito de cidadania plural o exercício do direito à diversidade é um direito fundamental que deve ser exercido por toda a humanidade.

Por sua vez, no letramento antidiscriminatório, os direitos sexuais não podem ser reduzidos em importância ou efetividade em face dos sujeitos e das suas subjetividades. As interações afetivas-sexuais não estão reduzidas a aprovação social ou a ignorância ululante. A indevida redução avilta a dignidade sexual, assim como o direito à felicidade como busca imorredoura da alma humana. Nascemos, vivemos e morremos no afã de um dia o cômputo total seja positivo em favor dos momentos felizes, dos abraços que tocaram nosso âmago e do que fomos capaz de sentir ou de provocar no outro.

Dessa forma esperamos que não haja conclusão quanto ao artigo em comento, porque seria fruto de uma pretensão interruptiva, já que são as sexualidades mutáveis por natureza, não vamos encerrar o texto em epígrafe vamos apenas desejar que ele siga inacabado ressoando dentro de cada uma/um como se fosse um símbolo de insubordinação e resistência ou como um desejo que lateja, queima e exige a sua concretização. Que assim seja em nome de uma dogmática jurídica que não exclua, puna ou discrimine a diferença, mas que acolha, abrace de forma incontestável e até lascivamente todos os que fogem a padronização imposta pela ignorância.

Que se faça viva, ousada e reflexiva a percepção de que os nossos desejos são como símbolos da existência, da resistência e da sobrevivência. Afinal sobrevivemos à COVID, ao genocídio do povo brasileiro, aos anos de negacionismo e de injustificado combate à ciência no país, o mínimo que devemos ser é ousados, libertos e abertos a uma vida menos ordinária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Regina M. e PARKER, Richard (orgs.). **Sexualidades pelo Avesso:** direitos, identidades e poder. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Ed. 34, p. 15-38, 1999.

BARTLETT, K. Feminist Legal Methods. Harvard Law Review. Cambridge: The Harvard Law Review Association, v. 103, n. 4, p. 829-888, Feb. 1990, apud COOK, R. International Human Rights and Women's Reproductive Health. **Studies in Family Planning**, v. 24, n. 2, p. 73-86, Marc-Apr. 1993, p. 76.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 26 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2011.

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTEGWA, F. International Human Rights Law and Practice: Implication for Women. In: SCHULER, M.A. (ed.). From Basic Needs to Basic Rights. Washington D.C.: Women, Law and Development International, p. 27-39, 1995, p. 33.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2020.

COOK, R. International Human Rights and Women's Reproductive Health. **Studies in Family** Planning, v. 24, n. 2, p. 73-86, Marc-Apr. 1993.

DIAS, Maria Berenice. **Liberdade sexual e direitos humanos.** https://berenicedias.com.br/liberdade-sexual-e-direitos-humanos/ Acesso em: 23/2/2023.

DINIZ, D. SANTOS; W. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. In:
DINIZ, D.; SANTOS, W. organizadores. **Deficiência e Discriminação.** Brasília: Letras Livres. EdUnB , 2010. p. 9-10.

GOLDENBERG, Mirian. **Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira.**
http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_18/contemporanea_n18_06_Mirian_Goldenberg.pdf Acesso em: 23/2/2023.

https://ibdfam.org.br/artigos/24/Liberdade+sexual+e+direitos+humanos Acesso em 06/12/2022.

MATTAR, Laura Davis. **Reconhecimento Jurídico dos Direitos Sexuais – Uma Análise Comparativa Com Os Direitos Reprodutivos**.
https://www.scielo.br/j/sur/a/CwLVRN4HBQzfcPsGb8WJc9q/?format=pdf&lang=pt acesso em 13/02/2023.

MELLO, AG. A construção da pessoa na experiência da deficiência: corpo, gênero, sexualidade, subjetividade e saúde mental. In: MALUF, SW. TORNQUIST, CS. Organizadoras. **Gênero, Saúde e Aflição: abordagens antropológicas**. Florianópolis: Letras Contemporâneas; 2010, p. 176.

MELLO, AG. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade:** do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, 2016.
https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt, acesso em 27/01/2023.

PETCHESKY, R.P. Direitos Sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: ENGLE, K. After the Collapse of the Public/Private Distinction: Strategizing Women's Rights. In: DALLMEYER, DORINDA G. (Ed.). **Reconceiving reality: women and International Law**. Washington D.C.: American Society of International Law, 1993, p. 143.

SCHULER, M. Introduction. In: SCHULER, M. (editor.) From basic needs to basic rights. Women´s claim to human rights. Washington D.C.: Women, Law and Development International, p. 1-24, 1995, p. 10.

RAUPP RIOS. Roger. **Para um direito democrático da sexualidade**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul./dez. 2006.

VILLELA, W.V. e ARILHA, M. Sexualidade, Gênero e Direitos Sexuais e Reprodutivos. In:

BERQUÓ, Elza. (org.). **Sexo & Vida: Panorama da Saúde Reprodutiva no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 95-150, 2003, p. 95 e 102.

CAPÍTULO 21

APONTAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO CLÍNICO: UMA VISÃO DOS TERAPEUTAS

Diego Santos Mendes da Silva[139]
Ana Maria Tavares Duarte[140]

INTRODUÇÃO

Compreendendo as relações fundamentais entre o trabalho articulado de várias áreas de atendimento clínico no processo do desenvolvimento de habilidades na criança e sobretudo da criança autista, esta pesquisa é direcionada na abordagem transdisciplinar, que se refere ao contexto interventivo numa perspectiva coletiva, em busca de resultados efetivos que favoreçam os vários aspectos evolutivos dessas crianças.

A pesquisa surgiu diante da necessidade de conversar sobre os impactos positivos causados pelo processo de aplicação pautada na transdisciplinaridade no desenvolvimento da alfabetização dessas crianças através das observações dos vários profissionais que fazem o seu atendimento clínico. A pesquisa busca visualizar um progresso condicionado por meio de

[139] Graduando em Pedagogia pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco

[140] Pós-doutorado em Educação Especial - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto – Portugal. Dra. em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao – Espanha. Professor Associada 3 UFPE/CAA - Área de atuação - Educação, com ênfase em Educação Especial, Psicologia Cognitiva, Educação Escolar Indígena, Gênero, Diversidade, Inclusão Social e Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos. UFPE/CNPq. CV: http://lattes.cnpq.br/1803844180526693. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3373-5105 Email: anamaria.duarte@ufpe.br.

estratégias oriundas de todas as áreas que estão presentes no desenvolvimento da criança. O artigo trabalhará pela ótica da alfabetização de crianças autistas com o intuito de buscar os benefícios desse trabalho transdisciplinar no caminho de alfabetizar essas crianças.

Destacando também as contribuições de uma intervenção elaborada e realizada em conjunto, a alfabetização nesse recorte é erguida e sustentada sobretudo pela cooperatividade do ambiente transdisciplinar que amplia com qualidade as estratégias para o profissional do trabalho pedagógico do contexto clínico executar suas atividades de forma mais assertiva e flexível.

Enquanto educador, pesquisador e estudante, minha inquietação referente ao fenômeno da alfabetização na perspectiva transdisciplinar se faz presente pois eu acredito no advento real da inclusão onde essas crianças possam ser de fato assistidas de maneira eficiente em seus espaços de relação. Minhas experiências com esse campo trazem a reflexão de que o caminho mais assertivo para de fato termos crianças com o Transtorno do espectro autista alfabetizadas de maneira coerente com as demandas sociais é pelo caminho articulado entre todos os envolvidos no desenvolvimento desses indivíduos. Busco portanto trazer um recorte dessa realidade empírica para fomentar ainda mais essa discussão, que considero importantíssima, e evidenciar a urgência de um debate acadêmico mais presente. Justifico dessa forma que minhas vivências no universo transdisciplinar me guiaram até a construção desse material.

Tal é a importância dessa discussão que o caminho traçado para essa exposição é dedicado à contextualização de uma criança autista baseado em definições da Associação Americana de Psiquiatria através do documento Manual Diagnóstico estatístico de transtornos mentais (DSM-5, 2014) assim como em estudos relacionados à análise do comportamento aplicada. Ao falar sobre os processos de alfabetização será enfatizada algumas definições como a de Magda Soares (2004) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015).

Para a realização da pesquisa e como resposta a realidade estudada, foi levantado o seguinte questionamento: Quais os impactos dos resultados no processo de alfabetização na abordagem transdisciplinar para crianças autistas visto que essa discussão aborda diversas áreas relacionais que

podem contribuir para o aceleramento do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e pedagógico dessas crianças?

Com o intuito de responder a pergunta que vai nortear o estudo foi elaborado os seguintes objetivo; Compreender o impacto dos resultados no processo de alfabetização na abordagem transdisciplinar como objetivo geral, enquanto os dois objetivos específicos tratam de Investigar o papel dos terapeutas na construção dessa alfabetização e Discutir sobre a caracterização da alfabetização de crianças autistas no contexto clínico.

A pesquisa vai seguir por uma linha de análise qualitativa com seu modelo proposto seguindo o estudo de caso, ele vai fornecer de maneira substancial uma melhor compreensão a respeito do fenômeno da alfabetização sustentada pelo trabalho transdisciplinar. A modalidade foi optada devido ao seu caráter, que segundo o autor Gil (2002) é classificada como profunda e exploratória de situações da vida real que auxiliam a entender melhor a relação entre fenômeno e contexto.

Para a coleta dos dados a pesquisa vai se encaminhar através de duas fontes de abordagens, a primeira será estruturada através de uma observação sistemática respaldada teóricamente à luz de Ludke (1986) que sinaliza de maneira sintética que para uma observação se tornar um instrumento fidedigno de investigação ela precisa ser controlada e sistematizada, portanto enquanto os terapeutas estiverem em atendimento com as crianças a observação acontecerá da maneira mais sutil e atenta de maneira que não interfira na dinâmica dos atendimentos.

E para segunda forma foi escolhido o modelo de entrevistas semi-estruturadas, na justificativa teórica de ser mais coerente com a proposta da pesquisa

> Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que as elaborou , a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado (Ludke, 1986, p. 34)

Pelo fato de ser um modelo mais flexível, as ideias podem ser expostas de maneira mais ampla, possibilitando um espaço mais confortável para suas opiniões e problemáticas acerca do fenômeno serem delineadas, como também possibilita ao investigador realizar as devidas alterações nos questionários sempre que necessário para captar da maneira mais fidedigna possível as informações desejadas.

Serão entrevistados quatro terapeutas, sendo um de cada área de atuação do centro de terapias em que a pesquisa vai ser realizada, entre elas vão estar as áreas de Análise do Comportamento Aplicada, Pedagogia, Musicoterapia e Fonoaudiologia. Há uma necessidade rigorosa de ter uma visão integral das abordagens transdisciplinares nos seus diversos contextos. Para a condução das entrevistas, a depender da disponibilidade dos terapeutas, vão ser realizadas as observações dos atendimentos durante o período de um mês, os questionários semi-estruturados serão aplicados ao término desse período de observação.

A pesquisa é sustentada sobre uma linha de coleta e análise qualitativa visto que esta organiza e dispõe de um modelo mais abrangente para uma compreensão do objeto de estudo segundo Minayo (2001). É nesse sentido que diante a experiência dos terapeutas das diversas áreas que atuam no desenvolvimento dessas crianças autistas como também das observações sistemáticas, que vamos obter maiores respostas para relacionar os dados obtidos com os conceitos presentes na pesquisa.

A análise dos dados será vinculada diretamente na abordagem qualitativa, na justificativa desta abordagem possibilitar uma compreensão mais abrangente do fenômeno pesquisado. Para esse procedimento será acionado três etapas durante a análise; a primeira etapa será a redução dos dados que segundo Gil (2002) consiste em um processo elaborado de seleção, abstração, simplificação e transformação dos dados que foram observados em campo. A segunda etapa consiste em categorizar esses dados com textos narrativos tomando como base a relação entre as áreas que serão observadas e entrevistadas. Como terceira etapa ficamos com a interpretação desses dados, essa etapa trará hipóteses e questões na perspectiva de gerar novas indagações sobre o fenômeno pesquisado, dentro deste espectro é necessário entender que *'' Para que um estudo de campo tenha valor, é necessário que*

seja capaz de acrescentar algo ao já conhecido ''. (GIL, 2002, p. 134). Desta maneira a pesquisa seguirá com o intuito de acrescentar, na medida do possível, novas possibilidades e olhares mais complexos a respeito da temática.

AUTISMO: IMPASSES NA JORNADA DO APRENDER

É imprescindível esclarecer quais são as características para definição do diagnóstico de uma pessoa autista, baseado no DSM-5, para diagnosticar alguém com o transtorno do espectro autista são observadas principalmente suas funções de comunicação e interação social em seus múltiplos contextos como também a ausência de habilidades para manter e compreender relações interpessoais além da presença de padrões repetitivos e extremamente rígidos de comportamentos e interesses. É importante salientar que o transtorno do espectro autista (TEA) faz parte de um grupo heterogêneo de transtornos do neurodesenvolvimento, portanto algumas das características citadas acima em que o diagnóstico se baseia podem estar presentes ou não como também pode haver alternância na recorrência desses comportamentos, dependendo do grau de desenvolvimento desta criança. Deste modo, precisamos de um olhar individualizado e atento para observar minuciosamente a presença e intensidade destas características com o objetivo de garantir um desenvolvimento mais eficiente e promotor de autonomia para essa criança em seus diversos contextos de interação e nas mais variadas experiências de aprendizagem que o levem para uma alfabetização plena.

Outro ponto para nortear a identificação deste diagnóstico , segundo o DSM-5, é entender que pode haver comorbidades variadas, portanto uma criança com autismo pode ter uma série de outros transtornos do neurodesenvolvimento associados à sua condição de autista, os mais comuns de serem observados são os transtornos de comunicação que afetam as áreas de linguagem, fala e comunicação social pragmática, a deficiência intelectual que se caracteriza pelo déficit de aprendizagens acadêmica, pensamento abstrato , juízo, planejamento , capacidades mentais genéricas e solução de problemas e também o TDAH (transtorno de atenção e hiperatividade) que

prejudica as áreas executivas de atenção, organização , engajamento e impulsividade.

Compreendendo de maneira abrangente os critérios aceitos cientificamente para identificar a presença do transtorno do espectro autista, podemos observar que alguns desses comportamentos podem prejudicar o seu processo de aprendizagem. Inicialmente podemos apontar a questão da comunicação como um dos fatores que agravam bastante a relação de ensino-aprendizagem dessas crianças por suas diversas nuances, os autores Alves (2006) e Schmidt (2013) pontuam que há algumas características específicas de comunicação no Transtorno do Espectro Autista como a inversão de pronomes, dificuldade em entender a relação eu-você, além da dificuldade em processar perguntas repetitivas.

Dentro do aspecto comunicativo podemos pontuar, ainda, que essas crianças possuem grandes dificuldades em lidar com situações que exigem um nível de abstração de maior complexidade, portanto vamos ter situações que essas crianças podem não compreender recursos dramáticos dentro de uma leitura ou uma interpretação feita por colegas, professores ou pessoas do seu meio de social. As características dessas defasagens na comunicação possuem uma estrutura mais ampla com muitas ramificações que afetam de diversas formas o desenvolvimento, como podemos observar:

> Já as dificuldades na comunicação envolvem as habilidades tanto verbais quanto não verbais. Há indivíduos que não desenvolvem repertórios vocais, e outros apresentam linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, inversão de pronome, alterações de prosódia etc. Os que possuem linguagem expressiva podem, ainda, apresentar dificuldades em iniciar ou manter uma conversa por faltar reciprocidade socioemocional, dificuldades em compreender sutilezas de linguagem, como piadas ou sarcasmo, além de alterações quanto à interpretação da linguagem corporal e expressões faciais. (Perez, Coltri, de Lima, 2018, pg.5)

Quando trazemos essas dificuldades de comunicação para um contexto relacional o autista irá se deparar com inúmeros impasses, principalmente em relação a interação com outras crianças, que por vezes podem não compreender a intenção comunicativa, Alves (2006) coloca essa

questão em pauta ao falar que perguntas repetidas ou comportamentos verbais estereotipados podem exercer função de comunicação, ela também discute sobre as situações cotidianas em que a criança sente a necessidade de ser sociável porém não tem os instrumentos apropriados para compreender os pensamentos de outras pessoas. Que para essas crianças se tornam inúmeras vezes mais difíceis porque não há ambientes preparados para lidar com tantas especificidades oriundas da sua condição.

Outro dos maiores desafios para os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista são quebras de rotina, elas estão presentes em todos os contextos e para uma criança autista a mudança de pequenos fatores rotineiros podem desencadear crises duradouras que desorganizam completamente seu emocional podendo causar, a depender da recorrência dessas quebras de rotina, uma aversão pelo ambiente, visto que uma característica muito forte desse transtorno jaz na inflexibilidade de aceitar mudanças como as autoras bem explicam:

> Uma das características diagnósticas do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é a apresentação de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades caracterizados por movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados que são anormais em intensidade ou foco, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente e adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados (Perez, Coltri, de Lima, 2018, p.271.)

O autista preza ambientes no qual as condições necessárias lhe fornecem segurança, locais com rotina previsível, pessoas conhecidas, dinâmica não muito complexa e meios para regular suas necessidades sensoriais. Muitas vezes devido às demandas do cotidiano não é possível dispor de tais condições sociais para assegurar que as crianças autistas continuem no seu processo de confortabilidade, prejudicando o processo de socialização que é também um dos marcos mais proeminentes como Schmidt (2013) pontua quando fala do comprometimento dessas habilidades como algo que prejudica seu processo de sociabilidade. Precisa-se entender que nem todos os autistas conseguem seguir os protocolos básicos nas dinâmicas do cotidiano, e algumas características contribuem para dificultar mais ainda esse

processo, visto que alguns apresentam estereotipias e outros comportamentos que não lhe favorecem, por vezes, uma socialização em sala de aula ou outros ambientes de maneira convencional tal como é explicado a seguir

> No que se refere ao TEA, os comportamentos estereotipados são bastante heterogêneos nos indivíduos com esse diagnóstico. Diferentes topografias foram estudadas, dentre elas: balançar as mãos, balançar o corpo e a cabeça, cerrar a face, ranger os dentes, andar nas pontas dos pés, girar objetos, alinhar objetos, levar a mão ou objetos à boca, "fungar", ecolalia imediata ou tardia, movimentar objetos na visão periférica, comportamentos autolesivos repetitivos e acatisia (inquietação motora caracterizado pela dificuldade em se sentar ou em permanecer sentado). (Perez, Coltri, de Lima, 2018, p.272.)

Tal é a intensidade e recorrência desses comportamentos que se faz necessário o uso de estratégias estruturadas e elaboradas por uma equipe diversificada, a autora Alves (2006) articula também essa necessidade ao falar sobre o impacto das intervenções articuladas entre vários profissionais para diminuição desses comportamentos. Essa fala deixa evidenciado que intervenções integrativas entre os responsáveis pelo desenvolvimento contribui de maneira muito eficiente para essas crianças, facilitando o caminho para o exercício da sua autonomia dentro dos processos de socialização. Como posto na relação integrativa de Alves (2006), onde o diálogo entre todos os envolvidos se faz a ferramenta mais efetiva, Freire (1987) contribui para esta discussão quando afirma que o diálogo é um ato de amor ao mundo, portanto é um compromisso. Este compromisso, está em todos os responsáveis pelo desenvolvimento dessas crianças com o Transtorno do Espectro Autista, quando se dispõe a dialogar e compartilhar, entre eles e com a criança, tudo que for possível para alicerçar uma intervenção mais eficiente e que respeite a integridade física e emocional.

Sendo o autismo um transtorno complexo, lotado de características que precisam ser observadas com certa minuciosidade para se construir uma intervenção assertiva, precisamos a todo momento de um olhar plural, Schmidt (2013) coloca que é através da colaboração que fenômenos mais complexos podem ser mais bem compreendidos. Quando tornamos a discussão dessas

colaborações, falamos sobretudo do apoio de diversos profissionais que possam vim a suplementar, cada um com seu conhecimento epistemológico, no desenvolvimento dessas crianças.

ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O INDIVÍDUO

A perspectiva de alfabetização aqui posta, está sob uma ótica emancipatória, libertadora e que vislumbra de maneira contínua a importância dos processos de interação social nessa jornada que é alfabetizar as crianças autistas. Soares (2020) afirma que antes mesmo da criança ser introduzida no universo escolar ela já está construindo os conceitos de escrita através das experiências com a língua no contexto sociocultural e familiar, levando essa afirmação em conta, é preciso dizer que a aplicação pedagógica sistematizada é um elemento importante para construir de maneira significativa a alfabetização, se instalando portanto como um exercício conjunto e não, somente, um trabalho isolado da escola ou da clínica. Soares (2020) também afirma que a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças estão alinhados com os estímulos recebidos durante os processos de interação no contexto social e cultural da criança.

Para realizar um processo de alfabetização em que a criança autista garanta a aprendizagem dos conteúdos como também tenha autonomia de execução em momentos de atividades de cunho pedagógico ou não, é necessário que o responsável por essa tarefa garanta, de maneira dinâmica e prática, que os caminhos para alcançar esta criança até a alfabetização estejam adaptados às suas necessidades levando em conta o propósito amplo para sua utilização, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se define como

> [...] Defende-se que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida. (BRASIL, PNAIC, 2015. p.7.)

Com esse caráter emancipatório, a alfabetização dessas crianças precisa estar alinhada a objetivos concretos e alcançáveis tendo em vista principalmente a comunicação do sujeito que educa e o indivíduo educado como Freire bem pontua:

> A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. (Freire, 1996, pg.20)

Para se alfabetizar é necessário que aconteça essa comunicação com seus pares e não apenas o repasse das instruções, afinal iria acometer esses saberes, que acabariam por findar unicamente em utilidades supérfluas para conclusão de demandas. Precisa-se também que se faça amplo uso das suas relações com todos os campos sociais uma vez que a tarefa do educador que aceita a missão de ensinar essas crianças precisa estar alinhada com a grande complexidade de requisitos que é necessário para esse trabalho. Soares (2003) falou de uma característica importante da alfabetização quando pontuou que não basta apenas fazer a criança que está no processo de alfabetização conviver com materiais escritos, é preciso orientar esse caminho de maneira sistemática e progressiva, assim é também as crianças autistas, a dinâmica do educar precisa ser sistemática e atenta, para dar conta da gama de especificidades que o alfabetizador encontrará.

Nessa perspectiva precisamos respeitar as fases de compreensão da criança para assegurar que todo o processo seja realizado sem causar frustração e desta forma buscaremos estar sempre em diálogo com os saberes que os próprios vão nos apresentando, este é um dos pilares fundamentais na teoria de Freire (1996) para ser construído saberes que dialogam com a realidade do indivíduo.

É importante salientar o que foi dito anteriormente porque em casos pontuais pode acontecer do profissional responsável pela alfabetização dessa criança exigir competências na qual a criança ainda não possui habilidades de execução e por consequência ser desencadeado comportamentos lesivos,

vemos que " *Evitar que algumas crises se desenrolem pode prevenir danos físicos severos, uma vez que evita uma escalada da topografia e magnitude das respostas de agressão" (PEREZ, COLTRI, DE LIMA, 2018, p.249)*. Entender como realizar o trabalho de desenvolvimento pedagógico aliado ao comportamento dessa criança, vai diretamente influenciar os resultados nesse processo de alfabetização, a autora Alves (2006) afirma que alguns estudos mostram que muitos comportamentos desafiadores exercem funções comunicativas de diversos aspectos portanto a articulação entre família, escola, terapeutas e médicos forma um importante organismo de compartilhamento de informações que são essenciais para realizar esse trabalho de maneira que a criança generalize os saberes que está aprendendo com cada profissional específico, garantindo ganhos substanciais nessa jornada como vemos na fala das autoras:

> A generalização do comportamento é um dos principais pontos em uma intervenção comportamental, auxilia no desenvolvimento de diferentes repertórios, dentre eles os relacionados à comunicação, à habilidade social e às habilidades acadêmicas, e permite que o indivíduo aprenda novas respostas, sem que seja necessário o treino direto de cada novo estímulo (Perez, Coltri, de Lima, 2018, p.379)

É necessário pontuar que as intervenções comportamentais assim como os trabalhos pedagógicos feitos desde muito cedo podem conceder evoluções importantes e diminuir a frequência e necessidade de manejar comportamentos inadequados, a autora pontua isso quando afirma:

> Há evidência de que prover educação formal de forma precoce, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva. Parece que este contexto facilita o uso de técnicas de manejo mais consistentes, o que, por sua vez, pode estar relacionado à generalização e à manutenção de habilidades adquiridas. Essas estratégias auxiliam a minimizar ou evitar problemas comportamentais subsequentes, pois as crianças aprendem rapidamente que seus comportamentos podem servir como um meio para controlar o seu ambiente. (Alves, 2006, p.49)

Essa generalização auxilia na superação de dificuldades e estimula a elaboração de programas conjuntos feito por todos os profissionais prezando a estimulação frequente das habilidades que estão sendo propostas para a criança adquirir.

A nível de mapeamento pedagógico precisamos identificar tudo que já foi contemplado pelo aluno e também estar desafiando as habilidades tanto do profissional alfabetizador quanto das crianças para ampliar mais ainda seu repertório de saberes, dessa maneira elas seguem progredindo em aprendizagens fundamentais para sua convivência no campo social. Essas habilidades muitas vezes podem passar despercebidas e até mesmo serem desassociadas à função do educador mas devemos estar atentos assim com a importância de melhorar a condição da criança, auxiliando ela a lidar com as diversas situações da vida, utilizando da escuta e do trabalho em equipe como princípio fundamental nesse processo.

TRANSDISCIPLINARIDADE

É muito comum que no imaginário coletivo esteja enraizada aquela ideia de que os responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico da criança são apenas os profissionais de contexto escolar porém o atendimento clínico e todos os outros segmentos que acompanham a criança autista no seu desenvolvimento tem um papel fundamental no processo de evolução, Schmidt das suas características sócio-interativas visto que para garantir que aquele trabalho realizado por um profissional seja generalizado em todos os contextos é preciso que os envolvidos no desenvolvimento dessa criança estejam articulados trabalhando em cima de uma linha de intervenção sólida e eficiente buscando os mesmos resultados, e para isso acontecer a transdisciplinaridade se faz indissociável de todos esses processos, principalmente de alfabetização, atuando como um alicerce extremamente importante pois cada área envolvida no crescimento das mais diversas habilidades do autista pode contribuir significativamente para a educação, a autora Basarab afirma que :

> A transdisciplinaridade como o prefixo ‘’ trans ‘’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas,

> através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, Basarab Nicolescu, 1999, p.16.)

A transdisciplinaridade interligada aos aspectos de uma alfabetização, é um recurso imprescindível para o trabalho com crianças autistas visto que, através dela conseguimos reduzir os danos causados por situações problema como a frustração por não conseguir realizar alguma atividade, exposição à ambientes que ofereçam estímulos aversivos e a quebra de rotina com muita recorrência. Nesse sentido, a aplicação através de um contexto transdisciplinar é extremamente efetiva porque ela conta com as experiências de variados setores relacionais dessa criança para garantir uma comunicação mais assertiva e uma abordagem eficiente na busca da garantia desse desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

É perceptível que a perspectiva transdisciplinar oferece diversos benefícios para o desempenho pedagógico da criança autista, isso porque é afirmado na carta da transdisciplinaridade que

> A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar, ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Artigo 3, 1994, p.2.)

O terapeuta responsável pelo segmento pedagógico consegue impactar de maneira muito positiva porque através do suporte de diversos olhares das mais diferentes áreas, é possível desenvolver seu trabalho de alfabetizar de forma muito competente e satisfatória, evitando sofrimento e fornecendo a criança mecanismos de instrução mais eficazes para execução de suas atividades e conquista dos mais diversos objetivos de aprendizagem através do trabalho pautado pela transdisciplinaridade, a fala destacada esclarece que " *Sendo o autismo considerado uma desordem complexa do desenvolvimento, apenas uma área do conhecimento, isoladamente, parece*

insuficiente para conhecê-lo e lidar adequadamente com suas particularidades" (Schmidt, p.19, 2013). Desta forma o conceito de transdisciplinaridade aqui posto, é baseado no envolvimento das diversas especialidades dentro de uma esfera de comunicação que preza o desenvolvimento global do indivíduo como uma ferramenta eficiente para afetar positivamente a evolução humana em todos os seus aspectos.

As discussões sobre transdisciplinaridade pressupõem aspectos abrangentes que englobam, sobretudo, um processo de dialogicidade. Os sujeitos que desejam estar no processo transdisciplinar precisam estar reciprocamente inseridos em sua área de formação e também na área dos outros colegas Iribarry (2003), portanto é entendido que para haver uma abordagem interventiva transdisciplinar é inevitável que aconteça uma aplicação proporcional ao contexto que a transdisciplinaridade está inserida.

A discussão se encontra muito escassa visto que, para acontecer realmente a abordagem transdisciplinar é necessário um contexto interacional muito complexo, segundo o autor Iribarry (2003) a transdisciplinaridade é um tipo de sistema de níveis e objetivos múltiplos onde a equipe compartilha soluções, problemas não resolvidos e metodologias acessíveis a todos. Por conseguinte uma configuração nessa dimensão é realmente difícil de se encontrar no tratamento de crianças autistas por conta de todas as questões que foram levantadas anteriormente, mas sobretudo pelo fato do tratamento necessitar de uma grande equipe para dar conta da diversidade de questões que o Transtorno do Espectro Autista traz.

Para o campo da alfabetização, onde a investigação se situa, a transdisciplinaridade é um divisor de águas pois permite que o educador escolar ou terapeuta alfabetizador domine recursos oriundos de outras áreas que podem trazer metodologias que contribuam para o aceleramento e continuidade do trabalho pedagógico dessas crianças, desta forma o autor Schmidt (2013) contribui para a ideia com a colocação de que um discurso compartilhado entre as disciplinas estaria aprimorando cada vez mais o conhecimento de cada uma delas e semearia uma construção de conhecimento mais amplo viabilizando melhorias para os tratamentos das pessoas autistas.

RESULTADOS

Durante o caminho percorrido pelas duas etapas da pesquisa foi observado várias nuances no que diz respeito ao trabalho transdisciplinar e as implicações desse exercício para o alfabetizar das crianças com autismo. Inicialmente foi observada 4 sessões de musicoterapia com crianças em processo de alfabetização, no decorrer dessas observações foram obtidos os seguintes resultados com relação às contribuições desse setor no processo de alfabetização: A Músicoterapeuta utilizava recursos visuais de previsibilidade, sistema de economia de fichas e reforço positivo para estimular comportamentos desejáveis como também para manter um bom controle instrucional e prevenção de comportamentos disruptivos oriundos de quebras de rotinas e padrões comuns além da utilização da prancha de comunicação suplementar aumentativa para crianças com necessidades complexas de comunicação. Através da música a terapeuta introduziu a abordagem do método fônico de alfabetização estimulando a memorização auditiva e reprodução do som daquelas letras sempre em consonância com os níveis pedagógicos que a criança possuía, com base em um sumário de habilidades fornecido pelo setor de psicopedagogia que orientava como a musicoterapeuta poderia introduzir as letras, encontros vocálicos e até leitura na sua terapia. Foi observado em praticamente todas as sessões que além dessa treino fônico a musicoterapia também trabalhava questões de coordenação motora fina e grossa ao utilizar dos instrumentos como recurso para esse exercício, sobretudo o teclado e o violão e trabalhava também questões de memória ao apresentar sequência de notas e pedir que a criança reproduzisse.

No momento em que a entrevista foi realizada com a terapeuta do setor de musicoterapia, foram realizadas algumas perguntas com caráter apenas norteador para se encaminhar até os objetivos pretendidos pela pesquisa. A terapeuta afirma que a musicoterapia tem muito a contribuir para a alfabetização das crianças, em suas palavras ela afirma que

> *As crianças que não percebem bem os timbres, que não percebem o som, a musicoterapia vai estimular esse processamento. Ela também pode contribuir para*

> *memorização porque há toda uma questão com sequência melódica das canções, e isso vai contribuir para que esse cérebro esteja preparado também para também memorizar os fonemas e as palavras tudo isso dentro desse contexto (Musicoterapeuta)*

Quando questionada sobre as relações de trocas e contribuições e se havia vantagens dentro da abordagem transdisciplinar para o processo de alfabetização de crianças autistas, a terapeuta declarou que

> *A musicoterapia não caminha sozinha, por mais que perpasse outras áreas, eu como musicoterapeuta tenho minhas limitações de conhecimento. Trabalhar em contexto transdisciplinar, para mim, enquanto musicoterapeuta, para mim é conhecer as dificuldades do meu paciente, seja na comunicação, na alfabetização ou na coordenação motora e a partir daí elaborar um plano eficaz em que a música possa contribuir efetivamente. (Musicoterapeuta)*

Logo depois de realizar uma discussão a respeito da atuação da música em contexto clínico, entramos em diálogo com as dificuldades encontradas no trabalho transdisciplinar para o setor e através dessa diálogo foi relatado os seguintes problemas

> *A minha maior dificuldade em trabalhar nesse contexto eu acho que é nas pessoas compreenderem realmente o que é a musicoterapia [...] Mesmo que só me ouçam cantar e tocar durante minha sessão com a criança eu estou observando questões de memória musical, se há sensibilidade a algum som ou timbre, se precisa reduzir tom ou volume da música, se é preciso quebrar algum padrão rítmico para que não se estabeleça um comportamento roteirizado. E dentro de uma equipe grande como a transdisciplinar pode acontecer de várias áreas trabalharem usando a música e acabar hiperestimulado essa criança com música e quando chegar até mim para fazer de fato uma terapia com música a criança pode estar cansada. (Musicoterapeuta)*

Para continuidade serão apresentados os resultados observados pelo acompanhamento de 3 sessões de uma Terapeuta de Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e aplicação de entrevistas com a mesma.

Dentro das sessões foi evidenciado a presença de algumas estratégias e recursos que foram utilizados durante o atendimento, tais como o uso da CSA (Comunicação suplementar aumentativa) utilização de jogos e materiais pedagógicos adaptados, treinos de coordenação motora, massageadores e materiais específicos de uma dieta sensorial prescrita pela terapeuta ocupacional. As estratégias oriundas de outro setor eram aplicadas sob supervisão e orientação direta dos responsáveis.

Durante a entrevista com a Terapeuta Aba foram feitos alguns questionamentos a respeito da alfabetização e como a terapia Aba pode beneficiar esse processo. A terapeuta falou da seguinte forma:

> *O setor de ABA (análise do comportamento aplicada) trabalha muito com equivalência de estímulos e hierarquia de dicas, que são estratégias de aprendizagem, nesse sentido ao formular um Plano de Ensino Individualizado, como o feito no psicopedagógico, podemos dividir algumas habilidades que queremos que a criança adquira em consonância com outras áreas, por exemplo o ensino das vogais no pedagógico pode ser repetido dentro da terapia aba como forma de pareamento, a escrita do nome e a leitura de pequenas de palavras. (Terapeuta ABA)*

Quando conversado sobre estratégias do setor para o desenvolvimento de habilidades que poderiam dar suporte ao processo da alfabetização, a terapeuta colocou algumas formas de intervenção que afetariam positivamente esse processo:

> *Veja, quando pegamos crianças muito pequenas ou aquelas que ainda não desenvolveram habilidades que chamamos de pré-acadêmicas, fazemos alguns treinos comportamentais que vão ser muito importantes para a evolução dessa criança. Por exemplo, no Aba temos uma intervenção que se baseia em adquirir comportamentos de aluno, que é basicamente permanecer por algum tempo sentado, seguir instruções, acompanhar rotina e manter a atenção por um tempo adequado para que se adquira o conhecimento das letras, números e de todo o contexto escolar. Respeitando as limitações da criança, mas sempre buscando desafiá-las. Para conquistar esses objetivos, utilizamos de recursos como economia de fichas, rotina visual, sistema de reforçadores,*

> *hierarquia de dicas e troca de turnos (minha vez e sua vez), são estratégias que são facilmente aplicadas em outros contextos terapêuticos, escolar e do cotidiano mesmo; Essas ferramentas são muito facilitadoras para promover a o engajamento e continuidade do processo de aprendizagem dessas crianças. (Terapeuta Aba)*

Sobre as vantagens e desvantagens para essas crianças dentro da abordagem transdisciplinar, a terapeuta o setor Aba colocou que era necessário uma maior comunicação entre as equipes porque por vezes a falta de compartilhamento de informações acabava prejudicando tanto estratégias mais robustas de intervenção quanto formas de abordagem mais criativas e dinâmicas. Contudo ela pontua que as crianças se beneficiam muito do processo transdisciplinar porque, apesar de tudo, tudo está acontecendo dentro do próprio organismo clínico, o que facilita observações e um maior alinhamento acerca das necessidades da criança. A terapeuta informou que uma das maiores vantagens para as crianças era que toda a equipe era treinada e tinha consciência sobre o uso da CSA (Comunicação suplementar aumentativa), os sumários pedagógicos estavam disponíveis para que os terapeutas pudessem estar cientes das habilidades pedagógicas que essas crianças contemplavam e aquelas que precisam ser treinadas, as dietas sensoriais formuladas pelo setor de terapia ocupacional também estavam de livre acesso para a equipe utilizar todo planejamento da dieta com o intuito de regular crianças com necessidades sensoriais específicas, além de treinos motores fornecidos pelo setor de psicomotricidade e acervo de instrumentos, músicas e sons específicos orientados pelo setor de musicoterapia para as outras áreas.

Em diálogo com uma terapeuta do setor psicopedagógico, foi conversado sobre as definições do que seria essa alfabetização dentro do ambiente transdisciplinar e como aconteceria isso para as crianças que estão no espectro do autismo, suas nuances como também suas estratégias para realizar esse trabalho. Para além dos diálogos foram feitas algumas questões a respeito da caracterização dessa alfabetização. A terapeuta trouxe algumas definições com o intuito de realizar esse quadro de caracterização, como vemos a seguir nas falas dela.

> *Na psicopedagogia a gente tem esse olhar direcionado para detectar dificuldades e habilidades e com isso viabilizar esses processos de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades de cada criança respeitando toda a conjuntura humana que faz parte desse desenvolvimento, sendo ela cognitiva, afetiva-emocional, cultural, social e etc. Em um ambiente transdisciplinar é mais eficiente realizar esse trabalho, porque com o diálogo e troca de informações é possível explorar de maneira mais adequada, com o intuito de gerar autonomia e melhorar de maneira assertiva a qualidade de vida dessas crianças.*
> *Dentro dos processos clínicos, a alfabetização é trabalhada com materiais adaptados levando em consideração estratégias lúdicas para melhorar o entendimento e facilitar o ensino, sempre com o objetivo de alcançar o parâmetro cognitivo versus idade biológica. As áreas de fonoaudiologia, musicoterapia, psicologia, TO e psicomotricidade auxilia nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento quando melhoram o processamento auditivo, consciência fonêmica e rítmica, diminui comportamentos desafiadores e sensoriais e ajudam no reconhecimento e consciência de seus corpos em um ambiente e contexto, respectivamente (Psicopedagoga)*

A fala do setor de fonoaudiologia deixou enfatizado quais são seus compromissos, suas abordagens mais específicas e como esse terapeuta enxerga a transdisciplinaridade e a função do fonoaudiólogo nessa conjuntura.

> *A maior vantagem em se trabalhar num contexto clínico transdisciplinar é o alinhamento de planejamentos e intervenções terapêuticas, a gente consegue trazer coisas do pedagógico, terapia ocupacional, Aba, psicomotricidade trazendo para nossa área e agregando, fazendo disso uma abordagem mais global para potencializar o desenvolvimento dessa criança que tem autismo. Outro ponto é essa comunicação entre as áreas no sentido de compartilhar dados obtidos através de protocolos da área, alinhar objetivos e também aplicação de protocolos. É muito importante esse contato entre as áreas porque você está sempre aprendendo, não fica recluso apenas na sua caixinha. (Fonoaudiólogo)*

Buscando dinamizar e obter uma visão mais ampla da forma como os terapeutas passam pela experiência da transdisciplinaridade, foram feitos mais

questionamentos sobre o entendimento do setor a respeito das dificuldades de trabalhar em um contexto transdisciplinar

> *A maior dificuldade em executar um trabalho com vários profissionais de áreas diferentes, eu acredito que possa ser às vezes problemas de comunicação, querendo ou não, quando uma equipe é grande pode acontecer de você não conseguir contatar o outro terapeuta. Quando estamos realizando avaliações, por exemplo, às vezes uma equipe termina com maior antecedência e busca mais informações com a outra, mas pode haver esse desencontro no sentido de cada uma levar um tempo diferente para realizar suas avaliações. Mas tirando essas situações pontuais não acredito que tenha tanta dificuldade (Fonoaudiólogo)*

Também foi conversado com o terapeuta do setor de fonoaudiologia sobre as contribuições do setor para o desenvolvimento da alfabetização de crianças autistas e quais seriam as estratégias para aplicação transdisciplinar nesse contexto de alfabetização.

> *Eu acredito que nossa contribuição para alfabetização das crianças vem mais no sentido de fazer aquele reforço no trabalho da relação grafema e fonema, tanto na escrita quanto na parte de consciência fonológica, dando PROMPT para auxiliar a criança a ter um controle articulatório melhor para pronunciar os fonemas.Fazemos atividades de processamento auditivo também para melhorar a decodificação dessas palavras pelos sons. Acredito que na minha área é dessa maneira que trabalhamos para reforçar a alfabetização. Vale lembrar que usamos também alguns materiais do setor psicopedagógico para dar um gás a mais nessas crianças, com atividades de leitura e escrita.(Fonoaudiólogo)*

DISCUSSÃO

Diante das observações e diálogos direcionados foi possível compreender como se caracteriza a alfabetização em ambiente clínico com perspectiva transdisciplinar, que por sua vez se aproxima muito do olhar de Soares (2020) quando se afirma que o trabalho de alfabetizar é um exercício conjunto que leva em conta diversos contextos. Quando coletado os resultados feito através das observações foi possível compreender que as formas de aplicação do trabalho pedagógica vislumbravam muito mais que apenas resultados acadêmicos, dentro das sessões observadas o profissional buscava explorar os interesses da criança e seguir seu fluxo, para então colocar em prática seus planos individualizados de desenvolvimento o que também dialoga com Freire (1996) pois o próprio autor, referência em alfabetização, alerta da importância de se ter uma educação pautada na realidade do indivíduo e isso diz respeito diretamente a essa sensibilidade de observar essa criança e encontrar uma oportunidade de realizar suas intervenções em cima do que ela leva para você.

Reforçando a postura da clínica em promover uma alfabetização pautada nas especificidades de cada criança, a questão mais evidente do espaço foi os inúmeros materiais pedagógicos adaptados para realizar o trabalho com essas crianças. Nas observações de sessões pedagógicas e na fala da psicopedagoga foi percebido que cada criança tinha uma bolsa específica contando com atividades lúdicas, niveladas com sua necessidade de aprendizagem e nos objetivos pensados para superá-las. A estratégia adotada pelo setor pedagógico da clínica foi utilizar o método fônico, que segundo a terapeuta "*É uma maneira de amenizar as defasagens de aprendizagem porque dentro desse método a alfabetização acontece de maneira fragmentada e as crianças aprendem parte por parte"*. Além disso foi observado que para as crianças que passaram da etapa de codificação e decodificação alfabética, etapa importante segundo Magda (2003) , acontece a mescla com a perspectiva de letramento.

O setor pedagógico durante as sessões observadas utilizou de diversas estratégias oriundas de outros campos terapêuticos, como rotinas

visuais, massageadores para regulação sensorial, jogos de coordenação motora para trabalho de lateralidade e compreensão global do corpo, uso de pranchas de alta tecnologia para comunicação das crianças com necessidades complexas de comunicação, músicas específicas para regulação e reforçamento que foram orientadas pela musicoterapeuta. Esses pontos observados reafirmam a ideia que Iribarry (2003) e Schmidt (2018) colocam quando pontuam a necessidade de uma equipe altamente articulada e imersa no trabalho do outro para dar conta da grande complexidade que envolve o desenvolvimento de crianças autistas. Portanto a alfabetização dessas crianças em ambiente clínico transdisciplinar é caracterizada pelo mapeamento de habilidades e utilização de intervenções individualizadas com apoio de materiais adaptados e uma constante investigação para dar conta das mais diversas variáveis que podem ocorrer durante o processo de aprendizagem que não é linear, o apoio de todas as áreas terapêuticas do centro é extremamente relevante no sentido de ampliar possibilidades e estimular cada vez mais a criatividade do alfabetizador clínico.Não foi visto em nenhum momento das observações de sessões psicopedagógicas dificuldades em relacionar os objetivos de outras áreas dentro do plano individualizado das crianças, a terapeuta conduziu as sessões articulando estratégias do seu setor com grande variedade dos outros, percebeu-se assim que tornava a dinâmica da terapia muito mais fluída e o terapeuta por sua vez tinha um maior controle de comportamentos inadequados e estímulos aversivos.

Tendo como pano de fundo algumas falas dos entrevistados, foi muito gratificante conseguir observar com bastante clareza o papel de cada terapeuta ali, que é um dos objetivos desse trabalho, para o desenvolvimento e potencialização dos processos alfabetizantes. Desenvolvendo um pouco sobre sua função, a terapeuta de Análise do Comportamento Aplicada fala o seguinte

> *Dentro da análise do comportamento aplicada temos bastante repertório e protocolos de avaliação que facilitam em muito o mapeamento de habilidades pedagógicas e aquelas que a gente chama de pré-acadêmicas, com isso eu acredito que podemos dar um grande suporte pro setor de psicopedagogia*

> *como uma extensão nesse processo de avaliação, criação de estratégias e generalização dos aprendizados. (Terapeuta Aba, 2023)*

Em relação com a teoria introduzida por Perez; Coltri e Lima (2018), a terapeuta põe a discussão de elementos importantes para a garantia de aprendizagens que ultrapassam o campo da escola ou setor psicopedagógico, as autoras colocam a importância da análise do comportamento aplicada para aquisição, manutenção e generalização de repertórios aprendidos.

Como extensão das observações realizadas para esse objetivo, os setores de Fonoaudiologia e de Musicoterapia trazem importantes contribuições dentro do aspecto metodológico da clínica, que se baseia no método fônico de alfabetização, ambas as áreas desenvolvem uma consciência fonêmica em consonância com as especificidades de cada criança facilitando o desenvolvimento da área pedagógica quando realiza seu trabalho de alfabetização mais específico, Soares (2003, p.17) salienta,

> Codificar e decodificar viraram nomes feios [...] Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações de fonemas e grafemas para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e escrever.

Nesse sentido ambos os setores se fazem muito importantes, sobretudo nessa etapa de decodificação e codificação do sistema alfabético, por serem membros extensores direto dessa relação de aquisição de significados e repertórios diretamente ligados ao processo de alfabetização, que percorre várias etapas e muitas delas se relacionam com o processamento de fala e escuta dos sons segundo Ferreiro e Zen (2022).

Retomando nosso objetivo geral, que buscava compreender o impacto dos resultados no processo de alfabetização na abordagem transdisciplinar, foi observado e posteriormente analisado que esses processos transdisciplinares somaram de maneira significativa para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas. O controle instrucional do terapeuta psicopedagógico melhorou todas as vezes que foi visto o uso de recursos visuais de previsibilidade e oferta de reforçadores, trazendo as crianças das sessões observadas para mais momentos de atenção e, por consequência,

uma compreensão mais elaborada acabava sendo formada por esses pequenos.

Estímulos sensoriais foram também uma grande chave para o desenvolvimento efetivo das atividades pedagógicas, principalmente com crianças que sofrem com desregulações sensoriais constantes, mostrando mais uma vez que o terapeuta que estava responsável pelo trabalho de alfabetizar deu conta de aprender um pouco sobre cada uma das áreas para oferecer um melhor desempenho para seu aluno. Levando tudo isso em conta, dentro do contexto observado, percebesse que mediante uma óptica profissional mais global, a percepção das limitações e potenciais da criança é avaliada e explorada com o máximo de cautela, pois foi buscando garantir maior êxito nos processos de intervenção com diversos objetivos que o trabalho transdisciplinar se mostrou muito eficiente.

A pesquisa sobretudo compreende que os impactos foram, sem dúvidas, os mais positivos possíveis como já expostos anteriormente, através dessa abordagem as aplicações de atividades com crianças de diferentes níveis de suporte realizaram suas demandas com desempenhos surpreendentes, com controle de comportamentos inadequados, regulação sensorial motor e sonora, percepção de corpo e comunicação assertiva, levando essas crianças a terem um terreno bem preparado para a aprendizagem de repertórios mais acadêmicos como escrita e leitura.

Mas diante da magnitude que é se realizar um trabalho transdisciplinar alguns terapeutas observados se mostraram inseguros ao se aventurar em protocolos e abordagens cedidos e instruídos pelas áreas vizinhas, além dos relatos cedidos pelas entrevistas constarem algumas falas que remetem a falhas de comunicação entre as áreas e pouco engajamentos algumas com relação a se dispor para o aprendizado das outras áreas e linhas de intervenção, ponto muito crucial na abordagem transdisciplinar pois Nicolescu (1999) relata um aspecto muito importante na transdisciplinaridade que é a visão do fenômeno diante de várias posições disciplinares diferentes, levando em conta o que está entre e além delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se apresentou como um material introdutório para quem se interessa nos estudos acerca do fenômeno que é a transdisciplinaridade, como um recurso indispensável no contexto de ensino-aprendizagem para crianças autistas. Foi necessário fazer um recorte para o âmbito da alfabetização pois esta é uma das etapas mais difíceis para crianças autistas. Essa fase gera diversas complicações pois a demanda por processos de assimilação e memorização, além de reprodução (escrita) ficam muito intensos e geram comportamentos indesejáveis que podem ou não causar maiores complicações durante o ensino.

O tema em questão é de suma importância para o debate pois pode abrir portas para pesquisas mais densas e aprofundadas em outras partes desta ampla abordagem. Evidencia-se também por ser um tanto quanto recente as aplicações da transdisciplinaridade no tratamento clínico de crianças autistas, portanto é algo que tem muitos frutos de conhecimento para serem colhidos e quem sabe até aprimorados através do debate científico, possibilitando assim mais possibilidades de lidar com o autismo de maneira mais segura e assertiva.

Todos os resultados obtidos através desta pesquisa, reforçam a importância de abordagens que trazem o envolvimento coletivo pautado em diversos propósitos mas que seguem uma frente única realizada por diversos profissionais, sendo essa frente o desenvolvimento da criança autista. Foi possível ver um manejo mais eficiente com estratégias de comportamento, uma comunicação mais inclusiva e que possibilita interações mais propositivas, materiais de ensino totalmente adaptados às necessidades específicas de cada criança, facilitando em muito o processo de ensino aprendizagem deles.

Sobre os objetivos, foi traçado uma linha de base que buscava em dois objetivos específicos caracterizar a alfabetização no ambiente clínico transdisciplinar e relatar a importância dos terapeutas de diversas áreas nesse contexto. Como objetivo geral o trabalho buscou em sua disposição relacionar

os resultados obtidos e relatar o impacto deles para a alfabetização das crianças autistas no contexto clínico transdisciplinar.

O objetivo de caracterizar essa alfabetização foi realmente possível, graças à disponibilidade dos envolvidos, percebemos que a metodologia de alfabetização através do método fônico era a principal estratégia em conjunto com sua adaptabilidade para aplicações mais lúdicas, o uso dos materiais individuais também foram um diferencial pois estavam pautadas numa consonância entre as habilidades que a criança tinha no seu repertório e aquelas que ela já estaria apta a aprender, a perspectiva do letramento também estava inclusiva na metodologia da clínica mas era acionada após a criança atingir determinado ponto do desenvolvimento das competências para leitura e escrita. Para além, a alfabetização se caracterizava também por uma linha filosófica de promotora de autonomia social, tendo auxílio de todas as outras áreas para ir em busca deste objetivo.

Em nosso segundo objetivo específico a pesquisa ficou encarregada de relatar a importância de cada terapeuta e respectivamente sua área, e acreditamos que demos conta de relatar de maneira sucinta, mas ainda assim enriquecedora, ao colocar os relatos específicos de cada sujeito entrevistado foi possível observar similaridades e falas parecidas entre eles e assim perceber de maneira direta e indireta o papel que cada área ocupava ali e sua importância para fazer o processo acontecer.

Dentro do objetivo geral foi analisada as falas dos entrevistados e as observações de seus atendimentos e com isso tornou-se quase que uma tônica dessa pesquisa o fato de que a transdisciplinaridade possibilita um envolvimento muito maior, tornando-se um organismo extremamente complexo e bastante eficiente, dando conta de envolver várias áreas em intervenções oriundas de outras e desta forma compartilhar dados e informações, e isso reflete diretamente no desenvolvimento da criança e na assertividade dos terapeutas. Essa rede de informações possibilita que o terapeuta dentro do processo transdisciplinar se constitua como um pouco de cada coisa e ainda assim não perca a essência da sua área de atuação, mas que aprenda com todas as outras para oferecer um atendimento mais completo e eficiente para seus pacientes e isso também se torna outro ponto que influencia de maneira direta na alfabetização dessas crianças. Acredito desta

forma ter conseguido trazer de forma resumida, porém clara, muitos dos benefícios e impactos que essa abordagem proporciona para crianças autistas em processo de alfabetização.

Acredito que a pesquisa necessite de ajustes e de algumas ramificações para discutir temas mais específicos que podem ter estimulado a curiosidade do leitor ao se deparar com eles durante a leitura, e por falta de profundidade, algo que infelizmente não seria possível dar conta visto que há muitas discussões importantes que necessitam de especificidade, a pesquisa buscou dar conta de um recorte muito específico. Fica aqui, sobretudo, um forte sentimento e vontade de continuar trazendo informações à medida que forem sendo apresentadas sobre abordagens transdisciplinares, pois acredito firmemente que ela pode ser generalizada em qualquer contexto e possibilita sobretudo um arcabouço mais completo para se fazer ciência.

Me interessa profundamente a discussão das estratégias de ensino que a Análise do Comportamento Aplicada oferece porque acredito que há muito espaço no fazer pedagógico que poderia ser explorado e beneficiado por estratégias do ABA como um reforço para se conquistar objetivos e aprendizagem significativas.

Expresso aqui também um vasto interesse em trazer para o âmbito acadêmico discussões acerca da qualidade de ensino que o uso da Comunicação Suplementar Aumentativa oferece para autistas que possuem alguma dificuldade comunicação expressiva e compreensiva. Também coloco aqui que a CSA é um recurso de inclusão incrível que oferece a possibilidade de se ter uma comunicação mais eficiente entre os pares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cleonice Bosa. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Porto Alegre: Rev. Bras Psiquiatr, 2006

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM. 5.ed**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012** – Lei que 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.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CETRANS, Centro de Educação Transdisciplinar. **Carta Da Transdisciplinaridade**. Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.

D'AMBROSIO, U. **Educação: Do Conhecimento Disciplinar ao Transdisciplinar e a Questão de Valores**. Ideação, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. p.79–92, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4145. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4145. Acesso em: 1 maio. 2023.

GIL**,** Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IRIBARRY, I. N. **Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 483-490.

LUDKE**,** Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S (Org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREZ, C. D. COLTRI, L. S. DE LIMA, R. V (Org). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

SOARES, Magda**. A Reinvenção Da Alfabetização**. PRESENÇA PEDAGÓGICA, vol. 9, núm 52, 2003.

SCHMIDT, Carlo (Org). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

CAPÍTULO 22

A INCLUSÃO DE CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Douglas Sales Moraes[141]
Geane Caetano da Silva[142]
Risonete Rodrigues da Silva[143]

INTRODUÇÃO

O presente artigo é proveniente do TCC - trabalho de conclusão de curso, da licenciatura em Pedagogia ofertada pela Autarquia Educacional de Belo Jardim/Faculdade do Belo Jardim – AEB/FBJ. Na qual teve como palavras-chave: Inclusão Escolar, TEA – Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Belo Jardim, tendo em vista a necessidade de observar como está acontecendo a inclusão escolar das crianças com autismo na educação infantil.

De acordo com Leite (2018, p. 16):

> A educação inclusiva pode ser entendida como o sistema que abriga todos os estudantes independentemente de suas características pessoais promovendo a integração e eliminando as barreiras que sobrepõe em virtude de condições físicas, sociais, étnica ou de ordem econômica.

Nesta mesma direção, pesquisa teve como objetivo geral, investigar de que forma está acontecendo a inclusão das crianças com transtorno de

[141] Pedagogo – AEB/FBJ – Autarquia Educacional de Belo Jardim/ Faculdade do Belo Jardim.
[142] Pedagoga –AEB/FBJ – Autarquia Educacional de Belo Jardim/ Faculdade do Belo Jardim
[143] Mestra em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Pernambuco UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva; Neuropsicopedagogia. Pedagogia – UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq. http://lattes.cnpq.br/3089217051962418. https://orcid.org/0000-0002-0825-3075

espectro autista/TEA, na educação infantil em uma escola municipal da cidade de Belo Jardim-PE; e como objetivos específicos: Analisar de que forma o professor está trabalhando para que haja a inclusão da criança com autismo; Compreender quais são os maiores desafios para que aconteça a inclusão na sala de aula com a criança com autismo; Identificar se o professor está socializando os alunos com a criança com TEA.

Assim, a pesquisa se justifica através da escolha do tema que despertou a partir dos estágios realizados, iniciando na educação infantil. No qual foi observado que, os professores raramente fazem a inclusão e a socialização das crianças atípicas com as demais, dificultando a interação na convivência escolar. O autismo é categorizado em três níveis distintos; o nível 1 síndrome de Asperger.

O motivo da nossa pesquisa foi compreender como o professor (a) inclui a criança com autismo na sua sala e como é que ele (a) faz a socialização com as outras crianças. No convívio escolar do dia a dia, foi possível observar as dificuldades enfrentadas pelas crianças que deveriam ser estimuladas no desenvolvimento de suas habilidades para que elas pudessem aprender. Diante disso, foi do nosso interesse aprofundar para que fosse entendido o motivo de tantas crianças com transtorno do espectro autista/TEA; não terem o convívio com as demais da sala; foi de suma importância saber o porquê dá ausência desse olhar para que haja a inclusão e a socialização da criança com autismo. A razão pessoal foi de compreender e aprender a conviver e a incluí-la na educação infantil, e como podemos incluir a criança com espectro do TEA na sala e ajudá-la a socializar com as outras.

A razão acadêmica é dar oportunidade aos outros acadêmicos que estão por vir, a terem acesso à nossa monografia, e se eles tiverem interesse no mesmo assunto que o nosso, possam ter acesso a esse estudo que foi feito, com a liberdade para que se aprofundem no mesmo. E a razão social é mostrar a sociedade que as crianças com autismo podem se tornar independentes e serem o que elas quiserem, independentemente de seu transtorno, podendo socializar normalmente com qualquer pessoa.

AUTISMO: CARACTERÍSTICAS, ESTEREÓTIPOS E EDUCAÇÃO

O transtorno do espectro autista – TEA é um distúrbio de neurodesenvolvimento que traz como característica dificuldade no desenvolvimento, na comunicação e interação social. Esse transtorno pode apresentar um repertório restrito de interesses e atividades para a criança com autismo. O TEA caracteriza-se por "um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento", salientando que, dentre estas áreas, geralmente a mais comprometida é a interação social (SILVA *et. al*, 2012, p.6). A criança com autismo apresenta muitas dificuldades de interagir socialmente, manter o contato visual, compreender expressão facial e gestos. Alguns apresentam comprometimentos para expressar suas próprias ações e sentimentos e como fazer amigos. Através disso, o autismo é um transtorno que causa também atraso no desenvolvimento da criança (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

Diante das falas dos autores, é possível entender que no TEA encontra-se alguns obstáculos neurológicos, podendo causar um atraso no processo da comunicação e da socialização. Atualmente, através do ponto de vista da neurociência, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, são condições neurológicas que são visíveis precocemente na infância. Em seu estudo Harmon (2015) pode observar que:

o cérebro do autista tem dificuldade de integração, ou seja, que diferentes partes do cérebro trabalhem juntas. Isso leva à dificuldade na realização de atividades complexas, afetando ainda percepção sensorial, os movimentos e a memória (HARMON, 2015, p. 14).

As crianças conseguem desenvolver suas habilidades, é certo que o processo é um pouco lento, variando de acordo com os níveis de suporte, sendo fundamental iniciar o mais rápido possível as terapias e um diagnóstico precoce.

> O Transtorno do Espectro Autista apresenta características especificas como a dificuldade de manter o contato visual, ecolalia que é uma forma de afasia em que o paciente repete mecanicamente palavras ou frases que ouve, estereotipias que

> são as repetições e rituais que podem ser linguísticos, motores e até mesmo de postura, interesses restritos, dificuldade de comunicação, linguagem expressiva e comunicativa (NASCIMENTO E MARIELLE, 2022, p.10).

De acordo com Araújo e Marielle (2022) os graus (níveis de suporte) de autismo variam de um nível mais leve a um mais grave. Para tal, as dificuldades encontradas pela criança com autismo irão classificá-la dentro de uma categoria em acordo com o grau de dependência e comprometimento.

O nível de suporte 1, é mais comum em pessoas do sexo masculino, as crianças com autismo nesse grau apresentam dificuldades para iniciar relações sociais, demandando menos ajuda, contudo por ter uma certa dificuldade com a sociabilização, não ter um profissional o acompanhando, ou uma atenção especializada, pode causar prejuízos. Já o nível de suporte 2 além das dificuldades de sociabilização, apresentam complicações no desenvolvimento da verbal e com os focos de suas ações, necessitando de mais ajuda. Por fim, temos o nível de suporte 3, caracterizado pelos problemas de fala, comportamento mais severos, seguido por atraso no desenvolvimento cognitivo, de forma a demonstrar deficiência intelectual, não aceitam muito bem mudanças e possuem comportamentos repetitivos (NASCIMENTO E MARIELLE, 2022).

Logo, cabe perceber que em um sentido amplo, o autismo pode ser caracterizado em uma dificuldade predominante no desenvolvimento da fala e comportamento social, mas possuindo níveis de suporte diferentes, requerendo abordagens específicas para atuar no processo de desenvolvimento infantil. Há também, crianças com autismo não verbal ou com atraso de fala, nesses casos, é imprescindível que haja terapia com fonoaudiólogo, para que a criança com autismo venha desenvolver a fala ou outras formas de comunicação. De acordo com Saad e Goldfeld (2009, p.2):

> O desenvolvimento da linguagem em crianças autistas ocorre de maneira atípica 3-8. A ecolalia, a inversão pronominal e a inflexibilidade interacional são características deste processo de desenvolvimento gestáltico de aquisição da linguagem. A ecolalia é comumente definida como "uma repetição em eco da fala". Este fenômeno linguístico vem sendo relatado como característica da Síndrome Autística, desde suas primeiras

> descrições4 em 1943. Foi observado que essas repetições podiam ocorrer pouco tempo ou imediatamente após a afirmativa modelo, ou ainda, após um tempo significativamente maior de sua produção, sendo denominadas como ecolalia "imediata" e "tardia", respectivamente4. Desde então, estas têm sido consideradas as duas categorias gerais de ecolalias identificadas na linguagem de indivíduos autistas.

O trabalho de Saad e Goldfeld (2009) aponta levantamentos interessantes quando descreve em seu trabalho a respeito de estudos sobre a ecolalia apontando que tal prática vocal é uma forma que a pessoa com autismo encontrou para exercer a comunicação em determinadas situações, bem como para manter a interação social.

Os resultados desse estudo mudaram o rumo das pesquisas da linguagem e do comportamento de crianças autistas, levantado questionamentos em relação aos programas de modificação de comportamento que defendiam a extinção ou substituição da ecolalia imediata por estruturas treináveis (SAAD E GOLDFELD, 2009, p. 2).

Dito isto, é notório que por tempo, as pessoas com deficiência, em se tratando especificamente do autismo, tiveram características do seu desenvolvimento, como comportamentos a serem contidos, o que dificultou o estudo, aumentando o preconceito e o tratamento diferente, em se tratando de aprendizagem no que diz respeito a inclusão. Como Andrade (2022) aponta para o problema do preconceito que gera sentimentos de desprezo e ressentimentos, e que tais questões, relacionadas a uma sociedade paternalista, atribuíam as incompetências intelectuais.

Andrade (2022) identifica que as características baseadas na categorização de indivíduos socialmente, pautadas por sentimentos, com objetivo de diferenciar os grupos em um sistema de avaliação para estabelecimento ou não de relações são denominadas de estereótipos. Os estereótipos também teriam a função de simplificar informações e até mesmo de justificar e legitimar ações.

Nesse sentido, o uso dos estereótipos se torna, muitas vezes, uma forma de chancela para atitudes de preconceito, discriminação e exclusão de determinados grupos. O estereótipo envolve uma classificação ou

categorização de pessoas ou grupos a partir de critérios pré-estabelecidos ou de características superficiais (ANDRADE, 2022, p.28).

De acordo com Andrade (2022, p. 31), os estereótipos “são produtos dos processos da percepção social, tendo relação com a aprendizagem e a memória”. Assim, torna-se difícil para um grupo de pessoas lidar com o diferente, pois os processos de categorização se estendem teoricamente por caminhos naturais da espécie humana, sendo reforçados por questões sociológicas. Neste sentido, Andrade (2022) pontua que crianças com autismo sofrem preconceitos e acabam sendo categorizadas como indivíduos antissociais, agressivos e etc.

Como a características mais marcantes do autismo reside no comportamento, muitas pessoas acreditam que tais indivíduos sejam vistos como desobedientes e incorrigíveis. Andrade (2022) discute um tópico perspicaz, pois discorre sobre o fato de o autismo não ter cara, e de fato, pode-se encontrar na sociedade frases como “fulano não tem cara de autista”. De acordo com Andrade (2022), o autismo de fato não tem cara, o que pode levar professores a terem comportamentos mais hostis com estes estudantes por não compreender essa realidade. Como existem níveis distintos de autismo, de certa forma, há estereótipos que categorizam os autistas como gênios, ou como antissociáveis.

> Estereótipos sociais aliados à falta de informação sobre o transtorno alimentam o preconceito que gira em torno do autismo. O que aumenta cada vez mais a estigmatização das pessoas autistas. Tais estereótipos levariam a uma visão de senso comum, na qual, os autistas seriam gênios ou se balançariam o tempo todo, isolados em um canto (ANDRADE, 2022, p. 32).

Para tal, partindo da perspectiva de combate aos preconceitos e estereótipos baseadas em sintomas pouco discutidos e abordados de forma mais ampla e educativa pela sociedade, faz-se importante destacar o papel positivo e importante que a intervenção educacional tem apresentado nos desenvolvimentos destes estudantes com autismo (SOUZA, 2015).

Na abordagem de Souza (2015) é importante que os alunos recebam a devida atenção, seja através do projeto político pedagógico, o pleno

cumprimento das leis relacionada as políticas educacionais, e um ponto que, achamos por importante frisar e concordar com Souza (2015): A formação de professores.

> Diante disto, percebe-se a necessidade de mais preparo dos profissionais da educação que devem ter formação adequada para receberem estes alunos. Que os mesmos não só sejam matriculados, mas tenha seus direitos garantidos, uma educação de qualidade. Sabe se que o professor é o principal responsável em tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar metodologias que venham atender as necessidades dos mesmos (2015, p. 14).

Logo, de acordo com Souza (2015), a escola deve conhecer a comunidade que atende, preparar-se para ter todo o suporte necessário para lidar com o autismo. Nesse campo enquadram-se também os professores e as ferramentas e metodologias que são usadas em sala de aula. De acordo com Souza (2015), devese buscar formas de garantir a inclusão, e essas questões não estão limitadas apenas ao espaço, mas nas garantias das relações sociais e no envolvimento e participação do aluno com TEA nas demais atividades pedagógicas na escola.

Destarte Benitez (2017) discorre a respeito da importância das estratégias inclusivas, e vamos nos debruçar a respeito da importância do profissional de apoio (AEE) nesse processo. Quando matriculado em uma escola regular, pública ou privada, o aluno com TEA tem direito a um profissional de apoio, de acordo com a Lei 12.764/2012. Assim:

> Esse profissional pode auxiliar o professor de sala de aula no processo de adaptação curricular, de acordo com a especificidade apresentada por cada estudante, em termos de funcionalidade. Quando esse profissional está presente na sala de aula, a recomendação fornecida pela Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial, nº 19/2010 (MEC, 2010b), é de que ele deve atuar de forma articulada com o professor do estudante, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola (BENITEZ, 2017, p. 83).

É notório nesta descrição legal que o professor de apoio atua em conjunto com o professor da turma, significa dizer que não se deve ter uma transferência de responsabilidade de um professor para outro, mas sim um trabalho coletivo, que permita a comunicação das partes, professor, aluno, profissional de apoio. Nessa proposta surgem uma gama de possibilidades que podem aumentar a capacidade formativa e laboral dos profissionais da educação devido ao compartilhamento de experiências, desoneração do trabalho, maiores chances de promover atividades inclusivas, dentre outros (BENITEZ, 2017).

> A partir do ensino colaborativo, é possível repensar a formação dos educadores e gestores para implantação da inclusão escolar nas escolas brasileiras. Essa proposta prevê uma aproximação entre os educadores gerais e especiais, trabalhando colaborativamente, em coparticipação, para ensinar grupos heterogêneos de estudantes na sala de aula regular (BENITEZ, 2017, p. 83).

Portanto, é preciso um trabalho específico com a escola, com a família e um bom trabalho diário com um professor. Assim aos poucos vão conseguindo; é muito importante a interação com as outras crianças. As crianças com autismo são muito especiais, carinhosas, só precisa de um pouco de compreensão com as mesmas, ajudá-las. Para realizar um bom trabalho com êxito, sempre motivação e superação, apesar das dificuldades, eles conseguem desenvolver diversas habilidades.

EDUCAÇÃO INFANTIL: OBJETIVOS E DIREITO

A educação infantil tem como objetivo trazer para criança o desenvolvimento integral, fazendo com que as crianças possam desenvolver também a socialização da comunidade e familiar. Baseado nisso, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96) institui no art. 29 que: “A educação infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL,1996).

Nesta perspectiva, entende-se que a educação infantil estimula a reflexão e o pensamento crítico, diante de todos os desafios, mostra que a criança é capaz de ter seus próprios pensamentos e que ela pode estar no meio social, familiar e na comunidade. A compreensão sobre a criança apresenta-se em nova perspectiva, ao considerarmos as suas necessidades e condições de desenvolvimento, com características singulares e sujeito de sua história. Nesta direção Pestalozzi (apud GADOTTI, 1997, p. 98), traz uma analogia sobre o que significa a educação:

> uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades são colocadas ao solo. A árvore inteira é uma aldeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus. A educação do homem é um resultado puramente moral.

Nesta mesma direção, é pertinente fazer uma viagem histórica para acessar as concepções da criança na educação infantil, compreender as transformações que ocorreram, e entender que o aprendizado das crianças que acontece em boa parte na infância foi negligenciado por muito tempo. Os direitos da criança na educação infantil foram ganhando sua construção e significação com o tempo e o avanço da pesquisa e das ciências. Nas comunidades primitivas, existia um tratamento diferenciado de como era tratada a criança, pois eram vistas como adultos em miniatura, sendo afastadas das suas mães para aprender tarefas e trabalhos para ocupar postos e cargos na vida adulta.

Na educação grega as crianças só ficavam com a mãe até os seus setes anos. Na cidade ela tornava-se prioridade do estado para receber informação de guerreiro. No final da idade média não se tinha concepção formada do que era infância, e até o presente momento era percebida como uma fase negativa e que deveria passar rapidamente para o vestígio de uma vida adulta, atrás disso Kuhlmann (2010, p.30), em relação à infância, diz que

"precisa ser percebida como uma condição da criança, na qual as experiências passadas em diferentes lugares e momentos é muito mais que apenas uma representação dos adultos sobre esta fase da vida'.

Contudo, através do desenvolvimento da ciência e da educação, a infância com o passar do tempo vai ganhando um significado mais expressivo. Fica exposto por Gomes (2018), que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), acaba colocando e ampliando tanto a visão a respeito da educação como a de criança.

Neste sentido, a educação passa a ter um caráter mais interdimensional, levando em consideração os aspectos amplos que permeiam o desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, diferente do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. O que Gomes (2018) visa retratar em seu trabalho, é que há uma maior garantia de direitos.

A BNCC (BRASIL, 2017), trabalha do ponto de vista de uma educação interdimensional, ou seja, além do plano cognitivo, trabalhando também as questões emocionais, assim retoma os 4 pilares que podem ser descritos como aprender a conhecer, a fazer, a ser e conviver. No que diz respeito ao texto da BNCC, todas as diferenças precisam ser respeitadas, há um estímulo no direcionamento curricular para inclusão, para que a escola seja um lugar em que possa se existir uma preparação para a vida em sociedade e para o trabalho. Logo, defini os campos de experiências da criança: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017)

> A BNCC, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 20173 (art. 1°) e Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 20184 (art. 1°, §1°) e o próprio texto da BNCC, é um documento de caráter normativo que deve ser aplicado exclusivamente à educação escolar, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas. Almeja-se, com a implantação da BNCC, a superação das desigualdades educacionais brasileiras, a construção de uma escola que respeite às diferenças e às diversidades e, por conseguinte, uma sociedade justa,

> democrática e inclusiva (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020, p. 13)

É descrito na BNCC a importância do brincar, e da ludicidade para que a criança aprenda. Sendo ressaltado a importância da interação e do respeito ao outro, mas também para as competências da matemática e das habilidades socioemocionais (BRASIL, 2017).

Entretanto, Ferreira, Moreira e Volsi (2020) destacam que uma ausência da modalidade da educação especial no texto da BNCC, citam os autores, que além de enfraquecimento das políticas voltadas as pessoas com deficiência, devido ao arquivamento de secretárias específicas desta temática em outras mais amplas, enfraquecem o movimento.

> a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta em 2012 e a educação especial foi assumida pela SECADI que engloba também as questões de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais [...] essa mudança[...]". Enfraquece, portanto, os debates e a luta em relação aos direitos do público alvo da educação especial (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020, p. 13).

De acordo com Ferreira; Moreira e Volsi (2020), a BNCC define o currículo para as pessoas com deficiência como: Diferenciação Curricular. A Base referência a Lei 13.146/2015 da Inclusão da Pessoa com Deficiência, mas a referência de maneira equivocada, pois na lei não pede uma diferenciação curricular, mas que o currículo seja adaptado às necessidades, a ideia que pode ser cunhada neste sentido, quando não ficam claro os termos, é de que haja diferenciação no currículo isso gera a exclusão dos direitos que são garantidos pela Constituição de 1988, quando menciona que a educação é igual e para todos (BRASIL, 1988)

> As versões aprovadas não especificam tampouco definem o público alvo da educação especial. Reafirmam apenas seu compromisso com os alunos com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), sem contemplar os alunos com transtorno global

> do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação os quais também fazem parte do grupo atendido pela educação especial. Apesar de apregoarem o compromisso com educandos com deficiência, não fazem alusão alguma às diferentes formas de deficiências e as respostas educativas delas decorrentes (FERREIRA, MOREIRA e VOLSI, 2020, p. 20).

Lima (s.d) afirma, também, que a BNCC não tem avanços na discussão da transversalidade de sua execução quando se trata da educação inclusiva. Discute, a autora, que os Parâmetros Nacionais Curriculares, acabam por ter uma abordagem mais específica, pois orientam a prática docente, permitem um maior engajamento.

> Ambos documentos, PCNs e BNCC, por serem recorridos por profissionais da educação dentro dos planejamentos e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem nos planos de aula. Nesse contexto se caracterizam como documentos fundamentais a serem pesquisados e analisados de forma eficaz. A Educação Especial é uma realidade vivenciada dentro dos espaços escolares, garantida por lei, faz-se necessário que os professores busquem o conhecimento e orientações para o seu fazer dentro do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se perceber que a BNCC, por ser um documento norteador e normativo para a educação brasileira, apresenta inúmeras lacunas no enfoque a educação especial, um ponto preocupante para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos (LIMA, s.d, p. 9).

Todas as crianças devem ser respeitadas, ter acesso à educação e frequentar a escola, e os lugares que elas têm direito, temos que instigar o ensino e aprendizado, aprender várias coisas, por exemplo, pegar em um talher, como manusear o lápis, abrir o caderno, fechar a mochila, guardar seu material, independentemente de qualquer coisa. As crianças vivem em um mundo delas, devemos instigar o desenvolvimento, tirar essas crianças do mundinho que elas vivem, tentar ajudar da melhor forma possível, para que possa incluí-las com as demais crianças. (KUHLMANN, 2010; BRASIL, 1996).

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: O ATO LEGISLATIVO

A educação inclusiva tem por objetivo atuar na integração eliminando barreiras para vencer as condições físicas, sociais, étnicas e econômicas. Está também fundamentada no art. 205 da Constituição Federal de 1988, que sustenta a argumentação jurídica de uma educação para todos, para tal, no que diz respeito à pessoa com autismo, torna-se deveras importante o suporte e acompanhamento para ajudá-lo a enfrentar as diversas problemáticas com relação à interação e comportamento (SANTOS, 2018).

A inclusão da criança com autismo está muito além da sua presença na sala, pois deve-se considerar, também, a sua aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades, superando as dificuldades que a mesma apresenta. A sala de referência é a ferramenta mais importante para a inclusão da criança com ou sem autismo. Diante disso, Santos (2008), afirma que a escola quando recebe uma criança ao apresentar um comportamento ou atitudes diferentes do que é esperado para determinado padrão social de comportamento e respeito a regras, é tida como falta de educação.

Logo, por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de uma criança com autismo, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação encontram dificuldade no processo para estarem realmente preparados para lidar com criança com autismo, e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. Segundo Santos (2008), a escola tem o papel de avaliar e através de uma investigação na sala onde a criança está matriculada, porque no local da sala acontece a primeira interação social da mesma, onde ela vai estar separada do laço familiar, e nesse sentido onde a criança vai ter uma dificuldade maior para a adaptação das regras sociais, que é muito mais difícil para uma criança.

De acordo com as leis: Lei Berenice Piana nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, diversos dispositivos legais que servem para garantir que a inclusão de fato ocorra. No que diz respeito as garantias, a Lei nº 12.764 de dezembro de 2012, institui a Política de Proteção dos Direitos

da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa lei é conhecida como Lei Berenice Piana, um marco na luta por direitos.

É partir desta Lei que a pessoa com TEA seja equiparada e considerada pessoa com deficiência, enquadrando dentro do atendimento jurídico especializado para lidar com as questões. São direitos garantidos:

> Art. 3o São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; [...]c) ao mercado de trabalho; [...] Parágrafo único. 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, p.1)

Antes da promulgação desta Lei, as pessoas com autismo não tinham como garantia uma legislação específica, a exemplo, como cita Santos (2018), um acompanhante especializado. Destarte, a Constituição Federal de 1988, destaca a garantia de direitos iguais, sem a possiblidade de distinção de qualquer natureza perante a lei.

É importante destacar que de acordo com o art.7 da Lei 12.764 as punições relacionadas ao gestor escolar ou autoridade competente, caso recuse matricular aluno com TEA terá como punições:

> Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos. § 1o Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo. (BRASIL, 2012, p.3)

Através desta Lei grandes conquistas podem ser tratadas, pois além da descrição das ações e dos direitos, a lei específica traz punições, dando uma maior seguridade para que de fato a inclusão aconteça. Apesar dos preconceitos existentes, a garantia legal resulta em maiores esperanças, e resultados efetivos, além de permitir um campo de atuação e luta pelo pleno desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária (SANTOS, 2018).

Além destas garantias, também é necessário frisar os aspectos descritos na Lei 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Contudo, para chegar até este marco, outras ações jurídicas foram tomadas. Primeiramente, Santos (2018), ressalta que mesmo de forma discreta a Emenda N.1 na constituição de 1967 descreve o termo "educação excepcionais". Fica disposta na Emenda de n.12:

> É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I - Educação especial e gratuita; II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros público (BRASIL, 1978, p.1).

Estas definições serviriam futuramente como base para consolidar maiores seguridades para a pessoa com deficiência na Carta Magna de 1988. Em seguida, veio o decreto n.3298/99 para regulamentar a Lei n. 7853/89, enfatizando no artigo 2 a obrigação do poder público em assegurar direitos básicos a pessoa deficiência.

De acordo com Santos (2018), a Lei 13.146/2015 serve para garantir as especialidades e responsabilidades dos agentes que devem promover a igualdade, assim destaca que no contexto de dispositivos legais não muda o que já vinha sendo preconizado na constituição de 88, porém especifica permitindo assim um efetivo e correto funcionamento da educação inclusiva. De acordo com Santos (2018, p.27):

> De forma clara e objetiva temos mais uma vez no inciso I do Art. 28 da Lei n. 13.146/2015, um reforço ou reiteração de a criação e estabelecimento de um sistema inclusivo em todos os níveis de educação que facilite e promova a inserção das

> pessoas com deficiência por todas as suas vidas: “I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. ” No inciso II é tratado o aprimoramento dos sistemas educacionais, em busca de proporcionar amplas condições de acesso e permanência desses estudas nas instituições de ensino, sempre tocando baseando esse esforço na educação inclusiva (SANTOS, 2018, p. 27).

Assim, de acordo com Santos (2018), a Lei 13.146/2015 veio conciliar práticas pedagógicas, formação de professores, atendimento educacional especializado, capacitações, visando assim integralizar diversas políticas que já existiam antes.

> A figura do acompanhante especializado é umas das inovações para proteção e inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista. O parágrafo único do artigo Art. 3o é claro ao tratar: “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.” De acordo com análise feita na jurisprudência é possível observar que os casos de comprovada necessidade que trata o parágrafo único são feitos através de atestados e laudos médicos (SANTOS, 2018, p. 39).

Desta forma, a pessoa com autismo, em especificidade a criança que frequenta a escola, fica muito mais amparada, podendo ter seus direitos garantidos através de um dispositivo que descreve a responsabilidade e os deveres de cada entidade. Portanto, apesar da Lei 13.146/2015 ser uma integração de outras políticas existentes, consiste em algo importante no que diz respeito a avanços. E em se tratando da Lei Berenice, foi um marco legal que caracteriza o autismo dentro de uma condição que permite as pessoas usufruírem da igualdade garantida em constituição.

METODOLOGIA

O trabalho em questão, é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que pode nos proporcionar a entender, interpretar e compreender como acontece a inclusão da criança com autismo na educação infantil, por essa questão optou-se seguir pela abordagem qualitativa para prosseguir para futura pesquisa. Segundo Malheiros (2011, p. 188), "a coleta de dados qualitativos é um processo que exige muito rigor do pesquisador, porque a observação do fenômeno está certamente empregada pela história pessoal daquele que observa".

A pesquisa qualitativa exige muito de nós pesquisadores, pois sempre pode ocorrer modificações no meio do processo de investigação, assim, temos que sempre ficar alertas para caso haja uma possibilidade melhor para dar continuidade a pesquisa. Para Malheiros, "o trabalho qualitativo exige métodos rigorosos, que sejam capazes de explicitar que o investigador chegou o mais perto possível do fenômeno, portanto, suas conclusões não se dão na base de suas crenças individuais". (MALHEIROS, 2011, p. 189).

No desenvolvimento do trabalho TCC, foi realizada uma pesquisa descritiva. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto, e sim revelá-lo tal como é, como menciona (PEREIRA, 2018). Para tal, foi feito um levantamento bibliográfico que consiste na análise de estudos da teoria que já foram publicados por outros pesquisadores. Diante disso, os pesquisadores vão apropriando-se dos materiais já existentes para analisar e começar a realizar a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa tem sua utilidade, pois dá um suporte maior aos pesquisadores. Ademais, tem como objetivo analisar textos para ajudar na pesquisa científica que irá ser realizada. Segundo Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

A pesquisa aconteceu em uma escola da rede municipal de Belo Jardim, no Estado de Pernambuco, fundada no ano 2003, localizada a 5 quilômetros da prefeitura, no centro da cidade. Temos na escola o total de 410

alunos matriculados, entre eles, 19 alunos têm diversas deficiências, e 6 dessas crianças com autismo.

Tendo como participante duas professoras, demos o nome P1 e P2; a professora P1 está fazendo especialização em neuropsicopedagogia. A professora P2 alega não está fazendo, mas que pretende. Ambas relatam que têm 12 anos de experiência.

Para a coleta de dados utilizou-se como instrumentos: o diário de campo, entrevista semiestruturada e observação participante ativa, tendo em vista a necessidade de envolver as crianças com autismo na educação infantil. A observação participante é utilizada para observar o campo, como está acontecendo o processo de inclusão. Logo, é uma maneira de observar a relação encontrada no espaço escolar para a pesquisa, destaca Demo (2008):

> Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia cientifica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (DEMO, 2008, p. 8).

Para tal, também se utilizou o diário de campo, que consiste em um instrumento de investigação onde devem ser feitos registros e anotações no momento em que vamos observar o lugar, a comunidade escolar, tudo ao redor. Diante disso o diário traz consigo, sentimentos, reflexões e experiências para os pesquisadores. De acordo com Rose (2011, p. 61), o diário de campo descreve detalhes como “localização e conexão de rotinas, hábitos e técnicas dentro de domínios específicos de ação e valor”. O mesmo visa muitas ações e valores que são relacionados na conexão e na rotina das crianças com autismo, estabelecendo técnicas para colher bons resultados para a pesquisa realizada. Utilizamos uma entrevista semiestruturada para coletar dados pessoais das duas professoras, e para verificar se as respostas faladas, na entrevista, condiziam com a realidade vivenciada na sala.

RESULTADOS

Após coleta/produção dos dados, foi possível identificar pelas falas, que a professora (P1) demonstra uma maior empatia, compreensão e grau de interesse em pensar e repensar sua prática pedagógica com a criança com TEA. Contudo, não significa dizer que a professora (P2) não tenha empatia. O que pode extrair dos dados é que há uma diferença minuciosa nos discursos das professoras.

Essa diferença, apesar de minuciosa, é expressiva, pois de certa forma, expressa o grau de apropriação teórica reverberada na prática docente. Como Freire (1996) menciona, que é importante educar com amor, e reconhecer que o ser nunca está inacabado, na verdade, está em um constate processo formativo. Tais conceitos ficam evidenciados na fala da professora (P1) que não nega a dificuldade ou a realidade, mas se enxerga dentro desta parcela como um agente de transformação, ciente de sua pequenez diante de um complexo muito maior da realidade.

No entanto, é preciso ter cuidado, pois na fala da professora (P1) há trechos como: “mas estou feliz de estar vivenciando essa experiência com a aluna TEA na minha sala”. É necessário ter cuidado ao afirmar tais questões, pois o que significa: “ser feliz em ter um aluno com TEA? ”. É preciso ter cuidado por que estamos falando de pessoas, que muitas vezes sofrem por razões preconceituosas da sociedade, não se trata de estar feliz ou triste, com a deficiência, mas sim, de exercer seu trabalho sem fazer distinções, respeitado as limitações de cada um, limitações estas, que não são exclusividade da pessoa com deficiência. Para tal, vamos debatê-los com base nos referenciais teóricos, para aprofundarmos de forma fundamentada elementos pertinentes ao debate.

Como preconizado pela BNCC (2017), ambas as professoras apresentaram uma boa relação com as práticas pedagógicas direcionadas para a ludicidade; entendo também a boa relação que deve ser estabelecida nas salas com relação ao respeito, questões trabalhadas através dos 4 pilares, especificamente o ser e conviver.

Outro ponto destacado são os usos de metodologias ativas no processo, uma vez que como menciona a BNCC (2017), é fundamental que as crianças possam experienciar para aumentar o seu desenvolvimento. Contudo, como menciona Ferreira, Moreira e Volsi (2020), não se deve haver diferenciação curricular, ou seja, as brincadeiras, e as metodologias ativas devem servir para que os conteúdos sejam adaptados e não diferenciados.

Nesse sentido, ampliasse o conceito a respeito da educação inclusiva e especial, pois não se exclui dessa maneira, se integra, se adapta. De acordo com Benitez et.al (2017), a uma dificuldade em construir aprendizagens pedagógicas com os alunos com TEA, pois a ênfase dada se relaciona mais com a autonomia, como: realizar as próprias tarefas.

> Uma categoria corrobora os achados, citados anteriormente, sobre o foco de preocupação com a socialização dos estudantes, relacionada às atividades de socialização (como educação física, musicalização e atividades no refeitório), das quais os estudantes participavam na interação com os demais colegas; e outra categoria que mostra a preocupação dos professores com as atividades acadêmicas, sobretudo, o ensino de habilidades de leitura e escrita. A preocupação com o ensino de tais habilidades replica os achados descritos por Sanches e Oliveira (2011) ao mencionarem a importância de intervenções que garantam o ensino dessas habilidades para estudantes com DI, matriculados na escola regular (BENITEZ et.al, 2017, p. 89).

Para tal, fica evidenciado nas falas das professoras a real preocupação, ou direcionamento objetivo de suas aulas para o foco de desenvolver uma melhor socialização, mas em se tratando de aprendizagens pedagógicas? É, portanto, que Benitez et.al (2017) retrata a importância de se trabalhar com um profissional de apoio de forma colaborativa. Entendesse que de fato deve-se trabalhar a socialização e autonomia do aluno com TEA, pois não se deve haver uma diferenciação curricular, só precisa de uma adaptação para as crianças com autismo.

No contexto geral, das falas das professoras, é possível caminhar entre destaques interessantes e motivadores, mas ao mesmo tempo a questões que podem ter natureza na não especificação, ou abordagem mais

detalhada da BNCC (2017), em como lidar com as atribuições e práticas voltadas para inclusão. No entanto, nada impede que professor, profissional de apoio e gestão, busquem estudar, retomar documentos e artigos que evidenciem isso para expandir a compreensão a respeito da amplitude que deve ter a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, é possível compreender que a inclusão das crianças com transtorno de espectro autista/TEA, na educação infantil em uma escola municipal da cidade de Belo Jardim-PE, acontece de uma forma interessante, pois contempla diversos aspectos necessários, mas pode ampliar o conceito de inclusão para além da correção de problemas oriundos da socialização e comunicação, deve-se também pensar nas aprendizagens pedagógicas.

Quanto ao objetivo geral, notamos que a forma que o professor encontrar para trabalhar a inclusão de crianças com TEA é em debates, rodas de conversa para trabalhar o respeito, além de atividades práticas e lúdicas e acompanhamento dessas crianças com autismo nos domínios da escola, tomando como foco o estabelecimento e construção de relacionamentos dos colegas de sala.

No que diz respeito aos objetivos específicos, compreende-se que há uma certa dificuldade em identificar as crianças com TEA, pois em alguns casos não é possível verificar o TEA através do aspecto físico, pautado pelo estereótipo. Tal fato, levam muitas crianças que tem essa deficiência a serem mal interpretadas. Outra dificuldade reside no corpo documental da BNCC que não deixa claro, e de certa forma, é omissa ao se referir de forma mais ampla e específica a educação especial.

Dito isto, no contexto investigado, pode-se conclui-se que demonstram que as professoras interagiam e tinham muito carinho pela criança com TEA, o que não deve ser tido como romantização das situações, mas da compreensão e exercício de um trabalho ético e coerente. Ainda devem acontecer muitas mudanças que podem ir desde de questões pedagógicas a

técnicas, é preciso pensar em como ensinar e incluir as crianças com TEA no mercado e na vida em sociedade.

Para tal, o preconceito precisa ser rompido, e juntamente com e para a sociedade. As instituições governamentais devem se responsabilizar por ampliar o conhecimento e proporcionar visibilidade as questões inerentes a pessoa com TEA e demais deficiência, e em se tratando da instituição escolar, esta deve conduzir a sociedade para dentro dos ambientes educativos, para que possa aprender a lidar com o preconceito, da mesma forma que o conhecimento precisa extrapolar os muros da escola.

Desta maneira, foi possível verificar que as práticas do professor ajudam no desenvolvimento da criança com autismo, quando esta cria uma relação com confiança de forma a melhorar o convívio em sala, com os pares, uma vez que os professores entrevistados reafirmam a importância de estarem presentes e juntos com as demais crianças, trabalhando o respeito como um pilar necessário ao convívio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. B. **Estereótipos e preconceito contra pessoas com transtorno do espectro autista**. 2022.

BENITEZ, P. et al. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Educação é a Base. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2017

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e

altera o § 3o do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, 2012. p. 3. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

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, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: Acesso em: 15 set 2018.

CURY, Augusto. **Sonho e disciplina**: pilotando a aeronave. São Paulo. Principis. p.45, 2021.

DEMO, P. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FERREIRA, G. M; SILVA M. J. A; VOLSI, M. E. F. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: Em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, p. 10-34, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI. Moacir. **História das idéias pedagógicas**. SP: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HARMON, K. **Autismo pode retardar habilidade do cérebro de integrar informações**. Scientific American Brasil. 2015. Janeiro: LTC, 2011, pp. 188 e 189.

KUHLMANN, junior, moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem história.5. Ed.Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, H. C. A. BNCC x PCN: INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

NASCIMENTO, A. Marielle, F. et al. Autismo, níveis e suas limitações: uma revisão integrativa da literatura. **PhD Scientific Review**, v. 2, n. 05, p. 8-20, 2022.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2°ed. Rio
MERCADANTE, Marcos Tomanik; DO ROSÁRIO, Maria Conceição (Eds.). **Autismo e Cérebro Social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009

OLIVEIRA, K. G.; SERTIÉ, A. L. **Transtornos do espectro autista**: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein, 15(2):233-8, 2017.

PEREIRA, Adriana Soares et al. **Metodologia da pesquisa científica**. 2018.

RICHARDSON, R. (coord.) et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSE, N. **Governando a alma**: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org.). Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAAD, A. G.F; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, p. 255-260, 2009.
SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SANTOS, J. V. L. Leis 12.764/2012 e lei 13.146/2015 **(lei brasileira de inclusão**): uma análise das repercussões no tratamento das pessoas com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência (TEA). 2018.

SASSAKI, R.K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular - **Entenda o Autismo**, Rio deJaneiro. ED. Fontanar, 2012.

SOUSA, M. J. S. **Professor e o autismo**: desafios de uma inclusão com qualidade. 2015.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SAAD, Andressa Gouveia de Faria; GOLDFELD, Marcia. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, p. 255-260, 2009.

CAPÍTULO 23

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dyógia Larissa da Silva Bezerra Santos[144]
Risonete Rodrigues da Silva[145]

INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico tem uma grande importância no desenvolvimento escolar, o papel de articulador e integrador nos processos educativos que são desenvolvidos dentro do ambiente escolar, podemos ver que sua atuação e seu desempenho são significativos para fortalecer o desenvolvimento da aprendizagem, na perspectiva de uma educação inclusiva.

Para Libâneo (2004, p. 32) "o coordenador pedagógico é responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais". Desse modo, o coordenador pedagógico é um grande elo entre pais, professores e alunos, fazendo refletir através desta vivência sobre as práticas de ensino, assim sendo um facilitador na construção de novas situações de aprendizagem e apoiando todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência.

Nesta perspectiva, este trabalho foi construído a partir da pesquisa de conclusão de Curso – TCC – apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade do Belo Jardim – FBJ, como produção final e concessão do grau de licenciado. A mesma tem um olhar para a educação inclusiva, especificamente para como o coordenador pedagógico dar suporte aos professores que têm

[144] Pedagoga – AEB/FBJ – Autarquia Educacional de Belo Jardim/ Faculdade do Belo Jardim.
[145] Mestra em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Pernambuco UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva; Neuropsicopedagoga. Pedagogia – UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq. http://lattes.cnpq.br/3089217051962418. https://orcid.org/0000-0002-0825-3075

alunos com deficiência dentro da sala de aula regular.

A pesquisa designa-se ao tema “O papel do coordenador Pedagógico no âmbito da Educação Inclusiva”, e originou-se da curiosidade de conhecer como o coordenador pedagógico interage com os professores e pais de alunos com deficiência e qual o suporte que eles dão aos professores que se encontram com alunos com deficiência e como acontece as formações para estes professores. Percebendo-se que a cada dia o número de alunos com deficiência vem crescendo e que eles têm o direito de estarem inseridos dentro da educação do ensino regular.

De acordo com a lei nº 13.146/2015, as pessoas com deficiência têm Direito à Educação, está prescrito no capítulo IV, Art.27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência diz que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p.12)

Desta maneira, o coordenador pedagógico juntamente com a equipe escolar e o professor deve dar suporte a estes alunos com deficiência, pois eles têm seus direitos garantidos diante da lei. Neste sentido, o coordenador pedagógico precisa ir em busca de estratégias de inclusão, dar apoio ao trabalho do professor e aos pais dos alunos, para que mostre uma evolução em cada aluno um trabalho satisfatório para todos os envolvidos.

A pesquisa teve como objetivo geral conhecer como acontece a atuação do coordenador pedagógico no âmbito da educação inclusiva nas escolas públicas do de ensino regular no município de Belo Jardim-PE, trazendo com objetivo específicos verificar quais são os projetos planejados que inclua os alunos com deficiência, descrever de que forma o coordenador pedagógico mantém uma formação continuada para os docentes sobre a

educação inclusiva e identificar como o coordenador pedagógico apoia os professores e os pais das crianças com deficiência.

Vale ressaltar que os alunos com deficiência têm uma capacidade de aprendizagem muito grande e que é necessário insistir na formação para os docentes, assim mostrando novas possibilidades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a pesquisa surgiu a partir da curiosidade de um estágio que realizei em uma instituição privada no município de Belo Jardim-PE, onde fui contratada para desenvolver um projeto com uma turma e me deparei com um aluno com deficiência e não havia ninguém para dar suporte a este aluno, simplesmente disseram que era para ficar com ele; não passaram qualquer informação sobre seu comportamento ou qual era a deficiência dele. Diante dessas inquietações, optar-se-á pela seguinte questão norteadora de pesquisa: Até que ponto acontecer a interação do coordenador pedagógico com os docentes e pais no âmbito da educação inclusiva nas escolas pública no município de Belo Jardim-PE?

A partir do referido problema, o estudo salientou-se basear na seguinte problemática: Em que medida o coordenador pedagógico desenvolve os projetos com o foco na educação inclusiva? De que forma as estratégias do trabalho do coordenador pedagógico são utilizadas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência? Até que ponto o coordenador pedagógico tem proporcionado formação continuada para os docentes na perspectiva na educação inclusiva? De que modo o coordenador pedagógico dialoga com professor e pais de alunos com deficiência?

Nos processos de ensino e aprendizagem, percebe-se que precisa ter a interação de professores/pais e coordenadores na educação inclusiva, pois eles ocupam uma função muito importante, assim as crianças com deficiência tenham um vínculo com as demais crianças com novos conhecimentos disponibilizados no espaço educacional.

As escolas nas quais foi realizada a pesquisa, situam-se no município de Belo Jardim- PE e foram escolhidas por se tratar de escolas municipais de pequeno porte. Através das informações apresentadas, a pesquisa buscou obter novas informações sobre a relação de coordenação pedagógica, professor e pais no âmbito da educação inclusiva no ensino fundamental, vindo contribuir com novas perspectivas de valorização no processo de inclusão no

âmbito escolar, apresentando assim uma nova visão de inclusão e sua importância no processo de formação e acolhimento para alunos e pais de crianças com deficiência.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um tema que vem se falando a muito tempo, cada dia mais vem ampliando, com a democratização no ensino, vemos que a educação é direito de todos, isso também se inclui as pessoas que apresentam deficiência, com isso a educação no ensino regular tem um grande avanço no campo da inclusão, de modo em geral ainda é um grande desafio a ser encarado nos dias atuais, mesmo com as mudanças de paradigmas educacionais ocorrido ao longo da história brasileira, não é apenas incluir alunos com deficiência em sala de aula de ensino regular, mas também estabelecer relações que possa favorecer o atendimento igualitário entre alunos com deficiência aos demais, para que de fato aconteça a inclusão na escola.

A partir da década de 90, quando ocorreu a Conferencia Mundial de Educação Especial, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca que "define políticas, princípios e práticas de Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação". (UNESCO,1994). A partir daí passou-se a se ter inclusão de alunos com deficiência, tanto nos espaços sociais quando no ensino regular, foi mais um avanço para a educação inclusiva. Depois da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9393/96, os princípios foram melhorando e todos começaram a ter igualdade de oportunidades para aprender e desenvolver suas capacidades, assim podendo alcançar sua independência social e econômica. Depois de todo este avanço em 1996 foi publicado uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 diz que é dever do Estado garantir o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino".Mesmo sabendo que alunos com deficiência devem ser inserido no ensino regular, sabemos que ainda hoje em dia existem escolas com rejeição.

Na constituição de 1988, diz que a educação é para todos e Atendimento Educacional Especializado (AEE) tendo o direito de fundamental a uma educação, construindo para uma sociedade inclusiva. É importante lembra que a escola deve ter uma compreensão de que a educação se difere da integração escolar, pois inclusão não é apenas um convívio social, mais que disponibilize condições de vida cotidiana, o autor vem nos falar que:

> Vale enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT; NOGUEIRA, 2002 apud MANTOAN; PRIETRO, 2006, p. 42)

A escola deve preparar para incluir esses alunos com deficiência, ir além de uma integração escolar, mas sim a valorização e respeito entre a diferenças deles, pois a inclusão é um grande desafio, cada dia mais vem ampliando a discussão no meio político sobre a inclusão nas escolas. Observamos que a inclusão para alunos com deficiência em todos os âmbitos, tem o primeiro à educação garantida pela constituição, como pode-se observar na Resolução artigo 2º:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 1988, p.1).

Assim podemos observar que todas as crianças estão com seus direitos garantido, porém deve-se ter um olhar diferenciado para manter este direito aceitável ao desenvolvimento das crianças. Portando, é através deste olhar diferenciado que o coordenador pedagógico consegue ter um resultado na aprendizagem dessas crianças. A educação inclusiva vem tentando garantir

que todas os alunos com deficiência tenham seus direitos garantidos independentemente de suas dificuldades ou de suas características.

A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, sendo que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”. Portanto precisamos aceita a diferenças de cada aluno com deficiência, observar suas diferenças e reconhecer que cada aluno tem seu estilo diferente e que eles se desenvolvem de forma e níveis diferentes, assim utilizando métodos e estratégias diferenciada para cada aluno que se tem dentro da sala de aula.

Contudo, a escola assume um papel de adaptar-se para atendê-los, de forma mais eficiente e com comprometimento, assim podendo garantir por lei seu direito na instituição. REIS (2018) ressalta que falar de uma sociedade inclusiva é mostrar uma sociedade que esteja preparada para receber o indivíduo e atender suas necessidades. Porém em muitas instituições não vemos isto acontece, mesmo tendo acesso aos documentos que legislam sobre a educação inclusiva, muitos professores não muda sua forma de avaliar e ensinar para alunos com deficiência. E com isso o Parâmetros Curriculares Nacionais diz que:

> Não se trata, de acordo com a proposta, de inventar um novo currículo, mas adaptá-lo. O documento orienta os professores para definir critérios que especifiquem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (GONZAGA; BORGES, 2018 p. 166).

Diante do parâmetro curricular o docente deve ir em busca de novas estratégias para adaptar-se ao aluno com deficiência juntamente com a escola, para que se efetive uma educação inclusiva, (FIGUEREDO; JESUS, afirma que para:

> Efetivar a inclusão é preciso[...]transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas [...] a

> inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais. (FIGUEREDO, 2002, apud JESUS, 2004, p.38)

Podemos observar que a educação inclusiva deve ser vista como agente de transformação da educação, buscando um ato de transformação, onde acontecerá através da prática da realidade educacional. Para incluir, devemos oportunizar esses alunos com deficiência uma educação de qualidade. Fazendo com que o mesmo, prossiga em seus estudos de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, proporcionando a esse sujeito, a preparação para a vida social da maneira mais autônoma possível e "para que a diversidade humana possa se fazer presente como valor universal, à escola precisa assumir uma postura de construtora da igualdade, visando a incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos" (JESUS, 2004, p. 38). A inclusão deve contemplar a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito e não apenas oportunizar o convívio social, disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade, onde é garantido aos alunos com deficiência apenas o direito de estar em espaços sociais com a intenção de potencializar suas possibilidades de integração social.

COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O coordenador pedagógico tem encontrados alguns desafios na rede de ensino pública atualmente, pois ele tem a responsabilidade de facilitar o processo de inclusão com alunos com deficiência na instituição que está coordenando. Portanto, precisa dar suporte aos docentes, pois eles não conseguirão sozinho um bom desenvolvimento com crianças com deficiência. O coordenador pedagógico com sua prática tem que se articular para obter um resultado almejado, o docente precisa que o coordenador esteja dando suporte na organização de matérias pedagógicos para evolução da criança com deficiência. Segundo Libâneo:

> [...] tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino [...], auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p. 219).

Portanto, podemos observar que a atuação do coordenador pedagógico é de fundamental importância, ele deve exerce uma função com bastante atenção e dedicação para se ter um rendimento melhor, pois não é só docente que é responsável pelo o aluno com deficiência e assim, ele é um meio que liga o coordenador pedagógico ao aluno com deficiência, pois eles precisam estar com o mesmo objetivo que é ter um desenvolvimento na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Quando falamos em educação inclusiva vem logo na mente que a criança está incluída no ambiente escolar, mas não é simplesmente isso, são lutas constante que eles sempre estão em busca. Para o docente é um grande desafio, pois eles precisam estar preparados para fazer parte da vida deste aluno com deficiência. Por isso, é importante a presença de um coordenador pedagógico que esteja preparado para dar suporte ao docente e o aluno com deficiência. Assim podemos ver que o coordenador pedagógico é um agente que veio para facilitar o processo de inclusão dentro da instituição, facilitando o engajamento de todos que colaboram para o desenvolvimento da educação inclusiva na comunidade escolar.

Deste modo, é necessário promover reflexões e estratégias que possam auxiliar a inclusão dentro da escola. Pois o coordenador pedagógico é um mediador desta inclusão, assim desenvolvendo palestras, momentos com outros docentes que tenha experiência com alunos com deficiência fazendo uma troca de experiência, grupos de estudos dentro da escola, disponibilizando livro para leitura, mostrando aos docentes novas possibilidades de ter um bom desempenho com estes alunos com deficiência, estimulando os docentes para uma formação continuada, mostrando ao docente novas teorias de como desenvolver com estes alunos com deficiência e fazendo ele refletir que através dessas formações ele terá um crescimento profissional através das suas práticas pedagógicas.

> A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30)

Segundo Nóvoa, a formação continuada é de grande valia para o desenvolvimento do docente, podendo fazer as formações em cima das dificuldades encontra na instituição, facilitando e tentando sanar o problema, podendo desenvolver ações para o crescimento dos alunos com deficiência. O coordenador pedagógico precisar estimular e encorajá-lo ir em busca de novas ideias para se trabalhar com alunos com deficiência. O professor juntamente com o coordenador pedagógico tem um papel importante e decisivo para que a inclusão aconteça dentro da instituição. Quem informa com essa ideia é Saviani (2007, p.3) quando afirma que "a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade".

O coordenador deverá trabalhar em parceria com o professor, com a família e estar sempre atento para fazer qualquer ajuste necessário para auxiliar e contribuir com o professor, o aluno e a família. O mesmo, não poderá esquecer, que ele será o alicerce desse processo, pois os envolvidos não podem e não devem sentir-se "abandonados" pelo profissional que deveria estar apoiando-os, deve-se ter este cuidado para que os pais de alunos com deficiência não se sentam rejeitados no processo de ensino e aprendizagem do seu filho.

RELAÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO, PROFESSORES E PAIS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Na educação em forma em geral é muito importante a interação do coordenador pedagógico, professor e pais no ambiente escolar, pois quando se falamos de educação inclusiva precisamos estar preparados para saber acolher este aluno com deficiência juntamente com sua família, pois o

ambiente escolar precisar proporcionar uma educação de qualidade. Portanto, vai se existir alguns obstáculos, precisar-se procurar métodos para que isso aconteça de uma forma mais leve, é importante que aconteça o diálogo e a cooperação em ambas as partes, pois a comunidade escolar precisa estar preparada para sanar todas as dificuldades encontradas, permitindo que este aluno com deficiência chegue no final do ano com alguns avanços no seu desempenho, mesmo sabendo que eles tendo suas limitações. O coordenador pedagógico tem que ter clareza e conhecimento de tudo que está acontecendo no espaço escolar com este aluno com deficiência, juntamente com o professor e os pais fazer alguma atividade que venha melhorar sua evolução, pois é com a ajuda dos pais que conseguimos ter um avanço. Pereira e Costa (2014) consideram que

> Para estreitar laços entre as duas instâncias, contudo, o papel do coordenador pedagógico parece fundamental. É esse profissional que vai, juntamente com a gestão e os professores, pensar em estratégias que visem aproximar a família do contexto institucional (PEREIRA; COSTA, 2014, p. 163).

Pereira relata que as instituições juntamente com o coordenador pedagógico precisam estreitar está distância que ainda acontecer entre família e escola. Portanto, isso é importante que aconteça eventos, reuniões pedagógicas para que esta interação possa está acontecendo frequentemente, mostrando a eles os avanços que seus filhos com deficiência estão tendo, escutar suas dificuldades e mostra novas estratégias, assim tentado diminuir as dificuldades encontradas. O coordenador é o elo que liga os pais dentro da escola, pois através das informações passada do professor é que o coordenador pode fazer o levantamento e ajudar no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, assim tendo os pais engajados nas atividades escolares. Segundo Castro e Regattieri (2009), a relação entre a escola e a família existe a partir do momento da matrícula do aluno.

> Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Nesta corrente, cabe aos sistemas de ensino o

> estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias, apoiando assim o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 15).

A escola juntamente com sua equipe escolar são responsáveis de apoiar a família de alunos com deficiência, para que haja uma interação e que todas os alunos com deficiência e tenham condições favoráveis para um desenvolvimento saudável, para que essas mudanças ocorram, o coordenador pedagógico com os demais membros da escola possa acolher os pais com respeito e conta com a participação deles na instituição. Segundo Aranha (2004, p.7), "a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos". Esta relação família e escola é de fundamental importância para decisões do que é de melhoria do aluno com deficiência. O coordenador pedagógico tem como principal função viabilizar o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola proporcionando o elo entre a família, coordenador pedagógico e docente, o foco da escola deve ser a aprendizagem e o coordenador um interlocutor desse process

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que originou esse trabalha, é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e fins descritivos, pois é a abordagem que busca compreender o que será estudado, assim o pesquisador pode percorrer diversos caminhos para obter seus resultados, tentando se colocar no lugar do outro que está sendo estudado. segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), acerca da abordagem qualitativa diz que "os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem-se que as ações podem ser melhores compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência". Assim podemos perceber que a abordagem qualitativa está em busca de conhecer a real necessidade do ambiente, podendo ter uma melhor compreensão do está sendo estudado, pois a preocupação é compreender quais são os projetos planejados para se

trabalhar dentro da escola com os alunos com deficiência e se realmente está acontecendo as formações para os docentes da instituição, de uma forma que possa melhorar o desempenho dos decentes e dos alunos com deficiência.

> A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Destarte, deve-se ir em busca da realidade, sondar e se aprofundar de como realmente está acontecendo a interação dentro do ambiente escolar. A partir de uma abordagem qualitativa optou-se por um tipo de pesquisa bibliográfica com fins descritivos, assim podendo obter uma aproximação com as pessoas. Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: "Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação". Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): "[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

A pesquisa bibliográfica destaca-se que não é apenas uma repetição de estudo, mas sim mostra novas estratégias e métodos, tendo um novo olhar para o que está sendo analisado, assim podendo obter por uma pesquisa de campo. Segundo Gonsalves (2001, p.67).

> A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2001, p. 67).

Podemos compreender que a pesquisa de campo, vai em busca de se aproximar da realidade estudada, podendo observar diferentes situações no

ambiente escolar, deste modo tento uma realidade se tudo que foi partilhado na pesquisa condiz com a realidade.

A referente pesquisa de campo aconteceu em duas escolas da rede pública, na cidade de Belo Jardim, no estado de Pernambuco onde um fica localizada na zona rural de Belo Jardim. A escola quando foi fundada entre os anos de 1965 à 1970 e surgiu da necessidade de alfabetizar os filhos dos trabalhadores do senhor Manoel Domingos de Melo, o mesmo doou o terreno para que a primeira escola fosse construída. Mais tarde, diante do crescimento populacional da comunidade o então Prefeito Valdecir Torres, doou um novo terreno, este localizado na vila, e foi construído um novo e mais amplo prédio, onde a escola funciona até hoje.

A escola trabalha com ensino fundamental dos anos iniciais e Educação Infantil, a escola atualmente atua com uma gestora, uma coordenadora, uma secretária, uma auxiliar administrativa, com duas professoras efetivos e seis professoras contratada, também têm uma profissional de apoio para dar suporte a professora regente da turma para seu aluno com deficiência.

A primeira escola se encontra com 173 alunos no primeiro turno funciona a Educação Infantil e o Fundamental dos anos iniciais com 97 alunos, no segundo turno só funciona só o Educação Fundamental dos anos inicias com 76 alunos, sua estrutura física contém cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um refeitório, um pátio descoberto para o momento da recreação, a sala da gestora, a cozinha e a secretária.

A segunda escola na qual foi o locus da pesquisa fica localizada em uma vila que faz parte do município de Belo Jardim-PE, de início as aulas acontecia em uma garagem por não ter um espaço adequada para lecionar, logo depois a comunidade ganhou um terreno de um vereador da cidade, onde a escola teve como nome para ser homenageado, a inauguração aconteceu em 17 de dezembro de 1982. Atualmente a escola comtempla com alguns programas para auxiliar na evolução do processo pedagógico e nos anos iniciais também se trabalha com a multisseriada para os anos do 4º e 5º ano.

A escola trabalha com o ensino infantil, ensino fundamental anos inicias e também a EJA (Educação de Jovens e Adultos), contendo 111 alunos,

no primeiro turno funciona a educação infantil e duas turmas dos anos inicias, contendo 52 alunos, no segundo turno funciona os anos inicias com 44 alunos e no terceiro turno a EJA que é a modalidade de Jovens e Adultos com 13 alunos, a escola é composta por quatro salas de aula, uma cozinha, a sala de gestora juntamente com a secretária da escola e um pátio para as crianças brincarem na hora do intervalo. A escola está atuando com uma gestora, uma coordenadora, sete professores, uma profissional de apoio e sete funcionários nas demais funções na escola.

Portanto, a pesquisa aconteceu para observar e compreender como coordenadora pedagógica está desenvolvendo e apoiando estes alunos com deficiência, por isso a escolha dos locus devido serem comunidades pequenas e se encontrarem com alunos com deficiência.

Para contemplar os objetivos elencados, a presente pesquisa teve dois instrumentos para coleta e produção de dados, ou seja, foram utilizados uma entrevista semiestruturada e a observação participante, para melhor ter uma compreensão sobre a atuação do coordenador pedagógico no seu âmbito escolar com os alunos com deficientes. A pesquisa foi dívida nas seguintes etapas:

A entrevista semiestruturada, é um dos recursos que está disponível para o pesquisador, onde o pesquisador tem umas perguntas que são feitas para a pessoa que será entrevistada, assim observando se a pessoa está responde com clareza, podendo facilitar o trabalho da pesquisadora. A pesquisa capturou informações de uma forma mais complexa, assim podendo fazer as anotações devidamente corretas, tratando do assunto com mais naturalidade.

Segundo Queiroz (1988)

> A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. (p.147).

Diante desta técnica o pesquisador não poder envolver vida pessoas e assim ir buscando informações que interessa a pesquisa, deixando seu entrevistado livre e bem à vontade para responde às perguntas feitas para ele.

De acordo com May (2004, p. 149) "a diferença central "é o seu caráter aberto", ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco". O pesquisador tendo perguntas bem estruturas para que o entrevistado não perca o foco, pois assim está facilitando a compreensão do entrevistado obtendo com clareza dos os resultados desejados.

Os dados, utilizado a observação participante se caracteriza o envolvimento do coordenador pedagógico juntamente com o docente e a interação da escola, com os pais das crianças com deficiência, assim podendo perceber e analisar se está interação está acontecendo, podendo acompanha as situações que ocorre durante o dia a dia deste aluno na escola. Para Neto (2004), a observação participante "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos autores sociais em seus próprios contextos" (p.59). Neste sentido o pesquisador terá contato com o entrevistado, podendo assim acontece a interação de ambas as partes, pois o pesquisador tem que está no campo para poder fazer todas as observações necessárias para desenvolver seu trabalho.

Ainda para o Autor:

> A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2004, p.60).

Desta maneira, podemos ter uma visão diferenciado do ambiente podendo interpretar de uma forma correta de tudo aquilo que está sendo observando, levando em consideração o bem estar da pessoa que será entrevista, assim podendo construir uma interação no seu cenário de estudo.

Para a análise e discussões dos dados coletados e produzidos, foi utilizado análise de conteúdo que de acordo com Bardin:

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

A análise de conteúdos tem uma metodologia que discute diversas formas de comunicação, ela busca compreender as características sobre o conteúdo, assim podemos ter uma melhor comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi analisado as respostas obtidas na pesquisa de campo através do questionário aplicado com professoras e coordenadoras pedagógicas no Ensino Fundamental dos anos iniciais, de duas escolas do Município de Belo Jardim – PE, sendo da rede pública do mesmo. As perguntas abaixo estão apresentando as respostas das professoras e coordenadoras pedagógicas para cada uma das perguntas feitas no questionário, analisadas sob a ótica das discussões propostas pelos autores que discutem sobre o tema, contribuindo assim para um melhor entendimento acerca do que foi pesquisado. Ressalta-se que referenciamos cada participante dessa pesquisa por meio do nome da escola fictício, a fim de manter o sigilo de suas respectivas identidades. No que diz respeito a entrevista semiestruturada foi realizada sete (07) perguntas, todos as perguntas foram realizadas para as duas professoras e as duas coordenadoras, a seguir estão as questões com as respostas de cada um. A primeira escola se chama Anjo do Saber e na segunda escola foi Arco Iris.

1- Como acontece a interação do docente, coordenador pedagógica e pais de alunos com deficiências?

Resposta coord. da escola Anjo do saber: O coordenador pedagógico lida diretamente com os professores. Ele se ocupa da formação docente, da

orientação nos planejamentos, da discussão sobre encaminhamentos da prática, do acompanhamento das aprendizagens dos pequenos e muitas outras atividades e acompanhamento com os pais e alunos com dificuldades especiais, atribuindo desenvolvimentos pedagógicos e emocionais que possam desenvolverem juntos.

Resposta prof. da escola Anjo do saber: Esta interação acontece bem, porém ainda se tem uma dificuldade da relação da família na escola precisa se prontificar a ajuda a escola passando o desenvolvimento e interação desta criança em seu convívio familiar.

Resposta coord. da escola Arco Iris: Bem, em questão do docente e coordenação há uma boa interação com todas as ações e atividades que são desenvolvidas com o aluno. Já no caso que se refere a família na situação a qual estamos vivenciando há uma resistência por parte da mãe com a escola, muitas vezes com atitudes que complicam um bom relacionamento. Mas como educadores sempre procuramos ter um olhar especial e tentamos ao máximo tê-la por perto, já que a mesma é peça fundamental para o melhor desenvolvimento do aluno.

Resposta prof. da escola Arco Iris: A interação é boa, é interessante todos manterem uma boa comunicação, os pais informar aos docentes e a equipe pedagógica sobre como é o comportamento da criança, sua medicação, e os professores podem deixar os pais mais cientes.

A primeira pergunta se discute a interação do coordenador pedagógico, professores e pais. De acordo com as respostas obtidas podemos afirmar que todas as participantes associam a interação algo positivo entre coordenação e professores, porém a interação entre os escola e família muitas vezes se encontra uma dificuldade. A coordenadora da escola Anjo do Saber e a professora da escola Arco Iris, diz que a interação acontece de uma forma tranquila e acontece a interação.

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de

> responsabilidades [...] (PIAGET, 1972 apud JARDIM 2007, p.50).

A interação é de extrema importância para a escola, a instituição está sempre ir em busca de inovação para que haja está interação trazendo novas estratégias e métodos inovadores, pois é através desta relação que se conseguimos ter uma boa convivência entre instituição e família, juntas se tornam responsáveis pelo o desenvolvimento cotidiano do aluno com deficiência.

2- Como e quais são os projetos desenvolvidos para os alunos com deficiência?

Resposta coord. da escola Anjo do Saber: Realização de plano de ações que cabem a família em parceria com a escola, garantindo a participação dos pais no processo de aprendizagem, adaptação e socialização do aluno.
Resposta prof. da escola Anjo do Saber: Se depender da nossa escola não há projetos para desenvolver com o aluno, eu como professora desenvolvo projetos dentro de sala de aula, para acontecer a interação do aluno com deficiência com os demais, e trabalha as datas comemorativas.
Resposta coord. da escola Arco Iris: Os projetos são desenvolvidos bimestralmente ou mensalmente de acordo com os temas propostos em formações, e as data comemorativas, as atividades com adaptações. O aluno em algum momento realiza sem dificuldades. Temos também o PAP (Projeto de Acompanhamento Pedagógico) onde o mesmo participa junto com alguns alunos da sua turma.
Resposta prof. da escola Arco Iris: Os projetos de inclusão social, o aluno estar matriculado na rede regular de ensino, a inclusão social, informar aos alunos da turma a deficiência que o aluno possui, para assim a turma melhor entendê-lo e respeitá-lo, criando formas de praticar a empatia e a inclusão na escola e na sociedade.

A narrativa da coordenadora da escola Anjo do Saber se diz que acontece projetos para o melhoramento da instituição, já a professora não condiz isso, ela relata que a instituição não desenvolve projetos para facilitar o

desempenho do aluno com deficiência, que venha diretamente da instituição é ela juntamente com a profissional de apoio que desenvolve esta atividade. Já a professora e coordenadora da escola Arco Iris estão na mesma sintomia estão, elas relatam que os projetos acontece realmente dentro da instituição e são desenvolvidos com bastante cautela para que haja a inclusão desses alunos.

3- Quais são as estratégias que você como docente ou (coordenador) utiliza para acontecer a interação entre você e a família do aluno com deficiência?

Resposta coord. da escola Anjo do Saber: Sempre procuro está perto dos pais e docente, passando as informações para os pais pessoalmente ou por WhatsApp, para que a haja uma parceria.
Resposta prof. da escola Anjo do Saber: Essa é uma das coisas nas difíceis de acontecer porque a família chega e deixa o aluno, não há uma parceria com professor e família, atividade nós como professor e apoio que procuramos e aplicamos.
Resposta coord. da escola Arco Iris: Procuramos sempre está em contato, seja por WhatsApp, ligações e em alguns momentos com visita na residência já que a mãe/responsáveis dificulta a sua presença na instituição.
Resposta prof. da escola Arco Iris: Minhas estratégias foram estar sempre em contato com a mãe para saber como a criança estava naquele dia, se estava calmo/agitado, buscava me informar sobre a medicação, se a criança estava tendo acompanhamento psicológico e do uso dos remédios. A mãe entrava em contato comigo nos dias que a criança estava agitado para assim eu e a escola estarmos cientes de como acalmá-la nos dias de agitação. Em momentos que a criança não estava bem a gente entrava em contato com a mãe informando-a sobre a situação, eu também sempre informava com ele se comportou durante a aula.

Sabemos que a relação entre família e escola é muito importante em sala de aula e na escola, para que haja o interesse, a cumplicidade, e o compartilhamento de ideias como se encontra o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência, precisa-se ter algumas estratégias

para que haja essa interação, ainda sabemos que é muito difícil está interação na escola, como podemos perceber que as coordenadoras e professoras para escola Anjo do Saber e Arco Iris tiveram uma grande dificuldade para acontecer a interação familiar na escola, segundo Fiamenghi e Messa diz que:

> O apoio aos familiares, por meio de espaços de escuta e acolhimento das demandas, com a identificação das peculiaridades de cada família, possibilitará a melhor adaptação do grupo, desde informações corretas sobre a deficiência, até orientação sobre cuidados e vivências cotidianas que auxiliarão o contato dos familiares com os profissionais que trabalham na escola. (Fiamenghi. Messa, 2007, p. 41).

Essa escuta e acolhimento entre escola e familiares são muito importantes para o desenvolvimento do trabalho na instituição, precisa-se se adaptar os convívios cotidianos, indo em busca de novas estratégias para que essa interação entre família e escola tem um bom avanço no desempenho do aluno com deficiência.

4- Como acontece as formações com os docentes que se encontra com alunos com deficiência?

Resposta coord. da escola Anjo do Saber: O educador deve orientar seus alunos, no sentido de acolher e compreender as limitações físicas dos colegas e os diferentes meios de comunicação utilizados por eles, para que haja uma melhor interação social entre todos.

Resposta prof. da escola Anjo do Saber: Acontece um bom acolhimento tanto com os alunos e com o deficiente tem a ajuda dos alunos e uma boa interação com ele.

Resposta coord. da escola Arco Iris: As formações acontecem pela secretaria de Educação e bimestralmente na instituição.

Resposta prof. da escola Arco Iris: As formações aconteciam bimestralmente onde compartilhávamos experiências. Essas formações nos auxiliavam a confeccionar materiais pedagógicos, criar intervenções de como chegar na criança quando estivesse agitada, orientações de como adaptar as

atividades das crianças em relação os conteúdos da turma para que o aluno seja incluído em todo processo de aprendizagem.

O aspecto discutido na pergunta, diz respeito como acontece as formações para os docentes desenvolver em sala de aula com seus alunos com deficiência, para que acontece esta interação precisa ter formações para o docente, pois é possível entender para que esta formação acontece os docentes precisam ser ouvidos para se possa ter uma aproximação da realidade do mesmos.

Nesta perspectiva destacamos que a professora e a coordenadora da escola Arco Iris, acontece uma formação com mais frequência e com cautela de como acolher estes alunos com deficiência. Neste sentindo Fonseca, vem nos falar que:

> Acredita que é preciso preparar todos os professores, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva. Assim, eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos, e consequentemente, com suas diferenças e necessidades individuais. (FONSECA, 1995, p. 12).

As formações precisam acontece com frequência, onde possa ser discutidos conhecimentos gerais e específicos, assim facilitando a compreensão de cada docente. O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 em seu Art. 5º. § 2 o, que se refere ao apoio técnico e financeiro para a formação profissional contempla as seguintes ações:

> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011, p. 4).

Assim podemos perceber que essas formações precisam acontecer não só para os docentes, mas todos que compõem a escola para poder acolher e saber lhe dar com as diversidades de cada aluno.

5- Quais os cuidados que você como coordenador pedagógico (docente)tem para acontecer a interação entre docente (coordenador pedagógico) e pais de alunos com deficiência?

Resposta coord. da escola Anjo do Saber: A importância do coordenador pedagógico no ambiente escolar se dá pelo fato de ser ele o articulador e mediador das relações entre os indivíduos (pais, alunos, professores e diretores) da comunidade escolar, evitando desgastes que possam vir a acontecer entre eles.

Resposta prof. da escola Anjo do Saber: Tenho um cuidado muito grande com o aluno com deficiência, pois precisamos ter um olhar diferenciado para ele, e ter uma convivência harmoniosa com os pais, e os demais alunos tem uma boa relação com eles, têm um cuidado muito grande e um carinho imenso.

Resposta coord. da escola Arco Iris: Nas visitas com os pais sempre passar todas as informações de como anda o desenvolvimento seus avanços e retrocessos juntamente com a docente de sala de aula e qualquer eventualidade ligar para os pais e sempre e passado as informações por WhatsApp quando os pais não podem comparecer na escola.

Resposta prof. da escola Arco Iris: Sempre que os pais vão até a escola sempre procuro chama a coordenação para conversamos juntamente com eles sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência e caso acontecer alguma eventualidade na sala de aula sempre ligo para informa a situação.

Diante o relato das professoras e coordenadoras relatam que é de fundamental importância o convívio com os pais, assim facilitando o desenvolvimento afetivo com alunos
e pais. Quando os pais estão participativos na vida escolar dos seus filhos, o processo de ensino e aprendizagem tem um rendimento melhor. Paniagua diz:

> A colaboração entre família e escola, durante a escolarização dos filhos com deficiência, é uma resposta às muitas necessidades educacionais. Cabe destacar que a colaboração pressupõe esforço coordenado, superação da desconfiança e da reprovação, levando em consideração as perspectivas, interesses e expectativas. A confiança dos pais no profissionalismo dos professores, mediante informação periódica é fundamental para o diálogo e comparação de pontos de vista (PANIAGUA, 2004, p. 44).

6- Durante a formação pedagógica são criados ou trazidos matérias diferenciados para o docente desenvolver dentro da sala de aula com o aluno com deficiência? Quais são?

Resposta coord. da escola Anjo do Saber: Os principais eixos norteadores que guiam as ações do AEE identificação das necessidades dos alunos; criação de um planejamento amparado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino; produção de materiais acessíveis e adaptados.
Resposta prof. da escola Anjo do Saber: São criadas atividades com liga as atividades como datas comemorativas.
Resposta coord. da escola Arco Iris: Sim, sempre procuramos trazer temas e propostas de atividades diversificadas, como o aluno matriculado acompanha algumas atividades da turma procuramos sempre trazer situações que chamem a sua atenção, atividades lúdicas para facilitar o desempenho dos alunos.
Resposta prof. da escola Arco Iris: A secretaria de educação informa as propostas, para assim os docentes criarem jogos pedagógicos utilizando a criatividade. Então fica a critério do docente fazer esses materiais porque cada um possui suas especificidades. Então o professor observa a necessidade do aluno e o que ele mais gosta, para realizar intervenções com materiais, objetos ou alfabeto móvel para a criança se desenvolver.

De acordo com as respostas obtidas pelos docentes e coordenadoras, podemos observar que cada um utiliza métodos diferenciados para manter o diferencial mais atividades pedagógicas para alunos com deficiência. A coordenadora da escola Anjo do Saber relata que está sempre buscando informações dentro das leis e sempre em busca de novas informações e de

produzir materiais diferenciados para o melhor desempenho do aluno. A coordenadora da escola Anjo do Saber tenta sempre está inovando suas formações buscando estar sempre presente para se observar o desenvolvimento do aluno, sempre indo em busca do bem estar do aluno e da docente. A professora da escola Anjo do Saber tenta está buscando inovações para manter suas aulas mais lúdicas e que venha trazer um melhor desempenho na sua vida o mesmo faz a professora da escola Arco Iris. Barbosa cita que:

> Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar "ideias". Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras (BARBOSA, 2009, p. 72).

O autor expõe que se precisa reconhecer o aluno com deficiência, como um aluno que tem todos os direitos e proporcionando múltiplas aprendizagens, assim envolvendo as brincadeiras do seu dia a dia nas atividades pedagógica para facilitar a aprendizagem dele, procurando sempre um lugar adequado e matérias didáticos que contemplem a inclusão no ambiente escolar.

7- Quais estratégias você como coordenador pedagógico utiliza para possibilitar o trabalho do docente?

Resposta coord. da escola Anjo do Saber: Hoje o coordenador é visto como alguém que acompanha a dinâmica das aulas dos professores e desempenho dos alunos; auxilia e orienta na metodologia de ensino; investe na formação dos professores; organiza eventos; orienta os pais sobre a aprendizagem dos filhos e informa a comunidade sobre os feitos da escola.

Resposta coord. da escola Arco Iris: Sempre procuro meios que venham a somar na prática, como atividades lúdicas e atividades diversificadas.

As coordenadoras as duas se conversar uma com a outra, nos diz que estão em busca de atividade diferenciadas para facilitar o desempenho do aluno com deficiência em sala de aula, mostrando que através da ludicidade se pode ter um bom rendimento e o aluno desenvolver cada dia mais. Santos coloca a ludicidade como facilitadores na inclusão dos educandos:

> ... a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12)

A inclusão é importante para os alunos deficientes, com habilitação exigida conforme determinação das Diretrizes Curriculares para trabalhar com estes alunos, buscando sempre contemplar atividades lúdicas, oferecendo novas vivências, estimulando a autonomia e independência no cotidiano, contribuindo assim uma maior inclusão com o grupo que está inserido, resultando de maneira positiva na inserção do mercado de trabalho, contemplando as individualidades de cada criança, respeitando suas limitações e auxiliar na superação das barreiras encontradas no processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa foi observado que a coordenação pedagógica tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, porém ainda precisa-se ter um olhar diferenciado nas formações dos docentes para que aconteça uma melhoria no ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Vale salientar que a entrevista foi enriquecedora, pois as coordenadoras foram muito pontuais e demonstraram de fato seus conhecimentos e percepções sobre o tema.

Diante das considerações finais dado o objetivo geral, conhecer como acontece a atuação do coordenador pedagógico no âmbito da educação inclusiva nas escolas públicas do município de Belo Jardim- PE", com os resultados obtidos na pesquisa, foi possível constatar que há um interação com o coordenador pedagógico e professoras, porém ainda se tem uma dificuldade do convívio entre a escola e família, podendo compreender que há uma importância desse vínculo para assim facilitar o trabalho da coordenação pedagógica, pois é através da interação que de fato contribuem para o sucesso do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. A parceria entre todos os sujeitos que formam a comunidade escolar, auxiliando no processo da inclusão, pois os coordenadores são agentes de transformações no processo de ensino e aprendizagem.

Retomando os objetivos específicos da pesquisa, primeiramente buscou-se verificar quais são os projetos planejados que inclua os alunos com deficiência. Nesta perspectiva, percebe-se que a narrativa professora e coordenadora da escola Arco Iris se trabalha em alinhamento e sempre está em busca de melhoria para os alunos com deficiência, já a coordenadora Anjo do Saber diz que sempre está em busca de projetos para a melhoria, mas a professora condiz. Seguindo a objetividades da pesquisa outro ponto indispensável foi descrever de que forma o coordenador pedagógico mantém uma formação continuada para os docentes sobre a educação inclusiva, neste sentido, os dados apontam que as professoras e coordenadoras relata que acontece as formações, porém precisava ser com mais frequência assim podendo melhor o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Devido o papel do coordenador pedagógico ser de fundamental importância no processo aproximação família e escola, buscou-se com outra objetividade da pesquisa identificar como o coordenador pedagógico apoia os professores e os pais das crianças com deficiência, a partir dos dados coletados foi possível perceber que mesmo tem dificuldades do convívio família e escola, pode-se perceber que as coordenadoras pedagógicas está sempre em busca de estratégias para que essa interação aconteça de forma frequente, superando os desafios e tendo um bom desenvolvimento no convívio e no processo de ensino em aprendizagem.

Assim, conclui-se que a pesquisa, servirá para futuro estudos, que as

práticas dos coordenadores pedagógicos vão ajudar no desenvolvimento do aluno com deficiência e melhorar o convívio família e escola, assim facilitando o processo de ensino aprendizagem. Apesar da pesquisa ter alcançado o objetivo que se propôs, compreendemos que o mesmo abre portas para novas pesquisas.

REFERENCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva**: a família. SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica** MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

Bardin, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp**. Investigação qualitativa em educação**. Tradução por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BORGES, Adriana A. P.; NOGUEIRA, Maria L. M. (org); **O aluno com autismo na escola.** Campinas (SP): Mercado das letras, 2018- (série Toda criança pode aprender/ coordenação Adriana Araújo Pereira Borges, Regina Helena de Freitas Campos).

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

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei **Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acessado em: 20 de novembro de 2022.

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. **Interação família-escola:** subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm.
FIAMENGHI JR., G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa cientifica.** 2.ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Atuando em contexto: O processo de avaliação numa perspectiva inclusiva**. In: Psicologia & Sociedade, 16. p. 37-49. 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIBANEO, J, C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. 8ª Ed. São Paulo: Cortes, 2002.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola,1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosangela. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo. Summus: 2006.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO. NÓVOA, Antônio (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J**. Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, p. 330-346, 2004.

PEREIRA, Maria do C. B.; COSTA, Sinara A. da. **O papel do coordenador pedagógico na construção de boas relações entre família e escola**; in: In: Coordenação Pedagógica: vivências no cotidiano da escola. 1ª Ed. Brasil: CRV, 2014. 234.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação.** Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São

Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

REIS, Lúcio Mauro do. **Desenvolvimento e aprendizagem de estudantes autistas:** perspectivas da educação inclusiva. In: RANGEL, A.; REIS, L.M.; SOUZA, S.F.; PATROCÍNIO, F. F. **O que as escolas precisam saber sobre as diferenças?:** Reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência.01.ed. Belo Horizonte: Crivo editorial,2018.v. 400. 210 p.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogias: o espaço da educação na universidade.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 2007, v.37, n. 130.

UNESCO (1994). DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, **Políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca- Espanha.

CAPÍTULO 24

O INTÉRPRETE DE LIBRAS FRENTE AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DECORRENTES DO DISTANCIAMENTO SOCIAL

Iranosely Krislley Santos Mendes[146]
Sérgio Ricardo de Lima[147]
Everton Adan Moura dos Santos[148]
Rayssa Feitoza Felix dos Santos[149]

INTRODUÇÃO

O cenário atual decorrente da pandemia da covid-19 provocou novos rumos para a educação do Brasil e do mundo em decorrência da necessidade do isolamento social. Esse contexto fez surgir novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem em que as tecnologias digitais ganharam destaque nas instituições de ensino. De forma muito rápida o modelo de ensino remoto exigiu que educadores se adaptassem, muitas vezes sem qualquer formação prévia, a uma prática pedagógica não mais mediada pela convivência presencial com os educandos, mas pelos ambientes virtuais. Em virtude disso, os sistemas de ensino do país buscaram meios alternativos para continuar o ano letivo usando plataformas como “Google Classroom”, “Google Meet”, “Youtube”, formulários on-line e aulas transmitidas pela televisão.

O uso das tecnologias digitais na educação pode contribuir para a construção do conhecimento por envolver o uso de diversas ferramentas que

146 Licenciada em Letras-Libras, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.
147 Licenciado em Letras-Libras, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.
148 Licenciando em Letras-Libras, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.
149 Doutoranda em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Graduada em Letras-Libras. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1733022541716873

auxiliam no processo de busca de informações, produção de conteúdos e socializações virtuais. Essas ferramentas quando usadas pelos educadores trazem novas possibilidades de ensino, facilitam as atividades e permitem uma troca de informações mais rápidas.

Sendo assim, os intérpretes educacionais de Libras, como profissionais que atuam nas instituições escolares e mediadores da comunicação entre o estudante surdo e professores, colegas e toda equipe escolar ouvinte, não se isentam da participação dessa realidade tecnológica que permeia as escolas. A partir desta explanação, este trabalho levanta o seguinte problema: quais os desafios que os intérpretes de Libras enfrentaram diante da necessidade de trabalhar de forma remota, por meio dos recursos tecnológicos, decorrente do isolamento social causado pela pandemia da covid-19?

Essa problemática foi levantada tendo em vista que a decorrência da pandemia e consequentemente o isolamento social fez crescer abrupta e rapidamente o uso das ferramentas digitais como um meio alternativo de continuar o processo de ensino das instituições públicas e privadas em todo o Brasil. Esta realidade impulsionou os profissionais da educação à adaptarem sua forma de trabalhar à realidade desses recursos, enquanto os intérpretes educacionais, de igual forma, foram impelidos a imergir nessa realidade tecnológica a fim de darem continuidade ao seu trabalho, mesmo em face das mudanças no processo de ensino. Sendo assim, é de suma importância investigar a exigência dessas tecnologias no meio educacional e assim traçar estratégias para superar os desafios dessa nova forma de mediar.

Diante deste contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a percepção dos intérpretes de Libras educacionais em relação às condições de trabalho por meio dos recursos tecnológicos durante período de distanciamento social.

Como objetivos específicos, destacamos os seguintes: apresentar o perfil profissional do intérprete educacional e seus desafios no exercício de sua profissão; descrever o uso de recursos tecnológicos no espaço escolar e sua relação com a aprendizagem do estudante surdo; e, discutir as repercussões da pandemia da covid-19 na área da educação, em especial no trabalho dos intérpretes educacionais.

Esta investigação parte do pressuposto de que os intérpretes educacionais da Libras, assim como os demais profissionais da área da educação, necessitam de formações que contemplem a utilização de dispositivos tecnológicos como parte das ferramentas do seu trabalho, ainda mais se pensarmos no momento em que a tecnologia assumiu um papel preponderante na produção de conhecimento, comunicação, informação e também, na ação pedagógica.

OS RECURSOS DIGITAIS NO ESPAÇO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DOS SURDOS

O uso de ferramentas digitais é um importante recurso para a educação, pois, ao não se restringir ao espaço-tempo de sala de aula permite que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam em diversos lugares ao mesmo tempo ocorrendo de forma mais dinâmica, criativa e inovadora e, quando essas ferramentas são incorporadas pela equipe pedagógica da escola possibilitam qualificar o trabalho realizado.

É necessário além da disponibilidade de recursos na instituição, a preparação para aplicá-las de forma permanente a fim de transformar as aulas e superar dificuldades de aprendizagem. Segundo Campbell (2016, p. 168) "A formação e atuação de docentes [...] é um processo que inter-relaciona o domínio dos recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação."

Em outras palavras, tanto a competência para utilizar as tecnologias como uma sólida base teórica de sua prática pedagógica são essenciais para transformar a práxis educativa. Esse mesmo autor ressalta que essas transformações exigem da escola uma reorganização à nível de conteúdos curriculares, metodologias e projeto pedagógico para que a tecnologia digital possibilite novas situações de aprendizagens, apropriação e produção de conhecimentos, assim aqueles que usufruem desses recursos poderão fazê-los de maneira crítica e criadora.

Em relação ao ensino remoto emergencial, Oliveira et al (2020, p.11) escreve que este modelo de ensino "prioriza a mediação pedagógica por meio

de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo coronavírus (COVID-19).” Entretanto, apesar do conceito estar ligado a uma medida emergencial, essa experiência tem demonstrado que a construção do perfil profissional de vários educadores exigiu (e exige) novas habilidades e competências para a prática pedagógica.

Diante destas necessidades alguns educadores podem se questionar como e por onde começar a busca. Oliveira et al. (2020) em seu livro “Diálogos com docentes sobre o ensino remoto” explica e caracteriza as especificidades desse ensino digital a fim de trazer maior clareza na organização do trabalho pedagógico. Segundo estes autores, o acesso aos processos de ensino e aprendizagem podem se dar se forma: síncrona e assíncrona.

Nessa primeira “As interações síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea” (OLIVEIRA et al., 2020, p. 11) enquanto que na segunda “As interações assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial.” (OLIVEIRA et al., 2020 p. 11). Um exemplo de interação síncrona são as videoconferências e as assíncronas, os fóruns virtuais e aulas gravadas.

Entretanto, o conhecimento desses recursos não garante em si a qualidade do ensino e que o aluno estará apropriadamente envolvido e se alcançará os resultados esperados no tempo pedagógico. Sendo assim, o educador deve questionar qual a carga horária necessária para a assimilação de um determinado conteúdo, quais os objetivos de aprendizagem definidos, quais os métodos didáticos para aquele aluno ou turma, qual a plataforma que será utilizada, quais são os critérios que serão usados para avaliar, quais são as etapas da aprendizagem de cada conteúdo e quais referências teóricas serão adotadas. (OLIVEIRA et al., 2020). Uma resposta clara a esses questionamentos poderá contribuir na adoção de práticas eficazes para aproximar o conhecimento necessário aos discentes.

No que se refere à aprendizagem do surdo, além de todas essas questões elencadas é preciso considerar que o aluno surdo apresenta

particularidades na sua comunicação e quando isto se entrecruza com o ensino remoto seu debate se torna ainda mais necessário. Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) em sua pesquisa relatam a percepção dos professores sobre dificuldades de compreensão e interpretação pelos alunos, apontando que os surdos necessitam de muitas explicações, além de produções e vídeos bem elaborados para sua compreensão, também a necessidade de repetição e a ausência de proximidade física contrasta com as ações pedagógicas de alguns professores que realizam as atividades escolares apenas como um acompanhamento pontual para os demais alunos.

Para Veiga (2018, p. 21-22) o trabalho do intérprete educacional junto ao aluno surdo "[...] exige estratégias mentais na arte de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação do aluno em todos os contextos da aula e fora dela, nos espaços escolares." Seu dever em viabilizar a participação dos alunos surdos está intrinsecamente ligada também ao domínio das ferramentas digitais, pois suas condições de trabalho estão vinculadas às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na escola.

Para os autores Vieira e Souza (2020) as tecnologias e as metodologias com linguagem visual devem ser incorporadas pelo professor considerando as necessidades do aluno surdo. Exemplos disso podem ser os vídeos, fotos e desenhos que são capazes de sintetizar num único olhar mensagens que poderiam ser mais complexas e de difícil compreensão. Assim, por meio destas, esse estudante pode alcançar um bom desempenho escolar. De forma semelhante Ribeiro, Miranda e Galvão Filho (2019) afirmam que os recursos tecnológicos, utilizados tanto por professores como por estudantes, proporcionam um ambiente de efetivação da aprendizagem de alunos surdos e o seu acesso a informações diversas do meio digital, tais recursos emergem como uma prática dos docentes. Contudo, a apropriação dessas ferramentas como auxílio para o trabalho pedagógico só é possível, como apontam Santos, Santos e Oliveira (2017), numa escola em que os profissionais sejam constantes no desenvolvimento de seu aprendizado, na aquisição de novas habilidades e qualificações exigidas pela sociedade digital.

A discussão sobre metodologias, didáticas e recursos mostram-se como complexos no processo de ensino e aprendizagem. A presença das

tecnologias, ainda que mostrem ser sempre uma solução fácil e diferenciada, não garantem por si só o êxito na aprendizagem e portanto, necessitam ser discutidas e avaliadas nas situações em que se apresentam. Para o estudante surdo, num contexto de distanciamento físico e mediação constante das ações pedagógicas por meios digitais, é importante evidenciar suas necessidades específicas de aprendizagem juntamente com os recursos disponíveis.

Utilizar tecnologias digitais no ambiente educacional pode contribuir de forma notória para a compreensão dos conteúdos ensinados para o estudante surdo e ao mesmo tempo promover situações de interação virtual entre professores, estudantes e colegas. Para isso é necessário também que os educadores sejam motivados a aprofundar seus conhecimentos teóricos e metodológicos, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes surdos juntamente com o domínio dos recursos tecnológicos, contribuindo para sua (do surdo) verdadeira inclusão escolar.

O PERFIL DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

O ambiente escolar é um espaço dinâmico que contempla diversos sujeitos nesta rede complexa de relações sociais e educativas. Entre tantas pessoas como alunos, professores, gestores, psicólogos, zeladores, encontra-se o Intérprete de Libras Educacional, um profissional com uma função significativa para a inclusão de estudantes surdos, porém com suas atribuições muitas vezes bastante desconhecidas pela equipe escolar.

Conforme publicado pela Secretaria de Educação Catarinense (2013) o histórico dos intérpretes educacionais iniciou-se com familiares de surdos, pessoas que aprenderam a Libras em alguma comunidade religiosa ou que já trabalhavam na área da educação e decidiram permanecer atuando como intérpretes. Quando os surdos começaram a frequentar a escola regular, esses sujeitos que já tinham conhecimento da língua de sinais e contato com a comunidade surda foram os que assumiram este papel de mediadores e por conseguinte, acharam oportunidades no espaço educacional.

Com o passar do tempo foi surgindo a necessidade de uma formação mais sólida e iniciativas de criação de cursos superiores na área da Libras que pudessem formar este profissional que atuaria na interpretação da língua de

sinais para o estudante passaram a emergir. Mesmo assim, questões imprescindíveis na atuação do intérprete de Libras surgem com o cotidiano escolar e o impulsionam a refletir sobre como deve ser a ética, a metodologia, os limites e possibilidades do trabalho desse sujeito. Como bem apontam os autores, perguntas como estas abaixo mostram a carência ainda de respostas bem delimitadas para as suas atribuições

> [...] devo cuidar dos alunos quando não há professor regente? Se eu sei que o aluno surdo não está entendendo, e sei uma forma melhor de ensinar, devo fazer mesmo assim? Sendo a inclusão algo que eu, como intérprete, não acredito, se o aluno não entender o conteúdo, devo ajudá-lo na prova? Devo preocupar-me em dar uma avaliação final do desenvolvimento do aluno nos conteúdos disciplinares? (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 14).

Apesar destes questionamentos terem sido feitos há uma década, eles ainda permeiam o contexto escolar. O dispositivo legal mais recente que traz um delineamento sobre as atribuições e condições de trabalho do intérprete de Libras é a Lei Nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Em seu artigo 6º, parágrafo único determina que

> São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, observado o disposto no caput deste artigo:
> I - intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
> II - intermediar a comunicação entre surdos e surdos por meio da Libras para outra língua de sinais e vice-versa;
> III - traduzir textos escritos, orais ou sinalizados da Língua Portuguesa para a Libras e outras línguas de sinais e vice-versa. (BRASIL, 2023).

Com embasamento nestes textos notamos que o trabalho do Intérprete Educacional não serve somente de ponte na comunicação para pessoas surdas e ouvintes, mas que ao exercer o que se determina nesta lei, ele contribui para a criação de um ambiente de inclusão, de informação e conhecimento de mundo, de cidadania, de socialização.

Entretanto, este perfil de profissional também carrega alguns impasses presentes na maioria da realidade dos intérpretes educacionais. Para melhor explicarmos isso destacamos três aspectos principais desses impasses: o intérprete em relação ao aluno, o intérprete em relação à escola e o intérprete em relação aos outros professores.

No primeiro aspecto, existe uma ideia de que o aluno surdo seja aluno do intérprete e que atribuições como correção de atividades, feedback e respostas às dúvidas são de responsabilidade do intérprete e não do professor regular. Como aponta Santos, Grillo e Dutra (2010, p.5) "Os professores, por falta de conhecimento, delegam ao intérprete toda a responsabilidade desses alunos, e é comum ouvirmos 'seus alunos', quando na realidade os surdos são alunos da escola". Por vezes, a tarefa de resgatar o atraso na aprendizagem do surdo acaba recaindo sobre o intérprete devido também a ausência da Libras no ambiente familiar e social desse aluno. Nesses casos deve-se adotar uma mudança de postura em que o intérprete venha mostrar a sua real incumbência tanto para o aluno surdo como para os demais profissionais da escola.

No segundo aspecto, podemos citar a aceitação da escola deste profissional no seu quadro docente; por sua função está diretamente ligada às necessidades linguísticas e à presença do surdo, em alguns momentos em que não se faz necessário interpretar pode parecer que o intérprete educacional está "desocupado" ou que como escreve Santos, Grillo e Dutra (2010, p. 6) "[...] ainda existe a ideia de que os intérpretes não precisam de planejamento e que o serviço é 'leve e fácil' e não exige muito esforço físico e mental do profissional.". Além disso, toda a equipe escolar é responsável pela inclusão, participação e apoio pedagógico e psicológico do aluno surdo. A presença do intérprete não dispensa o cumprimento das funções dos outros profissionais da escola.

No terceiro aspecto, os professores que estão presentes concomitantemente em sala de aula com o intérprete é que são os responsáveis pelo ensino, uso e adaptação de recursos didáticos, "[...] o intérprete não deve ter a preocupação de preparar, criar ou adaptar materiais para a LIBRAS. Também não cabe aos intérpretes ensinar o português ou qualquer conhecimento das outras disciplinas, ele apenas o interpretará. [...]"

(SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 46). Isso mostra que todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo é uma tarefa a ser acompanhada pelo professor regular, cabendo ao intérprete estudar as estratégias mais eficazes para a interpretação dos conteúdos ministrados na classe. Entretanto, nem sempre o intérprete encontra sinais específicos para conteúdos que estão sendo ensinados.

Para isso, a parceria do intérprete com o professor regular faz grande diferença na atuação do intérprete e no entendimento do aluno surdo. Levando em consideração esses aspectos, constata-se que ainda há uma lacuna entre as atribuições estabelecidas para a função do intérprete educacional e seu real trabalho no seio da escola, o que por consequência, pode levar a comunidade escolar e até o próprio intérprete a terem uma visão distorcida de como deveria ser o seu perfil profissional e quais atitudes seriam éticas a serem adotadas nas situações do cotidiano escolar.

METODOLOGIA

A aplicação de métodos científicos nas pesquisas, segundo Markoni e Lakatos (2018), possibilitam obter resultados satisfatórios ou até mesmo o êxito total, para isso o pesquisador deve planejar cuidadosamente os métodos e aplicar os instrumentos adequados. Nas pesquisas sociais as relações humanas são o centro dos processos investigativos, assim como as atitudes e opiniões sobre determinada temática.

Foi determinado como proposta metodológica desta pesquisa de abordagem qualitativa um questionário on-line com três intérpretes de Libras da cidade do agreste pernambucano, atuantes na área do ensino (básico e superior) onde por meio de questões abertas os participantes descrevessem como era o desenvolvimento do seu trabalho no período da pandemia e quais as dificuldades, benefícios e experiências resultantes da necessidade de interpretar através das plataformas digitais. Assim, buscamos entender qual a visão dos intérpretes de Libras educacionais em relação a necessidade de trabalhar remotamente por meio dos recursos tecnológicos levamos em conta os posicionamentos dos próprios sujeitos da pesquisa em uma situação

específica a fim de fornecer informações úteis e relevantes à problemática deste trabalho.

Com base nisto, escolhemos realizar uma pesquisa de caráter descritivo por motivo de objetivar a descrição de determinado fenômeno e a relação entre suas variáveis, neste caso a relação entre o trabalho do intérprete educacional e o uso de ferramentas digitais decorrentes da pandemia da Covid-19. Como instrumento técnico utilizado foi escolhido o questionário pois, obtém respostas mais rápidas, precisas, com maior liberdade em função do anonimato e com mais tempo para responder e em hora mais favorável (MARKONI; LAKATOS, 2018). Em relação ao tipo de abordagem, optamos pela qualitativa, esta não requer o uso de métodos ou técnicas estatísticas e há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números (BAZZANELLA et al., 2013) portanto, melhor se aplica aos objetivos propostos no que se refere à compreensão do trabalho do intérprete e suas repercussões na vida pessoal e social deste profissional.

Após definido o caráter da pesquisa, foi elegido como amostra do estudo três intérpretes educacionais do agreste pernambucano que atuam em segmentos de ensino diferentes, essa escolha se deve ao fato de assim seria possível perceber se há divergências ou semelhanças nas condições de trabalho baseado na característica dos estudantes atendidos, se adultos, jovens ou crianças, além de identificar de forma pontual a realidade do ensino nos contextos pesquisados, no período de distanciamento social.

Definidas as características e os sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas aos três intérpretes educacionais no período de 06 a 13 de novembro de 2020 através da plataforma “Google Forms”. A escolha dessa plataforma se deu pela sua praticidade e rapidez de criar, enviar e obter as respostas dos intérpretes sem necessidade de presencialidade. O questionário é definido por Gil (2008) como um conjunto de questões que são submetidas para colher informações acerca de conhecimentos, comportamentos, expectativas, entre outros. Essa técnica tem suas vantagens por permitir o anonimato, a resolução num momento mais conveniente e a não exposição à influência do pesquisador nas respostas.

Após a coleta das respostas, estas foram organizadas em um quadro de forma resumida para facilitar o entendimento das informações e conseguir interpretá-las. Gil (2008) lembra que, o que se busca na interpretação é um sentido mais amplo dos dados a partir da sua ligação com os conhecimentos disponíveis para, por fim, dar um sentido aos resultados obtidos. Com base nisto, o próximo tópico deste estudo apresentará os resultados e as discussões que se sucedem interligando-os com as bases teóricas discutidas anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise das percepções dos intérpretes educacionais foi elaborado o quadro abaixo que apresenta de forma estruturada as informações coletadas. A fim de preservar a identidade dos participantes substituímos seus nomes por Intérprete 1, Intérprete 2 e Intérprete 3, respectivamente.

O intérprete 1, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental não trabalhava com as ferramentas digitais antes do período da pandemia e apontou dificuldades de comunicação com o aluno surdo e desafios na adaptação do trabalho em frente às câmeras utilizando-se do aplicativo WhatsApp como principal ferramenta de trabalho.

O intérprete 2 atua no ensino médio e afirmou que também não trabalhava com ferramentas digitais antes do período da pandemia e apontou dificuldades relacionadas à adaptação com essas ferramentas inicialmente.

O intérprete 3, que trabalha no ensino superior, diferentemente dos anteriores, já trabalhava com plataformas digitais. Este, apontou a necessidade de assimilação das novas tecnologias como uma atividade desafiadora, que instigou a autoavaliação das posturas e técnicas profissionais.

Nota-se nas respostas do questionário que apenas um intérprete já trabalhava com as tecnologias digitais antes da pandemia, destaca-se também que esse profissional atua no ensino superior.

É importante ponderar se há uma ligação direta do uso dessas tecnologias com o segmento de ensino e instituição referentes, ou seja, se a utilização de recursos tecnológicos como ferramenta de ensino e trabalho é

compartilhada por todos os profissionais da educação em todos os níveis de escolaridade ou se este é um privilégio apenas de profissionais do ensino superior. Em relação a isso, Branco et al. (2020) afirma que além da disponibilidade de recursos digitais a qualificação dos professores é imprescindível, tanto na formação inicial quanto na capacitação daqueles que já atuam nas redes de ensino, justificando esse preparo pela necessidade de profissionais mais qualificados numa cultura digital onde o conhecimento e as competências necessárias ao avanço social estão mudando numa velocidade cada vez mais rápida.

Para Oliveira et al. (2020) o ensino remoto não significa a mera transposição de modelos educacionais para o espaço virtual, pois há a necessidade de aplicar estratégias, metodologias e recursos específicos que apoiem os estudantes na construção do percurso de sua aprendizagem. Assim, essa tarefa demanda além de um domínio dos recursos e plataformas digitais, uma reorganização do trabalho pedagógico o qual talvez poucos profissionais da área da educação estejam aptos a realizar.

A assimilação das tecnologias em um período muito curto de tempo também vale ser discutida, pois o que antes era visto como uma possibilidade, no contexto da pandemia foi visto como uma necessidade. Apesar dos intérpretes usarem quase sempre as mesmas ferramentas digitais, podemos pensar na relevância de direcionamentos específicos para usufruir dessas ferramentas como parte de um trabalho inclusivo e inovador. O mundo no seu contexto atual tem mostrado que novas competências têm sido exigidas para a formação do indivíduo, inclusive a sua relação com as ferramentas digitais, sua compreensão, domínio e criticidade quanto à utilização delas. Essas competências devem ser reconhecidas em todos os segmentos da educação básica, tanto por educandos como por educadores.

Sobre as plataformas que precisaram ser utilizadas para a atuação profissional durante o período de pandemia, o intérprete 1 indicou o uso do WhatsApp; o intérprete 2 destacou a criação de um ambiente de trabalho dentro de casa e o uso das plataformas digitais Google Classroom, Meet e reuniões via WhatsApp pelo celular e notebook; enquanto o intérprete 3 afirmou que as plataformas utilizadas por ele no período de pandemia foram o

Google Meet, Zoom e o WhatsApp, além da aquisição de aparelhos para a melhoria do trabalho como suportes para celular e Ring Light.

Um dos pontos a destacar, ainda, das respostas do intérprete 3 e que ele pontuou como algo negativo, o fato de não ter um feedback em tempo real do aluno surdo. A língua do surdo é de modalidade espaço visual. Sua comunicação depende do contato visual e nesse contexto, durante a interpretação o estudante da feedbacks ao intérprete.

Quando a interpretação ocorre de forma presencial, o intérprete pode perceber pela expressão facial do aluno se ele ficou compreendeu o que foi ensinado, se algo chama sua atenção, se ele expressa alguma dúvida. Esses feedbacks instantâneos se tornam mais escassos ou inexistentes no ensino remoto, já que muitos alunos não ativam suas câmeras.

> [...] com a câmera desligada não sabíamos se a interpretação realmente estava sendo observada pelo acadêmico, não conseguíamos ver suas expressões faciais, onde tiramos um feedback muito importante acerca da nossa própria sinalização. Confesso que essa era uma questão que não refleti até o momento em que o discente ligou a câmera e percebi nitidamente uma mudança na minha sinalização de acordo com o feedback que obtive vendo as expressões faciais de quem recebia a interpretação. (MARQUES, 2020, p.21).

O ensino remoto, por este lado, acaba se tornando ainda mais complexo que o presencial, para o estudante surdo, para o professor e para a atuação do intérprete de Libras.

Por fim, os três participantes da pesquisa foram unânimes no que se refere à preferência de interpretar presencialmente ao invés de remotamente. Este resultado aponta a importância do trabalho de interpretação presencial em uma qualidade e dinâmica que fica fragilizada no ensino remoto. Não que no ensino remoto não haja qualidade e eficiência, contudo, esse formato de trabalho impõe limitações, como necessidade de uma boa conexão, espaço e recursos adequados para que o intérprete seja visualizado pelo estudante surdo, e até mesmo o intérprete possa ter um retorno melhor do que está sendo falado na aula e assim possa realizar a interpretação de forma mais fidedigna possível.

Esses são alguns pontos que mostram que a realidade de trabalho remoto dos intérpretes educacionais no contexto do distanciamento social é marcada por desafios e necessidades de se reinventar, em todos os segmentos de ensino, evidenciados tanto pelas respostas dos intérpretes participantes da pesquisa como pela literatura acadêmica encontrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentado a visão de três intérpretes de libras educacionais da cidade de Caruaru-PE acerca do seu trabalho remoto decorrente da pandemia da covid-19 a fim de entender as necessidades e repercussões do trabalho pedagógico com recursos digitais. A partir desse estudo foi possível identificar que as atividades exercidas por estes profissionais são imprescindíveis para a inclusão dos estudantes surdos, entretanto neste contexto de distanciamento social elas dependem de ambientes e recursos específicos.

Em resposta à problemática desta pesquisa que buscou entender quais os desafios que os intérpretes de libras têm enfrentado diante da necessidade de trabalhar de forma remota por meio dos recursos tecnológicos decorrentes do isolamento social causado pela pandemia, os intérpretes participantes apontaram alguns desafios no seu trabalho, como a necessidade de assimilação dos recursos digitais num tempo muito curto, criação de um ambiente de trabalho dentro da própria casa e dificuldade de receber um feedback do aluno surdo, preferindo todos interpretar presencialmente.

Acerca das limitações deste estudo podemos elencar o baixo número de participantes, assim como a escolha metodológica pelo questionário online que não contempla opiniões e dados em profundidade. Sendo assim, acreditamos que em pesquisas futuras será de grande valia contemplar um número maior de intérpretes participantes e usar a entrevista como método de investigação.

Acreditamos também que apesar das dificuldades, este novo formato de trabalho é uma oportunidade de reconstruir novas formas de ensino e aprendizagem e aproximar o trabalho do intérprete educacional das

tecnologias de comunicação e interação, desenvolvendo conhecimentos e competências necessárias ao mundo do trabalho atual. Espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão dos impasses que permeiam as atividades profissionais desses intérpretes repensando métodos, recursos e direitos que garantam uma qualidade e eficácia do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.704%2C%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%202023&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%2012.319,Brasileira%20de%20Sinais%20(Libras). Acesso em 20 dez. 2023.

BAZZANELLA, André; TAFNER, Elizabeth Penzlien, SILVA, Everaldo da; MÜLLER, Antonio José. **Metodologia Científica**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio. Recursos tecnológicos e desafios da educação em tempos de pandemia. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância: ressignificando a presencialidade. 2020. **Anais**... Paraná.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Raphael Freire. **Interpretação Remota Durante a Pandemia do Coronavírus:** Um relato de experiência de interpretação no ensino superior. 2020. (Bacharelado em Letras Libras) - Centro de Comunicação e Expressão - Universidade Federal de Santa Catarina. Fortaleza, 2020. Disponível em: Raphael.Freire.Marques-TCC.2020 .pdf (ufsc.br). Acesso em: 26 mai. 2021.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de. DANTAS, Danielli Matias de Macedo; LEMOS, Ana Cristina Martins de; ALMEIDA, Anna Carolina Soares; BEZERRA, Elisangela Lucia de Santana; SILVA, Fabiano Barbosa Mendes da; et al. **Diálogos com docentes sobre o ensino remoto e planejamento didático.** Recife, EDUFRPE, 2020.

RIBEIRO, Sátila Souza; MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 32, n. 64. p. 01-19, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33679. Acesso em: 28 abr. 2020.

SANTOS, Itamar Lopes dos; GRILLO, Jocimara Paiva; DUTRA, Perpétua Aparecida. Intérprete educacional: teoria versus prática. In: **Revista da Feneis,** n. 41, set-nov, 2010. p. 26-30. Disponível em: Intérprete educacional (ufmg.br). Acesso em: 23 abr. 2021.

SANTOS, Pricila Kohls dos; SANTOS, Elisângela Ribas dos; OLIVEIRA, Hervaldira Barreto de. **Educação e Tecnologias.** Porto Alegre, SAGAH, 2017. Artigo (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – IFPB.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Intérpretes educacionais de Libras:**

orientações para a prática profissional. Org. João Paulo Ampessan, Juliana Sousa Pereira Guimarães e Marcos Luchi. Florianópolis: DIOESC, 2013.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 27 mai. 2021.

VEIGA, Silvana Fátima. **Um olhar dos professores sobre o intérprete educacional.** 2018. Monografia (Graduação em Letras Libras). Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2018. 56 f.

VIEIRA, Andreza Alves; SOUZA, Calixto Júnior de. A utilização das tecnologias assistivaspara alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. ***Itinerarius Reflectionis***. v. *16*, n.1, p. 01–25, 2020.

CAPÍTULO 25

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA NO MUNICÍPIO DE CUPIRA-PE

Jandeilson Manoel da Silva[150]
Ana Maria Tavares Duarte[151]

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, o Brasil e o mundo se deparam com o surgimento de um vírus que viria a se tornar uma das maiores pandemias já vivenciadas pela humanidade. O novo Coronavírus (SARS-CoV-2) é responsável por causar a doença conhecida como COVID 19, que atualmente já ultrapassa 600 milhões de casos confirmados e 6 milhões de mortes (WOLRDOMETER, 2022).

Por ser caracterizada pelo contágio acelerado, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou a todos os continentes, medidas preventivas para o combate e disseminação do Coronavírus, ficando a cargo de cada chefe de Estado adotar as recomendações para achatar a curva de transmissão e mitigar o número de infectados e mortos. Dentre as medidas utilizadas estão:

[150] Graduado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE-CAA. CV: http://lattes.cnpq.br/8815755110887545. Email: jandeilson.manoel@ufpe.br

[151] Pós-doutorado em Educação Especial - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto – Portugal. Dra. em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao – Espanha. Professor Associada 3 UFPE/CAA - Área de atuação - Educação, com ênfase em Educação Especial, Psicologia Cognitiva, Educação Escolar Indígena, Gênero, Diversidade, Inclusão Social e Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos. UFPE/CNPq. CV: http://lattes.cnpq.br/1803844180526693. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3373-5105 Email: anamaria.duarte@ufpe.br.

o uso de máscaras e álcool em gel; cuidado no contato das mãos com mucosas como olhos, boca e nariz; e a adoção do isolamento/distanciamento social.

A COVID-19 trouxe consequências nos âmbitos social, político e econômico, deixando sequelas permanentes na sociedade. Assim como outras instituições sociais que foram afetadas pela pandemia, a educação também foi obrigada a se adaptar às novas circunstâncias. Para tanto, foi necessária a adoção do distanciamento social e a adesão ao ensino remoto como medidas de segurança e garantia da continuidade do aprendizado.

Sendo assim, na tentativa de adequação, a escola, enquanto espaço de socialização dos saberes e formação do ser social, se viu obrigada a encerrar suas atividades presenciais e se adaptar a um novo modelo educacional. Sob essas circunstâncias *"[...] o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar"* (KOHAN, 2020, p. 5). Apesar de não ser a melhor das opções educacionais, o ensino remoto possibilitou, ainda que de maneira rasa e compacta, dentro das possibilidades emergenciais, a continuidade do cronograma, de modo a garantir o direito à educação.

A pandemia evidenciou barreiras socioeconômicas e tecnológicas que refletiram diretamente na educação. Dentre elas se destacam: a falta de acesso à internet ou equipamentos tecnológicos, seja por razões econômicas ou geográficas, além da ausência de capacitação de professores. Dentre aqueles que foram afetados pelo novo modelo educacional, o que dizer daqueles que mais sentiram a mudança: as pessoas com deficiência, "*[...] que em momentos históricos, vivenciaram diferentes formas de distanciamento (físico, psicológico, sociocultural, político e existencial-simbólico) em virtude da normatividade que se fazia acompanhar de preconceitos?"* (AMORIM, 2020).

Partindo do exposto, o presente artigo apresenta o objeto de estudo **Ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e impactos na educação inclusiva em uma escola da periferia no município de Cupira-PE.** Este estudo se propõe a contribuir para o acervo de pesquisas na área de educação especial e inclusiva em tempos de pandemia, pois, a temática ainda é pouco debatida em função da novidade e emergencialidade do eixo temático. Mas não somente isso, este artigo pretende acrescentar novas perspectivas à

formação de novos pedagogos no que diz respeito à contribuição que este material pode oferecer à comunidade acadêmica.

Norteados pela **questão/problema:** quais foram os desafios e impactos na educação inclusiva causados pelo ensino remoto em tempos de pandemia? Elencamos como **objetivo geral,** analisar os desafios e impactos do ensino remoto em tempos de pandemia na educação inclusiva. A partir disto, estabelecemos enquanto **objetivos específicos: a)** Identificar os desafios do ensino remoto na educação inclusiva; **b)** Identificar os impactos da pandemia na educação inclusiva pós ensino remoto.

O CENÁRIO CAÓTICO DA PANDEMIA DA COVID-19 E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

No Brasil, o primeiro caso da Covid-19 foi confirmado pelo Ministério da Saúde no dia 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo. Em um curto período o vírus se propagou por todo o país e devido à ausência de iniciativa por parte do então Governo que tratou a doença como "gripezinha" (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2021), houve o atraso de medidas preventivas, resultando em várias mortes, que somam mais de 600 milhões de vítimas do descaso governamental no Brasil (PAINEL CORONAVÍRUS, 10/2022).

Dentre os muitos efeitos, a pandemia vitimizou muitas famílias no que diz respeito à perda de seus entes queridos. O fenômeno de disseminação em massa,

> Em vários casos, iniciou-se por contágio a partir das classes e camadas sociais mais aquinhoadas, que viajam para outros países, vão a festas, compartilham eventos etc. Mas este foi o efeito inicial, logo as desigualdades socioeconômicas das cidades surgiram na mídia, tanto nos países ricos como nos pobres (GOHN, p. 14, 2020).

De modo que, "*a pandemia ressalta, de maneira dramática, toda a escandalosa desigualdade social do país*" (ADORNO, 2020). Uma vez que, apesar de cruciais, tomadas as medidas de isolamento, o Governo não

garantiu, em primeiro momento, qualquer auxílio para os que enfrentaram, durante meses, a insegurança econômica, alimentar e por vezes domiciliar.

Assim, mesmo que a pandemia tenha afetado todas as camadas da população de uma só vez, nem todas foram afetadas da mesma forma; as classes sociais mais baixas, por exemplo, sofreram ainda mais com as dificuldades que o vírus as obrigou a passar, visto que "*a desigualdade social amplia os prejuízos e sofrimentos provocados pela pandemia afetando a possibilidade de acesso à saúde, ao trabalho, à alimentação, habitação, educação e tecnologia.*" (SILVA, 2021, p.23). Na mesma medida que as classes mais abastadas puderam suportar os tempos de pandemia de forma mais amena.

Além disso, a educação não foi isenta dos efeitos colaterais do vírus. "*A pandemia por COVID-19 obrigou as instituições educacionais e os professores, em nível mundial, a alterar drasticamente as suas práticas educativas*" (VIEIRA e SECO, p.1027, 2020). Em função disso, com as escolas fechadas, a maior preocupação dos responsáveis pelo ensino era a garantia e a continuidade do processo educativo, de modo que

> De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal), professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. (ENSINO, n.p. 2020).

Com isso, a educação adentrou num futuro desconhecido e incerto, num cenário ao qual não estava preparada, pois ainda não se havia notícias de uma vacina eficaz contra o vírus. As diversas escolas espalhadas pelo Brasil, foram se adaptando para não prejudicar o ano letivo dos estudantes; as instituições de ensino da rede estadual adiantaram as férias e o recesso, e as municipais começaram a planejar meios de dar continuidade ao aprendizado, por meio do home office com o intuito de garantir a segurança de seus profissionais. De todo modo, o Ensino Remoto Emergencial foi inevitável, pois,

> com as medidas de isolamento e quarentenas as pessoas foram forçadas a saírem da rotina habitual, o que afetou as escolas, estudantes, professores e demais trabalhadores, gerando uma mudança abrupta na educação, que foi obrigada a se adequar ao ensino remoto emergencial (ALVES; CINTRA; RODRIGUES-ALVES; MARCELO, 2021).

ENSINO REMOTO: A EMERGENCIALIDADE, OS PROBLEMAS SOCIOECONÔMICOS E O DESARRANJO NA EDUCAÇÃO.

Embora não fosse a melhor alternativa no tocante a garantia da qualidade da educação, a adoção do ensino remoto conseguiu, no que lhe foi possível, a permanência dos alunos no meio educacional. Portanto, "*usar tecnologias da informação para manter a interação com os alunos foi umas das opções viáveis neste contexto de pandemia*" (SILVA; SILVA NETO e SANTOS, p. 32, 2020). Assim, as instituições escolares tiveram que adotar estratégias frente as dificuldades ocasionadas pelo vírus, entre elas "*estão a criação de plataformas educacionais, a criação dos grupos em aplicativos de conversas e a organização de atividades impressas enviadas às famílias*" (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

Desse modo, a escola precisou se reinventar no processo de adaptação à realidade imposta pela pandemia de Covid-19. Para tanto, em 2020, no Brasil, começou a ser implantado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), por ser de cunho emergencial não houve tempo para capacitação mais detalhada dos professores voltada à adaptação do ensino para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), assim, repentinamente, houve o distanciamento da relação professor-aluno. Haja vista que

> O termo "remoto" significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, s.p, 2020).

Com isso, a pandemia evidenciou e atenuou obstáculos para a garantia do processo educacional, pois tornou visíveis problemas de conectividade e democratização do acesso à internet, ausência de aparelhos tecnológicos e letramento da realidade virtual (CETIC, 2019). Contudo, como bem evidencia o doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade do Educador, Alexandre Santos, em entrevista concedida ao G1, não se pode dissociar dos problemas de inserção e adaptação do meio online, a realidade socioeconômica da população.

> A gente gosta de dizer que crianças convivem com internet, com computadores, que elas são letradas na realidade virtual, mas a gente esquece que essas crianças são de classe média. As mais pobres não têm acesso fácil como a gente gosta de imaginar (G1, 2020).

Sob esta mesma ótica, Grossi, Minoda e Fonseca (2020) sublinham algumas dificuldades socioeconômicas também evidenciadas durante a adoção do ensino remoto; a família também se viu impotente frente às dificuldades. Visto que a família, enquanto instituição mais próxima aos alunos durante a pandemia, também não pôde auxiliar o processo educacional em sua totalidade.

> Os desafios são muitos, como por exemplo, problemas de conectividade, famílias que não tem acesso aos recursos tecnológicos e não têm condições de ajudar academicamente seus filhos, alunos que não tem maturidade para estudar a distância e, professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto (p.166).

Diante do cenário caótico promovido pela pandemia da COVID 19, em 2020, já havia uma vacina eficaz produzida. Como resultado à eficácia dos imunizantes, a volta às aulas presenciais entrou na pauta das autoridades, porém foi necessário um cuidado maior para que não houvesse aumento nos casos de coronavírus. Assim, em primeiro momento, a volta às aulas aconteceu de forma hibrida, caracterizada pela combinação de tempos, espaços, metodologias e atividades, de modo a integrar à educação o uso das

TICs, e combinar a funcionalidade do modelo presencial com o ensino on-line. (MONTEIRO, 2021).

Assim, partindo do pensamento de Amorim (2020) ao refletir sobre a reação de pessoas sem deficiência em tempos de pandemia, observa-se que estes se depararam diante de vários outros desafios, socioeconômicos e educacionais. De modo a levantar a questão de que, para aqueles que, historicamente são deixados à margem das interações sociais, excluídos e acorrentados às normas preconceituosas e capacitista da normatividade; o processo educacional e interacionista se deu com muito mais percalços.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O GRADATIVO PROCESSO DE INCLUSÃO INTERROMPIDO PELA PANDEMIA.

A educação de PCDs, no Brasil, configurou-se nos últimos anos - pelo menos até o advento da pandemia de Covid-19 - pela gradativa e constante formação de profissionais educadores pautados na inclusão das PCDs em sala de aula. De modo a promover, ainda que a passos curtos, a inserção e o acolhimento das particularidades de todas as crianças e promover uma vivência saudável e acolhedora para todos.

Buscando progredir no processo de inclusão, com a publicação da Resolução CNE/CEB, 04/2009, do CNE (Conselho Nacional de Educação), foi instituído o AEE (Atendimento Educacional Especializado) que 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. (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Embora o processo de inclusão viesse caminhando gradativamente, a pandemia da Covid-19 escancarou o imenso despreparo e criou uma "*cadeia social produtora de responsabilização*" (FIEIRA, FLORES e EVANGELISTA, p.25, 2020). A escola deixou de ser a única responsável pelo processo de

aprendizagem e avaliações educacionais, e transferiu essa responsabilidade a outros agentes, tais quais a figura do professor, dos alunos e dos pais.

Diferentemente dos parâmetros em que se encontravam as pessoas típicas ante os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia, as pessoas com deficiência tiveram ainda mais obstáculos em relação ao ERE (Ensino Remoto Emergencial), visto que o estudo realizado por Martins; Coutinho; Corrochano, (2020) chama atenção

> para o sofrimento dos alunos, que não estão habilitados para o ensino remoto e sentem falta da socialização vivenciada no âmbito escolar, e das famílias, que passam a tutoriar o ensino dos seus filhos sem ter condições adequadas para tanto. Podemos estender esse desamparo aos professores, que não têm formação suficiente para a realização do trabalho remoto. (MARTINS; COUTINHO; CORROCHANO, 2020; apud, SOUZA e DAINEZ, 2020, p. 04).

Para tanto, em contrapartida ao movimento de inclusão, surge em 2020, durante a pandemia, a nova resolução do PNEE que, de forma breve, propõe aos pais a escolha de matricular seus filhos em escolas regulares ou instituições "especializadas" no atendimento à PCDs, de modo a promover a crescente exclusão dessas pessoas do meio social. Uma vez que, ao ter como única opção a interação apenas com seus pares semelhantes, as PCDs sentem-se obrigadas a restringir seu ciclo de convivência àquele bloco e, por consequência, são segregadas do resto da sociedade.

DESAFIOS E IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Desse modo, consideramos que as discussões acerca do ensino remoto e da educação inclusiva, estão em torno dos discursos das professoras e do cenário emergencial em que estavam circunscritos, tanto pelo distanciamento social, quanto pelas novas exigências impostas à sua profissão, como também ao pouco tempo de planejamento do currículo, atividades e a aula como um todo (ENSINO, 2020).

Assim, ancorados na Análise do Discurso, é necessário destacar, para compreendermos e analisarmos esses discursos, a categoria do não dito, que "*ao longo do dizer há toda uma margem de não ditos que também significam*" (ORLANDI, 2015, p. 81), pois no não dito, há silêncios que nos permitem interpretação, possuindo significados e sentidos que estão relacionados com o dito "*que há sempre no dizer um não-dizer necessário"* (IDEM, p. 81).

O isolamento social decorrente da pandemia configurou um período no qual cada um tentou se adaptar como pôde. Para um grupo mais abastado, o distanciamento social ocorreu sob o conforto de seus lares, já para os grupos predominantemente de trabalhadores de baixa renda e pouca escolaridade, o trabalho teve que continuar, sem que o confinamento pudesse ser seguido à risca, aumentando o contato interpessoal (ADORNO, 2020). Este processo, por sua vez, impactou ainda mais a educação dos filhos das populações menos aquinhoadas, pois durante a pandemia mais de 5 mil crianças e adolescentes de 6 a 9 anos estavam fora das escolas, as quais correspondem a 13,9% da população brasileira (UNICEF, 2021) "*a pandemia de Covid-19, assim como as medidas de isolamento e distanciamento social, jogou luz sobre nossas contradições e desigualdades já pré-existentes*" (PRAUN, 2020, p. 2)

O debate em torno da Educação Inclusiva é ainda algo novo diante da sociedade, porém que gradativamente ganhava espaço nas instituições educacionais. Entretanto, com a pandemia da COVID-19 as PCDs, *"aqueles que há tempos já vivem isolados devido à falta de acesso urbanístico, estrutura física, dificuldade de comunicação, falta de tecnologia assistiva [...]*" (CURY et al., 2020; apud ROCHA; VIEIRA, 2021 p. 5)., além dos desafios ocasionados pela pandemia e com o novo ensino remoto, se viram ainda mais afastados do resto da sociedade.

Diante do exposto, damos início a nossa análise a partir da discussão acerca dos desafios no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes durante a pandemia

> Inicialmente, o processo de ensino se deu pela elaboração de atividades impressas, depois entramos nas plataformas de comunicação, tipo o Google Meet, pelo Facebook, criamos uma sala por lá virtual, mas foi breve. Ai teve aluno que tinha acesso a plataforma e outros não! Então, íamos ajudando a

> responder da melhor forma possível, por essa sala virtual. Foi bem dificultoso (ENTREVISTA CONCEDIDA POR CIDA, PROFESSORA DO 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023).

Diante do discurso da professora, fica clara a necessidade de reinvenção que o período pandêmico exigiu. No movimento de continuidade do processo de ensino-aprendizagem, ao corpo docente foi necessário usar de ferramentas como as plataformas educacionais, os aplicativos para a criação de grupos de conversação, além da elaboração de atividades físicas que geralmente eram entregues aos familiares (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Para tanto, devido a emergencialidade da situação, o uso de aplicativos sem fim educacional original foi uma prática frequente. Isso porque,

> Este reinventar foi buscar possibilidade em plataformas na "*web"* para continuar com a educação escolar, agora em regime remoto. As instituições privadas e públicas foram orientadas a utilizar ferramentas tecnológicas educacionais disponíveis no mercado. De uma hora para outra, presenciamos professores/as produzindo vídeo-aulas, criando exercícios, ministrando aulas "online" em diversas plataformas, tudo para que os/as alunos/as pudessem manter o ritmo de aulas e estudos. (CAETANO; SILVA JÚNIOR; TEIXEIRA, 2020, p. 123).

Com isso, dentre as barreiras explicitadas no ensino remoto, as professoras discursam que "*o maior desafio foi lidar com as novas tecnologias, entrar nessas plataformas, pois não estávamos adaptados a isso* (ENTREVISTA CONCEDIDA POR CIDA, PROFESSORA DO 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023). Pois, assim como indicam os resultados da pesquisa realizada pelo Movimento Todos pela Educação (2017), 62% dos professores nunca fizeram cursos gerais de informática ou de tecnologias digitais em Educação. Em virtude disso, apesar das Secretarias de Educação ofertarem cursos e formações sobre as TICs, devido às dificuldades em lidar com as ferramentas digitais, os professores se sentiram pressionados pelas condições emergenciais e relatam que não houve tempo suficiente para assimilar a funcionalidade destas tecnologias.

Além destes, "*outro desafio, foi a falta de celulares e internet por parte dos pais, alguns tinham, outros não*" (ENTREVISTA CONCEDIDA POR DOLORES, PROFESSORA DO 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023). Esse déficit tecnológico evidencia-se, pois, para os moradores de periferia – como os da escola aqui analisada – ou para aqueles que residem na zona rural "*faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem"* (DIAS & PINTO, 2020, p. 546). Dentre as classes mais baixas, a falta de acesso à internet se dá, em grande maioria, em virtude dos altos preços do serviço de distribuição da rede resultando em carência digital (CETIC, 2019)

O Ensino Remoto também impactou diretamente na vida das famílias desses estudantes, e os pais precisaram participar mais diretamente do processo de aprendizagem. Além dos desafios com a conectividade, os responsáveis se viram perdidos na condição de ajudar seus filhos com as atividades (GROSSI, MINODA E FONSECA, 2020)

> O maior desafio que senti, foi a falta de apoio da família, os alunos aprendiam mais na sala, pois no ensino remoto, as atividades que eram passadas para responderem em casa, eles não faziam, faltou uma colaboração maior por parte dos pais. No primeiro ano da pandemia, foi totalmente remoto, então não tinha, em sua maioria, o retorno das atividades e no segundo que aconteceu de forma hibrida, os pais vinham até a escola buscar a atividade, então essas que vinham buscar, tinha retorno, mas as que eram gravadas por celular, não! (ENTREVISTA CONCEDIDA POR DOLORES, PROFESSORA DO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023).

Desse modo, segundo as professoras, ora os pais ajudavam demais, ora não conseguiam se fazer presentes no processo de aprendizagem. Aqueles que prestavam ajuda em excesso prejudicaram seus filhos, na medida que eles mesmos respondiam as atividades, anulando a oportunidade de aprendizado da criança. Já aqueles que não prestavam apoio igualmente prejudicaram o ensino de seus filhos, uma vez que, sem o auxílio do que, em

condições habituais, era exercido pelo professor, os estudantes careceram dos conhecimentos devido à ausência dos pais.

Diante dos desafios evidenciados pelas professoras acerca do Ensino Remoto na educação como um todo, vivenciamos também os desafios numa área que há tempos vem sofrendo com o isolamento social (AMORIM, 2020) – as pessoas com deficiência. Isso ressaltou impactos na educação especial, dentre eles o maior

> Foi a falta de proximidade, de acompanhamento. Essas crianças já possuem um ritmo de aprendizagem diferente, então com esse distanciamento da escola e do profissional de apoio, foi um atraso enorme. Teve impactos na aprendizagem principalmente, pois na turma que eu trabalho, eles ainda estão em processo de alfabetização. Mas também teve impactos na convivência social, algumas crianças possuem demandas de desenvolver habilidades nessa área, então com essa ausência da vinda para a escola, com essa quebra de rotina, foi bem difícil (ENTREVISTA CONCEDIDA POR SONIA, PROFESSORA DO 3° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023).

É no diálogo das professoras que fica explícito que, às pessoas com deficiência é mais necessário o convívio em sociedade, em especial o ambiente escolar, do que essencialmente para pessoas sem deficiência, pois "[...] *a criança que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial necessita de contínuos momentos de interação, uma vez que sua condição social não é equivalente a das pessoas que não apresentam alguma deficiência [...]*" (SILVA; GALUCH, 2009, p.1767).

No entanto, antes mesmo do caos trazido pela pandemia, as PCDs já sofriam com a exclusão dos processos de aprendizagem e interação social, uma vez que, mesmo com a inserção desse grupo nas salas de aula,

> A questão é complicada, porque embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças portadoras de deficiências em suas classes, e empregadores a contratar uma porcentagem de deficientes em suas empresas, não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes. (GLAT 1995 p. 16)

Glat (1995) traz o debate acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência, estritamente ligado a interação social desse grupo no meio escolar. Na mesma medida percebemos esse discurso partindo das professoras do fundamental I, ao notarem que o Ensino Remoto e o distanciamento decorrentes da pandemia, atenuaram a exclusão das PCDs e o atraso do desenvolvimento de suas habilidades, tanto em relação a convivência social, quanto em seu processo de alfabetização, pois não conseguiram realizar a assimilação da aprendizagem.

Ainda no que tange o discurso das professoras, restaura-se o debate sobre a instituição da rotina no desenvolvimento das crianças como um todo, mas especialmente para as PCDs, pois "*uma rotina adequada torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem, ela permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização*" (BARBOSA, 2006, p. 35). Se a retirada das crianças sem deficiência da rotina escolar por si só já traz o rompimento com o processo de aprendizagem, para as crianças com deficiência esse processo é ainda mais agressivo.

> Pensando na questão do acesso ao conhecimento, eu vejo que aumentou [a exclusão de PCDs], porque eu vejo hoje que na verdade alguns municípios, pelo menos o que eu trabalho, correm atrás para reverter isso, mas historicamente é uma coisa que já está instituída, então não é fácil. Então a pandemia e todo distanciamento, toda negação de acesso, que foi uma negação forçada, com certeza contribuiu, não vou dizer que, aumentou, mas que estagnou. (ENTREVISTA CONCEDIDA POR SONIA, PROFESSORA DO 3° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023).

Desse modo, o discurso da professora evidencia que dentre os diversos impactos da pandemia na vivência escolar das PCDs, está também a negação do acesso ao conhecimento, às tecnologias assistivas e à inclusão. Pois,

> a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas (as desigualdades sociais) provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (SANTOS, 2020, p.21).

Nesse sentido, ao se tratar do processo de inclusão às pessoas com deficiência em tempos de pandemia, as professoras destacam que

> O que eu posso dizer da minha experiência, é que foram ofertados pouquíssimos recursos para que houvesse inclusão. Então, na minha percepção, não houve garantia de inclusão. Porque essas crianças precisam realmente de algo diferenciado, eu fazia umas atividades do nível de conhecimento que eles estavam, mas não havia o suporte necessário. Por parte da escola, logo no início da pandemia, foi tudo emergencial, então no começo não houve nenhum tipo de suporte em relação às crianças com deficiência, eram somente orientações acerca de gravar vídeos, usar o WhatsApp e só depois foram oferecidos outros recursos, como o Google, o Canva e outras instituições de grande porte, que professores interessados foram atrás e tiveram acesso. Mas, em relação a Secretaria de Educação municipal, de certa forma, também foram pegos de surpresa, não houve um suporte, nem mesmo do AEE, então nós (professores) ficamos desamparados (ENTREVISTA CONCEDIDA POR SONIA, PROFESSORA DO 3° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023).

Em suma, os diversos aspectos que delimitaram os desafios na educação em tempos de pandemia, especificamente na educação inclusiva, ajudam-nos a compreender que a realidade na qual estão inseridas as PCDs é imposta de barreiras, que por vezes dificultam e impedem o desenvolvimento e a vivência de direitos plenamente. Isso porque, *"de algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente"* (SANTOS, 2020, p.20).

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PÓS ENSINO REMOTO

Após o caos ocasionado pela pandemia da COVID-19 em toda sociedade, as escolas reabriram as portas e tiveram que, novamente, se readaptarem e retornarem gradativamente às aulas presenciais. Mesmo com a vacinação em massa de crianças e seus familiares, a volta às aulas se configurou num momento de grande aflição devido ao quantitativo de mortos

causados pelo vírus nesses dois anos. Contudo, dado o gradativo avanço da vacinação, houve uma considerável queda nos números de óbito por COVID e o consequente retorno de 100% das aulas presenciais.

A partir disso, procuramos identificar os impactos do Ensino Remoto na educação inclusiva na cidade de Cupira-PE, por meio dos discursos das professoras do fundamental I, no período pós pandêmico

> Os impactos pós pandemia foram muitos, é tanto que o nível dos alunos do 2º ano que peguei esse ano, ainda está no nível de 1º ano, então os dois anos de pandemia dificultaram muito a aprendizagem dos alunos, há alunos que nem conheciam as vogais! Tive auxílio de uma professora que dava reforço, leitura! E isso fez com que os alunos tivessem muito avanço com esse programa do município. (ENTREVISTA CONCEDIDA POR DOLORES, PROFESSORA DO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023).

Dessa forma, percebemos que os impactos na educação após o Ensino Remoto, ocasionaram o "atropelamento" na aprendizagem dos alunos. Na medida em que pesquisas são divulgadas, evidenciam-se os efeitos do Ensino Remoto no processo de alfabetização das crianças. "Entre *2019 e 2021, houve um aumento significativo de 66,3% no número de crianças de 6 a 9 anos que não sabiam ler e escrever"* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Esses dados reforçam o discurso das professoras, pois elas se viram diante de um grande desafio pós pandemia: alunos que não conseguiram assimilar grande parte dos conteúdos ministrados durante o distanciamento e a defasagem no nível de aprendizagem destes estudantes no retorno ao presencial.

Desse mesmo modo, assim como se apresentou na aprendizagem das crianças sem deficiências, está presente no diálogo das professoras, a acentuação das dificuldades na aprendizagem das PCDs

> Percebemos que as crianças possuem mais dificuldade em aprender, as atípicas mais. Então terminou que algo que eles deveriam ter desenvolvido, hoje se encontram atrasados, em desenvolvimento, por motivo desse período em que não foram assistidos. Percebemos dificuldades de ordem acadêmica, em termos de aprendizagens e de ordem de convivência, assim

> como eu comentei antes, de estabelecer uma rotina, pois as crianças típicas elas já tiveram dificuldades em termos de comportamento, de estabelecimento e retomada da rotina e essas crianças atípicas tiveram muito mais (ENTREVISTA CONCEDIDA POR SONIA, PROFESSORA DO 3° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2023).

Tanto no período pandêmico, quanto no pós pandêmico, as crianças com deficiência sofreram ainda mais com a exclusão e a falta de assistência se comparadas com as demais crianças. Isso porque, mesmo com toda a ajuda fornecida pela Secretaria de Educação e a gestão escolar, a falta de recursos, o distanciamento, a quebra da rotina, a ausência de acompanhamentos especializados e demais desafios impactaram diretamente na educação inclusiva, como relatam as professoras.

No diálogo das professoras, também percebemos que em comparação com as crianças sem deficiências, as PCDs possuem mais dificuldade no processo de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico e pós pandêmico, uma vez que, como evidencia a pesquisa realizada pela UNICEF (2021), crianças com deficiência possuem 42% menos probabilidade de ter habilidades básicas de leitura e numeramento e 49% mais probabilidade de nunca ter frequentado a escola.

Assim, o pós Ensino Remoto explicitou dificuldades no ensino-aprendizagem das PCDs, que já eram existentes em tempos comuns, mas que se atenuaram em virtude do distanciamento da escola, seja no tocante a manutenção de uma rotina adequada para essas crianças, seja na frequência e atendimento à necessidade de interação social desse grupo com seus colegas. Em relação ao *"acesso à educação à leitura em casa, as crianças com deficiência têm menos probabilidade de ser incluídas ou ouvidas em quase todas as medidas. Com muita frequência, as crianças com deficiência são simplesmente sendo deixadas para trás*" (UNICEF, 2021).

De todo modo, apesar dos esforços desta pesquisa em reunir os efeitos da pandemia na educação inclusiva, essa categoria segue em aberto, pois, em virtude dos desdobramentos socioeconômico e educacionais da pandemia – que seguem se mostrando aos poucos – e à baixa produção de materiais que conceituem e ambientem as discussões sobre os efeitos

pandêmicos, tentamos, no que foi possível, elencar aquilo que as professoras já conseguem perceber no imediato retorno às aulas presenciais.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA PESQUISA

Neste estudo, buscamos analisar os desafios e impactos do Ensino Remoto na educação inclusiva em uma escola da periferia no município de Cupira- PE, em tempos de pandemia. Os dados analisados nos mostram que os impactos e desafios ocasionados durante o Ensino Remoto, afetaram diretamente a educação inclusiva e as PCDs que se viram ainda mais excluídas da sociedade e do processo educacional, pois a escola é um dos principais espaços de interação e construção da identidade.

Se antes da pandemia, num contexto geral, as pessoas com deficiência já sofriam com o isolamento e exclusão das atividades sociais, no cenário pandêmico a exclusão se torna mais evidente e cruel. No tocante às práticas educacionais, as pessoas com deficiência foram excluídas ao se verem obrigadas a se ajustar aos padrões de normatividade exigidos no novo modelo remoto. Além dos problemas de logística como acesso às tecnologias, em algumas escolas, às pessoas com deficiência foi ausente o acompanhamento pedagógico adequado/eficiente/especializado.

Os dados apontam que houve um aumento na demanda no trabalho do professor, que teve que se reinventar para conseguir dar continuidade à educação em tempos de pandemia. Estas demandas se configuraram em novas exigências, tais quais lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), sem que houvesse tempo suficiente para preparo e formação do corpo docente. Além disso, frente às cobranças da emergencialidade do ensino, as professoras se viram na tarefa de planejar um currículo que atendesse tanto as pessoas sem deficiência, quanto às PCDs, num período em que não houve planejamento antecipado.

Percebemos também que todos da sociedade foram prejudicados com o advento da pandemia, contudo, dentre as camadas mais afetadas, as pessoas menos aquinhoadas foram o grupo mais atingido pelos efeitos pandêmicos, pois não conseguiram manter o isolamento devido a necessidade

de trabalhar e sustentar seus lares. No âmbito educacional, constatou-se que os desafios a estas famílias incluem a falta de acesso à internet e a outras TICs e a dificuldade em ajudar seus filhos com as necessidades educacionais.

Além disso, os dados apontam ainda, que o período pandêmico e com ele, o Ensino Remoto trouxeram, em comparação ao processo de aprendizagem de crianças sem deficiência, mais impactos na educação de PCDs, pois este segundo grupo teve maiores dificuldades com a ausência de rotina e convivência social, e carência no processo de alfabetização devido a pouca assistência de pessoas especializadas e recursos capazes de contornar esses desafios. Com isso, percebemos que durante a pandemia, às pessoas com deficiência não foi possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Além disso, identificamos que os desafios causados pelo ERE, perpassaram o pós pandemia, pois é no retorno ao convívio promovido pelo modelo presencial que os efeitos do distanciamento começam a ser sentidos e percebidos.

Por fim, concluímos que, apesar de não conhecermos a totalidade dos impactos do Ensino Remoto na educação inclusiva durante e pós pandemia, em virtude da escassez de estudos e pesquisas que ambientem essa temática, o que fica claro, a priori, é que as PCDs se encontram em ambos os períodos, ainda mais excluídas no que diz respeito a garantia de seus direitos à educação inclusiva e de qualidade e ao processo interacional. Portanto, agora, mais do que nunca, é preciso que a sociedade dê continuidade ao processo de inclusão interrompido pela pandemia, pois é através da continuidade da luta conjunta que os efeitos destacados podem ser minimizados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Desigualdade Social**. In José Tadeu Arantes. Agencia.fapesp.br/desigualdadesocial-torna-o-combate-a-covid-19-ainda-mais-dificil. Acesso 28/10/2022.

ALVES, Adna Marina; CINTRA, Lucas Borges; RODRIGUES-ALVES, Maria Sílvia; MARCELO, Rosana Abadia**. ENSINO E TECNOLOGIAS: Um estudo**

de caso na escola Dr. João Marciano de Almeida com as TICs em tempos de pandemia. X Encontro de Iniciação à Docência, anais do evento, Uni-FACEF, CAPES, 2021.

AMORIM, Annibal Coelho de. **De que territórios existenciais estamos falando?** In MENDES, Amanda et al. (orgs). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: territórios existenciais na pandemia.** Rio de Janeiro: Fiocruz; IdeiaSUS; ENSP; UFG, 2020. 61p.

BARBOSA, M.C.S**. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade**. Currículo sem fronteiras, v.6, nº1. pp.56-69, Jan/Jun 2006.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS, 2020. Disponível em:https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acessado em 20/10/22

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: Presidência da República, 2009.

CAETANO, Marcio; SILVA Júnior, Paulo Melgaço; TEIXEIRA, Tarcísio Manfrenatti de Souza. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro**. IN: Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** v. 6 – n. esp., p. 116-138, jun-out. 2020. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2020.52036. Acesso em: 11.nov.2022.

CETIC.br (2020). **TIC domicílios**. São Paulo. Acesso em 16 de março, 2020. Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/domicilios

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **A Educação e a COVID-19**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554,

jul./set. 2020. Disponível em: Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf.

ENSINO, Remoto Emergencial: **a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar.** SINEPE/RS, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-daescola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar. Acesso em: 26 de out de 2022.

FIERA, L.; FLORES, R.; EVANGELISTA, O. **Chantagem como estratégia para assegurar o "direito de aprendizagem" aos "vulneráveis".** In: SOARES et al. Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil. Brasil: Terra Sem Amos, 2020, p. 21-28

FOLHA DE PERNAMBUCO. **'Gripezinha' e 'País de maricas': confira as frases de Bolsonaro sobre a pandemia.** Last update: 19/06/2021, 17:41 GMT. Disponível em: https://www.folhape.com.br/politica/gripezinha-e-pais-de-maricas-confira-as-frases-de-bolsonaro-sobre/187784/. Acesso em: 26 de out. 2022.

G1. **Coronavírus faz educação a distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperiência dos alunos**. Last update: 23/03/2020, 19:24 GMT. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/23/coronavirus-faz-educacao-a-distancia-esbarrar-no-desafio-do-acesso-a-internet-e-da-inexperiencia-dos-alunos.ghtml. Acesso em: 25 de out. de 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do Coronavírus.** Humanidades & Inovação, v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/13/educacao-nao-formal-direitos-eaprendizagens-dos-cidadaos-em-tempos-do. Acesso em: 28 de out. de 2022.

GLAT, Rosana. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão**. Sette Letras, 1995.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. **Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias**. Revista Teoria e prática da Educação. v. 23, n. 3, p. 150-170, set-dez, 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672/751375151438. Acesso em: 25 de out. de 22

KOHAN, Walter Omar. **Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolitica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

MONTEIRO, Fábio Ferreira. **Análise de uma experiência híbrida no ensino de Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 43, e20200315, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbef/a/dp3JDyDjPSgFyygNY8VJM5y/?lang=pt. Acesso em: 24 out. 2021.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. **A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis**. Interacções, n. 54, p. 25-48, 2020.

ORLANDI, E. P**. Análise do Discurso: Princípios e procedimentos.** 12.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PAINEL CORONAVÍRUS. **Ministério da Saúde**. Last update: 27/10/2022, 17:04 GMT. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 28/10/2022.

PALÁCIO, Maria. Augusta; TAKENAMI, Iukary**. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde.** Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia, v. 8, n. 2, 28 abr. 2020. Disponível em: https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530. Acesso em: 28 de out. de 2022.

PRAUN, Luci. **A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. Revista Trabalho, Educação e Sociedade**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000030030. Acesso em: 06 mar. 2023.

ROCHA, Gilda Fernandes Silva; VIEIRA, Márcia de Freitas. **Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota**. Dialogia, São Paulo, n. 39, p. 1-14, e20600, set./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/39.2021.20600.

SANTOS, Jamilly Rosa dos; ZABOROSKY, Elisângela Aparecida. **Ensino Remoto e Pandemia de COVID-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores**. Interacções. p.41-57, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/20865-Texto%20do%20Trabalho-85433-1-10- 20201230%20(8).pdf. Último acesso em: 03 de março de 2023.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B. **Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento**. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2009.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da; SANTOS, Marilde Chaves dos. **Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social**. Piauí: Revista Latino-

Americana de Estudos Científicos. v.1, n.2, p. 29-44, mar. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695. Acesso em: 25.out.2022.

SILVA, Iolete Ribeiro da. **Psicologia escolar e eventos emergenciais: resistência e luta por uma educação socialmente referenciada**. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. De O**. Onde está a Psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p.22-28.

SOUZA, Flavia, Faissal de; DAINEZ, **Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial**. Praxis educativa, v.15,p. 1-15, 2020. Disponível em https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303/209209213524. Último acesso em 03 de março de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÂO. **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças, 2021.** Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf. Acessado em: 05/03/2023

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. CENPEC, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf. Acesso em : 05/03/2023

_____. **Há no mundo, quase 240 milhões de crianças com deficiência, revela analise mais abrangente já realizada pela UNICEF.** 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/ha-no-mundo-quase-240-milhoes-de-criancas-com-deficiencia-revela-analise-do-unicef. Acesso em: 05/03/2023

VIEIRA, M. F. & SECO, C. (2020**). Education in the context of the COVID-19 pandemic: a systematic literature review (A Educação no contexto da**

pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura).Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE), 28, 1013-1031. DOI: 10.5753/RBIE.2020.28.0.1013

WORLDOMETER. Covid-19 **Coronavirus Pandemic**. Last updated: september 13, 2022, 15:06 GMT. Disponível em: https://www.worldometers.info/coronavirus/ Acesso em:13/04/2023.

CAPÍTULO 26

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Erialda Regis Santos Nascimento[152]
Valéria Alves Santos Rabêlo[153]
Risonete Rodrigues da Silva[154]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como origem a pesquisa apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Belo Jardim – FBJ, como requisito para conclusão da Disciplina TCC. Desde os primeiros períodos do curso os graduandos tem oportunidades de trabalhar contéudos curriculares que dialogam diretamente e transversalmente com a Educação Especial e a Educação Inclsiva, despertando nos estudantes o interese de aprender cada vez mais acerca da inclusão escolar das pessoas com deficiências.

É certo que a Educação Inclusiva é um direito da pessoa com deficiência de acordo com a lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que aborda vários aspectos entre eles o Direito a Educação que está prescrito no Capítulo IV, Art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que:

[152]Graduanda na Licenciatura em Pedagogia – AEB/FBJ – Autarquia Educacional de Belo Jardim/Faculdade do Belo Jardim.
[153]Graduanda na Licenciatura em Pedagogia – AEB/FBJ – Autarquia Educacional de Belo Jardim/Faculdade do Belo Jardim.
[154] Mestra em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Pernambuco UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva; Neuropsicopedagoga. Pedagogia – UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq. http://lattes.cnpq.br/3089217051962418. https://orcid.org/0000-0002-0825-3075

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p.19)

Portanto, cabe a escola e principalmente ao professor receber esse aluno(a) de forma inclusiva fazendo com que o seu direito seja válido, porém muitos professores ainda não se encontram "preparados" para receber esses alunos(as) com deficiência, pois os mesmos terão que rever e reinventar suas práticas pedagógicas para atender a necessidade do aluno(a). Como afirma Minetto:

> O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto "todos" os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (MINETTO, 2008, p.101)

Sendo assim é de fundamental importância que o professor tenha um olhar diferenciado para o aluno(a) com deficiência, mudando suas práticas e revendo possibilidades para ele possa desenvolver a aprendizagem e despertar seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

Considerando a importância do professor no processo de ensino - aprendizagem e desenvolvimento do aluno(a) com deficiência, este estudo analisa e avalia como acontece a inclusão e o processo de aprendizagem proposto para os alunos com deficiência a fim de facilitar a inclusão e a aprendizagem desses sujeitos de maneira eficaz e satisfatória

Diante disto, a pesquisa teve como Objetivo geral: compreender como acontece a atuação do professor na educação inclusiva da pessoa com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da rede

pública de ensino do município de Belo Jardim-PE.

Portanto, a pesquisa teve como justificativa: O intuito de se aprofundar e entender mais sobre a perspectiva da educação inclusiva e de qual é de fato a atuação do professor neste contexto. O tema foi escolhido por termos nos deparados com alunos com deficiência que não eram inclusos pelo professor em sala de aula e nas atividades propostas, ou seja, o professor não tinha o olhar diferenciado para o aluno com deficiência e muito menos atendia a sua necessidade nas atividades propostas em sala de aula. Vendo essas cenas decidimos estudar e entender mais sobre a inclusão e a atuação do professor para com a mesma.

Escolhermos também esse tema de inclusão para através da pesquisa contribuir e colaborar com nossas práticas profissionais em sala de aula, sempre assegurando os direitos do aluno com deficiência e fazendo com que o mesmo seja e se sinta incluso de verdade em sala. A pesquisa teve como problema conhecer como acontece a atuação do professor na educação inclusiva da pessoa com deficiência, e como pôr em práticas as metodologias adquiridas para acolher e fortalecer o ensino/aprendizagem do aluno com deficiência. A relação do professor para com o aluno com deficiência. A relação do professor para com o profissional de apoio, como essa relação contribui no desenvolvimento do aluno com deficiência. Vale salientar que a pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino do município de Belo Jardim – PE, com professores que atender crianças com deficiências nos anos iniciais e do ensino fundamental

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As pessoas com deficiência passaram por várias situações e sofrimentos até serem reconhecidas como pessoas capazes e sujeitos de direitos. Na antiguidade as pessoas com deficiência eram vistas como monstro e incapazes de realizar algo, os mesmos eram considerados como inúteis, onde não poderiam se socializarem com pessoas consideradas saudáveis e normais. Os pais dos bebês que nasciam com alguma deficiência eram autorizados a matar ou abandonar seus filhos devido a deficiência apresentada.

Por tanto na antiguidade muitas pessoas com deficiência morreram, foram abandonadas, foram humilhadas, serviram de objetos para diversão dos demais considerados normais etc. Pois a civilização preservava muito a perfeição do corpo e da mente, não dando espaços as pessoas que nasciam com deficiência nem mesmo de sobrevivência, quanto, mas de inclusão e vivencia no meio das pessoas consideradas normais. De acordo com Lúcia Martins (2015, p.25) "A parte das mudanças sociais surgidas com a ascensão da burguesia, a deficiência passa a ser associada a uma disfunção orgânica. Começa-se então a reconhecer a necessidade de tratar aqueles que a apresentam e não de puni-los". Com algumas mudanças sociais as pessoas com deficiência ganharam um pouco do seu espaço na sociedade, com o direito e tratar a sua saúde e não de ser humilhado e até morto por conta da sua deficiência.

Mas, só a pós a segunda guerra mundial que as pessoas com deficiência realmente passaram a ser vistas, respeitas, inclusa e consideradas sujeitas de direitos, devido ao grande número de sobreviventes com algum tipo de sequelas, ocasionando uma deficiência, principalmente física devido as batalhas travadas. A partir daí a (ONU) Organizações das Nações Unidas publicou vários documentos a favor das pessoas com deficiência, entre eles está a Declaração de Salamanca que assegura oportunidades para pessoas com deficiência e inclusão da mesma no âmbito educacional. De acordo com a Declaração

> Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias
> criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

Ou seja, a escola tem um papel fundamental no combate de atitudes discriminatórias, onde a mesma precisa ser um exemplo disso, fazendo a construção de uma educação inclusiva de qualidade, onde o aluno(a) com

deficiência se cinta acolhido(a) nesse ambiente e que cinta prazer de estar no mesmo, podendo evoluir de acordo e dentro de suas habilidades e limitações, pois todos os seres humanos são capazes de aprender e ensinar algo, basta dar oportunidades e ter um olhar diferenciado para as pessoas com deficiência.

Também de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência no capítulo IV, art., 27.

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.19)

Portanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência relata e assegura no referido capítulo e art., citado a cima o direito da pessoa com deficiência para com a educação e evolução da mesma de acordo com suas limitações e níveis de desenvolvimentos, sempre explorando e valorizando o máximo possível de suas habilidades.

No entanto os professores toma um pequeno choque quando é avisado que irá receber um aluno com deficiência na sala de aula, pois o mesmo terá que fazer mudanças nas metodologias utilizadas em suas aulas, para que também possa atender e acolher o aluno com deficiência, como complementa Mantoan, (2003, p.16) “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Por tanto as práticas utilizadas pelo professor em sala de aula dever atender e acolher as necessidades de todos os alunos. Muitas vezes só se avalia o aluno o que ele aprendeu e o que não conseguiu aprender, mas raramente o professor o faz uma avaliação de si mesmo e do modo de como está ministrando e transmitindo o ensino – aprendizagem para esses alunos, como define

Mantoan, (2003, p. 18) “[...] sempre se avalia o que o aluno aprendeu, e o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina [...]”. Onde é de suma importância o professor também se auto avaliar,

para que o mesmo possa fazer uma análise se o ensino está de fato cumprindo e suprindo as dificuldades e as necessidades dos alunos, de acordo com suas limitações e habilidades.

De acordo com Mantoan (2003, p. 29) "[...] está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos aqueles que colocam exclusivamente nos ombros dos alunos a incapacidade de aprender ". Muitos professores que atendem alunos com deficiência, não mudam nem ampliam suas metodologias utilizadas em sala de aula para fortalecer o ensino – aprendizagem dos alunos, nem tão pouco faz uma avaliação de si mesmo, de como está pondo em prática esse ensino inclusivo, rotulando apenas o aluno como "incapaz" de aprender e de fazer algo. Segundo Mantoan:

> A educação deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais. (MANTOAN, 2003, p. 31)

Ou seja, não existi inclusão se não houver a colocação do aluno com deficiência no ensino regular, pois todas as pessoas tem uma identidade própria e capacidades de aprender algo, de acordo e dentro de suas habilidades e limitações, como complementa Mantoan, (2003, p. 34) "Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas capacidades".

Por tanto o professor e a peça fundamental para que o aluno consiga progredir dentro do ambiente escolar e também fora dele e de acordo com suas capacidades, sempre buscando meios para estimular e fortalecer as mesmas.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Os professores precisam sempre está renovando suas práticas pedagógicas em sala de aula, e para isto acontecer a formação do mesmo é de suma importância como afirma Imbernón:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem

> suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e etc. Realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2001, p.48-49).

Por tanto a formação adequada do professor faz com que o mesmo se auto reflita e mude suas práticas em sala de aula, sempre fazendo uma avaliação de se mesmo e do seu trabalho realizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – (2018, Art.61, p.40) estabelece que: "Consideram – se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos". Por tanto o professor deve estar sempre preparado para atender aos objetivos que cada modalidade de ensino busca, sempre pondo suas teorias e experiências da formação em práticas em pro do ensino – aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, principalmente os alunos com deficiência.

Segundo Mantoan:

> [...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas, e assim sendo, a inclusão escolar de pessoas com deficiência torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 1997, p.120)

De acordo com a autora para a escola atender o aluno com deficiência é preciso que a mesma se modernize para acolher de forma justa e correta o aluno com deficiência, também é preciso uma preparação por parte dos professores para acolher os alunos com deficiência de forma igualitária sempre quebrando os obstáculos e barreiras encontrados por esses alunos. Como destaca Mantoan (2003, p.38) "[...] é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajuda-los a vencer os obstáculos escolares".

O professor sempre deve estar se atualizando para busca meios que ajude os alunos a progredirem no ensino – aprendizagem, principalmente os

alunos com deficiência, pois os mesmo possui mas um pouco de dificuldades e limitações, mas isso não significa que o aluno não seja capaz de aprender como afirma Mantoan (2003, p.38) “As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça”. Por tanto o professor não pode e não deve ver o aluno com deficiência como um ser incapaz, o mesmo apenas possui algumas limitações que ser for trabalhada de forma correta por parte do professor o processo de ensino – aprendizagem obtém bons resultados.

É muito importante que o professor sempre esteja acompanhando e participando do desenvolvimento de cada aluno de acordo com Mantoan (2003, p.41) “Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”. Ou seja quando o professor participa e acompanha a fundo o desenvolvimento dos alunos, o mesmo tem mais facilidade para detecta as dificuldades e os avanços na aprendizagem de cada aluno, também terá mais facilidade para trabalhar de maneira correta e que atenda as dificuldades dos alunos, principalmente quando se trata de um aluno com deficiência, pois o professor sempre deve estar reinventando suas metodologias e práticas em sala de aula de maneira que atenda as dificuldades e limitações dos alunos, pois segundo Mantoan (2003, p.43) “[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação[...]”.

Destarte, os vínculos afetivos são de suma importância em sala de aula e contribui bastante na relação professor e aluno e no processo de ensino – aprendizagem, segundo os autores Borba e Spazziane (2007, p. 2) “a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar”. De acordo com os autores referenciados a cima quando se tem vínculos afetivos entre professor e aluno o ensino – aprendizagem se torna mais dinâmico e prazeroso, pois a afetividade está ligada ao carinho, acolhimento e etc. Fazendo com que tanto os alunos como o professor se sintam bem e acolhidos no processo de ensino – aprendizagem. “A aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade” (GOLDANE, 2010, p. 13).

Por tanto quando o professor tem um carinho pelo aluno e o aluno pelo professor o ensino – aprendizagem flui de forma prazerosa e alcança os objetivos desejados da educação, onde também o ambiente escolar se torna mais acolhedor e prazeroso, fazendo com que ambos se sintam bem de estar neste ambiente.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

O ensino fundamental atende crianças a partir de 6 anos de idade, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (2018, Art. 32, p. 22) "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, inicia-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão". Segundo a LDB o ensino fundamental é a etapa mais longa da educação básica, pois o mesmo tem duração de 9 anos, onde divide-se em 2 (duas) etapas para atender aos objetivos da formação básica dos alunos que são o ensino fundamental – anos iniciais, que vai do 1º ao 5º ano e ensino fundamental – anos finais que vai do 6º ao 9º ano.

O ensino fundamental – anos iniciais é o momento em que a criança concluí a educação infantil e ingressar no ensino fundamental, como afirma a BNCC - Base Nacional Comum Curricular:

> O Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.** Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2018, p. 57 – 58)

Ou seja, o ensino fundamental – anos iniciais é um momento de transição, passando de campos de experiências vivenciadas na educação infantil para habilidades vivenciadas no ensino fundamental, onde vão se aprofundando cada vez mais no ensino – aprendizagem, pois as etapas da

educação são constituídas de processos, onde um tem ligação e continuidade com o outro se aprofundando um pouco em cada processo de aprendizagem.

Segundo a BNCC (2018, p. 53) “conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – anos iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa de vida escolar”. Como cada etapa e continuidade da outra é muito importante que os professores dialoguem, troquem e criem estratégias para facilitar e enriquecer o ensino – aprendizagem das crianças em cada nova etapa de aprendizagem.

A alfabetização é de suma importância nos dois primeiros anos do ensino fundamental, como afirma a BNCC

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2018, p.59)

Por tanto o 1º e o 2º ano do ensino fundamental – anos iniciais, frisão muito as práticas pedagógicas de alfabetização da leitura e da escrita, pois é através delas que são desenvolvidas as demais se aprofundando assim cada vez mais no processo de ensino – aprendizagem.

No Processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental é mais que ensinar a ler e escrever, mas aplicar esses processos em seu dia a dia. Por isso, a sala de aula precisa ser um lugar alfabetizador e acolhedor, com livros de histórias, materiais lúdicos para que os alunos tenham estímulo que ajuda no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Todavia, a alfabetização e o letramento são acompanhados com métodos, onde esperamos um resultado positivo na aprendizagem da criança, que é desenvolver a leitura, a escrita, a produção textual e a interpretação. A escola é lugar que alfabetiza as crianças e ajuda a desenvolver sua cidadania, a qual de fato tem a função de direcioná-las a esses conhecimentos, que são necessários para a vida do indivíduo. Mas o progresso de alfabetização deve se realizar na sociedade para que escola\sociedade caminhem na mesma

direção, onde o estudante possa ter a garantia que a sala de aula é uma extensão da sua casa, com a mesma segurança e conforto, porém como um laboratório de grandes descobertas para a vida.

Visto que o professor precisa levar em conta, a cultura e o tempo de cada criança para compreender esses processos, pois cada uma tem seu tempo, indicar desempenho que envolvam as práticas sociais das crianças é alfabetizar letrando. Devemos Mais do que ensinar a ler e escrever, ensinar a usar esses conhecimentos no dia a dia. Todas as crianças aprendem a ler e escrever pelas experiências que possibilitam a elas, e desenvolvem através do cognitivo e cultural. Compreendemos que a escrita e leitura se desenvolvem além da sala de aula, pois a aprendizagem não pode se resumir apenas no ambiente escolar e sim, dentro de uma sociedade como todo. Segundo Magda Soares (2003), "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno." Por tanto, cuidados serão necessários ao conduzir a alfabetização. De acordo com a autora apenas ensinar a ler e a escrever é pouco, alcançar níveis de alfabetização onde as pessoas leem e escrevem e, no entanto, não são capazes de fazer uso desse conhecimento num ambiente social já deixou de ser processo de ensino aprendizagem afirmando no Diário da Escola em 23 de agosto de 2003 que:

> [...] para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, "é preciso compreender, inserir se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura". O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita (MAGDA SOARES, 2003.)

Por isso podemos verificar as diferenças entre ensinar o código da escrita, sua leitura e reconhecimento, e nortear a prática docente em instrumentalizar o aluno para se utilizar desse código em situações onde a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma real e objetiva, para que o aluno atinja os objetivos esperados, que são: ler, escrever, interpretar e ter uma ótica melhor para enxergar o futuro.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presquisa apresentada na conclusão do Curso de Pedagogia tratava-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e fins descritivo.

> O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (MYNAYO, 2009, p.61)

Sendo assim, optamos pela pesquisa de campo justamente porque nos permite uma aproximação e uma interação com os envolvidos na pesquisa, para assim obter-nos um melhor resultado.

No que diz respeito a abordagem, a pesquisa traz a abordagem qualitativa, por estudar aspectos subjetivos de fenômenos sociais, ou, seja estuda as relações humanas, onde o tema da pesquisa abrange um pouco essa perspectiva de relações humanas, onde também a mesma abrange a qualidade dos métodos pesquisados e analisados. De acordo com Richardson:

> Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por um grupo social. Contribui no processo de mudança de determinado grupo e possibilita, em maior nível de profundidades, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON ,1999, p.80)

Portanto, a metodologia qualitativa, além de ser uma pesquisa bem complexa, possibilita a nós pesquisadores contribuir com o processo de mudança para com o problema pesquisado. Melhorando assim, as atitudes e comportamentos dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Para responder as inquietações e objetivos elencados, a presente pesquisa teve como lócus duas (02) escolas da rede pública de ensino do

Município de Belo Jardim – PE. Na qual teve como participantes envolvidos na pesquisa duas

(02) professoras que atuam com crianças com deficiência, no 2º e 3º ano do ensino fundamental. E duas (02) profissionais de apoio que dão suporte a professora em sala de aula para atender e acolher os alunos com deficiência. As envolvidas na pesquisa estão na faixa etária entre 30, 32 e 50 anos, sendo todas do sexo feminino. A professora da escola 1, atua na educação há 3 anos e formada no ensino médio e graduada em matemática, e a profissional de apoio da escola 1 é formada no ensino médio. A professora da escola 2 atua na educação há mais de 7 anos é formada no magistério e graduada em pedagogia, e a profissional de apoio da escola 2 é formada em magistério.

Como instrumento(s) de Coleta de Dados foi utilizado a observação e entrevista semiestruturada. De acordo com Fabiana, Fernanda e Carlos (2010, p.62) “na observação são aplicados atentamente os sentidos a um objetivo, a fim de que possa, a partir dele, adquirir um conhecimento claro e preciso.” Segundo Gil (2008, p. 128) “pode-se definir entrevista como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação.” Sendo assim, procuramos nos basear nesses 2 (dois) instrumentos de pesquisa para responder e atender os objetivos da pesquisa e o problema pesquisado, realizando observações a campo e entrevistas semiestruturadas frente a frente com os investigados.

Desta forma, para a análise dos dados coletados nas etapas do campo, foi utilizado análise de conteúdo para a organização e interpretação dos registros coletados, segundo Bardin (1977, p. 44) “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades das mensagens”.

Portanto, os dados coletados foram analisados e estudados respondendo à questão problema da pesquisa, apontando as barreiras encontrados no processo de inclusão da pessoa com deficiência. As informações coletadas foram apresentadas em forma de texto para um melhor entendimento dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a coleta de dados teve-se 5 (cinco) dias de observações em cada escola, sendo o último dia realizada uma entrevista com os envolvidos na observação que foram os professores e os profissionais de apoio.

No que diz respeito as observações ao chegamos na escola 1 fomos bem recebidas pela gestão da escola e pelos os envolvidos na pesquisa, foi observado que na maioria das vezes quem planejava, fazia e trazia as atividades para o aluno com deficiência era a profissional de apoio, e mesmo assim ainda pegava as sobras das atividades de outra professora de turma diferente, pois a professora titular da turma não tinha um cuidado e um olhar para com as atividades diferenciadas e adaptadas para atender as dificuldades do aluno com deficiência, e quando passava algo para ele tipo jogos pedagógicos entre outros não tinha um objetivo concreto para com aquilo, só como forma de entretenimento e passa tempo, deixando de lado o ensino-aprendizagem do aluno.

No período de observação a profissional de apoio precisou faltar um dia, logo a professora pediu para a gestão entra em contato com a mãe do aluno e falar que o mesmo não fosse para a escola, pois a profissional de apoio não estava, onde foi observado que para a professora o aluno com deficiência e aluno da profissional de apoio e não dela, o que mais nos surpreendeu é que a gestora atendeu ao pedido da professora e o aluno não compareceu na escola neste dia. Também foi observado que a professora possui pouco afeto para com o aluno com deficiência e do aluno com deficiência para com a professora, pois ambos pelo que foi observado tinha pouco diálogo e aproximação.

Por tanto a educação inclusiva observada na escola 1 é tida como um "jogo de esperas", pois a professora espera da profissional de apoio, a profissional de apoio espera da professora, ambas espera da coordenação, coordenação espera da gestão e assim por diante, deixando a desejar o desenvolvimento adequado e o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Na escola 1 ao perguntamos: Descreva como é a sua atuação para com a educação inclusiva, ou seja, quais as suas práticas para atender e incluir

o aluno com deficiência em sala de aula? a prof. escola 1 respondeu que: “Acredito que jogos pedagógicos e atividades diferenciadas é uma forma de incluir o aluno com deficiência em sala de aula”. Como pode-se observa na fala da professora entrevistada os jogos pedagógicos e as atividades diferenciadas ajuda bastante no desenvolvimento do aluno com deficiência se ambos realmente obter objetivos concretos para esse desenvolvimento, mas não só e isto que o aluno precisa para o seu desenvolvimento integral, e ser incluso em sala de aula, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência no capítulo IV, art. 27.

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.19)

Mantoan (2003, p.16) ainda complementa que: “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

Na escola 1 ao perguntamos: Quais as metodologias utilizadas para atender, acolher e fortalecer o ensino/aprendizagem do aluno com deficiência? a prof. escola 1 respondeu que: “As metodologias utilizadas são sempre baseadas em um olhar diferenciado para atender e superar as limitações e dificuldades do aluno com deficiência”. De acordo com a fala da professora um olhar diferenciado faz toda diferencia no desenvolvimento do aluno com deficiência, mas se realmente este olhar estiver focado em pro do desenvolvimento e do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, eliminando sempre as barreiras encontradas por esses alunos ao longo do caminho, como afirma Mantoan:

> É necessariamente diferente no ensino para melhor atende às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm

> para relacionar-se com o ambiente externo[...] (MANTOAN,2003, p.23)

Na escola 1 ao perguntamos: Como acontecer a sua relação para com o aluno com deficiência e do aluno com deficiência para com você, o mesmo faz perguntas e tira dúvidas com você, ou só tem mais relação e a proximidade com a profissional de apoio? A prof. escola 1 e a profissional de apoio responderam que: **Resposta da professora** "o aluno fala comigo, pergunta algumas coisas, mas a relação e a proximidade maior é com a profissional de apoio". **Resposta da profissional de apoio:** "o aluno fala muito pouco com a professora, ele tem mais intimidade e aproximação comigo, tem dias que eles até nem se falam". De acordo com a fala da professora e da profissional de apoio, o aluno possui mais relação, aproximação e diálogo com a profissional de apoio, deixando assim a desejar o acompanhamento do desenvolvimento do aluno por parte do professor, segundo Mantoan (2003, p.41) "Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber "com" seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação".

Na escola 1 ao perguntamos: Como é a sua relação com a profissional de apoio, acontece algum diálogo e interação em pro do desenvolvimento do ensino/aprendizagem do aluno com deficiência? a prof. escola 1 e a profissional de apoio responderam que: **Resposta da professora: "**Nossa relação é boa, nós se dar bem em sala de aula, mas não acontecer uma troca de diálogo, sugestões e opiniões em pro do desenvolvimento e avanço do aluno". **Resposta da profissional de apoio: "**Nós nos damos bem em sala de aula, porém não acontece essa troca de diálogo entre eu e a professora para melhorar o desenvolvimento e o ensino- aprendizagem do aluno, há dias que a professora só me dar bom dia, e não fala nem pergunta mais nada".

Como pode ser observado na fala da professora e da profissional de apoio, não há uma troca de opiniões, compartilhamentos de ideias, diálogos e etc., entre as duas em pro do avanço do desenvolvimento do aluno com deficiência, portanto deveria haver este contato principalmente por parte do professor para que ambas conseguisse desenvolver com mais facilidade a progressão no desenvolvimento e no ensino – aprendizagem do aluno com

deficiência, e sem falar que essas trocas são de fundamental importância, como afirma a BNCC (2018, p. 53) "conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa de vida escolar". Da mesma forma acontecer com o professor e o profissional de apoio, pois ambos estão ali para incluir o aluno e o fazer progredir da melhor forma possível dentro de suas limitações.

Na escola 1 ao perguntamos: A gestão escolar incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos voltados a educação inclusiva de alunos com deficiência? a prof. escola 1 respondeu que: "Não, não tenho esse apoio, incentivo e nem formações, não tenho apoio nem mesmo da coordenação que nem em minha sala de aula vem, e não me passa nada das reuniões de Educação Inclusiva que a mesma vai". Como pode-se observa na fala da professora, não há um incentivo e nem um apoio por parte da gestão e da coordenação, onde é de suma importância o acompanhamento e incentivo por parte desses profissionais para com o professor, para que o mesmo possa melhorar suas metodologias e práticas em sala de aula. Segundo Mantoan:

> [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p.43)

Na escola 1 ao perguntamos: Diante da realidade da educação inclusiva, descreva como você ver ou perceber a atuação do professor na educação inclusiva? A prof. escola 1 respondeu que: "Eu percebo que há um pouco de distanciamento entre o professor e o aluno com deficiência". De acordo com a fala da professora a mesma ver e senti que existe um certo distanciamento entre o professor e o aluno com deficiência, onde isto não deve acontecer de maneira nem uma, pois a inclusão e o ensino-aprendizagem estão ligadas e relacionadas ao diálogo e ao contato de um para com o outro. De acordo com Goldane (2010, p.13) "a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que

estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade".

No que diz respeito as observações na escola 2, também fomos muito bem recebidas pela gestão da escola e pôr os envolvidos na pesquisa. No primeiro dia pode-se observa que a professora tinha um certo carinho e uma boa aproximação com o aluno com deficiência e do aluno com deficiência para com a professora, também foi observado que a mesma possui uma boa metodologia e práticas, para atender as dificuldades do aluno com deficiência, pois foi observado que a professora conhecer bem as limitações e habilidades do aluno.

Nos demais dias foi observado que a professora tem uma boa interação e um bom diálogo com a profissional de apoio, ambas sempre trocava sugestões e ideias em pró do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, foi observado que a professora tinha formação em pedagogia e a profissional de apoio formação em magistério, onde ambas estavam sempre colocando suas teorias em práticas também foi observado que as atividades eram de fato feitas e planejadas pela professora, onde a mesma explicava tudo direitinho a profissional de apoio para que a mesma realizasse o acompanhamento da realização da atividade feita pelo aluno.

Por tanto pode-se observar que na escola 2 a inclusão realmente acontece de forma correta por parte da professora, pois a mesma pelo o que foi observado sempre busca meios para atender as dificuldades e incluir o aluno com deficiência em sala de aula.

No que diz respeito a escola 2, ao entrevistar a prof. escola 2 foi perguntado: Descreva como é a sua atuação para com a educação inclusiva, ou seja quais as suas práticas para atender e incluir o aluno com deficiência em sala de aula? A prof. da escola 2 respondeu que: "Eu busco sempre uma forma mais acessível para com meu aluno usando sempre práticas que ajude o mesmo a se adaptar e ter um bom desenvolvimento em sala de aula". Como pode-se observa na fala da professora entrevistada a mesma sempre busca meios e formas de adapta o aluno com deficiência em sala de aula, sempre buscando metodologias e práticas que levem o aluno ao desenvolvimento, quebrando assim as barreiras que muitas vezes são encontradas por esses alunos em sala de aula. Segundo Mantoan (2003, p.30) "Incluir é necessário,

primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras".

No que diz respeito a escola 2, ao entrevistar a prof. escola 2 foi perguntado: Quais as metodologias utilizadas para atender, acolher e fortalecer o ensino/aprendizagem do aluno com deficiência? a prof. da escola 2 respondeu que: "Primeiro eu faço um levantamento prévio de conhecimentos e habilidades do aluno, depois utilizo aulas práticas para atender as dificuldades apresentada pelo aluno". Como pode-se observa na fala da professora entrevistada os conhecimentos prévios e as habilidades do aluno com deficiência e de suma importância, e deve ser sempre respeitado e valorizado pelo professor, pois será através de análise dos mesmos que o professor conseguira criar métodos e práticas para trabalhar as dificuldades apresentada pelo aluno. Como afirma Mantoan (2003, p.34) "Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades".

No que diz respeito a escola 2, ao entrevistar a prof. escola 2 e a profissional de apoio foi perguntado: Como acontecer a sua relação para com o aluno com deficiência e do aluno com deficiência para com você, o mesmo faz perguntas e tira dúvidas com você, ou só tem mais relação e a proximidade com a profissional de apoio? Resposta da professora: "A relação minha para com meu aluno é bastante satisfatória, temos uma boa aproximação, e um bom diálogo, onde estou sempre acompanhando o seu desenvolvimento para com as atividades, também vejo no olhar dele o quão ele se sente feliz em está no ambiente escolar junto com seus colegas, comigo e com a profissional de apoio". Resposta da profissional de apoio: "A relação do aluno é bem satisfatória tanto com a professora quanto comigo, o aluno sempre faz perguntas e tira dúvidas com nós duas". Como pode-se observa na fala da prof. 2 e da profissional de apoio, o aluno tem uma relação e um diálogo satisfatório para com as duas, onde o mesmo está sempre interagindo com ambas, em pro do seu ensino-aprendizagem, de acordo com Mahoney; Almeida (2006, p.62) "O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao outro[...]"

Continuando na escola 2, ao entrevistar a prof. escola 2 e a profissional de apoio foi perguntado: Como é a sua relação com a profissional de apoio, acontece algum diálogo e interação em pro do desenvolvimento do ensino/aprendizagem do aluno com deficiência? Resposta da professora: "Eu e a profissional de apoio sempre dialogamos em relação ao ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, sempre buscamos a melhor maneira de ajudar e incentivar o mesmo no processo de aprendizagem". **Resposta da profissional de apoio: "**Nossa aproximação e muito boa, estamos sempre buscando meios e compartilhando ideias para enriquecer o desenvolvimento e o ensino - aprendizagem do aluno com deficiência". Como pode-se observa na fala da professora e da profissional de apoio, ambas possui um bom relacionamento em sala de aula, onde estão sempre dialogando em busca de métodos e práticas que façam com que o aluno com deficiência progrida e desenvolva suas habilidades, onde esse diálogo e compartilhamentos de ideias por parte da professora e da profissional de apoio são de suma importância para o ensino- aprendizagem do aluno, segundo Freire (1987, p.79) "[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]"

No que diz respeito a escola 2, ao entrevistar a prof. escola 2 foi perguntado: A gestão escolar incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos voltados a educação inclusiva de alunos com deficiência? a prof. escola

2 respondeu que: "A gestão escolar sempre busca incentivar o corpo docente sugerindo que nós como professores possamos ir em busca de conhecimentos que facilitem o trabalho para com os alunos com deficiência". De acordo com a fala da professora, a gestão da escola sempre incentiva o corpo docente a participarem de formações voltadas para a educação inclusiva, para que assim possam aprimorar suas metodologias e práticas utilizadas em sala de aula, e que possam atender e acolher o aluno com deficiência de forma mais preparada, de acordo com Mantoan:

> Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do "saber fazer"

> desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. (MANTOAN, 2003, p. 44)

Na escola 2, ao entrevistar a prof. escola 2 foi perguntado: Diante da realidade da educação inclusiva, descreva como você ver ou perceber a atuação do professor na educação inclusiva? A prof. escola 2 respondeu que: "Eu enquanto professora vejo como um desafio que precisa ser trabalhado todos os dias de uma forma especial buscando sempre a inclusão de todos os envolvidos e contribuindo na evolução de cada um, sempre tendo um planejamento contínuo visando o ensino e aprendizagem dos alunos". Como pode-se observa na fala da professora a mesma ver a educação inclusiva como um desafio que precisa ser trabalhado todos os dias de forma especial, e de fato a inclusão e um desafio, pois os professores vão ter que mudar suas metodologias e práticas para poder atender e incluir o aluno em sala de aula, e isto requer muita atenção e um cuidado especial, para que a inclusão e o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência possa ter bons resultados e para que o mesmo possa se desenvolver de forma integral, de acordo com Mantoan (2003, p. 29-30) "[...] a inclusão é uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores demostrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conclui a coleta e produção dos dados, quanto ao objetivo geral que era: compreender como acontece a atuação do professor na educação inclusiva da pessoa com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública de ensino do município de Belo Jardim - PE. Pode-se perceber que na escola 1 a professora jogava a responsabilidade do ensino- aprendizagem do aluno com deficiência para a profissional de apoio, onde também a professora não possuía metodologias e práticas diferenciadas e voltadas para atender, acolher e trabalhar as dificuldades do aluno com deficiência de forma correta, fazendo com que o mesmo progredisse no ensino-aprendizagem.

Na escola 1 foi observado que a professora não possuía muita relação para com o aluno com deficiência e do aluno com deficiência para com a professora da mesma forma não havia uma afetividade entre os dois, pois a professora não compartilhava muita coisa com o aluno em pro do seu ensino-aprendizagem, pois o aluno tinha mais relação com a profissional de apoio.

Diferentemente, na escola 2 foi observado que a professora tinha uma boa relação e aproximação do aluno com deficiência e do aluno com deficiência para com a professora, pois a professora estava sempre dialogando com o aluno e acompanhando o seu desenvolvimento no ensino-aprendizagem. Na escola 1 foi observado que não tinha uma certa relação da professora para com a profissional de apoio, ou seja, as mesmas não possuíam um diálogo com um objetivo de trocas de ideias e de formas de trabalhar as habilidades e dificuldades do aluno com deficiência em busca de progressão para com o seu desenvolvimento. Já na escola 2 foi observado que a professora e a profissional de apoio possuíam diálogos e compartilhamentos de ideias com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento e o ensino- aprendizagem do aluno com deficiência, onde estas trocas de diálogos e muito importante para o progresso do aluno, pois ambas estão em busca do mesmo objetivo que é o desenvolvimento adequado do aluno diante do seu ensino- aprendizagem.

Assim, conclui-se que a Educação Inclusiva na escola 1 ainda tem um longo caminho a ser percorrido, para que de fato possa realmente incluir o aluno com deficiência e o fazer evoluir nas suas habilidades e progredir no ensino- aprendizagem, pois ainda falta muita preparação por parte do professor para que isto possa acontecer. Na escola 2 a inclusão do aluno com deficiência de fato acontece, pois, a professora sempre busca meios e formas de incluir o aluno em sala de aula, estava sempre revendo e renovando as suas práticas e metodologias para melhor acolher o aluno e o fazer progredir nas suas habilidades, fortalecendo assim o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial – Experiências Educacionais Inclusivas**: direito à diversidade / Organizadora, Berenice W. Roth – Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 20018.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 2** de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001

BRASIL. Constituição Federal Brasileira, 1988. _. Lei no. 9.394/96 **– Lei de Diretrizes.**

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.65 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição 70. Lisboa – Portugal: 1977.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANE, M, L.; **Afetividade no contexto da educação infantil.** Ribeirão Preto, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

Deslandes, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, métodos e criatividade/Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de

Souza Minayo (organizadora). 28.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Entrevista**. In: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDANI, Andrea. TOGATLIAN, Marco Aúrelio. COSTA, Rosane de Albuquerque. **Desenvolvimento, Emoções e Relacionamentos na Escola.** Rio de Janeiro: E- Papers, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** forma-se para mudança e a certeza. São Paulo: Cortez, 2001.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da Pesquisa**: guia prático/Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna: via Litte-rarum, 2010. 88. P.

Martins, Lúcia de Araújo Ramos**. História da educação de pessoas com deficiência**: da antiguidade ao início do século XXI/ Lúcia de Araújo Ramos Martins. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MINETTO, M.F. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. – São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L.R. **Viver mente & cérebro**. São Paulo: Segmento- Duetto, v.6, n.6, p.56-65, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas.3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOARES, Magda**. Letramento e alfabetização**: as muitas facetas*, 2003.Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SEÇÃO 3

POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 27

PENSANDO A REALIDADE PRISIONAL BRASILEIRA À LUZ DO PENSAMENTO DE LUCIANO OLIVEIRA[155]

Ana Maria de Barros[156]

INTRODUÇÃO

O insight para este texto partiu da proposta de fazer a resenha do artigo de Luciano Oliveira, intitulado: *"Quando Casa Nova virou o rosto e tapou os ouvidos. Uma leitura do humanismo penal em diálogo com Michel Foucault",* para celebrar a vida do autor/amigo, principalmente pela honra de ter sido sua orientanda no Doutorado em Ciência Política da UFPE. Antes, preciso revelar que a sua obra me atravessa de diversas formas, suas reflexões ofertam lentes cuidadosas para estudar e compreender temas como a prisão, mas outros campos da vida acadêmica também: A influência de sua obra foi se refletindo na minha atuação como pesquisadora, professora e extensionista. Luciano Oliveira é um desses autores que articulam direito, sociologia, filosofia e literatura em um diálogo enriquecedor, problematizando com muita profundidade a realidade social e de forma elegante, irônica e literária trata com muita profundidade as complexas questões do nosso tempo.

Alguns dos seus trabalhos me foram apresentados por um grande amigo em comum: Artur Stamford. O primeiro artigo tratava da realidade dos miseráveis na realidade neoliberal e o outro artigo trazia uma discussão

[155] Este texto foi publicado na Obra: Resenhando com Luciano Oliveira, organizad por: Artur Stamford da silva, Marília Montenegro P. de Mello e Manuela Abath Valença, publicado através da PROPESQI/UFPE, Recife, FASA, 2023, versão impressa.

[156] Doutora em Ciência Política (UFPE), Professora Associada 3 da UFPE (CAA – UFPE), Professora do Programa de Pós- Graduação em Direitos Humanos (PPGDH – CAC- UFPE), Coordenadora do Laboratório de Geografia e História (CAA – UFPE), Vice- líder do grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e direitos Humanos – UFPE/CNPq, Militante de Direitos Humanos e dos animais e co- fundadora do coletivo Feminista Marias Também tem força.

inquietante sobre os excluídos sociais. Fiquei emocionada e comovida com as leituras, os textos me tocaram profundamente, descreviam as realidades da miséria e da exclusão como eu as enxergava também. Tremi de emoção ao conhecê-lo, poucas vezes, temos a sorte de conhecer os autores (as) que aprendemos a admirar e que se tornam nossas referências para a vida. Sou uma garota de sorte! Grata a vida por essa oportunidade. O momento de maior impacto com suas ideias ocorreu ao cursar uma disciplina eletiva oferecida por ele no doutorado em Ciência Política da UFPE. A disciplina tratava do pensamento de Michel Foucault e da inadequação do conceito de sociedade disciplinar em relação a prisão brasileira. Foi uma disciplina que deu um nó em minha cabeça, me chamou a atenção para questões às quais não havia atentado até então. Nesse sentido, passei a ter mais cuidado na transposição do pensamento do Michel Foucault para a minha compreensão da prisão brasileira, buscando observar que é um pensamento muito importante, mas que não se vincula as crenças na ressocialização dos condenados que é o foco de minha luta e de minha militância. Ao contrário, o autor traz uma imensa descrença nos pressupostos do humanismo penal.

> Na verdade, e em resumo, a substituição dos suplícios em praça pública por métodos menos sanguinários como a prisão não teria constituído senão o subproduto de um novo tipo de sociedade que ele chama de "disciplinar", por sua vez coetânea e funcionalmente correspondente a uma nascente "sociedade capitalista" – para falar em termos marxistas". (OLIVEIRA, 2021, p.14)

Antes de entrar na discussão que proponho realizar, apresento Luciano Oliveira, autor de uma obra belíssima, fundamental ao debate dos direitos humanos em nosso país e indispensável ao tema da prisão hoje. Gosto da forma em que ele mesmo faz a sua apresentação, o que ajuda a compreender como os temas tratados por ele, tem sentido e significado que acompanham a sua história de vida como intelectual, pessoa humana, razão pela qual sua defesa da democracia e dos direitos humanos são veementes em seus textos.

> É talvez necessário dizer rapidamente de minhas origens. Venho de uma geração que chegou à universidade na época mais dura do regime militar, chocou-se com as violações dos direitos humanos perpetradas por ele − que muitos sofreram na própria pele − e, com isso, tomou consciência do problema da violência policial endêmica, em um país como o Brasil, contra cidadãos comuns, criminosos ou meros suspeitos de sê-lo por conta dos estereótipos de sempre: negros ou pardos, pobres, moradores de favelas ou periferias etc. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

Sua vivência nessa parte da história do Brasil pode ser acompanhada em um dos seus mais importantes livros: *"Imagens da Democracia: Os Direitos Humanos e o pensamento de esquerda no Brasil",* obra que é resultado de sua tese de Doutorado, publicado em 1995 em Recife pela editora Pindorama. Uma reflexão de quem foi testemunha do seu tempo, com muita propriedade, legitimidade, retrata o horror da tortura e a importância do pensamento de Direitos Humanos para a esquerda brasileira, principais alvos da tortura patrocinada pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar. Em tempos de negacionismo, de desprezo pelos valores humanistas, de desqualificação das bandeiras de direitos humanos, essa obra, possui um importante papel histórico a realizar: É uma história que precisa ser sempre contada diante dos riscos de retorno, um exercício de memória, em um país que flerta com regimes autoritários. Sua sensibilidade também precisa ser lida por esse contexto histórico que Luciano Oliveira conheceu de perto.

A leitura do artigo de Luciano Oliveira (2021): *"Quando Casa Nova virou o rosto e tapou os ouvidos. Uma leitura do humanismo penal em diálogo com Michel Foucault"* me lançou nas memórias de suas aulas inesquecíveis, mas também desafiadoras: Era um dia de aula e uma semana de inquietações. Nesse artigo, Luciano Oliveira nos apresenta as memórias de Casa Nova que assistiu ao suplício de Damiens, tortura que também é narrada por Michel Foucault em sua Obra Vigiar e Punir. É um relato da história chocante de dor e sofrimento de um condenado a morte. Somos levados pela imaginação a ser inseridos na cena de suplício, partilhando das "emoções do cadafalso", tomados por uma "arte das sensações insuportáveis" e expostos pelo texto aos momentos finais do condenado. Situados na cena de um corpo sendo

dilacerado, numa narrativa que desperta sentimentos de imensa angústia e desespero e se leva um tempo até se conseguir voltar à leitura.

Então, o que levaria um conquistador como Casa Nova a se inserir naquela paisagem violenta? Ele virou o rosto e tapou os ouvidos! Preferiu não assistir aquela cena brutal, preferiu apertar a mulher que assistia ao suplício. Uma conquista amorosa justificava se inserir naquela cena de extrema violência, a vida ou morte do sujeito torturado não o importava. A cena brutal era desagradável aos seus olhos é preciso lembrar que Casa Nova possuía uma sensibilidade para não se encantar com o grotesco, ele era um homem que vivenciou o processo de mudança de mentalidade, era ilustrado, possuía uma sensibilidade diferenciada formada dentro das influências iluministas. Aquele espetáculo lhe era indiferente, apesar da cena repugnante que possivelmente fazia virar seu estômago, o destino daquele homem condenado a morrer de forma brutal não lhe despertava qualquer sentimento de empatia ou compaixão.

> Casanova relata o episódio nas suas *Memórias*, mas praticamente nada diz do que se passou no cadafalso instalado na frente da janela onde se achava. Mais interessado na *amiga* que assistia a tudo com interesse, e que ele, com o corpo, apertava por trás contra o parapeito da janela, o memorialista se desculpa junto ao leitor por não fornecer uma descrição do que se passava na praça, porque "tais horrores são um ultraje à natureza". Quando ouviu os "gritos dilacerantes" do infeliz, diz ele, "fui forçado a virar o rosto e tapar os ouvidos" (OLIVEIRA, 2021, p. 9, apud CASANOVA, 1880)

A indiferença de Casa Nova é permanente, ela se mantém no tempo e no espaço. Quem se incomoda nos dias atuais com os variados suplícios vivenciados pelos criminosos, miseráveis, pessoas em situação de rua? A indiferença favorece a ação brutal, violenta, esmagadora sobre os grupos indesejáveis, a seletividade move e organiza nossas comoções. Como casa nova, também se vira o rosto e se tapam ouvidos para a prática da tortura e os mais variados espetáculos de brutalidade que permanecem ocorrendo em nossas prisões, com corpos cada vez mais abjetos, em relação aos qual a morte é indiferente para a maioria das pessoas. Se na época de Casa Nova a

multidão se deleita assistindo ao espetáculo de suplícios, em nossa vida cotidiana os programas policiais, grupos de whatsaap difundem imagens de criminosos assassinados, corpos ensanguentados, dilacerados, compartilhados que alimentam a defesa dos grupos conservadores que se opõem a garantia de direitos humanos aos criminosos e empunham da defesa que *"bandido bom, é bandido morto"*. A espetacularização dos corpos mortos, sua desumanização, sob uma narrativa de que essas vidas são desnecessárias, demonstra que a morte e seu espetáculo brutal ainda atraem espectadores vorazes, principalmente quando se tratam de jovens, principalmente os pretos, periféricos, favelados mais expostos à criminalidade e as inúmeras vulnerabilidades sociais.

Ao descrever a cena de suplício, Michel Foucault traçou uma linha que nos faria compreender a passagem das penas de suplício para as penas privativas de liberdade que marcam os Estados nacionais liberais, quando o suplício foi substituído por novas formas de punir através da marca do tédio burocrático da prisão. Para Foucault não houve progresso humanitário na passagem do suplício para a pena privativa de liberdade, apenas formas diferentes de punir, o autor compreende que houve uma racionalidade da lei penal para torná-la mais eficaz: Racionalidade econômica, prescrição das técnicas ajustadas para isto, remanejamento do poder de punir. Essas regras se adequaram ao que Foucault chamará de sociedade disciplinar para atender a nova ordem social capitalista, nessa realidade existem personagens inadequados a nova ordem social: O louco, o encarcerado.

> Livro sem dúvida fascinante, vigiar e punir tem como objetivo mais visível desmontar o suposto humanismo dos reformadores penais que, na esteira do Iluminismo, propuseram a substituição dos suplícios pela prisão como método punitivo e ressocializador de delinquentes. Foucault sustenta a tese de que a substituição das penas corporais por meios menos sanguinários não constitui senão um subproduto da emergência de um novo tipo de sociedade, por ele chamada de "disciplinar", que seria correlata ao modo de produção capitalista. Estribado em uma farta leitura de documentos da época, o autor insiste em que a verdadeira finalidade da reforma era dotar a lei penal de uma racionalidade que ela não tinha, visando torná-la mais eficaz. (OLIVEIRA. 2011, p. 311)

A PRISÃO: UMA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR EM MICHEL FOUCAULT

A prisão passou a ser considerada na passagem do século XVIII para o século XIX a pena das sociedades civilizadas. A mudança do seu estatuto jurídico corresponde aos valores implícitos nas revoluções burguesas, em que perda da liberdade constitui o maior castigo para o cidadão. A prisão é uma "forma – salário" de reparação, devendo o condenado perceber que mais que a vítima lesou a sociedade inteira. A contabilização da pena leva em conta à variável tempo: dias, meses, anos, de acordo com a duração prevista para o delito cometido. O condenado passa a ter uma dívida com a sociedade calculada em tempo de reclusão, Foucault (1984). A prisão liberal foi projetada como uma empresa de modificação de indivíduos, mas também, as oficinas, as escolas e os quartéis. Estas instituições disciplinares possuem como objetivo a manutenção das estruturas sociais a partir de um conjunto de dispositivos disciplinares pelo cumprimento de normas de conduta bem determinadas, apesar de não excluir a força que não será seu dispositivo primordial.

Para o cumprimento dessa normalização social, do que é bom, ruim, normal ou 'anormal' para a sociedade, as técnicas e as ciências cumpriram seu papel: Sociólogos, pedagogos, psicólogos, psiquiatras, profissionais variados, ajudaram a estabelecer os comportamentos aceitáveis, os padrões considerados racionais, civilizados, que devem ser seguidos por todos que desejam ser "normais". Se comportar fora do que este discurso aponta como bom e normal é "anormal", quem não se enquadra no padrão estabelecido está à margem da sociedade.

A prisão mostra com clareza os meios pelos quais ocorre a normalização social. A mudança da conduta dos condenados se operará pela intervenção sobre o seu corpo: treiná-lo, torná-lo obediente, submisso, dócil e útil. Seu enquadramento no espaço / territorialidade/ tempo, estão regulamentados de acordo com o que a instituição prisional determina. As atitudes são registradas e anotadas. A disciplina se encontra marcada em todos os ritos da vida carcerária. Os novos comportamentos são buscados através de um sistema de vigilância, punição e recompensas. No entanto, este

projeto de transformação dos condenados fracassou. A prisão serviu para afundá-los ainda mais na criminalidade.

> O que é fascinante nas prisões é que nelas o poder não se esconde, não se mascara cinicamente, se mostra como tirania levada aos mais ínfimos detalhes, e, ao mesmo tempo, é puro, inteiramente "justificado", visto que pode inteiramente se formular no interior de uma moral que serve de adorno ao seu exercício; sua tirania brutal aparece então como dominação serena do bem sobre o mal, da ordem sobre a desordem. (FOUCAULT, 1979, p. 72-73)

Nas prisões a ordem é garantida pela segurança e pela disciplina, e é em torno delas que gira a administração prisional e a vida no cárcere. Esse sistema de disciplina possui também dispositivos relacionados a um sistema de castigos e recompensas. Esses dispositivos disciplinares possibilitaram o surgimento de um outro modelo de sociedade à margem das leis e das disciplinas impostas pelo discurso e pela administração estatal: os prisioneiros criaram um sistema próprio de interação social e de poder, uma espécie de sociedade paralela, que se torna visível em prisões de grande porte, com uma própria divisão social do trabalho, hierarquia, código de ética com sistema de punições e prêmios. O que revela que o prisioneiro tem um discurso sobre a prisão, não reconhecido como verdadeiro, marginalizado, mas que funciona no seu micro espaço, em sua territorialidade específica e que determina outras formas de relações de poder. É uma sociedade que possui linguagem própria. O desconhecimento deste funcionamento, dos seus códigos de organização garante a sua existência e representa uma forma de resistência ao modelo disciplinar. Essa sociedade marginal possui uma subcultura impermeável, mostra que o mundo da prisão não se abre às influências externas.

Nesse sentido, a prisão é parte de uma estratégia econômica e política da sociedade liberal, pois, antes da sociedade industrial a sociedade conviveu sempre com certa tolerância com a delinquência. Mas a partir do momento em que estes grupos começaram a ter acesso a riqueza: matérias – primas, máquinas e demais instrumentos, tornou-se necessário protegê-las. Os delinquentes tornam-se perigosos para os ricos, mas também para os pobres. Mostra-se uma diferença radical entre o bandido e o cidadão honesto. No

tocante a esta diferenciação, a literatura policial cumpriu papel essencial: os meios de comunicação passaram a valorizar demasiadamente as notícias de violência criminal.

> É verdade que Foucault não está interessado em pesquisas desse gênero. Mas não é certo que ele desconsidere completamente o efeito dissuasório da prisão. Afinal, a "delinquência útil" que ela produz − ou reproduz − não serviria apenas para nutrir um reservatório de alcaguetes. Em um nível mais geral, e até mesmo simbólico, a prisão alimentaria uma espécie de mundo do crime que, em oposição à "boa sociedade" − de burgueses, certo, mas também de proletários −, vai servir de álibi à manutenção e ao incremento da repressão policial que mantém o sistema em funcionamento e que, sem ela, poderia revelar-se insuportável e gerar revoltas dos trabalhadores "dóceis" (OLIVEIRA, 2011, p. 316)

As reflexões de Michel Foucault contribuíram para ampliação do debate sobre as mudanças nas relações prisionais, estimulando a militância em direitos humanos a descortinar o submundo das violações no sistema penitenciário mundial. Mesmo que Foucault não acreditasse na prisão como instituição ressocializadora e nas reformas que viessem a ocorrer no seu interior no sentido da sua humanização. Para ele, a prisão do projeto de modernidade tornou-se um fracasso, e sua função de ressocializadora impossível de ser cumprida. Ao passo que a sua função é mesmo marginalizar, marcar o prisioneiro, afundando-o no universo da delinquência.

> O argumento que quero desenvolver é o de que não podemos recepcionar um livro como esse sem muita cautela(...) trabalho com a hipótese de que o Brasil não é uma sociedade disciplinar. Entretanto, praticamente não há estudo sobre prisão, violência, manicômio, escola etc. que não o cite. Citá-lo não é problema, mas, sim, usá-lo de modo indevido. No mundo jurídico, um campo contaminado pelo normativismo, típico de seus cultivadores, o uso de Foucault, decididamente estranho a qualquer ideia normativista, costuma produzir efeitos inesperados. Na área específica do direito penal, às vezes causa espanto, como ocorre quando o autor é invocado como marco teórico de trabalhos acadêmicos visando à sempiternal reforma humanizadora do sistema prisional. Lembremos que Foucault é autor de uma crítica radical ao "humanismo" dos

> reformadores penais do século XVIII, em cujo discurso via nada mais, nada menos que uma cantilena a encobrir o projeto de uma sociedade disciplinar. Essa é uma das teses fundamentais de seu livro provocador. (OLIVEIRA, 2011, p.313)

No último texto que recebi de Luciano Oliveira através do endereço eletrônico em que compartilha suas reflexões com amigos, reunindo literatura, direito e sociologia e traz de forma detalhada como humanistas penais pensavam a prisão e os paradigmas envolvidos nessa ideia de recuperação de condenados, o texto é intitulado: "**Quando Thomas Morus Inventou Uma Distopia. Prisão e Sensibilidade Moderna: reflexões em torno de um enigma",** também traz a crítica de Foucault ao pensamento humanista, porém, alerta que é necessário observar que diante do que havia antes da pena privativa de liberdade era a barbárie. E, nesse sentido, o humanismo penal teve um papel relevante ao defender o fim dos espetáculos de suplício que entravam em incoerência com os discursos liberais oriundos das lutas sociais e políticas por cidadania e direitos, marcadas em particular, pelos valores implícitos nas revoluções burguesas. Uma das citações escolhidas para a abertura do texto, ajudam a pensar a sua crítica. *"A posição de Foucault contém muita verdade, mas, frente a ela, não devemos perder de vista outra verdade, a de que colocar um ladrão na cadeia é mais humano do que queimá-lo, enforcá-lo, mutilá-lo ou esquartejá-lo"* (OLIVEIRA,2023, p.1, apud, Haskell, 1985, p. 340).

A SOCIEDADE DISCIPLINAR E A PRISÃO BRASILEIRA

As reflexões de Foucault sobre a sociedade disciplinar estão ligadas à realidade da sociedade européia, a grande difusão da sua obra provocou uma explosão de estudos e adeptos no mundo, em particular no Brasil que transplantam sem maiores preocupações para as suas realidades culturais, sociais e políticas os conceitos desenvolvidos a partir do mundo europeu. Tornou-se impossível escrever sobre sistema penitenciário no ocidente sem fazer referência a sua obra.

A sociedade disciplinar foi acompanhada na Europa de um amplo processo de industrialização, do fervilhar do desenvolvimento intelectual e tecnológico, que associados puderam fazer inúmeras mudanças nos comportamentos dos grupos populacionais: através das mudanças nos costumes, da introdução da etiqueta como instrumento de construção da cidadania, como explicou Elias (1994) na obra sobre o processo civilizatório europeu, ou mesmo da coerção produzida pelas exigências do mercado de trabalho, das leis, do perigo de ser marginalizado, ao não se enquadrar nas exigências que sociedade e mercado faziam.

Nesse tipo de sociedade a resposta dos indivíduos a sociedade disciplinar se dá em forma de consenso, o sujeito 'adestrado' responde de forma submissa e obediente ao modelo por desejar se integrar e ser incluído neste projeto de civilização.

> Tratar os 'leprosos' como 'pestilentos', projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamento, trabalhá-lo com métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar as exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: O asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco – não louco; perigoso – inofensivo; normal – anormal) (FOUCAULT, 1977, p. 176).

Foucault (1977) demonstra a partir da proposta do panóptico de Bentham que o modelo de sociedade disciplinar nas prisões é perceptível na elaboração da sua arquitetura, sua racionalidade e os efeitos que deverá operar sobre o prisioneiro. Se as masmorras escondiam e retiravam da luz os prisioneiros, a nova arquitetura ao contrário, deve garantir a sua visibilidade. Esta visibilidade reduz os perigos de complôs, rebeliões, fugas ou comunicação entre detentos que facilitam a proliferação do crime.

> Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com

> que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação (FOUCAULT, 1977, p. 179).

Como efeito psicológico o prisioneiro se sente vigiado e este poder de vigilância, segundo Bentham é visível e inverificável. *"O panóptico é uma máquina de dissociar o par ver – ser visto; no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê – se tudo sem nunca ser visto".* (FOUCAULT, 1977, p. 179).

O estudo da prisão no Brasil nos obriga a alterar a lente de leitura e perceber que não nos enquadramos em um modelo de sociedade disciplinar como o define Foucault para a realidade europeia. As dificuldades de aplicação do conceito de sociedade disciplinar às nossas prisões nos Brasil se justificam por razões que tornam a sociedade brasileira uma sociedade singular. A sociedade brasileira, em seu desenvolvimento histórico, da passagem da colônia ao Império, ou do Império a República, não passou por um corte profundo que limitasse o domínio das relações da esfera privada sobre a esfera pública. Muitos hábitos e costumes licenciosos estão presentes na nossa vida social, Holanda (1988). Sendo assim, o famoso 'jeitinho brasileiro', a corrupção dos agentes do Estado ou da população civil, como também, a dificuldade de cumprir os rituais; respeitar a burocracia; a hierarquia; são elementos da nossa vida cotidiana que se reproduzem nas prisões e que nos ajudam a compreender que não formamos uma sociedade disciplinar nos moldes definidos por Foucault.

A prisão brasileira fere as normas nacionais e internacionais de respeito aos direitos humanos, seu espaço favorece a organização e difusão de organizações criminosas, algumas que do interior das prisões controlam o crime organizado no país. Ao contrário, do que previa o panóptico de Bentham, facilita o contato entre prisioneiros, reúne criminosos que cometeram variados delitos na mesma territiorialidade, espaço que reúne criminosos comuns, guardas e policiais corruptos, facilitando assassinatos, tráfico de drogas e de influência, contrabando, fugas e rebeliões.

> O resultado é uma subversão perfeita do princípio panóptico. "Como os detentos conhecem muitas vezes os locais de residência dos agentes, guardas e diretores, a relação de

> poder parece invertida: quem vigia os agentes de autoridade são os custodiados do estado" (OLIVEIRA, 2011, p.325, apud CALDEIRA, 2003, p. 93)

O ambiente prisional no Brasil não é o da submissão é um espaço de confinamento desumano, dominado pelo crime e de extrema violência nas relações intramuros e extramuros. A violência transformada na linguagem que oferece visibilidade ao prisioneiro, que lhe garante espaço na mídia, basta que se observe como são comuns assassinatos entre os detentos em rebeliões, e as mortes usadas como forma de pressionar o Estado para atender as reivindicações.

> Na verdade, a prisão brasileira do século XIX, mas também a do século XX, desmente dois dos pressupostos fundamentais de uma instituição panóptica: em vez do adestramento das almas, o "espancamento na rua ou no posto policial" como regra (apud, HOLLOWAY, 2009, p. 253); e em vez do "princípio da inversão da masmorra" (apud, FOUCAULT, 1977, p. 177), a masmorra como princípio, pois a endêmica insuficiência de vagas leva à solução mais óbvia, imediata e barata, qual seja entulhar os exíguos espaços com o maior número possível de presos. (OLIVEIRA, 2011. P. 323)

Além da violência entre os presos no Brasil, outra questão que dificulta o enquadramento da prisão nacional no conceito de sociedade disciplinar é a corrupção de agentes do Estado. Dentro das prisões muitas situações podem ser negociadas: fugas, assassinatos, encontros conjugais, sequestros, prostituição, assaltos, tráfico de drogas, contrabando de celulares, tráfico de influência, entre outros comportamentos criminosos.

> Consideremos o que protagonizou, em setembro de 2002, no Complexo Penitenciário de Bangu, o famoso traficante Fernandinho Beira-Mar. Ele "conseguiu passar por três grossas portas de ferro, cruzar um corredor, abrir outros três portões e chegar à cela de Ernaldo Pinto de Medeiros, o Uê, a quem havia jurado de morte"11. Uê levou um tiro. Depois, atearam fogo a seu corpo. Ao celular, Beira-Mar comemorou a morte do rival e de outros três presos: "Tá dominado, tá tudo dominado". Só então o traficante foi finalmente transferido para um presídio, no interior do Brasil, onde vigora o RDD. (OLIVEIRA, 2011, p. 324)

Outro exemplo importante de como é complexo aplicar o conceito de sociedade disciplinar no Brasil é apresentado por Luís Eduardo Soares no relato da sua experiência à frente da segurança pública no Rio de Janeiro.

> O submundo da corrupção policial tem suas regras. É preciso conhecê-lo para combater a corrupção e a brutalidade e o crime nas polícias. Antes de mais nada, é preciso ter sempre presente que há muita gente decente nas polícias (...) Nessa zona sombria, que envolve bandidos uniformizados e a rapaziada que se deixa perverter, há gradações e distinções enormes. Há, por exemplo, os policiais especializados nos negócios da prostituição, que conhecem bem o métier, avaliam com faro profissional o mercado e investem em saunas, boates e hotéis de alta rotatividade. Muitos atuam no campo da segurança privada, aproveitando-se ilegalmente de sua patente, de sua carteira, de seus privilégios e contatos, subcontratando e explorando seus subordinados nas corporações, abstendo-se das responsabilidades trabalhistas e éticas. Há os que operam nos ferros – velhos, desmonte de carros, e empresas de recuperação de roubados. Outros vendem seus serviços a interessados na execução de desafetos. Outros vivem dos acertos com traficantes, negociando armas, drogas, vida e liberdade (SOARES, 2000, p. 33).

As relações entre os agentes do Estado e os prisioneiros também segue a lógica da cultura brasileira tão discutida por Sérgio Buarque de Holanda (1988), Roberto da Mata (1997) e Jessé de Souza (2018) em que as relações pessoais irão se sobrepor às relações institucionais e formais, possibilitando a quebra da formalidade, e a concessão de benefícios que favorecem comportamentos pouco recomendáveis e corruptos. A licenciosidade da vida cotidiana, o "jeitinho brasileiro", "a cordialidade" favorecem o tráfico de influência, criminosos ocupam espaços importantes na hierarquia do cárcere, determinando quem ocupa a melhor cela, quem é transferido, quem recebe concessão para trabalhar, para terá encontro conjugal, etc.

> Sob o risco de me repetir, assinalo que, diferentemente do que ocorreu na Europa, não tivemos aqui uma sociedade disciplinar – ou "civilizada", no termo de Elias, ou "apaziguada", como quer

> Chesnais –, mas uma sociedade violenta, uma sociedade onde nunca houve a universalização da escola, onde os aparelhos da justiça penal sempre foram brutais e muito pouco eficazes, para dizer o mínimo, e onde, finalmente, uma imensa força de trabalho, miserável e informal, não possibilitou – e possibilita cada vez menos, em um planeta dominado pela revolução tecnológica e pela globalização – a constituição de um mundo do trabalho hegemonicamente enquadrado pelo dispositivo da fábrica. (OLIVEIRA, 2011, p. 334)

A PRISÃO BRASILEIRA, OS DIREITOS HUMANOS E A INDIFERENÇA SOCIAL

A prisão brasileira é um espaço de destituição da humanidade, ela institucionaliza as violações de direitos humanos, e o mais grave é que a sociedade brasileira faz exatamente como Casa Nova diante do suplício de Damiens (fecha os olhos e tapa os ouvidos), dentro de um modelo de política criminal autoritária e repressiva, que estimula o extermínio das pessoas envolvidas com a criminalidade, em que o encarceramento e as políticas repressivas sobre as áreas mais pobres são o instrumento de controle social predominante.

Em um artigo denominado de: *"Os estranhos da era do consumo: do estado de bem-estar social à prisão"*, Bauman (1998) fala de uma indústria do encarceramento que cresce em torno do encarceramento em massa produzido pelo estado penal neoliberal, há um sentimento generalizado de insegurança, o estado cada vez mais de desobriga de socorrer os desempregados, os miseráveis produzidos pela impossibilidade de se incluírem na sociedade tecnológica, em que os empregos exigem especialidades que essa massa sem políticas sociais, segregadas, jamais conseguirão acessar. Estão fora do jogo do consumo que é medida de bem-estar e de felicidade. *"Os jogadores incapazes e indolentes devem ser mantidos fora do jogo. Eles são o refugo do jogo, mas um produto do jogo não pode parar de sedimentar sem emperrar*". (BAUMAN, 1998, p. 57)

Interessante que essa questão também foi levantada por Luciano Oliveira no artigo: *"Neo-miséria e Neo- nazismo. Uma Revisita à Crítica à Razão Dualista"* de 1996 nele, alerta para a condição de extrema pobreza

desses grupos miseráveis, cada vez mais expostos a possibilidade do extermínio, são pessoas que não fazem parte da sociedade de consumo, nem sequer servem mais para que sejam explorados pelo capital. A prisão não cumpre para elas, o papel de prepara-las para se tornar um explotado pelo capitalismo. Nessa realidade, Luciano Oliveira, trazendo essa realidade dos miseráveis do neoliberalismo e sua condição de marginalidade social, toma como referência o pensamento de Hannah Arendt, irá comparar este miserável a condição do judeu apátrida. São pessoas incômodas e supérfluas do nosso tempo

A crise do estado social e a ascensão do pensamento neoliberal repercutiram de forma violenta sobre as políticas de segurança pública, em que estado neoliberal e estado penal se conectam. Esse contexto é marcado pelo crescimento das políticas de segregação, de crescimento do desemprego, de ampliação de políticas xenófobas contra imigrantes pobres, tensão permanente em que movimentos nacionalistas propagadores de discursos de ódio, racismo, misoginia, pautas de extrema direita que marginalizam os diferentes, com discursos fascistas, neonazistas apontam mais segregação e repressão para as políticas de enfrentamento a violência. São discursos que se fundamentam na defesa do encarceramento em massa, na desqualificação do debate sobre os direitos humanos, uma tendência denunciada por Loic Waquant em sua obra *"os condenados da cidade"*. Sobre a repressão a pobreza periférica se refere: *"o nexo de entre cor, classe, e Estado no coração racializado da metrópole norte-americana"* (Waquant, 2001, p.8).

> Fica, pois, evidente, que por trás da máquina de moer gente, existem determinantes estruturais, ideológicos envolvidos responsáveis por promover a construção de um inimigo do Estado, o qual deve sofrer ações incisivas deste no sentido de contê-lo, puni-lo e repreendê-lo, por meio do encarceramento e da destituição de sua condição de ser humano dentro dos espaços de tutela do Estado (BUENO, 2021, p.74)

Nesse sentido, por mais que a análise de Foucault nos prenda na condição insolúvel da prisão, tendo a consciência do quanto é um espaço de negação da dignidade humana, caso a consideremos como premissa irrefutável da vida em um estado democrático de direito, como aceitar que se

mantenha assim? Também não seria imoral, desumano, anti-humanista que só exista dignidade a uma parcela dos seres humanos. Passamos a conviver com um imenso grau de banalização da violência, a comoção é seletiva, a compaixão é seletiva. Desde que a violência praticada seja contra os grupos envolvidos com a criminalidade violenta, ou seus espaços sociais, há uma indiferença permanente, numa relação dualista da luta do bem contra o mal. Observem a reflexão de Loic Waquant sobre a violência policial:

> Essa violência policial inscreve-se em uma tradição nacional multissecular de controle dos miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários, que se viu fortalecida por décadas de ditadura militar, quando a luta contra a "subversão interna" se disfarçou em repressão aos delinquentes. Ela apoia-se numa concepção hierárquica e paternalista da cidadania, fundada na oposição cultural entre feras e doutores, os "selvagens" e os "cultos", que tende a assimilar marginais, trabalhadores e criminosos, de modo que a manutenção da ordem de classe e a manutenção da ordem pública se confundam (WAQUANT, 2001, p.47)

Assim, a realidade brasileira é muito mais complexa e difícil de ser enquadrada dentro dos conceitos que cabem em sociedades com organização diferente, a corrosão dos valores que são tão claramente visíveis na cultura carcerária, são reflexos do que vivenciamos fora das prisões, o desprezo pela legalidade, pelo cumprimento de normas, regras, disciplina, podem ser facilmente detectados na vida cotidiana, nas relações profissionais, políticas, na relação público-privada que facilita a corrupção na vida social

> Minha hipótese de trabalho, pondo-me na contramão de um senso comum com grande aceitação no Brasil, é a de que nossas práticas sociais violentas e nosso déficit institucional crônico não autorizam uma crítica de nossas mazelas em termos que não cabem em nossa realidade, como se fôssemos uma sociedade europeia padecendo de um excesso de "normalização" (...) Resumindo e finalizando: apropriando-me a contrapelo dos termos foucaultianos, formulei a hipótese de pesquisa de que o Brasil seria uma sociedade indisciplinar! − caso em que se insinua um curioso paradoxo. Foucault é, senão epistemologicamente, com certeza politicamente um crítico acerbo desse tipo de sociedade e seu séquito de

> controles, injunções, normas e regulamentos. E nós, no Brasil, somos leitores muito passivos de Foucault. Logo, somos também críticos desse tipo de sociedade. Só que aqui pesponta uma pergunta incômoda: e se foi ela que permitiu a fruição das "liberdades formais e jurídicas"? – justamente isso que estamos buscando? Como diriam os franceses, à suivre... (OLIVEIRA, 2011, p. 335-336)

Há questões importantes em relação ao Brasil que necessitam ser colocadas em discussão, quando se estuda a prisão. A ausência de comoção social com uma vida humana submetida a tortura e confinada em condições degradantes pode ser aceita se essa vida é de um criminoso(a)? O fato de o espaço prisional ser dominado pela violência justifica o desrespeito a condição humana das pessoas provadas de liberdade? Então como explicar o silêncio diante de todas as violações de direitos que estas pessoas vivenciam.

> Esta não é (e muito provavelmente nunca será) uma tarefa que chegue a constituir algum movimento social, com pessoas nas ruas exigindo o fim da prisão como a pena por excelência e, salvo casos excepcionais, sua substituição por outras formas de sanção. Esse tipo de assunto não costuma mobilizar os cidadãos para além do círculo relativamente pequeno dos humanistas que se preocupam com ele, porque têm compromissos éticos, e dos especialistas (operadores jurídicos, gestores públicos etc.) que, pela função que exercem no sistema penal, são obrigados a dele se ocupar. Mas essas pessoas (juristas, operadores jurídicos, professores, militantes de direitos humanos etc.), apesar de constituírem uma minoria, compõem um grupo sociologicamente importante por sua capacidade em influir nas decisões emanadas da esfera pública. Não foi fácil abolir os suplícios em praça pública; não foi fácil abolir a tortura judicial; não será fácil abolir – ou reduzi-la ao minimamente necessário – a prisão. Mas, como diria o otimista Galileu, *Eppur si muove*! (OLIVEIRA, 2011, p. 330)

Naquele espaço se encontram vidas precárias, para muitos, não concebidas como vidas humanas merecedoras de luto e, portanto, não geram comoção, solidariedade ou compaixão. Há uma necessidade de se fazer leituras para além da rejeição ao crime que necessitam ser lidas no cenário dos debates que envolvem: necropolítica, racismo estrutural, seletividade direito penal no Brasil. Essa questão da comoção social é tratada por Butler

(2015) o seu livro: *"Quadros de Guerra"*, em que a comoção é apresentada como uma variável importante, pois pode fazer com que a precariedade das vidas venha a ser minimizada ou maximizada. Dependendo da relação com que nos comovemos ou não com as tragédias, violações de direitos humanos. A forma como essa comoção impactará a opinião pública, influenciará diretamente na relação como estado atuará em relação aos grupos "merecedores", levando o estado a atuar como violador de direitos ou como instância de garantia e proteção. Temos assim algumas vidas mais valiosas que outras: Travestis, transexuais, mulheres, usuários de drogas, prisioneiros, pessoas em situação de rua, não se inscrevem como candidatos a comoção, são vidas precarizadas, não consomem, não servem para o mercado, são descartáveis, matáveis. Para estes também tapamos os ouvidos e viramos nossos rostos de indiferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica de Foucault aos reformadores do século XVIII, especialmente no que se refere a abolição de penas cruéis e degradantes não enxerga que figuras como Beccaria pudessem ser levados por sensibilidade humana, pelos sentimentos altivos que rejeitam o sofrimento humano como condição retributiva do crime. A prisão ainda é nas democracias e nas ditaduras o espaço institucional regulado pelo estado que mais é marcado pela violação dos direitos humanos. Luciano Oliveira faz a crítica a Foucault reconhecendo a sua grande contribuição ao tema, mas chama a atenção para a importância do pensamento humanista na superação da barbárie das práticas públicas de tortura e morte dos condenados, ressaltando que a pena privativa de liberdade foi um avanço em relação ao que existiu antes. Assim, a crítica aos humanistas vai levando Foucault observar de forma mais contundente o aspecto utilitário da prisão. *"Ora, tal maneira de pensar termina suprimindo um dos aspectos mais cruciais dessa história: a coisa mesma, ou seja, a crueldade inerente à cena de um corpo sendo queimado ou rompido em pedaços ainda vivo!" (OLIVEIRA, 2010, p.21)*

Na Europa a Revolução industrial e as necessidades urgentes da burguesia provocaram uma articulação desses modelos disciplinares pela necessidade

de mão – de – obra. Como fazer funcionar as indústrias com aquele contingente de pessoas embrutecidas e indisciplinadas? Era necessário adaptar este homem às novas exigências, o que passava por mudar seus hábitos e costumes, fazê-los respeitar os horários das fábricas, das escolas, dos quartéis. Esse disciplinamento da população européia, reduzia drasticamente o seu tempo livre, criando uma rotina em que o cidadão se obrigava a cumprir regras, respeitar leis e aceitar comandos. A prisão tornou-se o lugar dos vagabundos, dos desocupados e a carteira de trabalho o instrumento que conferia o estatuto da cidadania que diferenciava o trabalhador do desocupado e do marginal. Não trabalhar era se inscrever nestes estereótipos. A prisão passou a ser o lugar reservado para este tipo de cidadão indesejado, por isso, foram construídas fora dos centros urbanos.

No Brasil não conhecemos a sociedade industrial no modelo europeu, não existiu uma pressão pelo disciplinamento de uma mão -de – obra específica, a industrialização se deu muito mais por pressão do Estado Varguista que por pressão de uma burguesia nacional. A vigilância e a disciplina, dispositivos essenciais ao funcionamento do mecanismo de submissão e obediência no modelo de sociedade disciplinar de Foucault, são fáceis de serem 'burlados' no Brasil, basta se verificar a entrada de drogas, celulares e produtos ilícitos que chegam às prisões, em geral trazidos pelas visitas, guardas penitenciários e policiais corruptos.

A arquitetura prisional de grandes construções e fortalezas mostram-se incapazes de conter as tensões e manter os detentos obedientes, mecanicamente obedecendo às tarefas de trabalho e estudo nas unidades prisionais. Ocupam seu tempo ocioso, mas não garantem seu enquadramento no mundo do trabalho. Ao contrário, grandes prisões, a exemplo do Complexo do Carandirú, possibilitaram a formação de organizações criminosas a exemplo do PCC em São Paulo ou do Comando Vermelho no Rio de Janeiro.

A falência da prisão como instituição ressocializadora se liga a crise das promessas da modernidade não cumpridas, como a crise do paradigma humanista / ressocializador que encontra dificuldade em se reafirmar frente às altas taxas de reincidência dos condenados. A crítica de Foucault a prisão está relacionada a sua descrença de que um ambiente opressor que reduz a

condição humana do prisioneiro possibilite sua ascensão moral como acreditavam os defensores da prisão como instituição disciplinar.

No caso específico do Brasil, as prisões são explosivas, espaços de domínio da criminalidade violenta, do tráfico de drogas, do narco - terrorismo, da corrupção que faz com que o território da prisão seja um território de espaços delimitados. Por muito tempo se acreditou que o trabalho fosse o instrumento capaz de ressocializar, “dar um novo destino” ao prisioneiro, mas não há trabalho para os prisioneiros, essa é uma promessa que não se cumpre.

No entanto, vivemos um momento em que o desemprego estrutural expulsa do mercado de trabalho inúmeros trabalhadores com qualificação. O trabalho oficial, de carteira assinada, é um desafio para muitos e um sonho distante para os prisioneiros. A falta de expectativa de futuro, de projetos de absorção concreta de vida após a prisão amplia a revolta no interior das prisões, pela ausência de acesso à justiça, a saúde e a tantos outros bens sociais necessários a ascensão moral que o paradigma ressocializador defende para a prisão como instrumento de modificação humana.

Porém, a prisão é uma realidade, está presente e faz parte da vida social. A prisão exclui, marginaliza, não cumpre seu papel ressocializador. Então, não há nada a fazer? Sabendo de seu fracasso, vamos aceitar que os seres humanos continuem sendo desumanizados?

As leituras de Luciano Oliveira ao longo de minha trajetória de pesquisadora e militante dos Direitos Humanos na prisão me ajudam a enxergar melhor a complexidade do problema, pois a crença de que é possível melhorar estes espaços é uma herança dos humanistas penais, temos que ir reconhecendo todas as violações que os caminhos utilitaristas produziram. Mas, que é necessário buscar a construção de uma sociedade democrática, reconhecendo os inúmeros conflitos que permeiam as democracias, frágeis, imperfeitas, mas que nelas encontramos espaços para tensionar as relações de poder e trazer visibilidade para os problemas da prisão, e dos inúmeros problemas sociais vivenciados em nossa sociedade. Para tanto, considerar o contexto histórico no qual nos situamos, alimentar a esperança para resistir, mesmo pisando em um solo avesso, pouco fértil ao reconhecimento dos direitos humanos de grupos vulneráveis, expostos cada dia mais ao extermínio é fundamental para que acreditando que a prisão não tenha jeito sejamos

indiferentes ao que acontece com os seres humanos privados de liberdade. É preciso manter a esperança, difundir a solidariedade, a compaixão, mas, principalmente o direito de ser e existir de cada pessoa, através do reconhecimento de sua condição humana, o que nos impede de saber da redução da humanidade do outro tapar os ouvidos e virar o rosto para o seu destino.

REFERÊNCIAS

AMNESTY INTERNATION PUBLICATIONS. **Eles nos Tratam Como Animais. Tortura e Maus – Tratos no Brasil.** Publicado no Brasil, rio de Janeiro: outubro de 2001.

BARROS, Ana Maria de, NASCIMENTO, Alan Marcionilo do. **Espaços prisionais:** Da corrupção dos costumes aos desafios da promoção dos direitos humanos na atualidade, Revista Interritórios. Revista de Educação. UFPE, Caruaru, Brrasil, v.3, n.5, 2017.

BUENO. Cibelle Doria da Cunha. O Estado penal, o sistema prisional e a crise do humanismo. **R. Katál**., Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 177-187, jan./abr. 2021 ISSN 1982-025

BRASIL. **DEPEN – 2020**. Disponível em: www.mj.gov.br/depen/htm. Acesso em: 18/02/2021.

BAUMAN, ZIGMUNT. Os Estranhos da Era do Consumo: do Estado de Bem-Estar Social à Prisão. In.

BAUMAN, Zigmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. RJ: Zahar, 1998.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? (S. T. M. Lamarão & A. M. Cunha, Trads.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DAMATTA, Roberto. **A Casa e A Rua. Espaço, Cidadania, Mulher E Morte no Brasil.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ELIAS, Nobert. **O Processo Civilizador.** ***V. I.*** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Nobert. **O Processo Civilizador.** ***V.II.*** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. A Verdade e as Formas Jurídicas. In **Cadernos da PUC/RJ**: Rio de Janeiro, 1984.

FOUCAULT, Michel. Os Intelectuais e o Poder, in, **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. A História da Violência nas Prisões.** Petropólis: Vozes, 1977.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.

OLIVEIRA, Luciano. Quando Casa Nova virou o rosto e tapou os ouvidos. Uma leitura do humanismo penal em diálogo com Michel Foucault. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**. v. 8, n. 3, set./dez. 2021.

OLIVEIRA, Luciano**. Quando Thomas Morus Inventou Uma Distopia. Prisão e Sensibilidade Moderna: reflexões em torno de um enigma.** Recife, mimeo, 2023.

OLIVEIRA, Luciano**.** Relendo 'Vigiar e punir'**. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social** - Vol. 4 - nº2 - ABR/MAI/JUN 2011.

OLIVEIRA, Luciano. Neo-miséria e Neo- nazismo. Uma Revisita à Crítica à Razão Dualista. Política Hoje, **Revista Política Hoje:** Mestrado em Ciência Política da UFPE, Recife: Universitária, V.II, M.4, Jul a Dez de 1995, Ano II, V.III, N.5, Jan a Jun de 1996.

OLIVEIRA, Luciano**. Imagens da Democracia:** Os Direitos Humanos e o Pensamento de esquerda no Brasil. Recife: Pindorama, 1995.

Relatório do ILANUD.
www.conjunturacriminal.com.br/artigos/ilanud/oesp1.htm. Acesso em: 10/10/2016

SOARES, Luiz Eduardo. **Meu Casaco de General. Quinhentos Dias no Front da Segurança Pública do Rio de Janeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAPÍTULO 28

PARTOS HUMANIZADOS, VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA E OS IMPACTOS CAUSADOS NAS PARTURIENTES: UMA ANÁLISE COM PROFISSIONAIS DO NASCIMENTO

Gabriela Lino Monteiro [157]
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas [158]

INTRODUÇÃO

O nascimento é o primórdio da vida de toda a sociedade e é algo que transforma a mulher, porém, com o avanço da tecnologia, nos encontramos em um cenário que o papel de protagonista do parto foi colocado no médico-obstetra; e o parir, um evento fisiológico feminino, passou a ser tratado como um evento quase que patológico. Para entendermos o impacto que a violência obstétrica tem no psicológico da parturiente e qual o papel que os partos humanizados têm nas experiências de dar à luz, precisamos da ampliação das discussões existentes referente ao tema.

A partir dessas reflexões a construção do artigo parte das questões problematizadoras: Quais as diferenças entre um parto humanizado e um não humanizado? Como a violência obstétrica pode influenciar no maternar da mãe? Como a classe obstétrica e psicológica analisam diferentes modalidades de partos?

Pressupomos que a principal diferença entre o parto humanizado e um com violência obstétrica é a atenção à assistência emocional à mulher, que ela é ouvida e respeitada por quem a auxilia no parto. Outra hipótese que temos

[157] Aluna do ensino médio do Colégio Diocesano de Caruaru, Lattes ID: http://lattes.cnpq.br/2434885889773293
[158] Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional, em Psicopedagogia, em Voz e em Linguagem. Professora da Iniciação Científica do Colégio Diocesano de Caruaru, Lattes ID: http://lattes.cnpq.br/3115456954313208

sobre a influência que a violência no parto tem na vida materna dessa mulher é que pode acarretar a uma depressão pós-parto. O trauma pode ser tão intenso que refletirá na forma de como essa mãe percebe seu filho e si própria, criando sentimentos de incapacidade e autodepreciação.

Diante disso, consideramos que a classe obstétrica e psicológica tem a perspectiva da necessidade de partos menos invasivos sempre que forem seguros o bastante para tal. Porém, não rejeitam modalidades de intervenção e cirurgia em cenários de emergências com a mãe e/ou o bebê. A missão da equipe é sempre um parto seguro e de sucesso, onde a mulher precise o mínimo possível de intervenções de terceiros e que se sinta segura e respeitada.

Assim, tem-se como objetivo geral desta pesquisa entender como a violência obstétrica afeta a maternidade da parturiente. E os objetivos específicos são: 1) buscar a opinião de profissionais que lidam com os diferentes tipos de partos e veem diferenças nas abordagens; 2) Avaliar as concepções de nascimento e a influência no psicológico da mãe; 3) Debater sobre o sistema de nascimentos no Brasil e suas possíveis melhorias.

O pontapé inicial para a decisão do tema veio com a série de documentários “O Renascimento do Parto”, que mostra a vivência de mães e profissionais que lidam com esse momento da gravidez. Temas como: violência obstétrica, autonomia da mulher e a realidade da cesárea estão ligados com a forma de parir no Brasil e relatam, também, a experiência de mães com diferentes partos humanizados.

A pesquisa contribui para a discussão da valorização da criança e da mãe na hora do parto, para que se coloque em análise a forma de como estamos tratando o começo da vida no nosso país e até onde o sistema de nascimento desumanizado contribui para essa violência.

A relevância acadêmica do trabalho situa-se na percepção dos profissionais com a autonomia da mulher na hora do nascimento. Uma nova visão descentralizando o obstetra como o protagonista desse momento, assim, uma nova percepção do parto distanciando-o de um procedimento cirúrgico.

Em nossa fundamentação teórica buscamos explicar pontos importantes da pesquisa, sendo eles “Partos Humanizados”, “Violência obstétrica” e “Possíveis impactos causados nas parturientes”, usando como

referência os teóricos, eles são a base que fundamenta nosso trabalho e que norteiam nossa análise de dados posteriormente.

PARTOS HUMANIZADOS

De acordo com o médico obstetra Frédérick Leboyer (1992) o ambiente onde ocorrerá o parto tem que ser o máximo possível parecido com o ambiente uterino, para que essa transição seja a mais confortável possível para bebê e a mãe. A modalidade desse parto Leboyer foi criada pelo médico obstetra Frédérick Leboyer, com o embasamento de que o nascimento em um ambiente com características parecidas com o meio uterino seria menos traumático para o bebê.

Neste sentido, foi a introdução do uso da banheira com água quente para aliviar a dor das contrações e uma sala com baixa iluminação para conforto do recém nascido que foi surgindo a prática de um parto diferenciado.

> Parto Leboyer: é desenvolvido em uma sala de parto, com pouca luminosidade, em um ambiente calmo, colocado o recém-nascido sobre o peito da puérpera para ser amamentado logo após o nascimento e em seguida em um pequena banheira com água morna, revivendo uma sensação de volta ao útero. (COSTANTI, 1980).

Essa modalidade Leboyer é relacionada com o parto humanizado, pois foca nas necessidades da mãe e do recém nascido, resgatando a humanidade desse momento, respeitando os eventos fisiológicos e utilizando somente se necessárias intervenções farmacológicas.

VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

De acordo com uma declaração da OMS sobre prevenção e eliminação de maus-tratos durante o parto, existe uma inexatidão sobre a caracterização internacional desses atos de violência:

> Atualmente não há consenso internacional sobre como esses problemas podem ser cientificamente definidos e medidos. Em consequência, sua prevalência e impacto na saúde, no bem-estar e nas escolhas das mulheres não são conhecidas. (OMS, 2014)

Essa falta de precisão está presente na lei brasileira, pois o país não tem nenhuma regulamentação federal sobre o que configura violência obstétrica. Consequentemente, essa falta de caracterização dos atos violentos prejudica na identificação deles pelas parturientes e acompanhantes, que segundo Zanardo *et al.* acabam que se conformando com a exploração de seus corpos; e ao fim do parto, diluem o sofrimento no atendimento com a felicidade de conhecer seus filhos.

Recentemente, Silva et al. (2023, p.05) afirmam que ao revisar as pesquisas na área, declaram que não há uma definição única de violência obstétrica. Ainda acrescentam que diversos autores apresentaram notificações e classificações da violência obstétrica, inclusive a OMS, que destaca cinco categorias que operacionalizam essas definições:

> 1- intervenções e medicalização rotineiras e desnecessárias (na mãe ou na criança); 2- abuso, humilhação e agressão verbal ou física; 3- falta de acessos e instalações inadequadas; 4- práticas cometidas por profissionais de saúde sem autorização da mãe, após informações completas, verdadeiras e suficientes; 5- discriminação por motivos culturais, econômicos, religiosos e étnicos.

Baseado nos estudos acima, em pleno século XXI ainda constam práticas que rompem direitos fundamentais da mulher no momento do nascimento de sua criança. Evidenciando assim, que mesmo com uma legislação destinada para o nascimento de um ser poderá acontecer intervenções desnecessárias cometendo violação dos direitos das mulheres.

De acordo com Silva, et. al. (2023, p.08) a violência obstétrica poderá ser considerada a partir de algumas características, como: “maus-tratos psicológicos, físicos, sexuais e institucionais, que podem resultar em traumas

físicos e emocionais significativos para o resto da vida das mulheres que a sofrem".

Infelizmente no atual cenário de saúde brasileiro nota-se que o tipo de tratamento citado anteriormente é comum seja nas instituições públicas ou privadas. Segundo a pesquisa Nascer no Brasil, realizada pela Fiocruz, a taxa de mulheres que sofrem com a violência obstétrica em hospitais privados é de 30%, e na rede pública o dado é ainda mais alarmante, com 45% das mulheres sendo violentadas. Isso demonstra como é normalizada essas situações nas salas de parto brasileiras.

POSSÍVEIS IMPACTOS CAUSADOS NAS PARTURIENTES

Parturientes é o termo usado para as mulheres que estão em trabalho de parto ou que acabaram de dar à luz. O nascimento para algumas mulheres é considerado o momento mágico marcado por fortes emoções e felicidades, mas infelizmente esse sentimento de prazer e satisfação não é vivenciado por todas as mulheres.

De acordo com as autoras Pinheiro e Bittar (2012) em uma pesquisa realizada com 31 puérperas a experiência da parturição foi percebida pela maioria como extremamente dolorosa e sofrida, compensada, no entanto, pela atenção, apoio e carinho recebidos de alguns profissionais e acompanhantes, que contribuíram para uma visão satisfatória do parto normal. As autoras ainda acrescentam que: "No discurso das mulheres, a dor e o sofrimento aparecem como aspectos inevitáveis e inerentes ao parto normal, que se configura como uma experiência desconhecida e imprevisível" Pinheiro e Bittar (2012).

Neste sentido, é comum que as parturientes relatem impactos voltados à dor. Porém, isso não é aceitável, pois o parto é o momento em que o bebê deixa o útero da mulher, finalizando o período de gestação. Trata-se, portanto, do nascimento da criança.

Pinheiro e Bittar (2012, p.07) ainda contribuem na perspectiva de que existem dois aspectos de atenção prestada à mulher em relação à gravidez/parto/puerpério:

> Tipo informativa, que se caracteriza por orientações dadas em relação à gestação, aos cuidados com o físico, a alimentação, o repouso, o ganho de peso, etc, e em relação ao parto em si, como agir, como respirar e manter a tranquilidade, como ser ativa e colaborar com o processo em si. Também são dadas orientações em relação aos cuidados com o bebê, sobretudo no que diz respeito à amamentação e aos primeiros cuidados. (Pinheiro e Bittar. 2012, p.07)

Contudo, a atenção do tipo informativa e como agir são informações básicas que uma mulher deverá ter antes, durante ou depois do parto. Pinheiro e Bittar (2012) sinalizam que o vínculo emocional criado entre a parturiente e o profissional é fundamental para uma experiência de parto mais ou menos 'humanizada', desmistificando o conceito do parto que remete apenas à dor é momento difícil de ser vivenciado.

DESENVOLVIMENTO

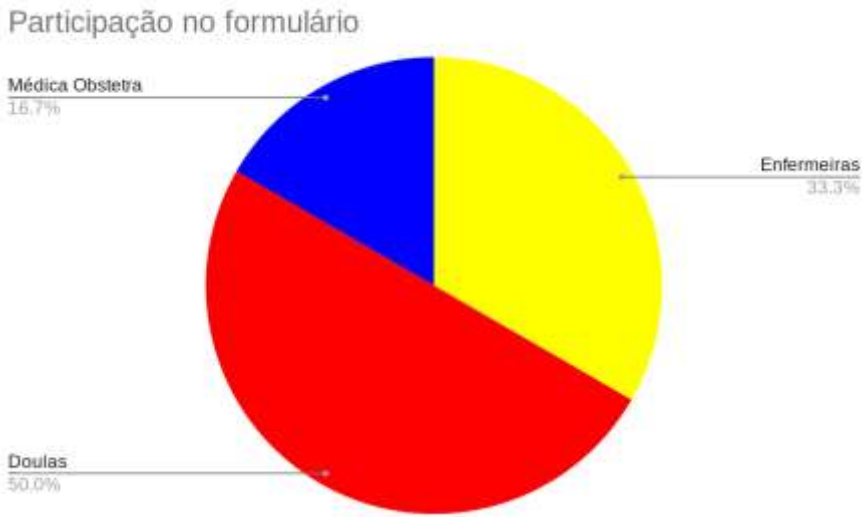
METODOLOGIA

Essa pesquisa é fruto dos estudos da Iniciação Científica do ano de 2023, realizado no Colégio Diocesano de Caruaru/PE. A abordagem adotada é qualitativa, pois interpreta as respostas abertas que recolhemos com a participação de profissionais da área do nascimento (médicos obstetras, doulas, enfermeiras). Essas respostas foram coletadas pelo preenchimento de um questionário estruturado por perguntas abertas e fechadas. Entendemos que esse instrumento de coleta de dados tem benefícios que auxiliam no atendimento dos objetivos dessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para realização desta pesquisa contamos com 6 (seis) profissionais que responderam ao nosso formulário, todas atuantes no momento do parto, porém, em áreas diferentes, algo que nos trouxe uma ampla visão das experiências e diversas visões sobre os temas abordados. Abaixo

representamos através do gráfico “Participação no formulário” as atuações declaradas.



O gráfico representa a participação no formulário: na área amarela estão duas enfermeiras; em azul, uma médica obstetra; e na parte vermelha, três doulas. Assim, é visto que a predominância profissional prevalece a do exercício de doula. De acordo com Machado (2022) a essa profissão que foi reconhecida recentemente através do Projeto de Lei 3946/21, já aprovado pelo Senado, define como:

> Profissional que oferece apoio físico, informacional e emocional durante a gravidez e, especialmente, durante o parto, buscando a melhor evolução desse processo e o bem-estar da gestante, parturiente e puérpera (mulher no período pós-parto).

Vale ressaltar que tivemos o privilégio das contribuições desses profissionais que trataram a pesquisa com seriedade, acrescentando em dados para área acadêmica e social fortalecendo ainda mais as orientações e os cuidados voltados à mulher e no seu bem-estar como gestante, parturiente ou puérpera. Os registros obtidos com o formulário das participantes são

essenciais para concretização dos objetivos desejados nesse estudo, os quais se baseiam nas formulações das perguntas no questionário.

Para atendimento dos objetivos, algumas inquietações foram necessárias. Inicialmente foi questionado referente ao parto sem violência, se um parto sem agressões teria algum impacto nas vivências maternas da mulher. Tivemos uma totalidade de respostas que afirmam que as experiências negativas influenciam em toda a vida da mãe, podendo causar sérios danos, como expressa a P3 (Participante 3): “Sofrer violência obstétrica pode contribuir para aumento do risco de depressão pós parto, e na decisão por gestações futuras” (Extrato do Questionário, 2023). Enquanto a P6 (Participante 6) destaca a importância da experiência no parto ser positivo, afirmando que:

> “Uma experiência satisfatória de nascimento e parto passam pela percepção da parturiente de como foi tratada nesse momento de tanta vulnerabilidade e potência. O registro de uma vivência positiva, onde a mulher se sente respeitada e bem atendida deixa marcas positivas para seu puerpério e para sua conexão com o bebê”. (Extrato do Questionário, P6, 2023).

Esses dados nos mostram o quanto as mulheres precisam de atenção e acima de tudo respeito durante a gestação, no momento do parto e no pós-parto. Segundo Silva et al. (2023) a Organização Mundial da Saúde sinaliza que "toda mulher tem direito ao mais alto padrão de saúde alcançável, o que inclui o direito a cuidados de saúde dignos e respeitosos". Apesar dos direitos que as mulheres possuem, infelizmente tem sido ignorado e falho a concretização, ou seja, a efetivação desse direito. Silva et al. (2023, p.08) ainda acrescentam que:

> A violência obstétrica representa um impasse para a efetivação da plenitude dos direitos da mulher, dos princípios da dignidade humana e da autonomia, que são afetados pelo abuso obstétrico, uma vez que não é garantido às mulheres um tratamento respeitoso, digno e humanizado no momento do parto, a fim de levar em conta seu poder de decisão, respeitando a individualidade e autonomia da mulher como sujeito. (Silva et al. 2023, p.08)

Nesta perspectiva, entendemos que as mulheres ganharam muito em ter uma profissional como a doula com a função de acompanhar a gestante durante todo período de gravidez, parto e pós-parto, além de encorajar, oferecer suporte e informações necessárias.

Em continuidade, para atender o objetivo de buscar a opinião de profissionais que lidam com os diferentes tipos de partos e veem diferenças nas abordagens, dispomos no questionário o seguinte: “Relate um momento marcante do nascimento de um bebê”; e foi questionado, “Qual o tipo de parto é mais escolhido pelas parturientes? E qual o motivo da preferência?”

Referente aos relatos marcantes, os dados revelam de maior destaque o momento em que o bebê deixa o útero da mulher, finalizando o período de gestação, ou seja, o nascimento da criança. Das seis participantes cinco delas registraram que:

> “O maior momento do recém nascido são os primeiros minutos junto com a mãe”. (Extrato do Questionário, P1, 2023)
> [...] “O bebê nasceu e foi bastante forte ela (a mãe) pegando seu filho e olhando bem pra ele. O encontro ali foi inesquecível”. (Extrato do Questionário, P2, 2023)
> “Quando o bebê está coroando”. (Extrato do Questionário, P3, 2023)
> “Momento em que a mãe segura seu filho (a) pela primeira vez, momento único”. (Extrato do Questionário, P4, 2023)
> “Momento do encontro entre a mãe e o bebê, seu primeiro olhar e conexão pele a pele é o mais precioso”. (Extrato do Questionário, P6, 2023)

Os relatos das profissionais transmitem expressões emocionantes ao considerar o primeiro contato e olhar entre mãe e bebê marcantes. Enquanto uma profissional relata sua experiência nada satisfatória em relatar um momento marcante de um bebê registrando que foi: “Marcante de forma negativa, foi uma violência obstétrica, onde foi realizada a manobra de Kristeller”. (Extrato do Questionário, P6, 2023).

De acordo com a revista Crescer (2021) a Manobra de Kristeller é uma técnica, que já foi banida pelo Ministério da Saúde e pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

> A técnica é agressiva: consiste em pressionar a parte superior do útero para facilitar (e acelerar) a saída do bebê, o que pode causar lesões graves, como deslocamento de placenta, fratura de costelas e traumas encefálicos. A polêmica está na força aplicada na barriga da mãe: alguns médicos empurram com as mãos, braços, cotovelos e até joelhos.

Diante das abordagens descritas acima, vimos o quanto as mulheres têm conquistado espaços de partos mais humanizados e o que ainda precisa-se alcançar, pois, profissionais atuais ainda relatam técnicas durante o parto que já foram repudiadas. Assim, é visto a necessidade da ampliação de formação em capacitar equipes médicas para o cumprimento dos direitos das gestantes.

Neste sentido, questionamos as participantes dessa pesquisa qual o tipo de parto é mais escolhido pelas parturientes e qual o motivo da preferência. Os resultados deixam as opiniões diversificada, como:

> “Cesárea, infelizmente. A “antiga” crença de que a mulher não vai sentir dor e que vai ser tudo mais fácil”. (Extrato do Questionário, P1, 2023)
>
> “Parto normal é o mais desejado, mas muitas vezes não é o mais acessível (pouquíssimas

> equipes realmente preparadas)". (Extrato do Questionário, P2, 2023)
> "A pesquisa Nascer Brasil (2012) mostra que o parto normal é escolhido por 65 % das mulheres no início da gestação. Por trazer maior benefício para dupla". (Extrato do Questionário, P3, 2023)
> "Normal. As vantagens do parto normal vão muito além da experiência única de dar à luz de forma natural". (Extrato do Questionário, P4, 2023)
> "Normal, em sua maioria a recuperação imediata". (Extrato do Questionário, P5, 2023)
> "Infelizmente a maioria não está bem informada e acha que está escolhendo uma cirurgia de extração fetal como via de parto". (Extrato do Questionário, P6, 2023)

Desse modo, conclui-se que o parto mais desejado é o parto normal, mas, que por vezes, as gestantes não têm apoio da equipe médica. E quando opta pela cesárea, a gestante não possui informações necessárias para tomada de decisões. Assim, concordamos com Pinheiro e Bittar (2012, p.12) quando afirmam que:

> É importante ressaltar que a humanização do parto não se restringe a um momento específico, não se inicia no Centro Obstétrico, mas envolve todo um processo, que tem início no pré-natal, com o aconselhamento e explicação do processo gravídico-puerperal, levando em consideração as necessidades da mulher na admissão e no parto. (Pinheiro e Bittar, 2012, p.12)

As autoras ressaltam a importância da assistência médica prestada à gestante durante os nove meses de gravidez, que visa evitar problemas para a mãe e a criança nesse período e no momento do parto. Além desses dados, tivemos o objetivo de avaliar as concepções de nascimento e a influência no psicológico da mãe. A partir disso, questionamos: Na sua opinião, a violência obstétrica influencia nos sentimentos da mulher na hora do parto?

A predominância nas respostas é que a violência influencia diretamente no andamento do parto. Prejudicando o lado biológico, como pontuou P2 em:

> Sim. Cientificamente comprovado. O parto está na cabeça. Eixo hipotálamo hipofisário, que regula ocitocina, é inibido com a violência obstétrica e reduzindo ocitocina, o parto torna-se, por vezes, mais difícil. (Extrato do questionário, P2, 2023)

O extrato demonstra como o estresse causado pela violência obstétrica dificulta o parto. Quando se aumenta o nível de cortisol (hormônio do estresse) inibe-se a produção da ocitocina, um hormônio essencial para as contrações musculares uterinas. Neste sentido, Dias e Pacheco (2020 apud Rocha e Grisi, 2017) afirmam que o parto flui melhor quando a mulher é encorajada e tem seu tempo respeitado pela equipe que a acompanha.

Outra consequência que foi exposta no questionário foi o impacto no puerpério. O puerpério é o período pós-parto que compreende as primeiras seis semanas após o parto, durante o qual ocorrem diversas mudanças fisiológicas e emocionais no corpo da mulher. Essa fase é marcada pela involução do útero, recuperação dos órgãos reprodutivos, ajustes hormonais e adaptações psicológicas à maternidade. Além das transformações físicas, o puerpério também é caracterizado por desafios emocionais, como as flutuações de humor e as adaptações ao novo papel de mãe. Visto isso, foi evidenciado com o nosso questionário que um parto livre da violência impacta em um puerpério mais tranquilo, pois a mulher terá as memórias de maus tratos e humilhação relacionadas ao momento do parto, como relatou a P2:

> Partos onde as mulheres possuem autonomia e protagonismo reflete num puerpério mais equilibrado, uma adaptação materna ao novo ritmo da vida mais tranquila. [...] É melhor vivenciado se não houver traumas a carregar da experiência do parto. (Extrato do questionário, P2, 2023)

E o contrário também acontece, a violência sofrida no momento do nascimento repercute no puerpério, deixando-o mais desafiador para a mulher:

> Com certeza. Os traumas ali sofridos vão repercutir durante toda a sua vida e, principalmente, no puerpério. (Extrato do questionário, P1, 2023)

Na nossa última pergunta do questionário, trouxemos a discussão para o parto na realidade da saúde pública do SUS, onde a maioria dos partos são realizados no país. Nossa pergunta foi: "Considerando que o Sistema Único de Saúde - (SUS) é onde mais atende a população brasileira. Qual a sua opinião em relação ao sistema de nascimento no Brasil?". A população participante se mostrou esperançosa sobre a forma de se nascer no Brasil, porém, não deixou de pontuar os desafios atuais que o sistema público passa:

> "Temos tido um enorme ganho nas maternidades do SUS com a expansão dos Centros de Partos Normais que são conduzidos pela enfermagem obstétrica. Estudos demonstram que a força da enfermagem obstétrica é que tem auxiliado em partos normais realmente normais." (Extrato do questionário, P2, 2023)
>
> "A estrutura dos hospitais e maternidades tem melhorado, mas sobretudo as equipes ainda precisam de muito treinamento e de uma elevação no nível de conhecimento científico para compreender o que é uma assistência humanizada de verdade." (Extrato do questionário, P6, 2023)

Os extratos revelam uma perspectiva ambivalente: Por um lado, há um reconhecimento positivo do progresso alcançado, especialmente com a expansão dos Centros de Partos Normais conduzidos pela enfermagem obstétrica. Além disso, a ênfase na força da enfermagem obstétrica sugere que esse grupo desempenha um papel crucial na promoção de partos normais, ressaltando a importância dessa categoria profissional. Assim como Silva, t. m. da. et al (2020, p. 7-8) também enfatizam, demonstrando sua importância para reduzir os índices da violência obstétrica:

> Assim, o papel do enfermeiro em formação é fundamental no que se refere a violência obstétrica, uma vez que esse

> profissional tem a possibilidade de reduzir os índices desse agravo e mudar a realidade social. (Silva, t. m. da. et al, 2020, p. 7-8)

No entanto, a participante P6 aponta para os desafios persistentes no sistema, especificamente em relação à necessidade de melhorar a formação e o conhecimento científico das equipes de saúde. Embora haja uma melhoria percebida na infraestrutura das maternidades e hospitais, a avaliação crítica sobre a necessidade de mais treinamento sugere que ainda há lacunas a serem preenchidas no que diz respeito à compreensão e entrega de uma assistência verdadeiramente humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante dos trabalhos revisados, teóricos lidos e com a realização do questionário com profissionais, entendemos a importância da discussão e o impacto que o respeito com o momento do parto e a mulher tem na sociedade. Nossas hipóteses sobre o parto humanizado ser, principalmente, um parto com assistência emocional e respeito à mulher foram confirmadas. Além da hipótese sobre a violência sofrida no parto ter impacto negativo durante toda a vida daquela mãe também ter sido confirmada e detalhada pelas respostas obtidas no questionário.

Nossos objetivos “Buscar opinião de profissionais que lidam com os diferentes tipos de partos e veem diferenças nas abordagens; Avaliar as concepções de nascimento e a influência no psicológico da mãe; Debater sobre o sistema de nascimentos no Brasil e suas possíveis melhorias” foram todos alcançados. A metodologia de pesquisa foi eficaz para a busca dos objetivos acima, pois a opinião de pessoas que vivenciam diariamente esse assunto foi enriquecedora para complementar os teóricos em que nos baseamos.

Ademais, destacamos a importância de se falar mais sobre esse assunto. Mais debate científico e acadêmico é o ponto de partida para que a atenção governamental se volte para esse tema e assim possamos dar mais

visibilidade para essas mulheres que sofreram violência e garantir o direito de um parto seguro e respeitoso para mãe e o bebê.

REFERÊNCIAS

DIAS, S.; PACHECO, A. **Marcas do parto: As consequências psicológicas da violência obstétrica.** Revista Arquivos Científicos (IMMES), v. 3, n. 1, p. 04-13, 18 jun. 2020. Disponível em: https://arqcientificosimmes.emnuvens.com.br/abi/article/view/232/115 . Acesso em: 05 de outubro de 2023.

DINIZ, C. S. G. **Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 10, n. Ciênc. saúde coletiva, 2005 10(3), p. 627–637, jul. 2005. Acesso em: 05 de março de 2023.

GOMES, S. C. et al. **Rebirth of childbirth: reflections on medicalization of the Brazilian obstetric care.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 71, n. Rev. Bras. Enferm., 2018 71(5), p. 2594–2598, set. 2018. Acesso em: 02 de março de 2023.

LEBOYER F. **Nascer sorrindo.** 14ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense; 1992.

MACHADO, Ralph. **Projeto regulamenta profissão de doula.** 2023. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/noticias/957471-projeto-regulamenta-profissao-de-doula/>. Acesso em: 29 de setembro de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. p. 407.

O RENASCIMENTO DO PARTO. Direção de Eduardo Chauvet. Brasília: Master Brasil e Ritmo Filmes; 2013.

O RENASCIMENTO DO PARTO 2. Direção de Eduardo Chauvet. Brasília: Master Brasil e Ritmo Filmes; 2018.

O RENASCIMENTO DO PARTO 3. Direção de Eduardo Chauvet. Brasília: Master Brasil e Ritmo Filmes; 2018.

PINHEIRO, Bruna Cardoso. BITTAR, Cléria Maria Lobo. **Percepções, expectativas e conhecimentos sobre o parto normal: relatos de experiência de parturientes e dos profissionais de saúde.** Aletheia 37, p.212-227, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n37/n37a15.pdf>. Acesso em: 29 de Julho de 2023.

ROCHA, N. F. F. DA .; FERREIRA, J. **A escolha da via de parto e a autonomia das mulheres no Brasil: uma revisão integrativa.** Saúde em Debate, v. 44, n. Saúde debate, 2020 44(125), p. 556–568, abr. 2020. Acesso em: 05 de março de 2023.

RODRIGUES, Karine. **No Brasil das cesáreas, falta de autonomia da mulher sobre o parto é histórica** Disponível em: <**https://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1967-no-brasil-das-cesareas-a-falta-de-autonomia-da-mulher-sobre-o-parto-e-historica.html**>. Acesso em: 24 de novembro de 2023.

SANFELICE, C. F. DE O.; SHIMO, A. K. K. **Parto domiciliar: avanço ou retrocesso?.** Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 35, n. Rev. Gaúcha Enferm, 2014 35(1), p. 157–160, mar. 2014. Acesso em: 05 de março de 2023.

SILVA, Júlia Carla Oliveira. BRITO, Letícia Maria Cavalcanti. ALVES, Eloisa Simões. NETO, José Bandeira de Medeiros. JUNIOR, José Ledesvan Pereira dos Santos. MARQUES, Nielson Mendes.

LOPES, Thalisson Max de Oliveira. ALEXANDRE, José de Almeida. SANTOS, Luciano Jose Ramos Pimentel. **Impactos da violência obstétrica no Brasil: uma revisão de literatura.** Research, Society and Development, v. 12, n. 2, e10812239950, 2023. Disponível em: < https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/39950/32771/429077 >. Acesso em: 12 de maio de 2023.

SILVA, Thalita Monteiro. SOUSA, Kayo Henrique Jardel Feitosa. OLIVEIRA, Adélia Dalva da Silva. AMORIM, Fernanda Cláudia Miranda. ALMEIDA, Camila Aparecida Pinheiro Landim. **Violência obstétrica: a abordagem da temática na formação de enfermeiros obstétricos.** Acta Paul Enferm. 2020; 33:1-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/C8VTQNXNTF8whR9QFbQvZDP/?lang=pt>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

VENDRÚSCOLO, Cláudia Tomasi. KRUEL, Cristina Saling. **A história do parto: Do domicílio ao hospital; das parteiras ao médico; de sujeito a objeto.** Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas, Santa Maria. 2015. Disponível em: **<https://www.researchgate.net/publication/311420444_A_HISTORIA_DO_PARTO_DO_DOMICILIO_AO_HOSPITAL_DAS_PARTEIRAS_AO_MEDICO_DE_SUJEITO_A_OBJETO_1 >.** Acesso em: 19 de julho de 2023.

ZANARDO, G. L. P., Calderón, M., Nadal, A. H. R., & Habigzang, L. F. **Violência obstétrica no Brasil: uma revisão narrativa.** Artigos • Psicol. Soc. 29 • 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/J7CMV7LK79LJTnX9gFyWHNN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

CAPÍTULO 29

O DIREITO AO ABORTO: AS DIFICULDADES DE CRIANÇAS VÍTIMAS DE ESTUPRO REALIZAREM O ABORTO HUMANITÁRIO NO BRASIL

Jessica Aline Barbosa Rodrigues de Melo[159]

INTRODUÇÃO

É cediço que, no ordenamento jurídico brasileiro existem três hipóteses de abortamento de forma legalizada, são elas: o aborto necessário que ocorre quando a gestação apresenta risco de vida para a gestante; quando a gravidez for em decorrência de estupro e por último quando o feto apresentar a anencefalia. As duas primeiras estão no Código Penal Brasileiro e a último é em decorrência do julgamento favorável da ADPF 54.

Com o objetivo de detalhar a questão do abortamento em um contexto geral, iremos, no primeiro ponto do artigo explicar todas as hipóteses de aborto que temos legalizados atualmente no Brasil, explanando onde estão presentes na legislação, no caso do aborto necessário e em caso de estupro, e como foi concedido o aborto no caso dos fetos anencéfalos, com o intuito de verificar os avanços ocorrido no direito reprodutivo das mulheres.

Além disso, este artigo tem o intuito de analisar e apresentar as dificuldades que as crianças vítimas de estupro têm na hora de tentar realizar o abortamento, mesmo já sendo um direito reconhecido na legislação. E para a construção da discussão, no segundo capitulo deste artigo, iremos examinar três casos trazendo os fatos e fenômenos que dificultaram a efetivação do direito das infantes que foram vítimas que engravidaram em decorrência de estupro.

[159] Advogada. Mestranda pela UNICAP bolsista/CAPES. Pesquisadora do grupo Asa Branca Criminologia. Pesquisadora da Clínica Multidisciplinar e Laboratórios Humanitários de Combate à Exploração Sexual Infantil. Professora no CPM Fera. Pós-graduada em ciências criminais, pela ESA - Escola Superior de Advocacia. Bacharela em Direito, pela FOCCA - Faculdade de Olinda. http://lattes.cnpq.br/2422367278218325

O terceiro e último ponto da pesquisa, fará uma análise detalhada dos fenômenos e circunstancias vivenciadas em cada caso, com o intuito de evidenciar quais são as falhas existentes no ordenamento jurídico para efetivação desse direito, e quais outros empecilhos são postos nos casos de abortamento previsto em nosso ordenamento jurídico.

No que se refere ao processo metodológico da pesquisa, foi realizada através do método empírico de pesquisa, no qual foi feito o estudo de três casos para entender quais fenômenos levam as complicações para realização do abortamento nas hipóteses que existe previsão legal. Além disso, para ter um estudo mais aprofundados desses fenômenos, utilizamos o método qualitativo, com a finalidade de entender como o Estado brasileiro trata a temática para efetivação e proteção dessas vítimas.

Por fim, quanto aos métodos auxiliares da pesquisa, foi realizado o bibliográfico, porquanto serão buscados em publicações anteriores o que se é tratado sobre a temática, em livros, revistas cientificas, jornais e etc. Por fim a técnica de coleta de dados será a da leitura, visto que buscaremos informações para a elaboração do trabalho com bases em livros, jornais, revistas e na lei.

QUANDO O ABORTO É LEGAL NO BRASIL

Na contemporaneidade, no ordenamento jurídico brasileiro existem três possibilidades que permite a gestante fazer o aborto de forma legal, estão previstas no artigo 128, incisos I e II do Código Penal Brasileiro, são elas: quando não houver outro meio de salvar à vida da gestante e quando a gravidez é resultado de estupro. Além desses dois casos previsto em lei, em abril de 2012 o STF decidiu pela descriminalização do aborto nos casos em que o feto seja acéfalo, com isso ampliou o rol possibilidades em que as mulheres poderão realizar o aborto.

Com o intuito de entender melhor essas hipóteses, adiante iremos analisar cada uma das possíveis hipóteses. Em se tratando da primeira hipótese prevista no Código Penal Brasileiro no artigo 128, incisos I, é denominada como aborto necessário, que será realizado quando a mulher tem alguma complicação na gestação e caso não seja realizado o aborto, ela pode

vir a óbito. Vejamos o que diz a redação do artigo: “Art. 128 - Não se pune o aborto praticado por médico: Aborto necessário, I - se não há outro meio de salvar a vida da gestante;”. (BRASIL, 1940).

Ainda sobre o aborto necessário, o doutrinador Luiz Regis Prado conceitua da seguinte forma:

> O aborto necessário (ou terapêutico) consiste na intervenção cirúrgica realizada com o propósito de salvar a vida da gestante. Baseia-se no estado de necessidade, excludente da ilicitude da conduta, quando não houver outro meio apto a afastar o risco de morte. Este último pode advir de anemias profundas, diabete grave, leucemia, cardiopatias, trombose, hemorragias etc. (PRADO; LUIZ REGIS, 2010, p. 94).

Mesmo correndo risco de vida, a gestante pode optar ou não pela realização do procedimento, salvo quando não puder responder, que seria quando a mulher devida a gravidade da situação fica em coma, cabendo aos seus familiares ou responsáveis a decisão, e se ela não tiver ninguém que responda por ela, caberá aos médicos.

A segunda possibilidade prevista no artigo 128, inciso II do Código Penal Brasileiro é entendida como aborto sentimental ou humanitário, que ocorre quando a mulher engravida em decorrência de um estupro. Nesta possibilidade a mulher poderá solicitar a realização aborto, e se a vítima for incapaz de expressar sua vontade, seja pelo fato de ser menor de idade ou por possuir incapacidade intelectual, o seu representante legal pode solicitar o procedimento, mas porém mesmo que ela seja incapaz, a vítima será ouvida.

Outrossim, como o Código Penal ou outra lei não trata sobre a regulamentação do procedimento do procedimento, o Ministério da Saúde fez uma portaria nº 2.282 de 2020 que diz como deve ser realizado os procedimentos legais para tal ato. A princípio não é exigido que a vítima vá em alguma delegacia prestar um boletim de ocorrência, basta tão somente chegar ao hospital que seja referência nesses casos (no Estado de Pernambuco tem o Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros (Cisam), em Recife) e relatar a equipe médica o ocorrido.

Antes de realizar o procedimento, conforme prevê o artigo 1º da portaria nº 2.282/2020, o médico terá que notificar à autoridade policial que no

hospital deu entrada uma paciente que apresenta indícios de um estupro ou que foi estuprada. Após a notificação, é solicitado a vítima que relate os fatos para dois profissionais para que seja produzido o Termo de Relato Circunstanciado, no qual a vítima ou seu responsável irá assinar.

A notificação que a equipe médica terá efetuar para a autoridade policial do caso, gerará a abertura de inquérito policial, que após a investigação, se o delegado ao concluir as investigações confirmar que houve o estupro, encaminhará o inquérito para o promotor. A natureza dessa ação é pública incondicionada a representação, ou seja, mesmo se a vítima não quiser o promotor apresentará a denúncia ao juiz. No entanto, se for constatado que à mulher não foi violentada o termo por ela assinado servirá para que ela seja indiciada pelos crimes de aborto artigo 124 do Código Penal Brasileiro[160] e falsidade ideológica artigo 299 do mesmo código[161].

Mesmo já existindo dispositivo em lei garantindo o aborto sentimental, as vítimas de estupro têm dificuldades em realizar o procedimento. Identificamos duas existe situações em que as vítimas vivenciam ao tentarem solicitar o aborto, uma delas é a negativa pela equipe de saúde para realizar o procedimento pelo fato da vítima apresentar mais de 22 semanas de gestação, visto que o recomendado é a realização do procedimento até 22 semanas.

A terceira e última hipótese de abortamento legal é a do feto anencéfalo. Por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 54 foi proposta em 2004, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS), julgada por 8 votos a 2, foi declarada a inconstitucionalidade da interpretação quanto a interrupção da gravidez quando se tratar de feto anencéfalo, com o intuito de garantir o abortamento das gestantes com feto anencéfalo e para que o médico possa realizar o procedimento sem ter sua conduta criminalizada, tipificas nos artigos 124 e

---

[160] Art. 124 - Provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lho provoque: Pena - detenção, de um a três anos.

[161] Art. 299 - Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante: Pena - reclusão, de um a cinco anos, e multa, se o documento é público, e reclusão de um a três anos, e multa, de quinhentos mil réis a cinco contos de réis, se o documento é particular.

126 do Código Penal[162]. Foi julgada no dia 12 de abril de 2012, tendo como relator o Ministro Marco Aurélio. O feto anencéfalo é definido pelo Conselho Federal de Medicina como natimorto cerebral, ou seja, um feto que não contém cérebro, e que por não ter cérebro ao nascer morre de imediato.

Assim sendo, podendo observar todas as circunstancias em que o aborto é permitido em nosso ordenamento jurídico. No entanto, a presente pesquisa tem como foco os casos de aborto humanitário. No próximo ponto da pesquisa estudaremos casos que mostram a dificuldades das vítimas de estupro na realização do aborto humanitário.

CASOS DE ESTUPRO DE VULNERÁVEL QUE RESULTARAM EM GRAVIDEZ

O primeiro caso que iremos explanar é o caso da menina de 10 anos, que foi estuprada por seu tio, o fato ocorreu no Estado do Espírito Santo. No dia 07 de agosto de 2020, ela deu entrada no hospital se queixando de fortes dores abdominais, ao ser examinada a equipe médica constatou que ela estava grávida, com mais de 5 meses de gestação. Ao ser perguntada afirmou ter sido estuprada pelo tio. Fato criminoso ocorreu pela primeira vez quando ela dia 6 anos de idade, e durante 04 anos seguiu sendo violentada por ele.

Estudos médicos diz que uma menina aos 10 anos não se encontra com o corpo preparado para gerar um ser humano, e este fato faz com que a gravidez seja de risco para sua existência. Além disso, no caso em questão, para além do fator idade, exames que atestaram que a infante estava com diabetes gestacional, o que seria mais um ponto que estava colocando em risco à vida dela. Dessa forma, pelas circunstancias do seu caso, ela tinha o direito ao abortamento previsto no artigo 128, inciso I do Código Penal, que se dar quando a gestante está em perigo de vida, e de realizar o aborto humanitário, tipificado no artigo 128, inciso II do Código Penal que dar a mulher a possibilidade de realização do aborto em casos de estupro.

[162] Art. 126 - Provocar aborto com o consentimento da gestante: Pena - reclusão, de um a quatro anos.

Apesar de todas essas questões envolvendo o caso dessa criança, mesmo com todo aparato legal, o Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (Hucam), no Espírito Santo, se negou a realizar o procedimento, alegando falta de capacidade técnica para expelir o feto após 22 semanas de gestação, pois a menina já estava com 22 semanas e quatro dias.

Com a negativa do procedimento por parte do hospital, foi requerido judicialmente a execução do procedimento, que na presente situação seria dispensável, tendo em vista o caso concreto. O juiz concedeu, porém, ainda assim o hospital se negou a realizar o procedimento. A infante teve que ser transferida para outro Estado, para um hospital no qual tivesse um profissional que aceitasse realizar o procedimento. Assim sendo, a criança foi transferida para um hospital de referência localizado em Recife/PE, o Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros (Cisam) para a realização do procedimento.

Além de toda violência sofrida, a sua chegada ao Recife não foi nada fácil, uma vez que grupos da igreja católica e das igrejas evangélicas protestaram contra o aborto em frente ao hospital, com palavras duras, chamando a infante de assassina e entre outras ofensas. Em uma reportagem do Marco Zero, a advogada e integrante da organização Grupo Curumim, Dra. Elisa Aníbal, relatou da seguinte forma os atos desses fanáticos religiosos:

> Eles tentaram invadir o hospital, chegaram até a quebrar a porta do hospital. A polícia teve que intervir. Gritavam, chamando a menina de assassina, dizendo 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 legal, que é previsto em lei desde o código de 1940. (BRITTO, 2020).

A sua vinda ao Estado do Pernambuco deveria ter sido sigilosa, apesar disso uma ativista de Direita quando tomou conhecimento do local onde seria realizado e o nome da menor informou em suas redes sociais, e ainda convocou manifestantes para irem até o local impedir a realização do aborto. Ato que pode ser visto como incitação ao cometimento de crime, como previsto no artigo 286 do Código Penal Brasileiro.

Dentre esses fanáticos religiosos, estavam parlamentares da bancada evangélica que representam o Estado de Pernambuco, as deputadas Clarissa

Tércio e Terezinha Nunes, os deputados Joel da Harpa e pastor Clayton Collins, e a vereadora Michele Collins. Quando uma pessoa se candidata a um cargo público, deve-se legislar em pro de toda a população, respeitando a legislação e o direito de escolha das pessoas, e não apenas defender seus dogmas religiosos, e o que esses parlamentares fizeram foi totalmente ao contrário da postura que deve ser mantida em seu cargo.

Para além de tentar impedir que o a criança realizasse o procedimento, o médico, Dr. Olímpio Moraes, que realizou o procedimento, assim que chegou no hospital foi impedido de entrar, por esses grupos religiosos, tendo até que chamar reforço policial para conseguir entrar no hospital e concluir o procedimento. Em entrevista para o Marco Zero, o médico relatou da seguinte forma:

> Eu mesmo fui impedido de entrar na maternidade. Quando cheguei, a deputada Clarissa Tércio, que eu nem conhecia, queria falar comigo. Ela estava até calma, tranquila, mas o problema são as pessoas em torno. Fizeram um cordão de isolamento na entrada da maternidade e quando acabei de explicar o que estava acontecendo não me deixaram entrar. Com palavra de ordem, de assassino, e outras palavras mais. Eu não consegui entrar, só quando chegou a viatura policial. (BRITTO, 2020).

Por este relato do médico, evidência que até mesmo o profissional que iria realizar o procedimento foi violentado, por pessoas que são fanáticas religiosas. Tudo isso mostra o quanto a criança ainda sofreu para realizar o procedimento, mesmo tendo assegurado seu direito, teve que passar por esse constrangimento por parte dessas pessoas.

Com relação a conduta da equipe médica do Espírito Santo, em se negar a realizar o procedimento, é uma situação muito delicada, uma vez que o Código de Ética Médica, no capítulo que trata dos princípios fundamentais, até permite que o médico opte ou não pelo procedimento, no entanto, uma das exceções que traz o inciso VII é quando a recusa possa trazer danos à saúde do paciente, e que no caso em analise a infante corria risco de vida, caso continuasse com a gravidez. Vejamos o que diz a redação do referido inciso:

> VII - O médico exercerá sua profissão com autonomia, não sendo obrigado a prestar serviços que contrariem os ditames de sua consciência ou a quem não deseje, excetuadas as situações de ausência de outro médico, em caso de urgência ou emergência, ou quando sua recusa possa trazer danos à saúde do paciente. (Código De Ética Médica, 2009, p. 33).

Como se pode notar, mesmo sendo um dever, pelo fato da infante está com 05 meses de gestação, os médicos se negaram a realizar o procedimento, mesmo com ordem judicial, tendo que ser enviada para outro Estado para que tivesse seu direito garantido e sua via salva.

Em suma, neste presente caso, apesar de tudo isso, a infante conseguiu realizar o procedimento. O agressor foi condenado a 44 anos, três meses e cinco dias de prisão. O Poder Judiciário ofereceu para a criança e seus familiares a vinculação ao Programa de Apoio e Proteção às Testemunhas, Vítimas e Familiares de Vítimas da Violência (Provita), o que foi aceito e possibilitou a eles a mudança dos nomes e o endereço para poder tentar recomeçar uma nova vida.

O segundo analisado é de uma menina de 11 anos que ocorreu no Estado de Santa Catarina. Em maio de 2022 está criança foi levada pela mãe ao hospital para realização do aborto, visto que ela descobriu que a menina estava grávida em decorrência de um estupro. Todavia, igualmente ao caso anterior, a equipe médica se negou a realizar o procedimento, disse que só faria se tivesse ordem judicial, sobre a justificativa que a infante estava com 22 duas semanas e dois dias.

Ao procurar o judiciário, ao contrário do caso da menina do Espírito Santo, esta criança teve o aborto negado por parte da juíza. Além de ter o aborto negado, a juíza determinou que a criança fosse posta em um abrigo para impedir que a mãe conseguisse realizar o aborto da criança.

O presente caso repercutiu em todo o país, pois vazou um vídeo da audiência em que a juíza e promotora induziam a criança a querer esperar mais um pouco para que o feto pudesse sobreviver. Na reportagem do site The Intercept Brasil, as autoras Paula Guimarães, Bruna de Lara e Tatiana Dias, trouxeram um trecho do vídeo que mostra a conduta reprovável da juíza e da promotora, vejamos:

> A proposta feita pela juíza e pela promotora à criança no dia 9 de maio é que se mantenha a gravidez por mais "uma ou duas semanas", para aumentar a chance de sobrevida do feto. "Você suportaria ficar mais um pouquinho?", questiona a juíza. A promotora Alberton, lotada na 2ª Promotoria de Justiça do município de Tijucas, diz: "A gente mantinha mais uma ou duas semanas apenas a tua barriga, porque, para ele ter a chance de sobreviver mais, ele precisa tomar os medicamentos para o pulmão se formar completamente". Ela continua: "Em vez de deixar ele morrer – porque já é um bebê, já é uma criança –, em vez de a gente tirar da tua barriga e ver ele morrendo e agonizando, é isso que acontece, porque o Brasil não concorda com a eutanásia, o Brasil não tem, não vai dar medicamento para ele… Ele vai nascer chorando, não [inaudível] medicamento para ele morrer. (GUIMARÃES; LARA; DIAS; 2022)

Em virtude do caso desta infante de 11 anos, é possível notar que, para além da negativa por parte das equipes médicas, ainda existe pessoas do poder judiciário que ao invés de fazer garantir o cumprimento a lei e por consequência o direito das vítimas, impõe ainda mais sofrimento a elas, visto que além de passar por um trauma de um estupro, no caso em questão, foi tirada do seio familiar para ser obrigada a permanecer gestando a criança.

Ainda na mesma reportagem, das autoras Paula Guimarães, Bruna de Lara e Tatiana Dias, mostraram outro trecho chocante da forma perversa que a menina foi questiona pela juíza em seu depoimento, vejamos:

> A audiência avança, e a conversa retoma a ideia de que a gestação deve prosseguir para que o bebê seja entregue à adoção. A juíza Ribeiro e a criança travam o seguinte diálogo: – Qual é a expectativa que você tem em relação ao bebê? Você quer ver ele nascer? – pergunta a juíza. – Não – responde a criança. – Você gosta de estudar? – Gosto. – Você acha que a tua condição atrapalha o teu estudo? – Sim. Faltavam alguns dias para o aniversário de 11 anos da vítima. A juíza, então, pergunta: – Você tem algum pedido especial de aniversário? Se tiver, é só pedir. Quer escolher o nome do bebê? – Não – é a resposta, mais uma vez. Após alguns segundos, a juíza continua: – Você acha que o pai do bebê concordaria pra entrega para adoção? – pergunta, se referindo ao estuprador. – Não sei – diz a menina, em voz baixa. " (GUIMARÃES; LARA; DIAS; 2022)

Esse trecho da audiência evidencia o quando essa criança foi revitalizada pela conduta imprópria dessa juíza, que caracteriza o crime de abuso de autoridade, previsto no artigo 15-A da lei nº 13.869/2019, que traz em sua redação da seguinte forma:

> Art. 15-A. Submeter a vítima de infração penal ou a testemunha de crimes violentos a procedimentos desnecessários, repetitivos ou invasivos, que a leve a reviver, sem estrita necessidade:
> I - a situação de violência; ou
> II - outras situações potencialmente geradoras de sofrimento ou estigmatização:
> Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa. (BRASIL, 2019)

Em entrevista, a mãe a criança disse que ela não tem nem noção do que está ocorrendo com ela, e que as perguntas feitas pela juíza e pela promotora a vítima nem sabia o que deveria ser respondido.

A juíza foi afasta do caso, e depois de um tempo, em virtude de um laudo médico posteriormente reforçando que a continuidade da gestação apresentava risco para vida de criança, a advogada da infante realizou um novo pedido em juízo e assim foi autorizado judicialmente o abortamento.

O terceiro e último caso é o de uma menina de 09 anos que ocorreu no Estado de Pernambuco no ano de 2009. Esta infante vinha sendo estuprada pelo padrasto desde os 06 anos de idade, sem que a genitora dela soubesse. Quando completou 09 anos menstruo e foi ai então que engravidou em decorrência dos estupros. A descoberta da gravidez veio quando a menina relatava que estava sentindo dores, com isso a genitora levou a menina para o hospital onde os médicos constataram que a menina estava gravida de gêmeos, conforme dito na reportagem ao BBC (IDOETA, 2022).

Foi um caso de grande repercussão que chocou todo o Estado de Pernambuco quando foi divulgado na mídia. O principal obstáculo enfrentado por essa menina na realização do aborto foi, a mobilização feita pela igreja católica para que o aborto não ocorresse. O arcebispo de Olinda e Recife, na época do fato, era Dom José Cardoso Sobrinho excomungou a equipe médica e a genitora, só poupou a criança por ser menor, que a excomungação ser

realizada apenas para as pessoas que são maiores de 18 anos. Na reportagem do BBC, diz que as palavras do arcebispo foram as seguintes: "A lei de Deus está acima de qualquer lei humana. Quando a lei humana, quer dizer, uma lei promulgada pelos legisladores humanos, é contrária à lei de Deus, essa lei humana não tem nenhum valor", afirmou o arcebispo à época. ” (IDOETA, 2022).

O que é possível observar neste presente caso é que, igualmente como o caso da menina do Estado do Espírito Santo, fanáticos religiosos tentaram impedir o abortamento, uma vez que suas convicções religiosas impõem que o aborto em qualquer hipótese é errado.

Entretanto, apesar dos esforços da igreja para tentar interromper o direito dela de realizar o aborto, a infante conseguiu realizar o aborto. Pela repercussão do caso, terminou que o endereço da vítima foi divulgado, e para a questão de proteção e a tentativa de que a vítima pudesse seguir sua vida, governo do Estado de Pernambuco, por meio da Secretária Estadual da Mulher custeou a mudança para outra cidade, onde ela, sua mãe e sua irmã pudessem viver sem que ninguém soubesse quem elas eram.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PARA REALIZAÇÃO DO ABORTO

Ao se examinar os casos ocorridos no capítulo anterior, é possível verificar que, mesmo existindo a regulamentação do aborto quando existir risco para à vida da gestante, e que nos casos todas as três eram crianças e que por isso não tinha o corpo estruturado para levar uma gravidez adiante, suas vidas corriam risco, caso dessem prosseguimento a gestação. Ademais, esses casos apresentam outra possibilidade de consentimento para o aborto, que é quando a pessoa é vítima de violência sexual, o aborto humanitário. Assim sendo, as três se encaixaram nas duas hipóteses previstas no Código de Processo Penal.

Boa parte da culpa das dificuldades enfrentadas por essas meninas para a realização do abortamento, mesmo já normatizado, vem da sociedade que vivemos onde o patriarcado impera, da qual se tem a ideia de que o corpo da mulher a ela não pertence, e sim aos os homens o direito de decidir como

ela deve agir em todas as situações. No que diz respeito a esta questão do pertencimento do corpo da mulher ao patriarcado, as autoras Maria Julia Barbosa e Marília Montenegro entendem da seguinte maneira:

> O sistema patriarcal se baseia em uma relação servil na qual o homem é o proprietário de todas as mulheres ou de outros sujeitos subalternos que estão sob sua guarda. Por óbvio que, com os direitos civis e as conquistas feministas, isso foi mudando ao longo do tempo, mas, embora tenhamos avanços formais e materiais, a situação segue longe de ser resolvida. (BARBOSA; MELLO, 2022).

Assim sendo, pela fala dessas autoras é possível enxergar que, mesmo com o avanço no dos direitos das mulheres e por mais que já tenham normas a seu favor, o fato do sistema patriarcal não deixar a mulher de forma totalmente livre e faz com que ela passe por situações degradante, como, por exemplo, ser vítima de um crime tão terrível e ainda assim não conseguir se livra dos vestígios sem que passe por tamanho constrangimento, constrangimento esse que deveria ser visto como violência também.

Em si tratando dos profissionais da saúde que são responsáveis para a realização do procedimento, não é raro que em alguns Estados as equipes medicas coloquem empecilhos para realização do procedimento do aborto, como, por exemplo, exigir da mulher o Boletim de Ocorrência e o exame de corpo de delito. A legislação não estipula qualquer documento ou tempo para que o aborto seja realizado, só diz que o aborto não será punido quando a vida da gestante estiver em perigo ou em caso de aborto.

O abortamento tem três hipóteses já legalizadas, como citado anteriormente, no entanto, por ter tipificação legal que criminalize as demais condutas, alguns profissionais justificam que não se sentem seguros para realizar o procedimento, outros dizem que por questão de dogmas religiosos não querem realizar o procedimento. Além disso, outro fator que dificulta o cumprimento desse direito é a falta de informação que tem em nossa sociedade. Sobre isso, as autoras Suellen Silva Soares e Adriana Marques Aidar, abordam da seguinte forma:

> Ocorre que a ineficácia prática de tal norma é visualizada pelas inúmeras constatações de violação dos direitos das mulheres em que se encontram diversos obstáculos tais como as barreiras normativas, a ausência de informação consolidadas que resultam no desconhecimento da lei por parte das vítimas e dos profissionais de saúde e no ínfimo número de serviços disponíveis no país. (SOARES; AIDAR, 2021).

Outrossim, fica evidenciado que a falta de normatização por parte da legislação é um dos fatores que trazem essa insegurança para as mulheres que precisam realizar o procedimento, uma vez que se estivesse explicito na legislação, não existiria brechas para que os médicos se opusessem ao procedimento ou se sentissem inseguros de realizar o procedimento. Ainda sobre este ponto, as autoras Suellen Silva Soares e Adriana Marques Aidar, tem o seguinte entendimento:

> A construção legal do direito ao aborto decorrente de estupro vem cercada de obscuridades e nas disposições mais recentes se visualiza uma busca por dificultar o seu acesso diante da omissão legislativa que gera uma insegurança e proporciona uma dificuldade interpretativa por parte dos profissionais de saúde. Essa ausência de normas integradas reprimem a efetividade das normas e impede um conhecimento apurado por parte das instituições que prestam os serviços no país, de modo a desinformação sobre o tema, aliado com a falta de transparência pública sobre alguns dados, torna-se ainda mais longínquo de concretizar. (SOARES; AIDAR, 2021).

Por esta forma, é viável observar que a falta de norma que estabeleça o tempo que pode ser realizado o abortamento com maior riqueza de detalhes que especifique o que precisa ou não para ser feito, vem atrapalhando as mulheres de terem seus direitos efetivados.

Como foi possível observar pela explanação dos casos das meninas de 09 e 10 anos, a conduta de criminalizar o abortamento em todas as suas modalidades, vem de uma forma geral, de preceitos meramente religiosos, dado que são as igrejas que impõe que o aborto é pecado julgam as mulheres que desejam fazer, e isto é um dos fatores que vem trazendo tais dificuldades para a mulher que desejam realizar o aborto. A legalização do aborto em todos as suas formas não daria margem para que fanáticos religiosos ou

conservadores tivessem espaço para a realização de tal conduta. Naturalmente, não é só por influência da igreja que o gênero feminino sofre, mas isso está, também, diretamente ligado a sociedade machista e conservadora que não permite que elas tomem decisões sobre seus corpos e suas vidas.

Em uma parte da decisão da ADPF 54 o relator trouxe a ligação do poder da igreja católica sobre os governos. Nos dias atuais é inadmissível que qualquer religião possa impor seus preceitos, visto que a Constituição Federal de 1988 diz que o Estado é laico, sendo previsto no artigo 19, inciso I [163] a vedação a todas as esferas do governo manter com as instituições religiosas ou seus representantes, relações de dependência ou aliança. Com isso impossibilitando qualquer possibilidade de intromissão na questão dos órgãos religiosos.

No Congresso Nacional, os partidos políticos que defende o direito ao aborto, não conseguem obter êxito nos seus apontamentos sobre a temática, uma vez que a bancada evangélica e os políticos que defende o conservadorismo, por serem numerosos tem força de barrar os avanços desse direito. E sobre esta questão, os autores Luiz Felipe Miguel, Flávia Biroli e Rayani Mariano, explanam da seguinte forma:

> (...) A análise dos deslocamentos nesses padrões demonstra a configuração de uma ofensiva Conservadora contra o direito ao aborto, que se acentua e assume novos padrões a partir dos anos 2000. Essa ofensiva corresponde tanto a uma atuação crescente dos grupos religiosos contrários ao aborto no Poder Legislativo, que vêm dando maior prioridade ao tema nas suas campanhas e na sua atuação dentro do Congresso, quanto ao recuo das posições mais abertamente favoráveis à legalização. (...) (MIGUEL; BIROLI; MARIANO, 2017).

[163] Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

O fanatismo religioso, além de prejudicar diretamente em situações mais especificas como esta, atrapalha diretamente no possível avanço sobre a legalização do aborto no país, e ofende diretamente o direito nos casos que já tem todo aparato legal. Em se tratando do fanatismo religioso, na ADPF 54/DF o relator o Ministro Marco Aurélio, em seu voto traz a seguinte fala:

> (...) Paixões religiosas de toda ordem hão de ser colocadas à parte na condução do Estado. Não podem a fé e as orientações morais dela decorrentes ser impostas a quem quer que seja e por quem quer que seja. Caso contrário, de uma democracia laica com liberdade religiosa não se tratará, ante a ausência de respeito àqueles que não professem o credo inspirador da decisão oficial ou àqueles que um dia desejem rever a posição até então assumida. (STF, 2020).

Assim sendo, é extremante prejudicial relacionar política com religião, uma vez que é possível notar que os políticos religiosos querem, de uma forma geral, impor suas concepções a outras pessoas, e dessa forma desrespeitando a liberdade daqueles que não professam a mesma fé que a sua.

Mesmo com o grande de número de conservadores e evangélico na política, existem partidos, por mais que sejam poucos, que lutam para que a mulher possa escolher, independentemente de ter sido violentada ou não, se deseja continuar com a gravidez. O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) que propôs a ADPF 442 (ainda não julgada), utilizou como argumentos os fundamentos constitucionais, como, a dignidade da pessoa humana, a não discriminação, a liberdade, igualdade, entre outros, para que as mulheres possam ter direito de escolha sobre seus corpos no que concerne a reprodução, a sexualidade, planejamento familiar, enfim, permitir que decisão seja dela, contudo se for declarada a inconstitucionalidade, o procedimento deverá ser feito até o terceiro mês de gestação (12° semana de gestação).

Em suma, é possível observar que falta maior detalhamento na legislação, de forma que traga segurança para o profissional da saúde que deseja realizar o procedimento sem que tenha qualquer receio de que sua conduta seja criminalizada, e assim fazendo com eles não tenham brechas para negar a realizar do procedimento. Outrossim, podemos observar que pelo relato do caso da menina de 11 anos de Santa Catarina, que operadores do

direito também vem dificultando a realizando do abortamento, encontrando brechas na legislação. E por último, outra dificuldade é a questão dos fanáticos religiosos que atacam as mulheres que desejam realizar o procedimento, e infelizmente, as manifestações são lideradas por religiosos que são políticos que ao invés de lutar pelo direito de todos querem impor seus dogmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado, mesmo existindo hipóteses de abortamento legalizados e que se encaixam nos presente casos relatados, essas meninas tiveram dificuldades de acesso ao procedimento, uma vez que mesmo com os avanços nos direitos femininos, as mulheres ainda são refém do patriarcado que não lhe ver como sujeito que tem amplos direitos, sempre limitando o acesso a seu direito, mesmo que seja de algo que venha em decorrência de uma violência, como o caso da gravidez em decorrência de estupro.

O primeiro ponto do artigo detalhamos as formas de aborto que o ordenamento jurídico brasileiro permite a mulher. Sendo o primeiro o aborto necessário, que é aquele em que será realizado quando a gestação apresente rico de vida para a gestante; o segundo é visto pela doutrina como aborto humanitário, visto que será realizado quando a mulher for vítima de estrupo; e o terceiro e último vem de uma decisão do STF que no julgamento da ADPF 54 permitiu que a gestante realize o aborto nos casos em que o feto apresentar anencefalia.

Outro ponto trazido no presente artigo foram os casos das infantes de 10 anos do Estado do Espírito Santo que teve que vir para o Estado de Pernambuco para realizar o aborto humanitário, pois mesmo com ordem judicial a equipe médica do Estado do Espirito Santo se negou a realizar o procedimento, mesmo a gravidez trazendo risco de vida para ela e ainda sendo direito dela pela questão do estupro; o caso da menina de 11 anos de Santa Catarina que teve empecilhos para realizar o aborto por parte da equipe médica e da juíza do caso; e por último o caso da menina de 09 anos do Estado

de Pernambuco, que teve que enfrentar a perseguição da igreja católica pelo fato de sua genitora optar pelo aborto.

Outrossim, podemos observar as diversas dificuldades apresentadas para a realização do aborto humanitário. A partir desse estudo mostra que se faz necessário o detalhamento na norma, ou seja, modificação direta no ordenamento jurídico, para que os profissionais sejam obrigados a realizar o procedimento ou até mesmo que se sintam mais seguros judicialmente falando, e dessa forma não deixar brechas para que o procedimento seja negado por eles, tendo em vista que uma das dificuldades para realização do procedimento é justamente os empecilhos impostos na hora de realizar o procedimento por parte de algumas equipes médicas. Vimos, também, que na legislação não correram mudanças significativas na tratativa do aborto, em razão de boa parte do poder legislativo ser conservador ou pertencer a banca evangélica, o que é possível perceber que a questão de misturar política com religião se torna algo nocivo quando se trata no respeito ao direito das pessoas que não seguem os dogmas religiosos. E ainda podemos observar que para além de equipe médica, pessoas do poder judiciário também vem dificultando a realização do procedimento, pelo fato de o direito ao abortamento não fazerem parte de suas convicções.

Em virtude dos fatos mencionados, e através do empírico da pesquisa, com a abordagem qualitativa, evidenciou que as lacunas presentes na legislação atual são um dos motivos que as vítimas de estupro vêm enfrentando para realizar o aborto humanitário. Dessa forma, para que ocorra a melhora na efetivação do já referido direito, se faz necessário modificação legislativa, detalhando a forma que deve proceder e até mesmo punir a recusa da equipe médica, tendo em vista que além de não quererem efetivar um direito, ainda põe em risco à vida das meninas. Além disso, a criação de uma rede de proteção contra os ataques que essas vítimas veem sofrendo por parte desses fanáticos religiosos. Por último, a realização de treinamento dos componentes do poder judiciários, para que não ocorram mais casos de abuso de autoridade como o cometido pela juíza e promotora do segundo caso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Julia; MELLO, Marília Montenegro Pessoa de. **A Distopia de uma Política Criminal Punitivista Frente aos Crimes de Estupro**. Revista Direito Público, Brasil, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.11117/rdp.v19i103.6627. Acesso em 08 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n° 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Dispõe sobre o Código Penal Brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n° 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.869, de 5 de setembro de 2019.** Dispõe sobre os crimes de abuso de autoridade. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13869.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CFM n° 1.931, de 17 de setembro de 2009**. Dispõe sobre Código de Ética Médica. Conselho Federal de Medicina: Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://portal.cfm.org.br/images/stories/biblioteca/codigo%20de%20etica%20medica.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASÍLIA. **Portaria N° 2.282, de 27 de agosto de 2020**. Dispõe sobre o Procedimento de Justificação e Autorização da Interrupção da Gravidez nos casos previstos em lei, no âmbito do Sistema Único de Saúde-SUS. Ministério da Saúde: Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt2282_28_08_2020.html. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRITTO, DÉBORA. Parlamentares evangélicos atacam clínica para impedir aborto legal e expõem criança de 10 anos. **Marco Zero**. Brasil, Ago. 2020. Disponível em: https://marcozero.org/parlamentares-evangelicos-atacam-clinica-para-impedir-aborto-legal-e-expoem-crianca-de-10-anos-vitima-de-violencia/. Acesso em 03 mar. 2023.

GUIMARÃES, Paula; LARA, Bruna de; DIAS, Tatiana. 'SUPORTARIA FICAR MAIS UM POUQUINHO?' Vídeo: em audiência, juíza de SC induz menina de 11 anos grávida após estupro a desistir de aborto legal. **The Intercept**. Brasil, Jun. 2022. Disponível em: https://theintercept.com/2022/06/20/video-juiza-sc-menina-11-anos-estupro-aborto/. Acesso em 03 mar. 2023.

IDOETA, Paula Adamo. 'Tinha 9 anos, não falava nem sorria': o caso de aborto na infância que chocou o brasil há 13 anos. **BBC News Brasil**. Brasil, Jun. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61930150. Acesso em 03 mar. 2023.

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, abr. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-01912017231230. Acesso em 17 fev. 2023.

PRADO, Luiz Regis. **Curso de direito penal brasileiro, volume 2: parte especial, arts. 121 a 249**. São Paulo: Revista dos Tribunais.

SÃO PAULO. Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia. **FEBRASCO**. Posição da FEBRASGO sobre gravidez com fetos

anencéfalos. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: http://itpack31.itarget.com.br/uploads/fba/arquivos/Carta-FETO-ANENCEFALO.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

SOARES, Suellen Silva; AIDAR, Adriana Marques. **A ineficácia do direito ao aborto das mulheres vítimas de estupro**. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Direito) - Universidade de Uberaba. Minas Gerais, Jun. 2021. Disponível em: http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/1659. Acesso em 17 fev. 2023.

STF. ADPF. **Arguição De Descumprimento De Preceito Fundamental n° 54 Distrito Federal**. Relator: Ministro Marco Aurélio. Distrito Federal, Abr. 2020. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334. Acesso em: 03 mar. 2023.

CAPÍTULO 30

DIGNIDADE PARA A MULHER EM RELAÇÃO A MATERNIDADE

Maria Antônia de Paula Silva[164]
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas[165]

INTRODUÇÃO

A maternidade é tida como algo forçoso, de certa forma o genitor não se enxerga na obrigação de assumir sua responsabilidade. Entre 2016 e 2021 cerca de 5% das certidões de nascimento não possuem o nome do pai. Sua ausência provém da ausência do genitor ou acontece a recusa para o registro. A caracterização do abandono acontece quando não se tem o mínimo de subsistência para a criança. 100 mil processos ocorrem por falta de pagamento da pensão alimentícia e aproximadamente 65 pais são presos por inadimplência com a pensão.

A maternidade é compulsória, ou seja, imposta socialmente como algo obrigatório destinado apenas às mulheres. Enquanto o homem, quando opta por criar seu filho é visto como um tremendo herói, não cumprindo nada mais que a sua obrigação.

Gerar um feto e em seguida uma criança é um ato complexo e exige total responsabilidade daqueles que estão envolvidos, e questionar se o casal está preparado geram dúvidas diferentes e torna-se perceptível o quanto a sociedade enraíza a forma de criar os filhos.

A partir desse contexto, surgiram as seguintes questões: Quais as dificuldades a mulher enfrenta enquanto mãe? O homem enfrenta constrangimentos sociais para exercer seu papel de pai? A paternidade

[164] Aluna participante do grupo de Iniciação Científica do Colégio Diocesano de Caruaru.
[165] 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. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3115456954313208

facultativa é originada do modo de criação? Por que a mulher é obrigada a exercer seu papel de mãe enquanto o pai pode optar por ser pai? Quais as pressões contribuem para fortalecer a cultura voltada à responsabilidade materna enraizada de geração em geração? Quais os reflexos gerados na criação\ famílias diante a sobrecarga materna?

Inicialmente pressupomos que as principais dificuldades enfrentadas pelas mulheres diante a maternidade são: a falta de rede de apoio, jornada dupla de trabalho, grande responsabilidade e a educação dos filhos. Enquanto isso na paternidade considera-se que não se têm deveres, sendo totalmente opcional. Vivemos em uma cultura marcada pelas cobranças da maternidade, onde as mulheres são obrigadas a exercê-la enquanto o pai opta demonstrando afeto mínimo e acompanhando de longe o desenvolvimento de seus filhos, participando vagamente e na maioria das vezes, dando o apoio financeiro abaixo do necessário. As principais pressões que fortalecem a cultura voltada à responsabilidade apenas da mãe são: achismo que a maternidade é instinto, vindo enraizada com a mulher, a visão da sociedade machista, intitulando o termo “mãe guerreira” como normal. Com isso, os principais reflexos gerados nas famílias e socialmente são enormes: crianças frustradas, abandono, exaustão da mulher perante o desgaste da dupla jornada, a vida pessoal totalmente desgastada e na maioria das vezes, necessidades relacionadas ao financeiro.

Em busca da ampliação da temática temos como objetivo geral conhecer os principais conceitos voltados à maternidade obrigatória e a paternidade facultativa. E os específicos: Apresentar as dificuldades que a mulher enfrenta enquanto mãe; Identificar se o homem enfrenta constrangimentos sociais diante a paternidade; Verificar se a paternidade facultativa é originada a partir da criação familiar; Demonstrar as dificuldades em que a “mãe solo” enfrenta; Apresentar o reflexo da criação com o abandono parental na criança.

A pesquisa surgiu a partir de uma experiência familiar, com o interesse de aprofundar mais sobre o tema. E também acreditamos que o assunto é pertinente e trará contribuições para melhor entendimento das pessoas, tendo em vista o grande número de mulheres que são pressionadas a tornarem-se mães.

Portanto o conhecimento produzido ampliará as discussões já existentes trazendo o debate da maternidade compulsória e de como a sociedade é machista.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por prazerosa, nossa intenção era a de questionar o mito da "mater dolorosa", o da mãe sofredora tão bem representada pela expressão "ser mãe é padecer no paraíso". Nossa cultura judaico-cristã exalta o valor do sofrimento e do sacrifício como condições necessárias à maternidade, de forma a fazer equivaler a ela um certo masoquismo "normal".

Assim, a boa mãe seria a que sofre bastante na gravidez e mais ainda no parto, que sacrifica sua vida profissional e sexual pelo amor e doação aos filhos e que aceita passiva e alegremente cada um destes limites e dores como conseqüências naturais da maternidade.

De acordo com Pereira e Tsallis (2020, p.03) existe na sociedade uma política de romantização e idealização da maternidade que a cada dia ganha espaço marcando a criação de filhos "felizes e saudáveis", desmerecendo as particularidades de cada âmbito familiar.

Para concretização da criação de filhos pautada na felicidade e práticas saudáveis não se pode desconsiderar as condições econômicas, sociais e culturais que marca uma família. Visto que, em grande parte das famílias com "mães solo", o lado financeiro provém de apenas uma única parte, fazendo- se assim uma vida mais complicada para a família no geral.

Segundo a Organização Resistência Libertária (2016) aborda argumentos que acolhe mulheres com sentimento de sobrecarga, afirmando que: "A nível de relações cotidianas e no campo simbólico, a romantização da maternidade é um mecanismo machista e patriarcal de naturalizar e perpetuar a sobrecarga de trabalho sobre as mães".

De acordo com Magalhães (2015), uma vida inteira as meninas são ensinadas a doutrinar a maternidade, afirmando que chama-se relógio biológico, porém, isso decorre do processo de ensinamentos machistas e socialização.

Segundo Bayer (2021), os métodos contraceptivos utilizados, em sua grande maioria, agridem o corpo feminino e não são 100% seguros. Sob esse viés, as consequências são inúmeras: inchaço, sangramento genital irregular, dor de cabeça, infarto do miocárdio e entre outras.

Beauvoir (1949), afirma que a maternidade é uma forma de opressão a mulher, buscando a reivindicação sobre o corpo feminino, pregando a liberdade sexual, dos métodos contraceptivos e a questão do aborto. A partir dessa luta, vários debates acerca do feminismo foram pautados e o destino feminino em obrigatoriamente em ser mãe começou a ser questionado.

De acordo com o livro de Batinder (1985),: O mito do amor materno, aborda o papel da mulher na sociedade enquanto mãe e desmente que a maternidade e o amor acompanham o ser feminino desde sempre, como uma característica biológica.

Mitchell (1974), enxerga a psicanálise como um meio para entender a sociedade em questão. Afirmando que a mulher não é um ser inferior ao homem. Perante isso, abre um debate sobre o feminismo e suas questões.

De acordo com a autora Davis(1970), assenta que raça, classe e gênero devem ser levados em conjunto, porque separados podem levar a vários outros tipos de opressão. Sendo uma feminista, defende a igualdade de gênero e uma maior participação da mulher nos diversos aspectos cotidianos.

A maternidade é vista como algo obrigatório, não deixando opção de escolha. Sua ideia é enraizada, utilizando o mito da característica biológica. A paternidade é tida como facultativa, resultado de uma sociedade opressora e machista. Perante o processo histórico das mulheres ganharem força e terem discernimento sobre o próprio corpo, o tema está sendo debatido com mais relevância e maior participação feminina.

DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa é de cunho bibliográfica desenvolvida a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, livros, artigos, teses e sites. Para isso, selecionamos e posteriormente analisamos as obras de acordo com os objetivos desejados.

Tem como principal objetivo demonstrar o contexto no qual a mulher está inserida, sendo vista apenas como mãe. Para isso utilizamos uma metodologia com abordagem qualitativa, pois concordamos com Tozoni-Reis (2007) que afirma que na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento. Sendo assim, ele é o próprio protagonista e ao mesmo tempo parte essencial de suas pesquisas. A pesquisa foi feita por meio de levantamento de pesquisas acadêmicas e artigos científicos, baseados em diversos autores. O Google Acadêmico foi amplamente utilizado para apoio dessa investigação.

Recorrendo a diversos dados e relatos de mães perante as pesquisas, foi utilizado de apoio para o embasamento teórico. Sendo de extrema importância, para o entendimento da pesquisa.

Os termos usufruídos giram em torno das palavras “pãe” e mãe solo para o desenvolvimento deste estudo. Sendo de extrema importância para o acréscimo e entendimento da pesquisa.

A concentração dos dados e pesquisas destaca o quão a sociedade é patriarcalista e machista obrigando a mulher a ser mãe, sendo o artigo voltado para o lado histórico e de qual lugar surgiu o “desejo de ser mãe”.

Segundo o IBGE, dentre 12 milhões de mães solo, cerca de 57% abrangem a linha da pobreza. O Centro Nacional de Informações do Registro Civil, afirma que entre 1.2 milhões de crianças, 80 mil não possuem o nome paterno em sua certidão de nascimento.

Santos (2022), afirma que o desejo de ser mãe é um destino imposto pela sociedade, perante a socialização, não sendo um instinto biológico, sendo esse pensamento propagado pela sociedade machista e patriarcalista no qual a mulher está inserida. Nenhum dispositivo contraceptivo torna-se 100% eficaz, mesmo com o uso combinado entre os métodos. A falta de educação sexual nas escolas e a escassez sobre a maneira de entender sobre o próprio corpo tornam o índice de gravidez na adolescência preocupante.

A Scielo Brasil, assenta o números de abortos feitos, que apresentam um crescente aumento a cada ano passado, mesmo sendo ilegal, acaba sendo realizado de maneira ilegal e pondo em risco a vida da mulher, sem o mínimo de segurança oferecida.

De acordo com Collins, na a maternidade compartilhada, na qual todos de uma comunidade devem criar uma criança, não apenas seus genitores. Essa atitude, acaba desafiando o capitalismo. A autora Beauvoir, dá por certo, que os sentimentos, instintos e experiências são de práticas culturais e sociais experimentadas, não vindo de sua natureza.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente buscamos apresentar as dificuldades que a mulher enfrenta enquanto mãe. Segundo Beauvoir (1949) a cobrança do ser mulher é histórica, a autora nos apresenta que o mundo masculino apropriou-se do positivo definido por ser homem e do neutro definido por ser humano. Desta forma, ao ser fêmea, era visto como algo negativo dentro dessa construção social a mulher é identificada como o outro, como um ser inferior ou como obrigação de servir a todos os interesses dos homens. Asim, o sexo feminino fica limitado pelo patriarcado que conduz as construções sociais em geral.

Nesta perspectiva, a mulher a partir do nascimento do bebê já é considerada como pertencente a outro indivíduo. Segundo Freud apud Stehling, 2023 desde o "narcisismo primário" o bebê vê a mãe como parte de si. Neste sentido, Gomez (2020) demonstra o peso de uma tradição patriarcal, que remonta à Antiguidade sobre a representação fálica da maternidade de Freud.

Enquanto Oliver (2019) apresenta as dificuldades que a mulher enfrenta enquanto mãe, aponta que: "A precariedade trabalhista, o preço da moradia e as dificuldades econômicas conduzem a problemas de fertilidade, porque se adia o fato de ter filhos." Outra concepção apontada por Carelli (2019) é a dificuldade de questionar essa imposição social que é a maternidade. Farias e Lima (2004) enfatizam que o conceito de maternidade correlaciona ao ser fêmea permitindo encarar certas responsabilidades a instintos gerando expressões como, "instinto maternal", "amor de mãe", "mãezona", "coração de mãe". O que pode levar ao questionamento do que há de instintivo e natural na maternidade e de se há algo que responda a como ser uma boa mãe.

Na psicologia, Leal (1992 pág. 02) diz que:

> O espaço cultural da Maternidade é um espaço extraordinariamente complexo. Em cinquenta anos, os avanços tecnológicos, a investigação psicológica e as dinâmicas sociais em torno por exemplo de anticoncepção ou de profissionalização das mulheres alteraram radicalmente e, por várias vezes, a concepção do ser mãe.

Esse pensamento que a autora mostra retrata o quanto é desafiador para a mulher encarar as cobranças sociais ao ponto que a concepção de ser mãe por vezes é distorcida. A cobrança é tanta que César, Loures e Andrade (2019, pág. 01) destacam que: "Tanto as mulheres que desejam ser mães como aquelas que não desejam, sofrem algum tipo de cobrança social acerca da maternidade". Por outro lado, Allegretti (2019) afirma que: "Ao depararem-se com a maternidade real, muitas acabam por se auto julgarem, considerando não serem boas mães, sentindo-se sozinhas e sendo incapazes de atingirem os referenciais da sociedade".

Buscando identificar se o homem enfrenta constrangimentos sociais diante a paternidade, vimos que o homem socialmente é considerado provedor do lar. De acordo com Allegretti (2019, pág.03) "a justificativa de que a maternidade lhes seria natural e que desenvolver este papel seria mais simples para ela do que para o homem". Além disso, a figura do homem é carregada de privilégios históricos, Carelli (2019) mostra que na antiguidade "quem representava a família diante da sociedade era o homem, sendo papel da mulher cuidar dos filhos e do lar". Essa referência é antiga, mas presente nos dias atuais, pois em pleno século XXI por vezes a representação do homem é o que predomina entre as famílias.

Neste sentido, César, Loures e Andrade (2019, pág. 02) sinalizam que a figura do homem na família historicamente é marcada até por interesses econômicos mostrando que:

> O modelo de divisão social em que a mulher ficava enclausurada no lar e o homem seguia a vida pública, era interessante para aqueles que possuíam capital, que deixariam uma herança, pois assim a hierarquia familiar seria mantida.

Assim, identificamos através das obras analisadas que em nenhuma situação social o homem é discriminado, pelo contrário, vimos que historicamente o homem apresenta privilégios em ser o provedor e representante da família.

Em continuidade aos objetivos, procuramos verificar se a paternidade facultativa é originada a partir da criação familiar. Os dados mostram que a paternidade facultativa não é um assunto muito abordado, mas existente, pois há documentos oficiais que tratam sobre as responsabilidades paternas, como, a cartilha disponibilizada pelo Ministério da Saúde onde informa que: "Paternidade é o ser pai, independentemente de como se tornou pai. Já a paternidade ativa são as ações, é o cuidado físico e emocional que se dá ao filho. É a única maneira de olhar, de falar, de cuidar da criança". (BRASIL, 2018, pág. 05).

Recentemente Morena (2023) escreve para a conceituada revista Istoé que a paternidade possui cultura arcaica e que urgentemente precisa mudar esse conceito, a autora ainda afirma que: "O exercício da paternidade é facultativo no Brasil, apesar de ser um direito da criança ter conhecimento sobre sua origem e obrigação do genitor sustentá-la financeiramente". A autora critica o fato de que em muitas situações o homem que não deseja exercer a paternidade só precisa abandonar o filho e que a maioria das pessoas vai questionar ou rechaçar sua decisão. E que isso é tão normal e comum, onde o indivíduo distorce a lógica e não cumpre com seu dever de suprir as necessidades do ser que foi gerado.

Para demonstrar as dificuldades que a "mãe solo" enfrenta as obras selecionadas não tratam diretamente o assunto. Mas buscando no site de pesquisa Google acadêmico é possível encontrar várias fontes informativas com relatos de mães que vivem o desafio de criar seu/sua filha/filho sozinha. Nogueira (2023) define que "uma mãe solo é a mulher que assume, de forma exclusiva, todas as responsabilidades pelo filho, sejam elas financeiras ou afetivas. Sendo assim, é plenamente possível que uma mãe casada seja considerada uma mãe solo".

E por fim, temos também o objetivo de apresentar o reflexo da criação com o abandono parental na criança. Considerando que o abandono é um

processo complexo e demanda um tempo maior de estudo e análise, as obras até aqui selecionadas e analisadas não atenderam a esse objetivo. Porém, existem pesquisas em sites, como artigos científicos no scielo, que abordam temas como esse.

Sobre o reflexo da criação com o abandono parental na criança, Böing e Crepaldi (2004) sinalizam os efeitos nocivos sobre a formação das crianças quando observadas num processo de separação dos pais e, em especial, da mãe. Essas crianças requerem assistência especializada para minimizar, tanto quanto possível, o prejuízo psíquico decorrente do abandono.

Portanto, o trato na temática voltada a maternidade compulsória e a paternidade facultativa, refere-se às concepções voltadas para a sociedade na qual, por vezes, condena a mulher que escolhe não ter filhos, mas tolera o homem, que mesmo tendo filhos, escolhe não ser pai.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente apresentamos questões problematizadoras voltadas à sobrecarga que a mulher possui quando o assunto é maternidade e seu papel na sociedade. Enquanto, o homem como pai por vezes tem o papel opcional quando se trata da paternidade.

As hipóteses como: o homem enfrenta a mesma pressão que o homem para ser pai?, o desejo de ser mãe é resultado do relógio biológico?, foram respondidas com êxito, chegando a conclusão de que a mulher está inserida em um contexto extremamente machista e o homem jamais sofre pressão para ser pai e o desejo de entrar para maternidade é apenas fruto de uma socialização, tendo o relógio biológico como inexistente.

Os objetivos gerais de: entender como a maternidade é obrigatória e a paternidade uma escolha e os específicos: o que uma mãe solo enfrenta e como isso pode refletir na criação dos filhos, foram atendidos com êxito. Por meio de pesquisas, autores responderam os objetivos.

A metodologia, tendo em vista que, um dos objetivos era entender como funciona o desejo de tornar-se mãe ou pai, comprovando que provém de uma socialização, sucedeu-se de forma eficiente.

Por fim, o assunto é de extrema importância para o papel social da mulher, sendo de grande interesse social o aprofundamento sobre o tema, tanto para entender a maternidade, quanto o reflexo na criação dos filhos. E temos como sugestão novos estudos nesta área tão ampla.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo.** 1949. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/resumos/o-segundo-sexo>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

BÖINGI, Elisângela. CREPALDII, Maria Aparecida. **Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebês e a maternagem como fator de proteção.** Artigos • Estud. psicol. (Campinas) 21 (3) • Dez 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dV6NyRhFbzkY8xvkh87mCXR/?lang=pt# >. Acesso em: 14 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Cartilha para pais: como exercer uma paternidade ativa /** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: < https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_pais_exercer_paternidade_ativa.pdf >. Acesso em 13 de outubro de 2023.

FARACO, M. **"Menas main" existe? Mães contam como lidam com culpa e palpites** [Notícia]. (2015, maio 05). Disponível em: < http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/05/menas-main-existe-maes-contam-como-lidam-com-culpa-e-palpites.html >. Acesso em: 12 de maio de 2023.

MORAES, Camila. **No meu relógio biológico mando eu**. EL PAÍS. 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/06/estilo/1444159540_088565.html>. Acesso em: 28 de abril de 2023.

NOGUEIRA, Julie. **Mãe solo: conceito e desafios.** 2023. Jusbrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/mae-solo-conceito-e-desafios/1830632017 >. Acesso em 13 de outubro de 2023.

OLIVER, Diana. **Quão solitária pode ser a maternidade no século XXI**. ELPAÍS. 2019. Disponível em:< https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/11/actualidad/1515682730_474645.html >. Acesso em: 09 de maio de 2023.

Organização Resistência Libertária. (2016, maio 6). ***Questionando a relação de maternidade, transformando as relações sociais*** [Blog]. Disponível em: < http://resistencialibertaria.org/2016/05/06/maternidade/ >. Acesso em: 12 de maio de 2023

PEREIRA, Lívia Cretton. Alexandra Cleopatre TSALLIS**. Maternidade *versus* sacrifício: uma análise do efeito moral dos discursos e práticas sobre a maternidade comumente engendrados nos corpos das mulheres.** Pesqui. prát. psicossociais vol.15 no.3 São João del-Rei jul./set. 2020. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000300008 >. Acesso em 17 de Março de 2023.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa científica.** Curitiba, PR: IESDE, 2007.

CAPÍTULO 31

RACISMO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA PRA QUEM?

Maria Eduarda de Oliveira Nery[166]
Fellipe Dias Torres[167]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo abordar as características e definições do racismo ambiental, da justiça climática e a quem ela se destina além da influência da educação ambiental na crise ambiental e climática que já é sentido por todo o mundo, além de justificar com base em pesquisas, teorias e índices, quem são os grupos e as localidades na cidade de Recife-PE mais afetadas com os impactos negativos da natureza que tem influência direta de ações humanas, porém de grupos diferentes daqueles que suportam os resultados.

Ademais, esses grupos também tem que lidar com a ausência de políticas públicas e de serviços básicos para sua sobrevivência, sendo essa mais uma grave violação aos direitos humanos que garante um meio ambiente saudável para todos, em dispositivos constitucionais e internacionais, que determina que o meio ambiente deve ser preservado não apenas para a geração atual, mas também para as futuras.

Estudos demonstram que após a escravatura, herança (negativa) histórica do Brasil, os grupos até então explorados, foram marginalizados e se

[166] Advogada e Professora. Bacharela em Direito e Pós-Graduada em Docência do Ensino Básico e Superior (Faculdade ESTRATEGO). Pós-graduanda em Penal e Processo Penal (Faculdade Legale), e Psicopedagogia (Faculdade ESTRATEGO). Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernanmbuco-UFPE. E-mail: meoliveira.adv@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6244281527247725

[167] Juiz Leigo do TJCE. Advogado OAB/PE. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida. Pós Graduado em Direito Público e Especialista em Direito Constitucional Aplicado. Pós Graduando em Direito Notarial e Registral. E-mail: fellipediastorres@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8318730569013143

concentraram próximo a córregos, morros, que mais tarde, no século XIX resultaram nas primeiras favelas Brasileiras.

Os índices de pesquisas realizadas apontam quem são os grupos que residem nessas localidades e eles como são afetados; uma vez que, os desastres ambientais não são resultados tão somente da natureza, mas tem influência direta de ações e escolhas humanas, onde majoritariamente os agentes causadores do dano ambiental e da crise climática não os mesmos que suportam seus resultados negativos. Essas localidades onde esses grupos estão inseridos, possuem os piores índices de poluição do ar e das águas, assim como estão mais propensos a riscos de inundações e deslizamentos, perigos de desastres naturais e a piores condições de saúde e de vida.

No campo político, é necessário estabelecer um olhar para a sociedade brasileira, na maior parte das vezes, estes grupos que conforme se verá adiante que mais são os atingidos pelos impactos ambientais não são criadores e proponentes de políticas públicas, mas apenas receptores delas, sem integração e diálogo, não possuindo o mínimo para viver com dignidade, uma vez que, direito a um meio ambiente saudável também é um direito humano, já declarado pelo assembleia Geral da ONU a nível internacional, mas também garantido constitucionalmente no artigo 225 da Constituição Federal do Brasil-1988.

A metodologia adotada no presente artigo é a de métodos mistos, com uma pesquisa documental sobre o tema abordado, revisão bibliográfica em artigos científicos, monografias, dissertações, teses, com análise de dados fornecidos por órgãos/entidades públicos(as). No que concerne ao método misto, Ana Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003), afirmam que uma transforma-se na outra, justificando a metodologia que aqui é adotada. Em tempo, Lakatos e Marconi (2003), afirmam que o método científico é a teoria da investigação. E preceituam nestes termos:

> Dessa forma, a mudança das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa: transformando-se, em determinado momento sofrem mudança qualitativa. A quantidade transforma-se em qualidade. Denominamos de mudança quantitativa o simples aumento ou diminuição de

> quantidade. Por sua vez, a mudança qualitativa seria a passagem de uma qualidade ou de um estado para outro. O importante é lembrar que a mudança qualitativa não é obra do acaso, pois decorre necessariamente da mudança quantitativa; voltando ao exemplo da água, do aumento progressivo do calor ocorre a transformação em vapor, a 100°, supondo-se normal a pressão atmosférica. Se ela mudar, então, como tudo se relaciona (primeira lei da dialética), muda também o ponto de ebulição. Mas para dado corpo e certa pressão atmosférica, o ponto de ebulição será sempre o mesmo, demonstrando que a mudança de qualidade não é uma ilusão: é um fato objetivo, material, cuja ocorrência obedece a uma lei natural. Em consequência, é previsível: a ciência pesquisa (e estabelece) quais são as mudanças de quantidade necessárias para que se produza dada mudança de qualidade. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 104).

Isto posto, Pedro Demo (1985), afirma que a metodologia científica da pesquisa se trata dos caminhos para se fazer ciência, utilizando da teoria para entender o modo de sua armação e construção, que reza no seguinte teor:

> Trata essencialmente do processo metodológico - etimologicamente, do estudo dos caminhos e dos instrumentos usados para se fazer ciência. Como disciplina, a metodologia da pesquisa é marcadamente instrumental, sendo colocada a serviço da pesquisa e do processo de formação científica. Abordando-a dessa forma, o autor acentua que a metodologia científica não estuda teorias, mas o modo de sua armação e construção. Dividido em duas partes, a primeira cuida do débito social da ciência, onde se ressalta a perspectiva da sociologia do conhecimento na demarcação científica, na vigência do argumento de autoridade, na busca da relativização da ciência, na ideia da antimetodologia como contrabalanço à preocupação exagerada e moralista do metodólogo e na discussão em torno da neutralidade. A segunda parte destaca algumas abordagens da pesquisa atual nas Ciências Sociais, como o empirismo, o positivismo, a dialética, o sistemismo e o estruturalismo. (DEMO, 1985, p. 122).

De acordo com John W. Creswell (2010), a pesquisa de métodos mistos seria a aquela que: “associa métodos qualitativos e quantitativos nos

procedimentos de coleta e análise, em um mesmo desenho de pesquisa", nestes termos:

> São aqueles em que o pesquisador busca elaborar ou expandir os achados de um método com os de outro método. Na perspectiva sequencial, existe uma assimetria temporal entre a coleta de dados quantitativos e qualitativos. A investigação pode iniciar com uma entrevista qualitativa para fins exploratórios e prosseguir com um método quantitativo de levantamento; ou o pesquisador pode iniciar com um método quantitativo em que uma teoria é testada e, em sequência, utilizar um método qualitativo que envolva uma exploração detalhada de alguns casos ou indivíduos (CRESWELL,2010, p. 39).

> É uma abordagem que combina ou associa métodos qualitativos e quantitativos nos procedimentos de coleta e análise, em um mesmo desenho de pesquisa. O pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas, na medida em que podem possibilitar o uso das duas abordagens em conjunto, e não de forma isolada, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (CRESWELL, PLANO CLARK ,2010, p.27).

Acerca da natureza abordagem empírica ou teórica/científica e aqueles disponíveis em fontes de órgãos públicos, além de artigos científicos, bem como levantamento de produções científicas com a finalidade de perquirir elementos que forneçam informações sobre as questões, dados apresentados e suas respectivas fontes de pesquisa, que serviram de base e justificam assim a adoção dos elementos adotados sobre o tema abordado, explicando a natureza teórica/científica utilizada neste artigo. Os resultados aqui expostos demonstram os impactos do racismo ambiental e da injustiça climática na vida de grupos etnicamente discriminados e explorados ao longo da história.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente cumpre esclarecer e definir o que vem a ser racismo ambiental, justiça climática e sua relação com a educação ambiental. Conforme o dicionário Priberam racismo é definido como, "1. Teoria que

defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada num conceito de raça, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país ou região (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria. 2. Atitude ou comportamento sistematicamente hostil, discriminatório ou opressivo em relação a uma pessoa ou a um grupo de pessoas com base na sua origem étnica ou racial, em particular quando pertencem a uma minoria ou a uma comunidade marginalizada".

Isto posto, o racismo ambiental ocorre quando a população periférica, minorias conforme será visto adiante, sofre com ausência de implementação de políticas públicas e serviços básicos essenciais para uma vida digna, que os torna mais suscetíveis aos impactos ambientais como enchentes, deslizamentos, poluição hídrica, despejo de lixo, agravados pelo aquecimento global e por ações humanas completamente contrárias ao que leciona a educação ambiental.

O racismo ambiental ou climático, que é visto como a mesma coisa que racismo ambiental, segundo Benjamin Chavis, criador do conceito, faz a relação entre aqueles que foram historicamente explorados (evidenciando a herança escravocrata do Brasil e sua relação com as primeiras favelas do país, que surgiram no século XIX de forma que os escravos foram segregados da população branca, e foram para zonas de risco, próximos aos morros, córregos) e que menos contribuíram ou contribuem para o colapso climático/ambiental, onde segundo Chavis, os piores efeitos da degradação ambiental acabam sendo destinados às populações negras, indígenas, de favela/periferias, comunidades rurais, quilombolas, extrativistas, mulheres e crianças.

Segundo o estudo: "Economia das Favelas – Renda e Consumo nas Favelas Brasileiras", atualmente 67% dos moradores de favelas são negros. Conforme BULLARD (2000) o racismo ambiental refere-se a:

> Qualquer política, prática ou diretiva que afete de forma diferenciada ou prejudique (intencionalmente ou não) indivíduos, grupos ou comunidades com base na raça ou cor. O racismo ambiental se combina com políticas públicas e práticas da indústria para fornecer benefícios para os brancos enquanto transfere os custos da indústria para as pessoas negras. É reforçado por instituições governamentais, jurídicas,

> econômicas, políticas e militares. Em certo sentido, 'cada instituição do estado é uma instituição racial'. A tomada de decisões e políticas ambientais muitas vezes refletem os arranjos de poder da sociedade dominante e suas instituições. Uma forma de "cobrança" ilegal força as pessoas de cor a pagar os custos dos benefícios ambientais para o público em geral. A questão de quem se beneficia com as políticas ambientais e industriais atuais é central para esta análise do racismo ambiental e outros sistemas de dominação e exploração. (BULLARD, 2000, p. 98)

Já a justiça climática seria o inverso do racismo ambiental. Se uma parte da população tem responsabilidade sobre suas ações e impactos ambientais, então aqueles que não são os causadores diretos do dano ambiental não deveriam ser os mais afetados tendo que lidar com uma parcela desproporcional das consequências ambientais oriundas de questões econômicas, decisões políticas e programas do governo, ou da omissão de políticas, as consequências ambientais atingem de maneira diferente as pessoas de acordo com seus recursos, localização e grau de vulnerabilidade.

Segundo a Organização Alana: a Justiça Climática é o movimento global que busca uma divisão mais justa dos investimentos e das responsabilidades no enfrentamento à crise climática. Uma vez que o mundo inteiro já sente os efeitos causados pela crise do climática, como o aquecimento que, cada vez mais, gera inundações, tempestades, secas severas e grandes aumentos de temperatura. Conforme o exposto, segundo o Observatório do Clima, no que concerne à justiça climática e o racismo ambiental, tem-se que:

> A justiça ambiental é um movimento que nasceu nos Estados Unidos, na década de 1980, a partir das lutas dos grupos de base ou de raiz (*grassroots*), para combater a alocação de instalações de resíduos poluentes e perigosos, como aterros sanitários, em áreas majoritariamente habitadas por populações negras e imigrantes. Os grupos afetados perceberam que empreendimentos poluentes e perigosos eram especificamente direcionados de acordo com as características raciais das comunidades, por isso o termo racismo ambiental. Mesmo comunidades negras com maior poder aquisitivo eram alvo dessas instalações, enquanto comunidades brancas de menores condições financeiras não eram escolhidas como destino para tal alocação, demonstrando que o fator renda não era decisivo.

Segundo MARTINEZ (2016) a justiça ambiental seria um movimento que luta contra a distribuição desproporcional de dejetos tóxicos ou ainda, contra a exposição das mais variadas formas de risco ambiental em áreas, onde predominam populações afro-americanas, latinas, indígenas. Inclusive, segundo o autor, na história do movimento pela justiça climática, houveram episódios coletivos liderados por mulheres contra incineradores. Mais tarde, em 1991 foram criados os princípios da justiça ambiental na primeira Conferência Nacional de Lideranças Ambientais das Pessoas de cor.

Enfatizando o racismo, a justiça ambiental defende a aplicação do princípio do poluidor pagador, onde aquele que é responsável por uma contaminação em um bairro pobre conforme exemplo dado pelo autor, deve de algum modo compensar o dano provocado. O autor explica que o ecologismo dos pobres é como um guarda-chuva que é usado para abarcar preocupações sociais e as formas de ação social partindo do entendimento de que o meio ambiente é uma forma de sustento humano, de forma que se deve lutar para corrigir os estragos provocados no ar, na água, na terra e no meio ambiente. (MARTINEZ, 2016).

Isto posto, conforme ensina GIDDENS (2015), o Estado tem um papel fundamental na luta contra as mudanças climáticas. Ele deve ser o principal responsável por integrar as políticas climáticas em todos os níveis, desde o âmbito local até o internacional. Para isso, o Estado deve lidar com os riscos da mudança climática e da energia, além de promover intervenções no mercado para institucionalizar princípios de regulação de resíduos, investimentos e afins.

Essas ações requerem um alinhamento entre os interesses políticos e econômicos dos diferentes atores envolvidos. Por um lado, a política climática deve ser compatível com outros valores e objetivos políticos, como o desenvolvimento econômico e a justiça social. Por outro lado, ela deve criar incentivos para a inovação tecnológica.

É importante também reconhecer que as nações mais pobres, que contribuíram menos para as mudanças climáticas, precisam ter seu ciclo de desenvolvimento mantido. Ao adotar uma abordagem holística e inclusiva, o Estado pode contribuir para a construção de um futuro sustentável para todos.

A injustiça ambiental, evidencia o desequilíbrio no acesso aos recursos ambientais e na carga dos danos para grupos marginalizados. Segundo relatório da organização Anistia Internacional, de 2021, a crise climática não é apenas uma crise ambiental, mas de direitos humanos. Nas palavras de Rodolfo GOMES “Nem toda injustiça ambiental é climática. Mas toda injustiça climática é ambiental.” IEI Brasil.

Países menos industrializados e pessoas mais vulneráveis, contribuem menos para agravar a crise ambiental, mas são os que mais sofrem as consequências, já que possuem menos estrutura e recursos para enfrentar o problema. Inclusive, segundo MARTINEZ (2016), numa escala global, os países do Sul contribuem mais que o do Norte para esse desequilíbrio ambiental. Dessa forma, o objetivo da Justiça Climática é que os que mais exploraram os recursos do planeta por terem mais infraestrutura e desenvolvimento, invistam mais e auxiliem aqueles que não tem e que mais precisam.

Neste cerne, a Educação Ambiental, questiona a atual estrutura social e expõe a racionalidade ambiental, conscientização, sendo uma ferramenta importante de enfrentamento ao racismo em ambiental e injustiça climática incidindo diretamente na visa daqueles envolvidos fortalecendo as comunidades e povos que mais sofrem com os impactos ambientais.

Segundo Loureiro (2019, p. 21e 22), a Educação Ambiental pode ser entendida como a “prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido, criado e recriado a partir dos diferentes saberes de uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade” que permitem um rompimento da “dominação e subalternidade produzidas pelas formas de expropriação capitalistas e pelas relações alienadas que as constituem”. E permite a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e equilibrada com o ambiente para a atual e futuras gerações.

O direito a um meio ambiente equilibrado é amparado constitucionalmente no art. 225 da Constituição Federal brasileira (1988) que estabelece diversos pontos para o Poder Público no intuito de garantir a preservação do meio ambiente.

No início do ano de 2023, a Deputada Federal Sra. Erika Hilton, apresentou um projeto de lei que foi aprovada pelo Congresso Nacional, que

alterou a Lei nº 10.257/2001 nos artigos 2º e 4º especificamente, para criar diretrizes que fomentem a construção de cidades resilientes às mudanças climáticas.

Em novembro do corrente ano, o projeto de Lei 380/2023 da deputada, foi aprovado pela Câmara dos Deputados e altera o Estatuto das Cidades e determina que, "em sua Política Urbana, toda cidade adote medidas integradas de adaptação e mitigação dos impactos das mudanças climáticas para a garantia de cidades resilientes, com prioridade para contextos de vulnerabilidade. A proposição também determina que toda cidade tenha, como instrumento de planejamento urbano, estudos de análise de riscos e vulnerabilidades climáticas". (PSOL, 2023).

Segundo dados da Defesa Civil Nacional e do Serviço Geológico, o país possui, atualmente cerca de 14 mil áreas de risco de deslizamento e inundação, onde residem aproximadamente quatro milhões de pessoas. A região do Nordeste é uma das áreas mais afetadas com a seca, enchentes e os alagamentos constantes, fazendo com que a população seja forçada a um deslocamento para outras áreas em busca de uma melhor qualidade de vida (FUNDO BRASIL DE DIREITOS HUMANOS, 2022).

De acordo com um estudo realizado pelo Instituto Pólis "Racismo ambiental e justiça socioambiental nas cidades", em três capitais brasileiras, entre elas Recife-PE, verificou-se que muitas famílias de baixa renda, populações pretas, pardas, e os domicílios chefiados por mulheres com renda de até um salário mínimo, se instalam em áreas menos dotadas de infraestrutura, serviços ambientais básicos, com padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais, localização em áreas com restrição à ocupação, além da ausência de saneamento básico e energia, onde 3 em cada 10 domicílios não tem. Quando há saneamento ou abastecimento de água, eles não são prestados com qualidade. (INSTITUTO PÓLIS, 2022).

Além disso, evidenciou-se "que a população negra vive em piores condições ambientais e com menos recursos financeiros para lidar com os impactos de eventuais emergências ou desastres – como perdas materiais – o que diminui a capacidade de resiliência local e aumenta sua vulnerabilidade." O estudo também trouxe um retrato de quem são as pessoas mais expostas a enchentes, inundações e deslizamentos (INSTITUTO PÓLIS, 2022).

> O nosso modelo de urbanização é historicamente excludente e marginaliza determinadas populações. A falta de política habitacional e de acesso à moradia digna é o que leva parte da população para os lugares que restaram e que são vulneráveis ambientalmente, os impactos ambientais, são socialmente produzidos (..). As áreas de risco são definidas por locais onde a probabilidade de ocorrência de algum evento, como inundação de um corpo d'água ou deslizamento de terra, implica um perigo real, com potencial de destruição, de perdas materiais ou até de vidas, quando consideradas as condições de ocupação do território. Tais áreas não têm valor para o mercado formal e, por força complementar de legislações, estão fora das frentes de interesse do setor imobiliário. Sua ocupação por famílias de baixa renda, contudo, ocorre pela total falta de alternativas habitacionais. As condições financeiras das famílias de baixa renda são insuficientes para arcar com os custos da moradia no mercado formal – seja para aquisição ou para locação. (INSTITUTO PÓLIS, 2022).

Em Recife, 55% da população é negra, nas áreas com risco de deslizamento essa quantidade aumenta para 68%, e em áreas com risco de inundação, 59%. Os riscos ambientais estão vinculados tanto a perigos hidrológicos, de inundação dos rios, quanto a perigos geológicos, de deslizamentos de terra em áreas de maior declividade. O risco de deslizamento se concentra nas áreas de menor renda, como Caxangá, Ibura e nos morros da Zona Norte. Ao todo, são 677 áreas com risco geológico. A renda média por domicílio é de menos de um salário mínimo é de 68% em domicílios de pessoas negras e a taxa de domicílios chefiados por mulheres de baixa renda é de quase 27%. (INSTITUTO PÓLIS, 2022).

As áreas com risco de inundação, embora apresentem um perfil demográfico relativamente diferente, também se diferenciam do resto da cidade. Elas se concentram nas áreas de mangue em bairros como Afogados, Jardim São Paulo, Ibura e Areias. A população, majoritariamente negra, soma 59%, quando há 55% em todo o município. A renda domiciliar é de pouco mais de dois mil reais, enquanto a média municipal é de dois mil e setecentos reais. Nas áreas com risco de inundação, 22,1% das residências são chefiadas por mulheres que ganham até um salário mínimo, enquanto a média recifense é de 19,7%. (INSTITUTO PÓLIS, 2022).

Existem outros bairros recifenses que estão próximos a áreas com água, no entanto esses bairros que foram historicamente ocupados pela elite Recifense não estão expostos a problemas como a inundação, por exemplo. Evidenciando um descaso quanto a infraestrutura hídrica. As chuvas de 2021, 2022 e 2023 demonstram como Recife e outras cidades brasileiras estão despreparadas para lidar com as mudanças climáticas e ressaltam a falta de políticas e investimentos públicos. (INSTITUTO PÓLIS, 2022).

O acesso ao saneamento básico é uma das principais desigualdades sociais do Recife. Pouco mais da metade da população tem acesso à rede de coleta de esgoto (cerca de 55%), e esse percentual é ainda menor nos aglomerados subnormais, onde apenas 40% das famílias contam com a infraestrutura. A falta de saneamento básico tem consequências graves para a saúde pública segundo pesquisa do Instituto Pólis.

O armazenamento de água potável em recipientes abertos, uma prática comum em áreas sem saneamento, cria condições ideais para a proliferação do mosquito Aedes Aegypti, transmissor de doenças como dengue, zika e chikungunya. A população mais vulnerável, que vive em condições precárias de saneamento, é a mais exposta a essas doenças. Crianças e idosos são os mais afetados, com altas taxas de internação por contaminação através da água.

O racismo ambiental expõe as pessoas a condições precárias e a riscos ambientais. Estima-se que, até 2025, 17 milhões de pessoas na América Latina se tornarão refugiadas climáticas, muitas delas por causa do racismo ambiental. A pesquisa mostra que as pessoas que enfrentam o racismo ambiental são sobreviventes. (INSTITUTO PÓLIS, 2022).

A COP26 é uma oportunidade para os países acordarem medidas para reduzir as mudanças climáticas como diminuir as emissões de gases do efeito estufa para conter o aquecimento global. Esses efeitos são mais graves nos países pobres e nas comunidades que já enfrentam desigualdades, como as populações negras, indígenas, de baixa renda e mulheres. (INSTITUTO PÓLIS, 2022).

Para o Instituto Clima e Sociedade, “os impactos climáticos têm cor, gênero e lugar. O racismo é estrutural. Movimentos globais estão lutando para garantir que as pessoas que historicamente são as mais afetadas pelos danos

ambientais e mais vulneráveis aos impactos das mudanças climáticas, tenham acesso à justiça climática.

O racismo ambiental é uma forma de discriminação que coloca as pessoas em risco de desastres ambientais. Por exemplo, a falta de saneamento básico é um problema que afeta muitas populações, especialmente aquelas que vivem em áreas irregulares, com alto desemprego e desvalorização de seus territórios. Além disso, eventos climáticos extremos, como chuvas fortes e secas extremas, agravam ainda mais a situação dessas populações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo ambiental e a (in)justiça climática são problemas complexos que requerem soluções variadas e participação de todos com escopo na consciência e conhecimento advindos da educação ambiental sobre os resultados do racismo ambiental e (in)justiça climática e como combate-los; pois por mais que alguns grupos sejam mais afetados que outros, todo o mundo sente os impactos ambientais negativos, como o aquecimento global por exemplo.

Conforme as pesquisas, os grupos que mais são afetados são os negros, pessoas de baixa renda, quilombolas, indígenas, pesqueiras e rurais. Que estão em áreas com pouca ou quase nenhuma infraestrutura e que veem seu medo aumentar no período de chuvas, por questões voltadas a deslizamento entre outros.

Uma alternativa para mudança do quadro de crise ambiental experimentada a nível global, seria garantir espaço e participação às pessoas mais expostas às vulnerabilidades climáticas nos processos decisórios da política institucional, além da racionalização e conscientização através da educação ambiental.

Por isso, um dos caminhos seria um corpo político mais diversificado, já que o olhar e aquilo que é pensado para uma parte da sociedade não abarca os grupos que de fato sentem os impactos ambientais que são os negros, indígenas, mulheres, crianças, população baixa renda e aqueles que estão em favelas, periferias, comunidades.

Além disso, bairros que historicamente não ocupados pela elite, no caso de Recife-PE, como Caxangá, Ibura, Afogados, entre outros, sofrem com falta do mínimo de infraestrutura que se espera, como saneamento básico, acesso a água, entre outros, o que conforme MARTINEZ (2016) e GIDDENS (2015) é de responsabilidade do poder público, que tem um papel fundamental na luta contra as mudanças climáticas e deve lutar para corrigir os estragos provocados no ar, na água, na terra e no meio ambiente. Nessas localidades, a maioria das pessoas é negra e de baixa renda.

Segundo um recorte sobre racismo ambiental e climático e sua relação entre os eventos climáticos e os deslocamentos forçados da população, na 23ª edição do Radar Saúde Favela, Coordenado pela Cooperação Social da FioCruz sobre a realidade da população que vive em zonas de favela ou periferia no âmbito de saúde, existem algumas propostas para conter o problema ambiental ao qual o mundo está sujeito, entre elas: “A) políticas de moradias seguras; B) instalação de energias renováveis; C) proteção legal dos moradores locais; D) qualificação da coleta de dados para monitoramento das zonas e E) apoio aos projetos liderados pela equipe para uma participação mais ativa da comunidade”.

Outras questões a serem consideradas seria investir em infraestrutura verde, como parques e áreas de preservação, viabilizar o acesso à água potável e ao saneamento básico, regular e fiscalizar a localização de indústrias e outras fontes de poluição nas localidades onde estão os grupos que mais sofrem com os impactos ambientais.

O combate ao racismo climático é uma questão de justiça social e de proteção ambiental para a atual geração e as futuras que tem direito humano um meio ambiente saudável, pois conforme exposto o racismo ambiental atinge uma determinada parcela, mas a justiça climática é para todos, (especialmente esses grupos mais afetados que são injustiçados), pois em grau maior ou menor, com o passar do tempo e o aumento do desequilíbrio ambiental, todos sofrerão e esta e as próximas gerações tem direito a um meio ambiente equilibrado e preservado conforme legislações citadas a nível nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jéssica. **Racismo ambiental e climático: uma realidade negligenciada pela sociedade**. Disponível em: https://midianinja.org/news/racismo-ambiental-e-climatico-uma-realidade-negligenciada-pela-sociedade/ Acesso em: 05 de novembro de 2023

ALVES, Tuany. **Racismo climático e como a inovação pode ajudar!** Disponível em: https://wylinka.org.br/deep-wylinka/racismo-climatico/ Acesso em: 05 de novembro de 2023

BLOG FUNDO BRASIL. **Como a Península de Itapagipe ajuda a entender o que é racismo ambiental?** Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/blog/como-a-peninsula-de-itapagipe-ajuda-a-entender-o-que-e-racismo-ambiental/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAgK2qBhCHARIsAGACuzlf5Yuu3Gg4DGKuub4lsjAa93Wy2CEiU16R7R378Aud7QBhmD3xLEMaAmqKEALw_wcB Acesso em: 05 de novembro de 2023

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 05 de novembro de 2023.

BULLARD, Robert D. **Dumping in Dixie: Race, Class, and Environmental Quality.** 3a ed. Westview Prees: Colorado, 2000, p. 98.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Introdução a Metodologia da Ciência.** Atlas, v.02, pag. 122, 1985.

DORETTO, Camila. **Quem mais sofre os impactos da crise do clima nas cidades?** Disponível em: https://www.greenpeace.org/brasil/blog/quem-mais-sofre-as-consequencias-da-crise-do-clima-nas-cidades/?appeal=21057&utm_source=google&utm_medium=paid&utm_campaign=clima&utm_content=aq_20230208_grants&utm_term=eventos%20clim%C3%A1ticos&utm_campaign=&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=7235609613&hsa_cam=19664562138&hsa_grp=154393105340&hsa_ad=674080716861&hsa_src=g&hsa_tgt=kwd-467820809260&hsa_kw=eventos%20clim%C3%A1ticos&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAgK2qBhCHARIsAGACuzngPKuG7PkbTzPDtAb_ZeM6A4xc-H99kTSSTPyNFtYpjL9Yx61oiLIaAuyMEALw_wcB Acesso em: 05 de novembro de 2023

FIOCRUZ, Radar Saúde Favela: **Racismo ambiental e climático e direito à cidade: os pontos de vista das favelas e periferias.** Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/radar-saude-favela-23.pdf Acesso em: 05 de novembro de 2023

FUNDO BRASIL DE DIREITOS HUMANOS. **Como a Península de Itapagipe ajuda a entender o que é racismo ambiental?** Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/blog/como-a-peninsula-de-itapagipe-ajuda-a-entender-o-que-e-racismo-ambiental/ Acesso em 30 de novembro de 2023 em: 30 de novembro de 2023

GÊNERO E CLIMA. **Quem precisa de justiça climática no Brasil? Observatório do Clima:** s. l., 2022. Disponível em: https://generoeclima.oc.eco.br/lancamento-quem-precisa-de-justica-climatica-no-brasil/. Acesso em: 07 de novembro de 2023.

GIDDENS, Anthony. **A política da mudança climática.** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Justiça Climática**. Disponível em: https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/justica-climatica/ Acesso em: 05 de novembro de 2023

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS – IHU. **Racismo Ambiental – População de baixa renda é mais afetada por desastres ambientais**. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/620975-racismo-ambiental-populacao-de-baixa-renda-e-mais-afetada-por-desastres-ambientais Acesso em 30 de novembro de 2023

INSTITUTO PÓLIS. **Racismo ambiental e justiça socioambiental nas cidades.** Disponível em: https://polis.org.br/estudos/racismo-ambiental/ Acesso em: 05 de novembro de 2023

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade**. Fundamentos de Metodologia Científica.** ABPDEA, v. 05, pag. 104, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

MARTINEZ-ALIER, Joan et al. Is there a global environmental justice movement? **The Journal of Peasant Studies**, v. 43, n. 3, p. 731-755, 2016.

MODESTO, Mônica Andrade e CRUZ, Felipe Alex Santiago. **Reflexos do racismo ambiental na pandemia de Covid-19 e o lugar da educação ambiental no enfrentamento à injustiça: considerações à luz do pensamento bourdieusiano**. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13501/9527 Acesso em: 05 de novembro de 2023

ORGANIZAÇÃO ALANA. **O que é Justiça Climática e qual é sua relação com os direitos das crianças?** Disponível em: https://alana.org.br/justica-climatica/. Acesso em: 05 de novembro de 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU, **Momento histórico: ONU declara que meio ambiente saudável é um direito humano.** Disponível em: https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/reportagem/momento-historico-onu-declara-que-meio-ambiente-saudavel-e-um#:~:text=Momento%20hist%C3%B3rico%3A%20ONU%20declara%20que%20meio%20ambiente%20saud%C3%A1vel%20%C3%A9%20um%20direito%20humano&text=A%20Assembleia%20Geral%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es,alarmante%20decl%C3%ADnio%20do%20mundo%20natural. Acesso em: 05 de novembro de 2023

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 380/2023**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2233778&filename=PL%20380/2023 Acesso PRIBERAM, Dicionário da Língua Portuguesa, **"racismo",** 2008-2023, Disponível em: https://dicionario.priberam.org/racismo.". Acesso em: 05 de novembro de 2023

PSOL NA CÂMARA. **Câmara aprova projeto de Erika Hilton que inclui exigência de adaptação às mudanças climáticas no Estatuto das Cidades**. Disponível em: https://psolnacamara.org.br/camara-aprova-projeto-de-erika-hilton-de-adaptacao-as-mudancas-climaticas/. Acesso em 30 de novembro de 2023.

SILVA, Maria Clara Salvador Vieira da. **Racismo Ambiental: quais populações têm a garantia do bem viver?** Disponível em: https://radarsaudefavela.com.br/racismo-ambiental-quais-populacoes-tem-a-garantia-do-bem-viver/. Acesso em 30 de novembro de 2023.

CAPÍTULO 32

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS: IMPLEMENTAÇÃO DO COMPAZ NA COMUNIDADE ALTO SANTA TEREZINHA EM RECIFE

Maria Eduarda de Oliveira Nery [168]
Marta Cristina Dueñas [169]
Sara Milena Gois Santos [170]

INTRODUÇÃO

O processo de urbanização na América Latina é marcado pela desordem, o que tem levado a um aumento significativo da desigualdade social e da violência nas cidades. Isso não é exceção na capital pernambucana. A cidade se desenvolveu a partir de grandes propriedades que anteriormente abrigavam engenhos de açúcar que dependiam fortemente do trabalho escravo. Com a queda na produção de açúcar e a abolição da escravidão, trabalhadores do campo e oriundos da cultura do canavial passam a migrar para as áreas urbanas em busca de oportunidades. Sem qualificação

[168] Advogada e Professora. Bacharela em Direito e Pós-Graduada em Docência do Ensino Básico e Superior (Faculdade ESTRATEGO). Pós-graduanda em Penal e Processo Penal (Faculdade Legale), e Psicopedagogia (Faculdade ESTRATEGO). Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernanmbuco-UFPE. E-mail: meoliveira.adv@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6244281527247725

[169] Jornalista. Participa de grupos de formação e debate do tema de gênero, feminismo e empreendedorismo feminino tendo participado como coautora de duas publicações sobre tema desenvolvidos pela Escola de Negócios da PUCRS. Participou e formou núcleos de comunicação inclusiva e de combate ao machismo na publicidade e propaganda. Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999).

[170] Servidora Pública e Professora. Bacharela em Direito. Especialista em Direitos Humanos e Ressocialização (Instituto UniVitória). Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior (Instituto Univitória). Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: contatosaramilena@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6669488863792604

adequada às ocupações citadinas e tampouco com recursos para empreender ou adquirir propriedades urbanas, parte desses trabalhadores passam a ocupar setores da cidade cujos custos são mais baixos e que, em geral, são menos estruturados e de pior acesso. Essas comunidades urbanas foram marcadas pelo processo de marginalização e segregação devido à escassez de recursos e infraestrutura.

Montezuma (2022) cunhou o termo “colapso urbano” para descrever a exacerbação de um problema pré-existente causado pela expansão da urbanização durante o século XX. Esse fenômeno contribuiu para a reputação da cidade de Recife como uma das mais violentas do Brasil. À medida que o ambiente urbano evolui, ocorre um processo de deterioração. Isto deve-se a vários fatores, incluindo a diminuição dos espaços verdes, a expansão das estradas dentro da cidade, que incentiva a utilização do automóvel, e a construção de edifícios altos sem consideração pela localização. Além da ocupação da preservação ambiental, população de baixa renda, a falta de espaços públicos e a falta de proteção ambiental.

Diante do crescimento desordenado que resulta em níveis alarmantes de violência nas cidades brasileiras, o COMPAZ, criado originalmente na cidade de Recife, em Pernambuco, foi desenvolvido como um modelo de política pública com o potencial de servir de exemplo para outras cidades brasileiras e quiçá internacionais. O principal objetivo desta instituição enquanto política pública é fornecer oportunidades culturais, sociais e econômicas para as comunidades que o cercam, visando combater os desafios associados a esse crescimento desordenado e consequentemente a violência e insegurança nas cidades (CUNHA; CARDOSO, 2022).

Ante o exposto, este trabalho se baseará na seguinte problemática: Qual é o impacto da implementação do COMPAZ na Comunidade Alto Santa Terezinha, em Recife, no que se refere à promoção do lazer como parte integrante de uma política pública?

Para tanto, o objetivo principal desta pesquisa é analisar o impacto da implementação do COMPAZ Governador Eduardo Campos na Comunidade Alto Santa Terezinha, em termos de redução da violência, garantia de direitos humanos e promoção da igualdade social. Já os objetivos específicos foram definidos como sendo: a) Analisar a eficácia das políticas e estratégias de lazer

implementadas pelo COMPAZ na Comunidade Alto Santa Terezinha, em Recife, enquanto parte integrante de uma política pública mais ampla, avaliando seu impacto na promoção do lazer e sua contribuição para a redução da violência e a inclusão social na comunidade; b) Compreender o papel do COMPAZ em relação à promoção dos direitos humanos, englobando aspectos como segurança, educação, cultura e engajamento cidadão, avaliando sua efetividade na consolidação desses direitos e sua influência no fortalecimento da comunidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva de abordagem etnográfica, a qual, através de pesquisa de campo, com uso de bibliografias e entrevistas, pretende-se alcançar os objetivos ora propostos e consequentemente chegar a uma resposta (ainda que parcial), da problemática. As entrevistas de forma sistematizada, foram direcionadas ao Secretário de Cidadania, Murilo Cavalcanti e a algumas pessoas encontradas aleatoriamente no COMPAZ, durante algumas visitas.

IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Políticas Públicas representam as ações, planos, projetos e programas implementados pelo Estado para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, abrangendo questões que vão desde medidas econômicas até regulamentações administrativas e diretrizes locais. Essas iniciativas têm um impacto amplo, influenciando aspectos como renda, qualidade na educação, acesso a serviços de saúde e até mesmo espaços de lazer. O cerne das políticas públicas é proteger os direitos dos indivíduos e promover o bem-estar individual e coletivo, sendo uma ferramenta fundamental para combater a desigualdade e promover a inclusão social em um país (SENA, 2022).

Dessa forma, pode-se afirmar que as políticas públicas são a implementação de um plano de ação governamental através de programas e iniciativas que incluem diversas unidades e participantes tanto do governo quanto da sociedade em geral. Elas têm uma abordagem voltada para o âmbito social, visando explicar como o Estado intervém nas dinâmicas sociais para

mitigar as desigualdades provocadas pelo atual modelo econômico predominante (BEZERRA et al., 2014).

> Elaborar uma política pública significa definir *quem* decide *o quê, quando*, com que *consequências* e *para quem*. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir "Políticas Públicas" de "Políticas Governamentais". Nem sempre "políticas governamentais" são públicas, embora sejam estatais. Para serem "públicas", é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

À luz da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas representam a materialização do Estado na promoção do interesse público e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária para a sociedade. É consenso, portanto, que as políticas públicas nada mais são do que a efetivação dos direitos e garantias fundamentais positivados na Carta Magna. Dessa forma, o propósito fundamental das políticas públicas é melhorar a qualidade de vida dos cidadãos efetivando as garantias que a eles lhes são asseguradas.

Na visão de Daniel Vázquez e Domitille Delaplace (2011) as políticas públicas devem ser entendidas como, sendo o conjunto de procedimentos por parte do governo que possam gerar certos resultados e impactos no médio e longo prazo. Nestes termos:

> O principal objetivo das PP é o de dar racionalidade ao uso de recursos escassos para cumprir as atividades estatais em cada uma das partes que integram seu ciclo de vida. (...) Dissemos acima que a PP se interessa pela revisão dos processos de tomada de decisões realizados pelos atores estatais; interessa-se particularmente pela análise e pelo aperfeiçoamento da racionalidade nesses processos. Por racionalidade entendemos uma série de atributos que se espera que toda PP tenha, como: eficiência, eficácia, economia, produtividade e oportunidade. O fato de que o principal objetivo das PP seja dar racionalidade à ação estatal significa que a administração pública deve estar guiada por

> esses princípios. Entendida dessa forma, a PP é um conjunto de procedimentos que incluem a alocação de insumos por parte do governo (financeiros, humanos, informação etc.), que devem ser obtidos de acordo com o princípio de economia e processados com uma lógica de produtividade para obter produtos que possam gerar, no curto prazo, certos resultados. Entre a disposição de insumos e os referidos resultados esperamos observar uma lógica eficiente. Além do mais, espera-se que esses resultados de curto prazo possam ser efetivos na criação de impactos no médio e longo prazo (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011, p. 6)

Consoante ao exposto, Ana Claudia Capella (2018), corrobora com o seguinte:

> O processo de formulação de políticas públicas compreende dois elementos principais: definição da agenda e definição de alternativas. O primeiro envolve o direcionamento da atenção em torno de questões ou problemas específicos. O segundo, a exploração e o desenho de um plano possível para a ação. (...) A seleção de alternativas envolve atores governamentais e atores externos ao governo em um processo de debate sobre como o Estado pode lidar com problemas públicos. Parte relevante desse debate está relacionada aos meios que os governos têm a sua disposição para lidar com esses problemas, ou seja, aos seus instrumentos ou ferramentas. Assim, um aspecto fundamental da formulação é compreender que as políticas públicas são desenhadas por meio dos instrumentos, capazes de traduzir as intenções dos formuladores de políticas em um conjunto de ações concretas (CAPELLA, 2018, p. 10).

É importante mencionar que as políticas públicas podem ter dimensão nacional ou local. Um exemplo claro de política pública a escala nacional é o Programa Bolsa Família, estabelecido durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Medida Provisória 132 de 20 de outubro de 2003 e posteriormente transformado em lei (Lei Federal 10.836 de 2004). O Bolsa Família é um programa de transferência de renda voltado para famílias em situação de pobreza, que tem como objetivo integrar políticas públicas para fortalecer o acesso das famílias a direitos básicos, como saúde, educação e assistência social. Além disso, o programa busca resgatar a dignidade e a

cidadania das famílias por meio da implementação de ações complementares e da articulação com outras políticas, visando à superação da pobreza e à transformação social. Isso inclui ações relacionadas à assistência social, esporte, ciência e trabalho (BRASIL, 2023).

Em nível Local, as políticas públicas são aquelas implementadas por determinado governo que atende uma comunidade específica. O COMPAZ, é um exemplo de política. pública de escala local, uma vez que, até o momento, só foi implementado pelo Governo Municipal de Recife. Entretanto, isso não impede que esse projeto seja utilizado por outras cidades brasileiras – e estrangeiras – como um modelo de política pública. Outrossim, é importante mencionar que o COMPAZ é uma política pública social que acaba abarcando outras políticas públicas em suas atividades, tais quais a educação, cultura e lazer.

Para isso, é imprescindível conhecer acerca do processo de implementação do COMPAZ Governador Eduardo Campos, localizado na Comunidade Alto Santa Terezinha a fim de que se compreenda essa política pública como uma forma de combate à violência e de desenvolvimento social da comunidade local.

PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO COMPAZ GOVERNADOR EDUARDO CAMPOS NA COMUNIDADE ALTO SANTA TEREZINHA

Nas décadas de 1980 e 1990, Medellín, na Colômbia, era conhecida como a cidade mais violenta do mundo. No auge do governo do traficante Pablo Escobar, a taxa de homicídios atingiu horríveis 380 por 100.000 habitantes, excedendo o que a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera um limite epidêmico. Trinta anos depois, porém, a cidade passou por uma transformação notável. O caos foi substituído por praças, museus e ciclovias, e os moradores agora desfrutam de uma qualidade de vida que antes parecia fora de alcance (FRANÇA, 2023).

O fator que impulsionou esta mudança impressionante em Medellín e que a tornou num modelo global foi a urbanização social. O conceito abrange uma série de decisões lideradas pelo setor público e apoiadas pelo setor

privado que transformam eficazmente comunidades anteriormente despossuídas e assombradas pelo medo. A Colômbia como um todo viu uma redução significativa de 94% na violência entre 1993 e 2021. Esta prática inspirou o resto do mundo, ganhando destaque na América Latina, especialmente no México, e estendendo-se ao Brasil, que infelizmente é o berço do crime violento.

A transformação social de Medellín torna-se, portanto, uma referência importante na luta contra a violência urbana. Ademais, foi a mudança abrupta e deveras satisfatória em Medellín que impulsionou a criação do primeiro COMPAZ em Recife/PE, o COMPAZ Governador Eduardo Campos, localizado no bairro de Alto da Santa Terezinha.

O modelo de urbanismo social utilizado na Colômbia foi uma abordagem que serviu de inspiração para vários estados e inspirou um novo processo de fortalecimento das comunidades, ligado ao desenvolvimento e nutrição de um coletivo. Tendo em vista as desigualdades do Recife, o Centro Comunitário para a Paz (COMPAZ), também conhecido como "Fábrica de Cidadania", foi idealizado pela Prefeitura da capital pernambucana com o intento de prevenir a violência e promover a inclusão social, proporcionando aos indivíduos um sentimento de pertença, isto pois, "no âmbito do Pacto pela Vida (plano municipal de segurança urbana e prevenção da violência), com vistas à construção de uma sociabilidade pacífica, de uma cultura da não violência e de uma cidade cada vez mais segura" (NÚCLEO DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CIÊNCIA DE DADOS, 2022).

Em uma conversa com o Secretário de Cidadania de Recife, Murilo Cavalcanti, no dia 08 de novembro de 2023, ao ser perguntado sobre a inspiração para a criação do COMPAZ, ele revelou que "*O modelo foi todo inspirado no modelo que conhecemos na Colômbia.*" Antes desse projeto, a descentralização dos serviços existia, porém não havia nada similar ao que hoje é o COMPAZ, exceto por um projeto de cidadania que contribuiu significativamente para a concepção do centro.

Quando questionado sobre o intervalo entre a aprovação do projeto do COMPAZ até sua inauguração em 2016, assim como as equipes envolvidas no planejamento e implementação, o Secretário compartilhou que várias plenárias com participação da comunidade foram realizadas para desenvolver

o modelo do COMPAZ. Onze secretarias diferentes estiveram envolvidas nesse processo, dada a natureza multidisciplinar do centro, buscando a integração de várias áreas para o seu pleno funcionamento.

O COMPAZ, está alinhado à Política Municipal de Cultura de Paz e Justiça Restaurativa do Recife, conforme estabelecido na Lei Municipal nº 18.850/2021 e dentro do Planejamento Estratégico do Recife para o período de 2021 a 2024, está integrado na dimensão "Viver Bem" e na categoria "Segurança Cidadã". Nesse contexto, a Prefeitura se concentra em enfrentar o desafio de longa data acerca da desigualdade social. Isso envolve a garantia dos direitos fundamentais e o compromisso de fornecer serviços públicos de alta qualidade para todos os cidadãos, sem permitir a exclusão de qualquer parte da população desse processo de transformação, frise-se, contínuo, com o objetivo de melhorar o bem-estar social e proporcionar uma vida digna para todos.

Assim, de acordo com o Relatório Geral de Avaliação Executiva e Participativa da rede COMPAZ 2022, a sua missão é de

> Transformar vidas através da promoção da cidadania voltada para a cultura de paz e da não violência na cidade do Recife e sua visão é de que contribuirão para a promoção da igualdade e para a redução dos índices de violência por meio da promoção da cultura de paz e dos direitos humanos (NÚCLEO DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CIÊNCIA DE DADOS, 2022, p. 10).

Dessa forma, o Centro Comunitário para a Paz baseia-se nos princípios da justiça restaurativa, a partir da promoção de uma cultura de paz, o incentivo ao diálogo, a oferta de serviços e medidas preventivas para a resolução de forma autocompositiva (conciliação e mediação) de conflitos comunitários.

O Centro Comunitário para a Paz, embora não esteja regulamentado por lei até o momento, tem se revelado uma poderosa ferramenta de política pública, segundo o Secretário da Cidadania e membros da comunidade. Ele é reconhecido por garantir não apenas momentos de lazer, mas também oferecer oportunidades de conhecimento e, especialmente, promover interações sociais entre as pessoas. O Secretário mencionou que, em relação

ao índice de violência na localidade, uma pesquisa prévia indicou uma redução em torno de 30% antes da pandemia. No entanto, devido ao funcionamento reduzido durante esse período, estão em curso novas medições para determinar o atual percentual.

Contrapondo à declaração do Secretário, um estudo divulgado em 2022, intitulado "Variação anual dos Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI) cometidos nos bairros próximos aos COMPAZ", apresentou dados interessantes.

Tabela 1 - Variação a cada 12 meses do número de Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI) cometidos contra a população em geral nos grupos de bairros que formam a Rede em cada COMPAZ

COMPAZ/ PERÍODO	1 ano antes do lançamento	1 ano após o lançamento	2 anos após o lançamento	3 anos após o lançamento	4 anos após o lançamento	5 anos após o lançamento
Governador Eduardo Campos	58	62(+6,90%)	47 (-18,97%)	46 (20,69%)	41 (29,31%)	73 (+25,86%)

Fonte: Limeira, 2022

Nos primeiros doze meses após a inauguração do COMPAZ Governador Eduardo Campos, os bairros localizados a aproximadamente 1km do centro experimentaram um aumento de 6,9% nos CVLI em comparação com o período anterior à sua abertura. No entanto, nos anos subsequentes, até março de 2020, esses números declinaram progressivamente. A análise revelou um novo aumento nos CVLI durante os doze meses entre abril de 2020 e março de 2021. É relevante destacar que esse período coincide com a pandemia de COVID-19, quando o COMPAZ e outras instituições de proteção, incluindo escolas, permaneceram fechadas (LIMEIRA, 2022).

Apesar de O COMPAZ ser uma referência de política pública, e ter contribuído com a diminuição da violência (mesmo que estes dados oscilem anualmente), o centro também enfrenta desafios notáveis. Um deles é a dificuldade de interação com todas as secretarias, além da carência de

profissionais qualificados, como educadores físicos. Pois enquanto política de segurança pública, o COMPAZ não trará os resultados esperados se atuar isoladamente.

Como o próprio nome sugere, políticas públicas, envolve uma junção, união de agentes, que serão elos e atuarão em conjunto para que de fato se tenha obtenha maiores resultados positivos. O COMPAZ é uma política pública, mas ele não supre tantas outras que a comunidade também precisa. Os dados da tabela acima, que estão de acordo com a Secretaria de Desenvolvimento Social do estado, apenas corroboram o exposto.

Apesar desses obstáculos, há uma perspectiva otimista em relação ao futuro do equipamento. O Secretário enfatizou que o COMPAZ não é apenas um projeto de governo, mas um desafio político do estado como um todo. Atualmente, atende a 16 bairros no Recife e há planos de expansão para incluir mais duas unidades, uma no bairro da Várzea e outra no Curado, ampliando assim o acesso aos serviços oferecidos e atendendo a uma maior parcela da população local.

O IMPACTO DO COMPAZ NO LAZER SOB A PERSPECTIVA DA COMUNIDADE

A pesquisa realizada por Limeira (2022) destacou que até meados de julho de 2022, o COMPAZ Governador Eduardo Campos teve 16.757 usuários cadastrados, o que representa aproximadamente 28,66% do total (considerando todos os centros que existem em Recife). O estudo revelou que a maioria desses cadastrados, cerca de 62,97%, é composta por mulheres. Essa predominância pode ser explicada pelo fato de mães e avós serem frequentemente responsáveis por levar crianças às atividades oferecidas nos COMPAZ, e acabam também participando das iniciativas. Ao analisar a distribuição por faixa etária, percebeu-se que a maior parte dos usuários que frequentam o COMPAZ tem até 25 anos. Em relação à renda, constatou- se que 44,81% dos cadastrados não têm renda, enquanto 28,70% estão na faixa de 1 a 2 salários- mínimos. Quanto à escolaridade, a maior representatividade está no Ensino Médio (30,87%), seguido pelo Ensino Fundamental I (23,82%) e pelo Ensino Infantil (22,98%) (LIMEIRA, 2022).

Durante uma entrevista realizada pelas pesquisadoras, observou-se que, apesar da variedade de serviços oferecidos pelo COMPAZ, a maioria dos usuários opta por usufruir das atividades esportivas e outras formas de lazer proporcionadas pelo centro. Entre essas atividades estão as aulas de natação, dança e luta, parques infantis, academias comunitárias e encontro dos idosos, conforme o que segue:

Marineve: Neve, como é chamada, tem 65 anos e é moradora de Bibiribi, nascida e crescida na região do Alto Santa Terezinha. Lembra-se da estrutura ainda da época do Centro de Juventude. Estava participando do grupo de Idosas quando disse:

"O Centro da Juventude era focado em esporte. Tinha atletismo e jogos. Agora com o Compaz temos tudo, desde academia até dança. Eu venho de segunda a sexta-feira e acompanho as atividades. Hoje além do esporte temos danças. E mesmo com esporte temos campeonatos da terceira idade que podemos participar. Desde a abertura do Compaz aqui temos muita opção de atividade. Não precisa nem dá pra ficar em casa. Eu não perco nenhum dia. Única coisa que falta é "zumba"."

Fábio André: Trabalhador de empresa terceirizada pelo Compaz. Foi participante do Centro da Juventude e conta que seu irmão é professor de *break* no Compaz.

"Eu conheci este espaço quando era Centro da Juventude e fiz muito esporte o que me fez muito bem quando era adolescente. Mas hoje vejo uma grande diferença a começar pela conservação do espaço e qualidade do edifício e atividades. Trabalhar aqui me faz sentir que estou contribuindo com o futuro, projetando um futuro."

Manuel: Ele tem 18 anos de idade. Estava com 2 amigas na área próxima a pracinha ensaiando dança, é morador do bairro, estuda no Colégio próximo. Frequenta o Compaz pelo menos 3 vezes na semana. Faz balé popular.

"Antes do Compaz o Centro tinha atividades esportivas o que também era muito legal mas agora temos muito mais opções e atividades de arte, cultura e expressão. Eu faço parte da banda marcial na escola e aqui eu faço danças

populares com minhas amigas. Eu já fiz informática até o final do curso. Amo dançar e amo lazer, então aqui a tarde encontro tudo que eu quero. O Compaz mudou minha rotina, chego da escola almoço e venho para cá. Não fico parado. Se eu não tivesse o Compaz eu não ia aguentar ficar em casa e talvez ficasse mais na rua se não tivesse condições de me inscrever em cursos e aulas. Quando saio da escola e digo para minha mãe que passarei a tarde aqui ela fica descansada, tranquila (testemunho que faz com que a Maiara de 16 anos e a Naira de 16 anos balancem a cabeça concordando afirmativamente)." Com relação a melhorias os três dizem que a Natação poderia ter mais vagas que não conseguiram se inscrever. Manuel conta ainda que sua avó fazia hidroginástica e o namorado faz dança. Todos no Compaz.

Rafaela: Tem 35 anos e é mãe de 2 filhos. Estava na pracinha com seu filho menor.

"Eu tenho uma filha de 10 anos que participa do Compaz. O pequeno não faz nenhuma atividade regular, mas eu trago ele na pracinha sempre que posso e quando estou aguardando minha filha sair da aula de informática. Ela não lembra como era o bairro antes do Compaz mas sabe que hoje o centro é fundamental para poder complementar as atividades e a formação dos filhos. Para ter aula de informática, ir na biblioteca ou fazer outros cursos tem que ter muito dinheiro. Quem é que poderia matricular o filho? Com o Compaz eu consigo dar uma formação completa a eles sem gastar. Me dá condições de oferecer coisas boas." Sobre melhorias ela diz que a piscina poderia oferecer mais vagas.

Grupo de jovens na biblioteca: Sem entrevistar conversamos com 4 jovens utilizando a sala de biblioteca para jogar. Eles se encontram regularmente para campeonatos de jogos online e ficam, online, lado a lado possivelmente com outros competidores que não estejam nas estruturas do centro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os jovens, o compaz é sinônimo de segurança e tranquilidade para seus pais. Que quando estão em atividades no centro seus pais se sentem calmos. Compaz também é possibilidade de acesso a atividades que custariam muito caro e não poderiam fazer como informática, danças ou natação. Além disso, oferece uma gama ampla de atividades, o que atrai jovens de diferentes perfis, desde os que encontram fruição na expressão e na música até o que gostam de tecnologia e encontram ali uma estrutura confortável, com ar condicionado e boa iluminação para poder estudar, ler e se conectar ao mundo virtual. Para algumas mulheres da terceira idade, é um alento que reflete na auto estima, maquiadas, animadas, as senhoras das danças populares pareciam felizes e bastante ativas na sua atividade.

Conforme o exposto, é inegável a contribuição e a assertividade do Compaz, como mecanismo de política pública para a comunidade do Alto Santa Terezinha, ratificado pelas pesquisas e entrevista feita com usuários da comunidade. No entanto, de acordo com as palavras do próprio secretário Murilo, um entrave que impede maiores resultados do Compaz e retorno para comunidade, é a falta de integração entre as secretarias. É necessária uma atuação conjunta, pois, apenas o Compaz não suprirá todas as necessidades da comunidade enquanto políticas públicas, uma vez que, saúde, educação, infraestrutura, saneamento básico, entre outros campos, também são políticas públicas que devem ser levadas em consideração em prol da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ações e Programas – Bolsa Família**. Brasil: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia. Acesso em 17 out. 2023.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas.** Brasília: Enap, 2018.

CUNHA, Francisco; CARDOSO, Cármen (org). **Compaz Espaço de Inclusão e Transformação Social - Política Pública de Prevenção à Violência da Cidade do Recife**. Trad.: Peter Ratcliffe. Recife: Cepe, 2022.

FRANÇA, Valéria. **Viver com dignidade: urbanismo social ganha espaço no Brasil**. Revista Veja: 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/comportamento/viver-com-dignidade-urbanismo-social-ganha-espaco-no-brasil. Acesso em 15 out. 2023.

LIMEIRA, Juliana Villar. **COMPAZ – política pública de redução da violência através da promoção da cidadania: análise teórica e prática sob uma perspectiva jurídica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito). Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2022.

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CIÊNCIA DE DADOS. **Relatório Geral de Avaliação Executiva Participativa da Rede COMPAZ** (2022).

SENA, Márcio **As Políticas Públicas e como elas afetam nosso país**. Recife: TCE-PE: 2022. Disponível em: <https://ouvidoria.tce.pe.gov.br/politicas-publicas-e-sua-importancia/>. Acesso em 17 out. 2023.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. AATR-BA, 2002.

VAZQUEZ. Daniel. **Políticas Públicas na Perspectiva de Direitos Humanos: Um Campo eEm Construção**. Revista Internacional De Direitos Humanos v. 8, n. 14, jun. 2011, p. 35-65.

CAPÍTULO 33

VULNERABILIDADE DAS MULHERES NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS À LUZ DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Suyanne de Barros Teixeira[171]
Rayanna Larissa de Goes Fernandes[172]

INTRODUÇÂO

O presente estudo versa sobre a violação que as mulheres privadas de liberdade sofrem acerca de seus direitos, considerados direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal e pela lei penal que estão para garantir e proporcionar um bem-estar e uma qualidade de vida digna.

É imperioso notar que com o sistema patriarcal desde a antiguidade as prisões foram feitas para homens, sendo assim, elas foram "adaptadas" para mulheres. É visível que entre homens e mulheres existem particularidades diferentes, então existe a dificuldade de ser mulher e estar presa, tornando aparentes os diversos problemas que as mulheres podem passar dentro de um presídio.

[171]Bacharel em Direito pela Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns - AESGA/FACIGA. Tecnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE. http://lattes.cnpq.br/8811380839032064.

[172]Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE PPGDH. Docente da Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns- AESGA/FACIGA, Docente vinculada a Pós-graduação da FACIGA/GARANHUNS. Orientadora vinculada ao PROUNI/PE. Orientadora de projetos de extensão e iniciação científica, bem como de trabalhos de conclusão de curso. Advogada pela OAB/PE. Especialista em Direito Notarial e Registral; Em Direito Empresarial/ Recuperação Judicial e Em Direito Constitucional. Atuou como assessora de Magistrado no Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco de 2019 até 2022. Já exerceu cargo de Mediadora no Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco. Atuou como Estagiária do Ministério Público Federal e da Defensoria Pública do Estado de Pernambuco. Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Direito Constitucional, Tributário, Administrativo, Políticas Públicas e Direitos Humanos. http://lattes.cnpq.br/3573385465200953.

Como a dignidade da pessoa humana está sendo garantida nos estabelecimentos prisionais femininos na sociedade contemporânea?

É um tema cuja discussão torna-se necessária para sociedade e todos que buscam informações mais amplas sobre o sistema penitenciário, apresentando contexto de desafios e dificuldades pelo qual mulheres encarceradas passam em consequência de esquecimento e silêncio pelo Estado, sociedade e familiares.

Caracterizada como uma pesquisa de estudo descritiva, tendo como procedimento técnico de natureza bibliográfica, busca analisar o direito à dignidade da pessoa humana, daquelas que encontram-se em estado de vulnerabilidade nos estabelecimentos prisionais. Isto é, contextualizar a história do sistema prisional feminino no Brasil; classificar a população feminina encarcerada junto ao cenário dos sistemas prisionais brasileiro e mensurar a vulnerabilidade junto a dignidade da pessoa humana à luz do encarceramento feminino.

HISTÓRIA DAS PRISÕES NO BRASIL

As primeiras formas de resolução dos litígios ou dos crimes são oriundas da vingança privada (lei de talião), com sanções brutais, comandadas por reis (NUCCI, 2022).

Durante o período medieval, as punições utilizadas para os condenados era amputação de membros, degolação, forca, fogueira, guilhotina e outros que poderiam vir a surgir, exibindo à população cenas que proporcionavam dor e sofrimento aos culpados (CARVALHO FILHO, 2002).

Dita forma, os sistemas estatais estiveram em constantes evoluções, trazendo na seara, a primeira unidade prisional construída no Brasil no ano de 1551 na cidade de Salvador, Estado Bahia, sendo esta a sede do governo, que em sua estrutura contava com a casa de audiência e câmara (CARVALHO FILHO, 2002).

As mulheres cumpriam pena em cadeias mistas que muitas vezes para sobreviver eram forçadas à prostituição e muitas eram estupradas por condenados que estavam presos no mesmo local, entretanto, por meio de denúncias dos acontecimentos, o Brasil passou a implementar presídios

apenas para mulheres, no ano de 1937 foi fundada a primeira Penitenciária feminina no Brasil chamada Madre Pelletier, de Porto Alegre, manuseada por freiras da igreja católica (QUEIROZ, 2015).

A Penitenciária Madre Pelletier ficou ao comando das freiras, até o ano de 1981, na ocasião em que a administração ficou sob responsabilidade do Estado, tendo em vista que mulheres começaram a praticar crimes com mais frequência, dificultando a organização e segurança do local, sendo assim, necessitando de uma ampliação maior (QUEIROZ, 2015).

Nesse sentido de surgimento da penitenciária feminina, outros estabelecimentos foram sendo fundados no Brasil, ainda em 1937 foi criado o Instituto Feminino de Readaptação Social no Rio Grande do Sul, no ano de 1941 abriu o Presídio de Mulheres de São Paulo e no ano seguinte em 1942 a Penitenciária Feminina no Distrito Federal (ANDRADE, 2011 apud SESSA, 2020).

Conforme o exposto, o confinamento é praticado para que não ocorra delitos, que antes de praticar reflita nas consequências significativas.

EVOLUÇÃO DAS PENAS

Em 1822 com a Proclamação da Independência do Brasil, a Constituição de 1824 deu as diretrizes à elaboração da futura legislação penal, fundada em uma base de justiça e equidade, englobando a liberalidade, abolição de torturas, pena restringida ao delinquente e prisões seguras e limpas separadas de acordo com o crime praticado (ROSSETTO, 2014).

O projeto código criminal, sancionado por D. Pedro I em 1830, com ideias inspirada na constituição vigente da época de aspecto liberal, com a chegada desse código ocorreu a adoção de multa, ou seja, o pagamento em pecúnia (ROSSETTO, 2014).

Com a criação do código criminal, determinou-se outros meios de penas e alternativas para cada tipo de crime cometido, proporcionando ao delinquente saber o que lhe esperava caso viesse a cometer determinado crime. Cumpre observar que com o período republicano, foi elaborado um projeto de Código Penal por João Batista Pereira e aprovado em 1890, antes da Constituição de 1891, no entanto, não foi obtido êxito, com o decorrer do

tempo, houve criações de muitas quantidades de leis extravagantes que se aglutinaram em uma consolidação das leis penais de Vicente Piragibe, decretada em 1932 (MASSON, 2020).

No ano de 1937, foi apresentado um projeto de Código Penal brasileiro por Alcântara Machado, sancionado em 1940, entrando em vigor no ano de 1942 que está em uso até os dias atuais, houve também algumas reformas da parte geral do código que humanizou as sanções e adotou penas alternativas à prisão, como também incluiu os dias-multa (MASSON, 2020).

Com a criação do Código Penal (CP) de 1940 o juiz conquistou o poder de apreciação da medida da pena, ou seja, o tempo de cumprimento como também adquiriu o poder se de escolher alguma outra alternativa como meio de cumprir a pena, as penas principais eram a de reclusão, detenção e multa, a aplicação da pena podia ser bifásica ou trifásica. Com o surgimento da Lei nº 3.274/1957 surgiu a individualização da pena, classificação dos crimes junto ao condenado e proporcionando trabalho, educação e assistência social juntamente com outros meios benefícios e melhorias para o bem-estar do preso (ROSSETTO, 2014).

Com a reforma da parte geral do código penal em 1980, houve a extinção das penas acessórias, criação das penas restritivas de direitos, diminuição dos efeitos de reincidência a progressão e regressão do cumprimento de penas em regime fechado, semiaberto e aberto, entrando em vigor em 1985 e junto para complementação surgiu a Lei de Execução Penal em 1984 (ROSSETTO, 2014).

Para aplicação é analisado todo o contexto em que o crime foi praticado para analisar atenuantes, agravantes e motivos, junto com as possibilidades de circunstâncias, para assim o sentenciado iniciar o cumprimento de acordo com seu delito e não ultrapassar o crime cometido, nesse sentido, Beccaria (1764, p. 15) aponta que:

> É porque o sistema atual da jurisprudência criminal apresenta aos nossos espíritos a ideia da força e do poder, em lugar da justiça; é porque se lançam, indistintamente, na mesma masmorra, o inocente suspeito e o criminoso convicto; é porque a prisão, entre nós, é antes um suplício que um meio de deter um acusado; é porque, finalmente, as forças que

> defendem externamente o trono e os direitos da nação estão separadas das que mantêm as leis no interior, quando deveriam estar estreitamente unidas.

Conforme se nota, a pena não é aplicada proporcional e separado a cada crime específico, logo um cidadão suspeito de praticar algum crime e um que realmente cometeu o crime ficam na mesma prisão.

PERFIL DAS MULHERES PRESAS NO BRASIL

As mulheres que se encontram encarceradas sofrem invisibilidade tanto na questão da prisão quanto por ser apenas mulher, o que ocorre no meio econômico, político-ideológico no sistema capitalista e o desenvolver do sistema penitenciário interfere principalmente para as mulheres, na perspectiva desse gênero, é necessário analisar a contemporaneidade que ainda existe a compleição de sexismo e racismo institucional (BORGES, 2019).

Oportuno torna-se dizer que raça tem se exteriorizado como grande fator decisivo para definição de quem irá ou não preso, para tanto, a realidade para as mulheres não deixa de ser diferente, deixando nítida a necessidade e a emergência do feminismo interseccional para transformações (BORGES, 2019).

Ademais, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), entre os anos de 2020 e 2021, verificou-se um aumento na população carcerária feminina em custódia, que conforme os dados houve uma estabilidade no ano de 2022.

Corroborando com o acima exposto:

> De maneira geral o sistema prisional brasileiro escancara o racismo estrutural. Se entre 2005 e 2022 houve crescimento de 215% da população branca encarcerada, passando de 39,8% do total de presos brancos para 30,4% no ano mais recente, houve crescimento de 381,3% da população negra. Em 2005, 58,4% do total da população prisional era negra, em 2022, esse percentual foi de 68,2%, o maior da série histórica disponível. Em outras palavras, o sistema penitenciário deixa evidente o racismo brasileiro de forma cada vez mais

> preponderante. A seletividade penal tem cor (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023, p. 314).

Vale ressaltar que, muito da população encarcerada tem uma personalidade e raça predominantes.

Conforme a Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) (2023), mais precisamente até a data de 06 de junho de 2023 a população feminina negra é composta por pretas e pardas, contabilizando um total de 16.273 mil mulheres em cárcere, branca 8.465 mil, amarela 166, indígena 79, em celas físicas; em prisão domiciliar os números já mudam em que possuem um total de 6.295 negras, branca 2.442, amarela 40, indígena 32; é notável que a população com maior quantidade é a negra, evidenciando a população com maior perfil que encontra-se em prisão.

CENÁRIO DOS SISTEMAS PRISIONAIS FEMININOS NO BRASIL

A integridade e as instalações carcerárias estão expressas em leis e cláusulas para que sejam conservados seus direitos, contudo, existem algumas assistências também para sistema penitenciário feminino:

> A penitenciária para mulheres segue também alguns requisitos básicos mencionados no artigo 88, [...] poderão contar, facultativamente, com seção para gestante e parturiente e de creche. Dispõe, aliás, o artigo 5° da Constituição Federal de 1988 que "às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação" (artigo 5°, L). [...] Como se sabe, a execução da pena atinge, indiretamente, aos filhos dos condenados e torna-se indispensável que sejam eles assistidos, ao menos enquanto estiverem na idade de dependência estreita com a mãe presidiária (MIRABETE, 2007 apud ANDRADE, 2018, p. 18-19).

Em 2022, no 17° Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicou-se novamente o crescimento da população brasileira, então vale destacar que devido ao aumento de presos, o sistema opera com quase 50% além do que ele consegue comportar (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).

O quantitativo de pessoas privativas de liberdade no sistema carcerário feminino no ano de 2021 foi de 45.436 mil e em 2022 um total de 45.388 mil detentas (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).

A partir dos dados elencados verifica-se uma diminuição de mulheres presas quando comparado o ano de 2021 com o ano de 2022, no entanto, vale salientar que:

> Embora o número de mulheres presas pareça em um cenário de estabilidade, há que se considerar que o cárcere se amplia para as dinâmicas familiares (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023, p. 315).

Em consonância com o acatado, o número em presídios femininos abarca também os filhos das detentas, por estarem convivendo diariamente no mesmo núcleo.

ESTADO DE COISA INCONSTITUCIONAL

A criação de políticas públicas objetivam a garantia do mínimo que são os direitos fundamentais, apresentados pela Constituição Federal, e o não cumprimento pelo Estado causa prejuízo à população, causando uma busca maior pelo poder judiciário, para assim garantir o seu direito (SANTOS, 2007 *apud* COLAÇO FILHO, 2017).

Em atendimento aos fundamentos da dignidade da pessoa humana, nenhum ser humano deve ser forçado a tratamento desumano, inclusive aqueles que encontram-se em cárcere, que deverá ter assegurado o respeito a sua integridade física, psíquica e moral; sendo o Estado responsável pela manutenção para o mínimo e essencial direitos dos presos para a vivência nos estabelecimentos (COLAÇO FILHO, 2017).

Foi deferido parcialmente pelo STF, o pedido de medidas cautelares ajuizada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), requerendo Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 347/DF, reconhecendo o Estado de Coisa Inconstitucional em relação ao sistema prisional brasileiro, por meio das graves lesões aos direitos constitucionais dos presos, mostrando

a real condição precária do sistema carcerário brasileiro, em consonância com o acatado, a Corte Constitucional por meio do Poder Executivo adotou medidas administrativas e orçamentárias para diminuir a inconsistência no sistema (COLAÇO FILHO, 2017).

O Estado de Coisas Inconstitucional buscou favorecer a proteção dos direitos fundamentais, em face da inércia ou omissão dos demais Poderes, pois se trata de uma questão estrutural, de responsabilidade do Estado como um todo (COLAÇO FILHO, 2017).

Na data de 04 de outubro de 2023 foi decidido em julgamento o informativo 1111/2023, abordando a temática da ADPF 347/2015 - DF do estado de coisa inconstitucional decorrente da violação grave e massiva de direitos fundamentais do sistema prisional brasileiro, em um resumo trazido pelo informativo, foi apresentado:

> A situação de grave violação em massa de direitos fundamentais dos presos enseja o reconhecimento de um estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro. A superação desse problema de natureza estrutural exige do Poder Público a elaboração de um plano nacional e de planos locais que prevejam um conjunto de medidas e a participação de diversas autoridades e entidades da sociedade (BRASIL, 2023, p. 1).

Dessa forma, é notável que os direitos fundamentais dos presos não estão sendo respeitados, sendo necessárias medidas para sanar essa precariedade e essas violações em seus direitos como ser humano. Foi julgado parcialmente procedente a ADPF 347/2015 - DF, pelo relator Ministro Marco Aurélio, reconhecendo os expostos a seguir:

> Com base nesses e outros entendimentos, o Plenário, por maioria, julgou parcialmente procedente a ADPF para:
> a. reconhecer o estado de coisas inconstitucional do sistema carcerário brasileiro;
> b. determinar que juízes e tribunais:
> b.1 realizem audiências de custódia, preferencialmente de forma presencial, de modo a viabilizar o comparecimento do preso perante a autoridade judiciária em até 24 horas contadas do momento da prisão;

> b.2 fundamentem a não aplicação de medidas cautelares e penas alternativas à prisão, sempre que possíveis, tendo em conta o quadro dramático do sistema carcerário;
> c. ordenar a liberação e o não contingenciamento dos recursos do FUNPEN;
> d. determinar a elaboração de plano nacional e de planos estaduais e distrital para a superação do estado de coisas inconstitucional, com indicadores que permitam acompanhar sua implementação;
> [...]
> j. estabelecer que todos os planos deverão ser levados à homologação do Supremo Tribunal Federal, de forma a que se possa assegurar o respeito à sua decisão de mérito;
> k. determinar que o monitoramento da execução dos planos seja efetuado pelo DMF/CNJ, com a supervisão necessária do STF, cabendo ao órgão provocar o tribunal, em caso de descumprimento ou de obstáculos institucionais insuperáveis que demandem decisões específicas de sua parte; e
> l. estipular que os planos devem prever, entre outras, as medidas examinadas neste voto, observadas as diretrizes gerais dele constantes, sendo exequíveis aquelas que vierem a ser objeto de homologação final pelo STF em segunda etapa (BRASIL, 2023, p. 1).

É necessário o mínimo existencial, a implementação de planos nacionais, estaduais e distrital para que atendam e resolvam as questões de inconstitucionalidades existentes nos sistemas prisionais, a fiscalização com monitoramentos dentro das penitenciárias, o tempo de cumprimento e execução de acordo com as normas e decisões judiciais e que as implementações sejam respeitadas.

VULNERABILIDADE DA MULHER NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS À LUZ DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

A integridade física e moral dos detentos são previstas como cláusula pétrea na Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XLIX (BRASIL, 1988), o artigo 38 do Código Penal traz que todos os direitos do preso devem ser conservados (BRASIL, 1940).

O preso mantém todos os direitos não alcançados pela perda da liberdade, como, por exemplo, descanso e recreação, alimentação suficiente, tempo adequado para o trabalho, vestuário, assistência à saúde, jurídica e à educação (FOUCAULT, 2003).

Pessoas que encontram-se presas têm todos os seus direitos garantidos, com exceção aos que são atingidos pela privação de liberdade.

Homens e mulheres biologicamente possuem suas particularidades, devendo ter alguns cuidados básicos diferentes, o gênero feminino possui suas especificidades de gravidez, amamentação, questões hormonais, saúde ginecológica, fazendo com que as penitenciárias devam ser adequadas de acordo com as especificidades de seu gênero (TAUIL; REZENDE, 2018).

Os homens não engravidam, não menstruam, não são "abandonadas", as mulheres com suas particularidades precisam ter tratamentos conforme sua desigualdade (TAUIL; REZENDE, 2018).

Em entrevistas com condenadas, há escassez de objetos específicos para mulheres, algumas relatam que usam miolo de pão durante a menstruação, por carecerem de materiais específicos e necessários para mulheres, incluindo absorventes higiênicos gratuitos, suprimento regular de água para cuidados pessoais das mulheres e crianças, em particular mulheres que desempenham funções na cozinha e mulheres gestantes, lactantes ou durante o período da menstruação caracterizando uma exclusão de esquecimento com cuidados básicos (QUEIROZ, 2015).

Convém notar que há restrições de Direito das mulheres, quando se existe limitação dos Direitos Humanos e fundamentais:

> Nessa esteira, quanto a desigualdade de gêneros, deseja-se demonstrar que há uma restrição aos Direitos das Mulheres, isto significa, que existe uma limitação aos Direitos Humanos e Fundamentais. Para atingir tal compreensão torna-se imprescindível expor o conceito da Dignidade da Pessoa Humana, conforme ressalta Kant apud Sarlet (2002, p. 32) "de Immanuel Kant, cuja concepção de dignidade parte da autonomia ética do ser humano, considerando esta (a autonomia) como fundamento da dignidade do homem, além de sustentar que o ser humano (o indivíduo) não pode ser tratado – nem por ele próprio – como objeto". Como ressalta o autor baseado em Kant, o ser humano (homem ou mulher) não

> pode, em hipótese alguma, ser tratado como objeto, nem mesmo por ele próprio (TAUIL; REZENDE, 2018, p. 324-325).

Aquele que está submetido a tratamento desumano dentro do sistema está tendo seus direitos omitidos.

Em consonância com o acatado anteriormente, o sistema prisional apresenta algumas precariedades como traz Jahara (2015, p. 13):

> A mulher presa encontra-se em situação de exclusão que é agravada pelo tratamento que o aparelho jurídico-penal lhe oferece, acentuando sua discriminação no interior do sistema prisional que não atende, nem aos menos, suas necessidades básicas de higiene e saúde, menos ainda seus direitos sexuais e reprodutivos, dentre outros.

É certo que o sistema prisional acaba não atendendo as necessidades básicas, ocasionando vulnerabilidade nos seus direitos humanos.

Inclusive as gestantes sofrem com essas situações, muitas acabam dando à luz na própria cadeia com auxílio de outras presas, apenas quando o estado é grave de urgência os agentes interferem e levam ao hospital, a autora relata que uma detenta necessitou ir ao hospital por um período de vinte dias para tomar anti-inflamatórios, contudo, os guardas a levaram apenas dois dias seguidos; como também é demonstrado o caso de uma gestante que foi presa e agredida na barriga sendo obrigada a escutar “Tá reclamando do quê? Isso é só outro vagabundinho que vem vindo no mundo aí!” (QUEIROZ, 2015, p. 41).

Diante do contexto, mostra-se que dentro das cadeias por parte daqueles que formam o funcionamento de guarnição, em determinados momentos não possuem empatia e paciência para auxiliar e respeitar as necessidades das detentas que compõem o sistema, sendo assim não respeitando normas e direitos humanos.

A Lei de Execução Penal traz em seus artigos 88 e 89 alguns requisitos básicos que as penitenciárias femininas também precisam seguir, com isso, o sistema deve contar com seção para gestantes, parturientes e de creches para abrigar crianças até os sete anos que estão desabrigados (BRASIL, 1984). Está elencado também sobre o direito do período de amamentação no artigo

5º, L da Constituição Federal “às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação” (BRASIL, 1988).

Conforme se nota, as penitenciárias brasileiras para comportar presas gestantes ou lactantes necessitam de uma área reservada para suas necessidades.

Insta salientar, que após a gestação as crianças possuem necessidades básicas junto a sua mãe, sendo amparada pelos direitos e garantias que suas mães possuem diante da lei.

É apresentado que a maioria das prisões oferecem condições subumanas, proporcionando violação aos Direitos Humanos, a realidade de desconsideração com a dignidade agrega para diminuição da esperança de reajuste, por o ambiente de presidio ser hostil (ROSTIROLLA *et al*, 2021).

Em mais um relato, Queiroz (2015, p. 149), apresenta:

> “Escuta, aí embaixo, você tem as duas coisas?” “Não, doutora, tenho uma só.” “Mas é de homem ou de mulher?” “De mulher, doutora, de mulher” — e chorou mais um pouquinho. Depois tive que chamar uma enfermeira para examiná-la, tinha que ter certeza, ela era um homem perfeito, até careca, só que mais baixo. A enfermeira veio e me disse que era tudo normal, mulher mesmo.

Os direitos que são violados e o desrespeito com aquelas que se encontram em prisões são demonstrado em atos cotidianos que são meramente esquecidos ou apenas deixado de lado.

Se a integridade física e moral do ser humano não forem respeitadas e asseguradas com o mínimo existencial, não houver limitação de poder entre aqueles que são superiores, igualdade e direitos fundamentais não forem devidamente aplicados e reconhecidos, não terá local para a dignidade da pessoa humana (ROSTIROLLA *et al*, 2021).

Mesmo diante de lei os direitos não são resguardados, como mostra a seguir:

> — Heidi, a Lei de Execução Penal determina que a guarda dos presídios femininos seja toda feita por mulheres, mas isso quase nunca acontece. E eu fico pensando uma coisa: quando

> os carcereiros e guardas são homens, não são comuns casos de estupro? — Forçar o sexo com violência física mesmo, não, eles não precisam disso porque existe a troca de regalias. — Como assim? — A presa pode até ter relações sexuais com o policial, mas ela ganha com isso. Na cabeça dela, ela não está sendo forçada, ela está tirando benefício (QUEIROZ, 2015, p. 138).

Muitas presas se submetem a situações para conseguir benefícios, sendo falta de responsabilidade dos guardas concordarem, causando uma submissão delas com eles que estão em uma hierarquia elevada.

As mulheres, de uma forma generalizada, não ganham economicamente o suficiente para o sustento dos seus filhos e encontram meios ilícitos de complementar sua renda, como entregar drogas, acabam por encontrar no crime uma forma de sustento (TAUIL; REZENDE, 2018).

Em concordância com o exposto acabam atrás das grades e sofrendo o esquecimento de seus direitos e consequentemente vulnerável.

É apresentado por Tauil e Rezende (2018, p. 333):

> Devido à vulnerabilidade da mulher – isto é, ao silenciar das vozes femininas, à invisibilidade do gênero feminino e à opressão social – elas têm praticado outros crimes que têm se mostrado comuns por parte do gênero feminino, como o roubo e o tráfico, consequentemente, o número de mulheres como população carcerária têm aumentado.

O crime não faz você perder sua dignidade nem muito menos seus direitos que estão fundamentados na Constituição Brasileira.

A situação que os presídios apresentam, de não atender as necessidades básicas, somente poderá ser solucionado, quando houver o cumprimento das normas para todos os cidadãos, enfatizando a dignidade humana, o mínimo existencial que é básico, que deixem de existir apenas na constituição e passem a valer na prática cotidiana (ROSTIROLLA *et al*, 2021).

A Lei de Execução Penal em seu artigo 41, X, certifica ao preso o direito de visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados e permitidos pela penitenciária, refere-se a uma medida com

objetivo de preparar o retomo do condenado ao convívio social, e manter seus laços com as pessoas de sua família (MASSON, 2020).

O direito à visitação está em lei, no entanto, quando relaciona-se às mulheres a escassez de visitação se torna evidente.

É apresentado mais um exemplo sobre visita íntima:

> E aqui atrás fica o ninho de amor delas — dá uma risadinha tímida —, é ali que recebem as visitas íntimas.
> Faço questão de ver como é o espaço e ela me leva até lá, sem hesitar. Ao abrir a porta, porém, a surpresa. Sim, era um ninho, mas não de amor, de gatos. Uma bolinha de pelo acinzentada de mais ou menos um mês nos dá uma mirada perigosa. Estava deitado sobre o colchão de casal, coberto com seus excrementos de toda a vida — e que poder tinha o odor dessas pequenezas.
> A carcereira, constrangida, explica: — Sabe o que é? Quase ninguém usa isso aqui... os homens não vêm visitar (QUEIROZ, 2015, p. 135).

As visitas íntimas às mulheres são basicamente inutilizadas, suas visitas se tornam precárias, vivendo todos os dias as mesmas coisas.

O Brasil não possui muitos presídios femininos, com isso muitas mulheres são levadas para longe de suas famílias, resultando em não ter visitas frequente ou até mesmo nenhuma visita, a maioria das presas que são mães por deixar seus filhos após a prisão, não sabem nem como estão, então, esse fato acaba auxiliando para que a pena tenha um peso maior (TAUIL; REZENDE, 2018).

A igualdade está relacionada também aos desiguais, sendo assim:

> Outra diretriz é a igualdade material, isto é, tratar os desiguais em sua desigualdade, por meio de suporte a essas mulheres que estão colocadas no sistema carcerário, preparar devidamente os profissionais, disponibilizar acompanhamento jurídico, estruturar atendimentos considerando as necessidades dessas mulheres, bem como, assegurar a manutenção dos laços com os filhos. Ademais, ressalta-se a importância do cumprimento do que já está disposto nos códigos brasileiros: Constituição Federal, Código Penal, Lei de Execução Penal (LEP) e o respeito à dignidade da pessoa humana – utilizando inclusive precedentes observados dentro

> do trabalho para que tais transgressões não se repitam (TAUIL; REZENDE, 2018, p. 329).

Revela-se dizer que os desiguais devem ser tratados conforme sua desigualdade respeitando a dignidade e os direitos humanos estabelecidos em lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo versa sobre a violação que as mulheres privadas de liberdade sofrem acerca de seus direitos, considerados direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal e pela lei penal que estão para garantir e proporcionar um bem-estar e uma qualidade de vida digna.

Tendo como fundamento a vulnerabilidade das mulheres frente ao sistema prisional, apresentou-se como problemática neste trabalho monográfico a reflexão de como a dignidade da pessoa humana está sendo garantida nos estabelecimentos prisionais femininos na sociedade contemporânea. E como resposta, delineou-se que na prática cotidiana não são todos os estabelecimentos que cumprem as normas legais, desta maneira, impossibilitando uma vida digna e dificuldade em uma ressocialização adequada das mulheres apenadas.

Assim, o proposto nos objetivos deste artigo foi atingido, tendo em vista que foi possível identificar os reflexos da falta de aplicabilidade dos direitos e garantias humanas dentro dos sistemas prisionais femininos, partindo dos pressupostos históricos junto à evolução, mostrando de maneira geral sobre a vulnerabilidade da mulher nos estabelecimentos prisionais a partir dos Direitos e da Dignidade humana.

Entretanto, conforme os estudos realizados percebeu-se que na contemporaneidade os direitos humanos, que são direitos básicos, ainda estão sendo violados, contudo, como foco o material ensejou, possibilitar aos leitores, como estudantes e conhecedores do direito deixar visível o quanto muitos direitos são necessários para aqueles que perderam sua liberdade, demonstrando o quanto a vulnerabilidade dessas mulheres faz com que elas

continuem excluídas e marginalizadas socialmente, mesmo com seus direitos humanos resguardados.

Por fim, conclui-se que a violação dos direitos que deveriam não existir no país em que vivemos, quando o assunto é direito das mulheres que cometeram algum tipo de infração penal, acaba se tornando mais escasso e abandonado, quando deveria ser olhado com uma visão mais consciente, o trabalho é finalizado com a certeza de que, ainda há muito a ser explorado sobre os direitos humanos das mulheres em situação prisional no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Vitor. **Sistema carcerário brasileiro**. 2018. 41 f. Monografia. Direito. UniEvangélica. Anápolis. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/671/1/Monografia%20-%20Paulo%20Vitor.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e das Penas**.1764. Ed. Ridendo Castigat Mores *eBook*. Disponível em: < https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-26498/dos-delitos-e-das-penas>. Acesso em: 27 Set. 2023.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 Mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 24 Set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 13 Ago. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Informativo STF, nº 1111/2023. **Sistema prisional brasileiro: estado de coisas inconstitucional decorrente da violação grave e massiva de direitos fundamentais** - ADPF 347/DF. 2023. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo1111.htm#Sistem>. Acesso em: 09 Nov. 2023.

CARVALHO FILHO, Luiz Francisco. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002.

COLAÇO FILHO, Raimundo Evandro. **O "Estado de Coisas Inconstitucional" e a Judicialização da Política no Âmbito do Sistema Carcerário Brasileiro:** Mitigação do Princípio da Separação de Poderes?. *In:* Revista Acadêmica Escola Superior do Ministério Público do Ceará. v. 9, nº 2, p. 179-199, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistaacademica.mpce.mp.br/revista/article/view/89/80>. Acesso em: 02 Nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, Editora, 2003.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 14 Ago. 2023.

JAHARA, Sonia Hermont. **A importância da visita íntima nos presídios femininos para a ressocialização e restabelecimento da dignidade humana.** Rio de Janeiro: Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

MASSON, Cleber. **Direito Penal: parte geral (art. 1º a 120)**. V.1. 14º ed. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método, 2020.

NUCCI, Guilherme de S. **Manual de Direito Penal**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559642830. Disponível em:

https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559642830/. Acesso em: 14 nov. 2023.

QUEIROZ, Nana. **Presos que Menstruam**. 1. ed, Rio de Janeiro: Record. 2015.

ROSSETTO, Enio L. **Teoria e Aplicação da Pena**. São Paulo: Grupo GEN, 2014. E-book. ISBN 9788522492657. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522492657/. Acesso em: 25 Set. 2023.

ROSTIROLLA, Augusto *et al*. **A falência do sistema prisional e os direitos humanos.** *In*: Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo/SP. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/1101/503/2270>. Acesso em: 16 Set. 2023.

SENAPPEN. **População por cor/raça no Sistema Prisional**. 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTczNWI4M2EtZTAwMS00Y2M2LWEyMjEtYzFlNTZlMzgyMTIlIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 08 Out. 2023.

SESSA, Amanda Lourenço. **Estabelecimentos Prisionais Femininos no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/estabelecimentos-prisionais-femininos-no-brasil/>. Acesso em: 27 Ago. 2023.

TAUIL, Vitória Sumaya Yoshizawa; REZENDE, Ana Claudia Rocha**.** Um olhar para as mulheres encarceradas: análise histórico-sociológica da restrição de direitos no sistema penitenciário feminino. *In*: **História e Teorias Críticas do Direito** / Lafayette Pozzoli, Diego Nassif da Silva & Luna Stipp, organizadores. – 1. ed. – Jacarezinho, PR: UENP, 2018. (Anais do VIII Simpósio Internacional de Análise Crítica do Direito).

SEÇÃO 4

GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 34

A CONCILIAÇÃO ENTRE MATERNIDADE-ESTUDO-TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS MÃES DISCENTES NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO[173]

Ingrid Rafaelle da Rocha Lucena[174]
Ana Maria de Barros[175]

INTRODUÇÃO

A maternidade é uma experiência transformadora na vida de uma mulher, trazendo consigo uma série de responsabilidades e demandas que se entrelaçam com diversos aspectos de sua existência. Quando essa vivência se cruza com a busca pelo desenvolvimento acadêmico e profissional, surgem desafios adicionais que precisam ser enfrentados pelas mães discentes. Conciliar a maternidade, com a universidade e com o trabalho torna-se uma tarefa complexa e desafiadora, exigindo equilíbrio, resiliência e apoio adequado.

No contexto contemporâneo, as mulheres têm conquistado cada vez mais espaço no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho, rompendo barreiras e estereótipos de gênero. No entanto, a jornada das mães discentes é marcada por uma série de obstáculos únicos, que exigem delas habilidades de gerenciamento do tempo, organização e conciliação de múltiplos papéis. A sociedade ainda carrega expectativas tradicionais sobre o papel das mulheres

[173] Artigo é resultado do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da autora, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Barros – UFPE/CAA

[174] Graduação em Pedagogia pela UFPE – CAA.
[175] Profa. Associada 4 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.

como mães e cuidadoras, o que muitas vezes gera pressões e conflitos quando essas mulheres também buscam uma formação acadêmica e uma carreira profissional.

O desafio de conciliar a Maternidade, a Universidade e o Trabalho se manifesta de diferentes formas ao longo do percurso acadêmico. Desde a gestação, quando as mães precisam lidar com mudanças físicas e emocionais, até o período pós-licença maternidade, quando elas enfrentam a difícil tarefa de retomar os estudos e se engajar em atividades acadêmicas intensas. A falta de políticas inclusivas e de suporte adequado por parte das instituições de ensino superior contribui para a ampliação dessas dificuldades, colocando em risco a permanência e o sucesso dessas mulheres no ambiente acadêmico.

Este trabalho é fruto principalmente das minhas experiências pessoais no curso de graduação em Pedagogia no Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como mulher que é mãe, trabalha e estuda. Nesse espaço, pude compreender que a emancipação da mulher mãe/trabalhadora na universidade passa pelo desafio de permanência e conclusão no curso. Nesse contexto, surge a seguinte problemática: quais são os desafios enfrentados pelas mães discentes e trabalhadoras no ambiente acadêmico e como esses desafios afetam a conciliação entre maternidade, estudos e trabalho?

Uma questão que a princípio pode parecer apenas pessoal, assume uma dinâmica coletiva, pelo número cada vez maior de mulheres nas universidades, sem que as políticas de apoio estejam ao alcance. Nessa pesquisa, ao abordar esses desafios comuns às mulheres mães/trabalhadoras estaremos compreendendo como as políticas assistenciais promovidas pelas universidades podem auxiliar essas mulheres a conciliar a maternidade com seu trajeto acadêmico. Busco também destacar os tratamentos inadequados às mulheres que exercem a maternidade. Sob uma perspectiva social, destaca-se a complexidade e a relevância desse tema, que expõe injustiças relacionadas ao tratamento de sujeitos específicos. Para desenvolver o debate aqui proposto, elencamos alguns objetivos.

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios enfrentados pelas mães discentes e trabalhadoras no contexto acadêmico e suas implicações na conciliação entre maternidade, estudos e trabalho. Como objetivos

específicos, elencamos: analisar o entendimento social do ser mãe no contexto de formação acadêmica; investigar a importância do suporte social no meio acadêmico para mães discentes e trabalhadoras, visando promover a igualdade de oportunidades e a inclusão; propor recomendações e estratégias para fortalecer a assistência social às mães discentes e trabalhadoras, visando promover a equidade de gênero e o bem-estar no ambiente acadêmico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para fins desta investigação, optamos por utilizar como base da nossa construção metodológica a pesquisa qualitativa uma vez em que buscamos discutir e compreender aspectos da realidade que não podem ser quantificados (MINAYO, 1994, p.21). Nesse aspecto, a abordagem qualitativa ajudou a nos aprofundarmos nos significados das ações e relações humanas, tendo em vista as inúmeras variáveis e particularidades que podem ser analisadas de forma mais concreta quando não estamos voltados unicamente para operacionalização do caso.Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (1994, p.21) escreve:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21).

Assim, a pesquisa é do tipo exploratória, pois se trata das políticas de assistência social a gestantes e/ou mães discentes objetivando desvelar e compreender os seus vários aspectos e impactos efetivos na vida das estudantes. É também explicativa, pois tem como um dos objetivos identificar e discutir a responsabilidade social das Universidades na assistência dessas discentes.

Fontes de informação

Se tratando de uma pesquisa do tipo bibliográfica, utilizamos como fontes para o nosso trabalho livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis em acervos digitais construindo um levantamento bibliográfico preliminar onde selecionamos subáreas de estudo possibilitando assim uma visão mais clara do tema do nosso trabalho e consequentemente o aprimoramento do problema de pesquisa que compuseram o estado da arte deste trabalho, como: Gaspary (2019), Silva (2018), Imperatori (2017) e Dias (2020).

Técnicas de coleta

Para a coleta de dados seguimos os objetivos propostos por Gil (2002) na leitura do material bibliográfico, sendo eles:

a) Identificar as informações e os dados constantes do material impresso;

b) Estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto;

c) Analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Nesse sentido, o referencial teórico e o metodológico se cruzam para que compreendamos a relevância desse debate para a afirmação dos direitos humanos e da cidadania das mulheres/ mães dentro das universidades.

MATERNIDADE, TRABALHO E UNIVERSIDADE

As mulheres enfrentam desafios significativos ao buscar equilibrar suas responsabilidades familiares e profissionais, especialmente quando estão inseridas em ambientes acadêmicos. A falta de tempo e de rede de apoio, a sobrecarga de uma jornada tripla, a conciliação entre a maternidade e o ser mulher, tudo isso é marcado por uma complexidade única, e nesse contexto desafiador, é importante compreender como diversos fatores podem impactar essa relação.

Algumas pesquisas têm demonstrado que a valorização do trabalho por parte das mães e a existência de recursos financeiros e apoio emocional adequados podem contribuir para uma conciliação mais eficaz entre a maternidade e o trabalho. Oliveira (2011) destaca que a satisfação das mães com o ambiente de trabalho, especialmente em relação à flexibilidade e realização pessoal, está associada às melhores interações com seus filhos. No entanto, é importante destacar que a relação entre maternidade e trabalho é influenciada também por vários outros fatores complexos e inter-relacionados, como falta de apoio institucional, cultura, normas sociais, e equidade de gênero. Dito isso, vamos começar compreendendo que no contexto atual as mulheres estão cada vez mais presentes no mercado de trabalho, mas ainda seguem enfrentando condições adversas, que prejudicam seu bem-estar tanto físico quanto psicológico. Como afirmam Maluf e Kahhale (2010, p.178):

> Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, as condições que elas enfrentam são as mais adversas, o que acarreta maior prejuízo para seu bem-estar subjetivo. Com certeza, para dar conta de seus novos papeis, essas mulheres têm seu nível de estresse aumentado, tanto físico quanto psicológico.

Com isso, se torna ainda mais problemático para as mulheres encontrar um equilíbrio entre suas responsabilidades profissionais e familiares, o que acarreta um sentimento de incapacidade que pode ser desencorajador.

A maternidade não deve ser vista como um obstáculo para o desenvolvimento profissional e acadêmico, exigindo da mulher um grande esforço e fazendo com que elas sintam que ao priorizar seu lado profissional, estão de certa forma, em falta com seus filhos, ou até mesmo sendo negligentes, pois a sociedade muitas vezes impõe expectativas irreais e contraditórias às mulheres, criando um cenário no qual se espera que elas desempenhem um papel de destaque tanto na carreira quanto na criação dos filhos. Como aponta Franco (2001, p.141):

> Muitas mulheres, ao priorizar o trabalho remunerado, sentem que negligenciam a função materna". E ainda complementa

> com ‘’sentem essa pressão, pois têm sido socialmente designadas para o papel de cuidadoras e responsáveis pelo lar, isso acontece em grande parte devido às expectativas sociais e aos estereótipos de gênero.

De acordo com Franco (2001), essas desigualdades refletem-se em diversas áreas, desde a contratação e remuneração até às oportunidades de crescimento e progressão na carreira. As mulheres foram socialmente atribuídas para um papel que gira em torno do cuidado com o lar, enquanto os homens são considerados os principais provedores financeiros. Essas expectativas moldaram as percepções e as normas sociais em relação ao trabalho feminino. Como destaca Almeida (2007, p. 42): *“Na camada média, as mães continuaram a se ver como a responsável pela educação e cuidados infantis, mesmo quando podiam contar ou dividir essas tarefas com uma rede social de apoio, como o marido, avó, etc.”.*

Isso reflete a influência das expectativas sociais arraigadas que perpetuam o estereótipo da mãe como a principal responsável pelos cuidados da família, e só contribui para a crença de que as mulheres não são capazes de se dedicar plenamente às suas carreiras enquanto são mães.

Muitas vezes são associadas habilidades e características específicas a cada gênero, atribuindo às mulheres características como sensibilidade, empatia e habilidades de cuidado, enquanto os homens são associados a características como assertividade, liderança e habilidades técnicas. Esses estereótipos limitam as oportunidades das mulheres, podem levar à discriminação de gênero no local de trabalho e por fim, podem até mesmo fazer com que elas desistam de prosseguir com sua carreira profissional. Como podemos ver a partir de Oliveira (2011, p. 274):

> Em geral, o ideal materno é de dedicação e cuidados integrais, assim como a designação de que o homem deve ser responsável pelo sustento do lar, pode levar a mulher a decidir sobre a interrupção de sua vida profissional em prol dos cuidados dos filhos.

Essa realidade não se restringe apenas ao âmbito profissional, já que esses mesmos estereótipos causam também dificuldades no decorrer da

formação da mãe discente, como atrasos, e por muitas vezes desistências. A tripla jornada que essas mulheres enfrentam já é por si só desmotivadora, pois se em comparação com outros estudantes as mães discentes precisam fazer um esforço significativamente maior para participar ativamente das aulas e se dedicar ao curso, e ainda assim se perpetua muitos conceitos limitantes que refletem uma desigualdade de gênero profundamente enraizada, que nega às mulheres a oportunidade de desenvolver plenamente suas capacidades acadêmicas e profissionais, além de manter a desvalorização do trabalho intelectual feminino.

Outro ponto significativo é que por muitas vezes essas crenças estão presentes no próprio núcleo familiar dessa mãe, sendo lamentável constatar que, mesmo em tempos modernos, muitas famílias ainda se mantêm presas a essa visão estereotipada de que a mulher, ao se tornar mãe, não pode mais estudar e deve se dedicar exclusivamente às tarefas domésticas.

> Verificamos que apesar dos avanços no papel da mulher na sociedade, ainda assim, percebe-se que a maioria deles enfrentam dificuldades ao tentar conciliar a vida acadêmica com a maternidade, muitas até pensam em desistir do curso. Sendo assim, compreendemos também que as famílias dessas mães/universitárias ainda estão presas em um conceito patriarcal e preconceituoso que a mulher ao ter filhos não pode estudar, apenas tem que ficar em casa cuidando das tarefas domésticas (DA SILVA et al, 2020, p.11).

A ideia de que a mulher deve se restringir às tarefas domésticas e abrir mão dos estudos ainda permeia a mentalidade de muitas famílias. Essa mentalidade patriarcal e preconceituosa não apenas impõe barreiras às mães/universitárias, mas também afeta sua autoestima e autoconfiança. Ao se depararem com a pressão social e familiar para abandonar seus estudos em prol das responsabilidades domésticas, essas mulheres são confrontadas com um dilema angustiante. Elas se veem obrigadas a tomar decisões difíceis e muitas vezes se sentem desencorajadas, subestimando suas próprias capacidades de conciliar maternidade e vida acadêmica, por isso é importante ter uma rede de apoio nesse momento para perpassar essas crenças limitantes, com colaboração e empoderamento mútuo.

Outro momento crucial na vida dessas mulheres e que se mostra sem suporte adequado acontece durante o período de licença maternidade, durante esse período a falta de suporte é evidente, seja como acompanhamento especial, ou quando a discente retorna às aulas presenciais, não existe amparo nem flexibilidade e a pressão para cumprir os requisitos acadêmicos e atingir resultados nas disciplinas permanece inalterada, sem levar em consideração os desafios adicionais que elas enfrentam.

Nesse contexto, segundo Gaspary (2019), para mães estudantes, depois de cumpridos os meses de licença maternidade, não foi relatada nenhuma forma de amparo institucional. As exigências em relação aos resultados a serem atingidos nas disciplinas não mudam, muitas vezes não há nem mesmo flexibilidade em relação à entrega de trabalhos ou ao agendamento de nova data para recuperar provas perdidas em decorrência de imprevistos com os filhos.

Portanto, não é levado em consideração que as obrigações de cuidar dos filhos podem limitar as oportunidades de pesquisa, participação em conferências e envolvimento em atividades extracurriculares, e isso impacta negativamente nas chances de obter bolsas, publicações ou cargos acadêmicos. Além dos desafios mencionados, é preciso reconhecer que as mulheres que são mães muitas vezes enfrentam estigmas e julgamentos infundados, sendo erroneamente vistas como menos dedicadas aos estudos ou menos comprometidas com suas carreiras acadêmicas. Da Silva (2020, p.11) complementa:

> Fica evidente que boa parte dos colegas da sala de aula e até mesmo alguns professores da instituição não conseguem compreender as ausências e demoras na realização de algumas atividades acadêmicas, devido alguns problemas que essas mães passam com seus filhos.

Essas percepções negativas e estereótipos podem levar à discriminação e ao preconceito, impactando negativamente na autoconfiança e motivação dessas discentes. Essa realidade reflete a existência de desigualdades de gênero presentes na sociedade, as quais são resultado de um fenômeno estrutural complexo e culturalmente instituído.

Conforme destacado por Cabral e Diaz (1998), “a desigualdade de gênero é um fenômeno que permeia diversas esferas sociais, como a escola, a família, o sistema de saúde e até mesmo a igreja”. Essa desigualdade é muitas vezes sutil e imperceptível no cotidiano, sendo disseminada de forma consciente ou inconsciente por essas instituições. Essa citação reforça a necessidade de reconhecer e combater essas estruturas de desigualdade de gênero presentes na sociedade, para que seja possível sensibilizar a comunidade acadêmica em relação às questões de maternidade, garantindo que as mães estudantes tenham oportunidades iguais de crescimento acadêmico e desenvolvimento pessoal.

Em suma, a relação entre a maternidade, o trabalho e o contexto acadêmico é um tema de extrema relevância. Para garantir que as mães estudantes possam conciliar suas responsabilidades familiares e acadêmicas de forma satisfatória, é necessário adotar políticas e práticas que promovam a inclusão, a igualdade de oportunidades e a criação de uma cultura organizacional sensível às suas necessidades. Somente por meio dessas ações concretas será possível garantir que todas as mulheres tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial acadêmico e profissional, ao mesmo tempo em que desfrutam plenamente da experiência da maternidade.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS SOCIAIS VOLTADAS PARA A MATERNIDADE NO BRASIL

Ao longo do século XX, a historiografia brasileira evidencia a ampliação dos direitos sociais e políticos das mulheres, impulsionada por movimentos sociais e reforçada após a redemocratização nos anos 1980. Esses movimentos foram responsáveis por produzir uma subjetividade política que busca garantir os direitos de mulheres e crianças, assim como de outros grupos sociais vulneráveis. Essa conquista reflete o reconhecimento da importância de políticas que protejam e promovam o bem-estar de mulheres e crianças na sociedade brasileira contemporânea.

Conforme destacado por Lemes (2022, p. 27), *“essa evolução histórica demonstra a crescente conscientização sobre a importância da*

maternidade como um aspecto crucial da vida das mulheres e da sociedade como um todo". Essa consciência resultou na implementação de políticas públicas que visam garantir condições adequadas de saúde e bem-estar para mães e seus filhos, além de promover a equidade de gênero e a proteção dos direitos fundamentais desses grupos. Dito isso, uma das primeiras iniciativas nesse sentido foi a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas. A LBA tinha como objetivo principal a assistência às mães e crianças, visando reduzir a mortalidade infantil e melhorar as condições de vida das famílias mais vulneráveis. De acordo com Martins (2011, p. 16):

> A organização da LBA e a sua especialização na assistência social indicam como o Estado Novo propiciou as condições para o exercício do que poderíamos chamar de uma 'cidadania feminina' baseada na utilidade social das mulheres por meio da extensão moral da maternidade para a sociedade. Essa cidadania, de perfil bastante conservador, também se fez presente em outros contextos políticos, como o Estado Novo salazarista, a Itália fascista e a Espanha franquista. Esses regimes tiveram apoio considerável das mulheres organizadas em associações muito semelhantes à LBA, que se sustentaram na ideia da participação política das mulheres a partir daquilo que as habilitam para a intervenção social: a capacidade de cuidar com a qual a natureza as dotou.

Portanto, a criação da LBA foi uma resposta às transformações sociais e econômicas que ocorriam no país na época. O período entre as décadas de 1930 e 1940 foi marcado pelo processo de industrialização e urbanização acelerada, o que resultou em desafios sociais, especialmente para as populações mais pobres. Foi nesse cenário que a Legião Brasileira de Assistência (LBA) surgiu direcionando seus esforços para questões relacionadas à saúde materno-infantil, seu principal objetivo era reduzir a mortalidade infantil e melhorar as condições de vida das famílias mais vulneráveis, para isso, a LBA desenvolveu uma série de programas e ações que abrangiam desde o acompanhamento pré-natal até a assistência às crianças em idade escolar.

Nos anos seguintes, à medida que a industrialização avançava e a urbanização se acelerava, as questões relacionadas à maternidade e à infância passaram a receber maior atenção por parte do Estado. Foi em 1946 que ocorreu um marco significativo nessa área, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que estabeleceu direitos trabalhistas, incluindo a garantia de licença-maternidade remunerada de 84 dias. Antes disso, não existia uma legislação específica que assegurasse às trabalhadoras o direito a uma licença remunerada após o parto. A inclusão desse direito na CLT representou um avanço importante na proteção dos direitos trabalhistas das mulheres no contexto da maternidade.

> Conforme ficava cada vez mais evidente e irreversível a conexão entre a maternidade, a infância e o trabalho feminino, ideias mais convencionais e conservadoras foram gradualmente cedendo lugar a perspectivas reformistas. Isso resultou na criação das primeiras leis de proteção ao trabalho feminino e à maternidade. Essas leis tinham como objetivo garantir condições mais adequadas e justas para as mulheres no mercado de trabalho, reconhecendo suas necessidades específicas relacionadas à maternidade (MARTINS, 2011, p. 26).

A inclusão da licença-maternidade remunerada na CLT e a posterior implementação de leis protetoras do trabalho feminino e da maternidade refletem a evolução das políticas públicas no Brasil em relação a essas questões. Essas medidas foram fundamentais para promover a equidade de gênero, a valorização da maternidade e a garantia de direitos fundamentais às trabalhadoras brasileiras, reconhecendo a importância do papel das mulheres no mercado de trabalho e na sociedade como um todo.

No entanto, foi somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que os direitos maternos foram ampliados e fortalecidos. A Constituição Federal de 1988, no artigo 7º, inciso XVIII, assegura às trabalhadoras gestantes o direito à licença-maternidade remunerada, com duração de 120 dias, garantindo a estabilidade no emprego durante esse período. Essa ampliação do período de licença-maternidade, de 84 para 120 dias, foi um marco importante na legislação brasileira, pois ela reconhece a importância do período pós-parto para a recuperação física e emocional da

mãe, assim como para a promoção do vínculo afetivo entre a mãe e o bebê. Além disso, a Carta Magna também garantiu o direito à creche e pré-escola como dever do Estado, essa disposição constitucional reflete o reconhecimento da importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento pleno da criança.

A regulamentação e institucionalização dos avanços da Constituição Federal de 1988 exigiram a aprovação de leis que consolidassem e fortalecessem as políticas de assistência social no Brasil. Nesse sentido, em 1993, foi aprovada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que conferiu um novo significado à política de assistência social, reconhecendo-a como uma política de seguridade, descentralizada e participativa.

> Destarte, a LOAS constituiu-se em um marco histórico ao regulamentar a Assistência Social como dever do Estado e direito das cidadãs e dos cidadãos à seguridade, e, portanto, representa um avanço na garantia de instrumentos legais para o processo de ruptura com o assistencialismo e a benemerência. No entanto, apesar das transformações e avanços ocorridos, há ainda algumas lacunas a serem superadas, dentre elas destacam-se a permanência do marco de gênero, expresso na sua "feminilização", e a naturalização do papel da mulher na maternidade e a reprodução do bem-estar da família (DE OLIVEIRA NASCIMENTO, 2016, p.378).

Ao longo dos anos seguintes, várias políticas foram implementadas visando promover a saúde materno-infantil e garantir melhores condições de vida para as mães e seus filhos. Exemplo disso é o Programa Bolsa Família, que inclui benefícios direcionados às mães e crianças em situação de vulnerabilidade. Essas ações visam garantir assistência adequada e apoio financeiro às famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Foi criado também no ano (2000) o Programa de Humanização do Pré-Natal e Nascimento (PHPN) que tem o objetivo de melhorar a qualidade do cuidado pré-natal e do parto no Brasil. Esse programa busca assegurar um atendimento adequado e humanizado às gestantes, oferecendo acompanhamento médico regular, exames e orientações sobre cuidados pré-natais, além de promover o parto seguro e respeitoso. O PHPN valoriza a

participação ativa da mulher no processo de gestação e parto, buscando reduzir os riscos e complicações para a mãe e o bebê.

De acordo com Silva, Silveira e Morais (2017, p. 55), *‘’a instituição do PHPN definiu estratégias de melhoria na atenção obstétrica, por meio da adoção de medidas que assegurem o acesso, a cobertura e a qualidade do acompanhamento pré-natal’’*. Além disso, ainda reforçava a necessidade de estabelecimento de vínculos entre a assistência pré-natal e o parto, mudanças na estrutura física dos hospitais e na capacitação dos profissionais, entre outras demandas. Essas ações têm sido fundamentais para garantir uma assistência adequada e humanizada às gestantes, contribuindo para a promoção da saúde materno-infantil no país.

A história dos direitos e programas de assistência reflete a busca por equidade e inclusão das mulheres nesses diferentes campos da vida. Ao longo das décadas, progressos significativos foram alcançados para assegurar que as mulheres não sejam penalizadas por sua escolha de serem mães e, ao mesmo tempo, tenham oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar dos avanços conquistados, é fundamental reconhecer que ainda existem desafios a serem enfrentados no Brasil. A desigualdade social e de gênero no acesso a serviços de saúde, creches e educação persiste no país, representando obstáculos significativos para muitas mulheres e famílias. Essas questões exigem atenção contínua e aprimoramento das políticas públicas.

Com isso, é necessário romper com os ditames contraditórios que permeiam o enfoque na família na Política de Assistência Social, pois embora essa política ofereça proteção à família, muitas vezes reforça as responsabilidades tradicionais e os papéis atribuídos às mulheres no cuidado da casa, dos filhos e do marido, isso acaba aumentando a carga e a responsabilidade das mulheres, é importante repensar essa abordagem, buscando uma maior equidade e redistribuição das tarefas e responsabilidades familiares.

Conforme destacado por De Oliveira Nascimento (2016, p. 67), *‘’as mulheres são frequentemente o foco prioritário na administração de benefícios e no cumprimento de condicionalidades estabelecidas por programas sociais’’*.

Essa sobrecarga de responsabilidade recai quase inteiramente sobre elas, o que pode comprometer sua autonomia e perpetuar desigualdades de gênero. Assim, é essencial que as políticas públicas avancem na promoção de uma distribuição mais igualitária das responsabilidades familiares, incentivando a participação ativa dos homens nas tarefas domésticas e no cuidado dos filhos.

Portanto, a construção histórica das políticas sociais voltadas para a maternidade no Brasil tem sido um processo gradual, impulsionado por demandas sociais e legislação progressiva. Embora tenham ocorrido avanços significativos ao longo do tempo, ainda há espaço para aprimorar e fortalecer as políticas públicas para garantir o bem-estar das mães e seus filhos, bem como promover a equidade de gênero e reduzir as desigualdades sociais.

A UNIVERSIDADE E A PROMOÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

A universidade desempenha um papel fundamental na promoção da assistência social e no desenvolvimento de ações voltadas para o bem-estar da comunidade, além de seu objetivo principal de oferecer educação de qualidade, a universidade também tem a responsabilidade de contribuir para a transformação social e o enfrentamento das desigualdades. A assistência que é oferecida é um componente essencial para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade.

No Brasil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) desempenha um papel fundamental nesse contexto, proporcionando apoio financeiro e social aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Como destaca Imperatori (2017, p. 46), *''o PNAES tem como objetivo principal promover a permanência e o êxito dos estudantes de baixa renda nas instituições de ensino superior''*. Dentro do PNAES, a assistência estudantil abrange uma variedade de eixos de atuação, como programas de bolsas de estudo, auxílio-moradia, alimentação, transporte, apoio pedagógico e atendimento psicossocial. É interessante observar que o PNAES propõe a articulação de diferentes áreas e políticas sociais, buscando garantir um padrão de proteção social amplo. Como ressalta Imperatori (2017, p. 295):

> A proposta do PNAES é articular diferentes áreas e, consequentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo. É interessante observar que são definidas as ações e não as formas de se executar as ações, o que resulta na diversidade de projetos e serviços implementados'.

A importância da assistência estudantil no contexto brasileiro é evidente diante das altas taxas de desigualdade social que afetam a permanência dos estudantes nas universidades (ARAÚJO, 2003). O PNAES reconhece essa necessidade em seu texto que estabelece os objetivos do programa, e entre eles, destacam-se a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, a redução das taxas de retenção e evasão, e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). Essas ações são fundamentais para garantir que os estudantes e principalmente as mães discentes tenham condições adequadas para se dedicarem aos estudos, assim como igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade.

Contudo, é importante destacar que a maternidade é uma área que requer atenção especial e políticas específicas por parte das universidades. A chegada de um filho é um momento crucial na vida de uma mulher, e as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de apoiar e promover condições favoráveis para que as estudantes e funcionárias que são mães possam conciliar suas responsabilidades acadêmicas e familiares de maneira adequada.

Nesse sentido, uma das áreas em que as ações de assistência estudantil do PNAES devem ser desenvolvidas é a creche. A disponibilidade de creche nas universidades é fundamental para permitir que as estudantes e funcionárias que são mães possam continuar seus estudos ou trabalho, enquanto seus filhos estão bem cuidados e próximos delas.

De acordo com o Projeto de Lei n.º 7.187, de 2017, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), deverá ser garantida a criação obrigatória de

creches para o atendimento de crianças de zero a três anos, em cada um dos novos Campus de Instituições Federais de Educação Superior que vierem a se instalar no país. A creche, como parte integrante das ações de assistência estudantil, desempenha um papel fundamental ao proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento das crianças, enquanto suas mães estão envolvidas em atividades acadêmicas. De acordo com Gaspary (2019, p. 19):

> A falta de estratégias e de ações voltadas para a permanência de mulheres com filhos pequenos na Universidade incide diretamente na vida pessoal e acadêmica das mesmas, tendo que se haver com as questões institucionais, muitas vezes não tendo com quem deixar os filhos ou não conseguindo dar conta das demandas acadêmicas, que não são pensadas para mulheres que são mães.

Portanto, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem medidas específicas para apoiar as mães estudantes. Isso inclui a disponibilidade de serviços de creche ou assistência infantil durante os períodos em que as aulas são oferecidas. Essas medidas contribuíram para eliminar obstáculos e oferecer suporte adequado, permitindo que as mães estudantes concentrem-se em seus estudos e aproveitem as oportunidades educacionais, sem se preocupar com o cuidado dos filhos.

As instituições federais disponibilizam o auxílio creche por meio do Programa de Assistência Estudantil (PROAES- UFES). A Portaria n° 02/2021 estabelece as normas e critérios para as alunas que desejam solicitar esse benefício. Porém, é importante mencionar que o valor disponibilizado para assistência estudantil, nem sempre é suficiente para cobrir integralmente os custos associados ao cuidado dos filhos. Em algumas situações, o valor fornecido pode ser considerado baixo em relação aos gastos reais. E isso, estamos tratando das universidades federais que disponibilizam assistência estudantil, porém nas instituições de rede privada a realidade é bem mais complexa, a estudante tem os gastos para se manter estudando e não conta com o amparo do Estado.

As instituições de ensino superior independentemente de serem públicas ou privadas têm o potencial de serem agentes de transformação

social em suas próprias estruturas e políticas internas. Podem adotar medidas inclusivas, como programas de bolsas de estudo, cotas para estudantes de baixa renda e políticas de acessibilidade, garantindo o acesso e a permanência de pessoas em situação de vulnerabilidade no ensino superior.

É fundamental que a universidade esteja constantemente atenta às demandas e necessidades da comunidade, buscando sempre aprimorar suas práticas e buscar soluções inovadoras, *''É preciso superar os desafios e as limitações, para que a assistência social promovida pela universidade seja efetiva e alcance um maior número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica''* (IMPERATORI, 2017, p.297). Somente assim será possível garantir igualdade de oportunidades e acesso à educação de qualidade para todos.

DESAFIOS, COMPLEXIDADES E CAMINHOS

Através das leituras percorridas para a compreensão do problema de pesquisa apresentado, revelam-nos uma imagem vívida das lutas enfrentadas por essas mães discentes ao equilibrar múltiplos papéis em suas vidas. Os desafios se manifestam em diversas dimensões, desde a organização do tempo e a gestão das responsabilidades familiares até a pressão acadêmica e a incerteza financeira. Como pode ser visto com Maluf e Kahhale (2010), Franco (2001) e Oliveira (2001). Nesse processo, torna-se evidente que essa jornada perpassa o ambiente acadêmico, requerendo uma cuidadosa orquestração entre as responsabilidades familiares, compromissos de estudo e exigências profissionais.

Essa dinâmica é moldada, em parte, pelas percepções arraigadas das mães quanto à responsabilidade contínua pela educação e cuidado dos filhos, mesmo quando apoiadas por redes de suporte, conforme observado por Almeida (2007). Além disso, as normas sociais que idealizam a dedicação materna e a divisão tradicional de papéis podem influenciar as decisões das mulheres em relação à interrupção de suas carreiras, como discutido por Oliveira (2001). Portanto, esses fatores não apenas impactam o contexto acadêmico, mas também moldam as escolhas que as mulheres fazem em relação à carreira e à família.

As leituras também evidenciam que a falta de infraestrutura adequada nas universidades para acomodar a maternidade tem impacto direto na realidade dessas mães, a ausência de creches e serviços de assistência infantil dentro das instituições de ensino superior pode impor uma carga adicional de estresse e dificuldades, tornando difícil a conciliação entre aulas, estudos e cuidados parentais. Como foi visto com Gaspary (2019), que a ausência de estratégias e iniciativas destinadas a apoiar a permanência de mulheres com filhos pequenos nas universidades afeta diretamente suas vidas pessoais e acadêmicas.

Nesse contexto, fica claro que as políticas de assistência estudantil desempenham um papel crucial na promoção da igualdade e no acesso equitativo à educação superior. Essas medidas têm o potencial de aliviar as barreiras financeiras que muitos estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam, como destacado por Imperatori (2017). No entanto, é fundamental reconhecer que a assistência estudantil, embora fundamental, não pode ser a única solução para os desafios enfrentados pelas mães discentes.

A colaboração entre instituições de ensino, setores governamentais e sociedade civil é fundamental para criar um ambiente que reconheça e valorize a maternidade e as responsabilidades familiares, permitindo que as mães discentes enfrentam os desafios com mais recursos e oportunidades. Essa parceria pode contribuir para o progresso na superação das lacunas ressaltadas por De Oliveira Nascimento (2016), ao direcionar esforços para uma abordagem mais inclusiva e igualitária na assistência social e na educação. É recorrente entre os pesquisadores (as) que é crucial que as políticas e estratégias adotadas considerem a integralidade das necessidades das mães discentes, visando garantir sua participação plena e bem-sucedida no ambiente acadêmico e profissional.

De acordo com matéria do site Terra (28/03/2023)[176], na Câmara dos Deputados, atualmente tramita um projeto de lei (PL 794/2023), que propõe a inclusão de um adicional de 50% do valor da bolsa estudantil para alunas provedoras de família monoparental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A matéria ainda não foi aprovada na Câmara de

[176] Ver o site e link da matéria nas referências ao final deste trabalho.

Deputados, está aguardando o parecer do presidente da Casa, Arthur Lira (PP), no entanto, sabemos que o congresso brasileiro é muito conservador, antipático às pautas feministas. Vivenciamos inúmeros retrocessos na pauta dos direitos das mulheres na gestão do Presidente Bolsonaro e a aprovação da matéria seria de fundamental importância para as mulheres que se enquadram no perfil de maternidade dentro das universidades. O Projeto de Lei foi proposto pela Deputada Federal Dandara Tonantzin (PT). Durante uma reunião na Câmara, a parlamentar defendeu que a medida pode assegurar às mulheres a possibilidade de impulsionarem sua carreira acadêmica e profissional. *"As mulheres, em especial as que são mães, são as mais impactadas pela falta de acesso à educação, e precisam ter a oportunidade de estudar sem se preocupar com a sobrevivência financeira"*, afirma a deputada Dandara, que foi vereadora de Uberlândia (MG).

Em matéria publicada pela Agência Brasil em 2022, em relação aos escassos dados disponíveis sobre a situação das mulheres que são mães e estudam, realizam o ensino superior, se afirma que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Apenas uma em cada dez mulheres brasileiras entre 15 e 29 anos com pelo menos um filho continua estudando. Outras 41,8% apenas conseguiram concluir o Ensino Médio, mas não avançaram nos estudos e 48,2% largaram a escola sem terminar a educação básica. Este é um dado extremamente relevante por mostrar claramente o quanto a maternidade é um elemento de exclusão para a afirmação e garantia do direito à educação para as mulheres.

Estes dados são da síntese de indicadores sociais do IBGE que apontam que entre as mulheres sem filhos da mesma faixa etária, a proporção das mulheres que continuam a estudar supera 51,2%. Apenas 11,2% abandonaram a escola sem concluir o ensino médio. Os dados então apontam que as mulheres sem filhos conseguem desenvolver uma carreira acadêmica, e a ausência da rede de proteção social que incluam, ajudem a mãe universitária a permanecer na vida acadêmica ou do Ensino Médio não funcionam e a mãe estudante é excluída do direito à educação para o exercício da maternidade.

A pesquisadora do IBGE, Cíntia Simões entrevistada para a matéria da Agência Brasil (2022), ainda relatou que no caso das mulheres que estão

na faixa etária de 15 a 17 anos, que engravidam em vivência de escolaridade que se situa principalmente no Ensino Médio, apenas 28,4% permanecem na escola após o parto e o exercício da maternidade. No entanto, entre as mulheres sem filhos, na mesma faixa etária, 88,4% permanecem na escola. Situação extremamente grave, pois, fere os direitos fundamentais dos adolescentes, refletem o descaso das políticas para a juventude com o problema social da gravidez e maternidade na adolescência e a ausência de creches e espaços de cuidados para que as adolescentes permaneçam na escola e concluam sua escolarização.

Na dissertação de Mestrado de Rafaela Barbosa da Silva (2018) em que estuda a condição de mães em período de lactação, a autora buscou identificar instituições de ensino superior que haviam reservado espaços de lactação que contribuem no apoio de incentivo em manter a produção do leite materno e a convivência da mãe e do seu bebê. Os dados abaixo foram coletados de sua dissertação e demonstram que é incipiente a garantia do direito a amamentação nas universidades e Instituições de Ensino Superior.

Quadro 1 - Salas de Apoio à Amamentação certificadas pelo Ministério da Saúde, 2018

ESTADO	UNIVERSIDADE	ANO DE INAUGURAÇÃO DA SALA
Pernambuco	ASCES – UNITA (Centro Universitário Tabosa de Almeida)	2013
Alagoas	UNCISAL (Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas)	2014
Rio Grande do Norte	UNP - (Universidade Potiguar Mossoró)	2015
Rio de Janeiro	UVA - (Universidade Veiga de Almeida)	2016
São Paulo	UNIP - santos (Universidade Paulista)	2016
Piauí	(Universidade Federal do Piauí)	2016
Pará	(Universidade Federal do Pará)	2016

Fonte: Adaptado de Silva (2020).

No caso específico da UFPE estas mães se enquadram nos variados programas destinados aos grupos mais vulneráveis, no entanto, identificamos na página da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) que há um edital de fluxo contínuo desde 2022 para concessão de auxílio creche para estudantes que possuem filhos na faixa etária de zero a três anos e 11 meses de idade, mais disponível apenas aos estudantes que se enquadram no perfil sócio – econômico para acessar aos demais auxílios de assistência estudantil da UFPE, nossa realidade ainda está muito distante da garantia dos direitos, é necessário um maior envolvimento da comunidade acadêmica, do movimento estudantil para que se discuta a vulnerabilidade dessas mães universitária e sua negação ao direito à educação, já que a maternidade continua sendo a principal razão da desistência dos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundarmos a temática da conciliação entre maternidade, estudo e trabalho no contexto universitário, foi possível perceber uma jornada marcada pela necessidade de equilibrar obrigações familiares, dedicação acadêmica e busca por estabilidade profissional. As dificuldades encontradas nessa trajetória ressaltam a importância das políticas de assistência estudantil, que não apenas fornecem apoio prático e financeiro, mas também promovem uma cultura inclusiva e de valorização das diversas jornadas das mães discentes.

No entanto, a análise transcende o escopo da assistência estudantil, evidenciando a necessidade de uma abordagem holística e sensível por parte das instituições de ensino superior. A criação de espaços de diálogo e compreensão, bem como a implementação de estratégias que reconheçam e acomodem as demandas das mães discentes, são passos essenciais para a construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo e empoderador. Ao eliminar as barreiras enfrentadas por essas mulheres, as universidades podem desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade de gênero e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A entrada na vida universitária vem se tornando um marco cada vez mais importante para os jovens das novas gerações. Porém, é importante ficar

atento para o fato de que estar na universidade não significa permanecer nela, conseguir chegar ao final do seu curso quando a universitária é mulher e mãe. A universidade necessita rever as suas políticas de acolhimento de mães que necessitam estudar, trabalhar e permanecer no Ensino Superior, garantindo um suporte para que essas mães não abandonem seus estudos. As políticas voltadas para a permanência dos estudantes, não podem deixar de reconhecer as mulheres como grupo social em desvantagem de permanência ou desempenho, quando na condição de mães.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Dados do IBGE indicam que 90% das mulheres jovens com filhos deixam de estudar.** 2022. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014- 12/dados-do-ibge-indicam-que-10%25-das-mulheres-jovens-com%20filhos- continuam-estudando. Acesso em: 25 set. 2023.

ALMEIDA, Leila Sanches de. Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, v. 19, p. 411-422, 2007.

ARAÚJO, Josimeire de Omena. **O elo assistência e educação:** análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto Federal n.7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES. Brasília: Palácio do Planalto, 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 7.187-A/2017**, Câmara dos Deputados, Sessão Ordinária, 10 de maio de 2017, Brasília.

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarita**. Relações de gênero**. Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998.

DA SILVA, Jeane Santana et al. A maternidade na trajetória universitária: desafios percorridos pelas discentes da Universidade Federal do Maranhão-UFMA campus VII Codó. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 42538- 42550, 2020.

DE OLIVEIRA NASCIMENTO, Antônia Camila. Mulheres e papéis de gênero no Programa Bolsa Família**. O Social em Questão**, v. 19, n. 35, p. 375-399, 2016.

DIAS, Jéssica Peixoto. **Vivenciando a maternidade no contexto acadêmico: relato de experiência de uma estudante universitária do curso de enfermagem.** 2020. 36 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Enfermagem) Universidade de Brasília, Brasília,2020.

FRANCO, Dulce Aparecida Siviero. **Visitando a mulher no cenário pós licença maternidade.** 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

GASPARY, Adriana Severino. **Maternidade, universidade e educação infantil**: sutis violências de gênero. (2019). Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, p. 285-303, 2017.

MALUF, Vera Maria Daher; KAHHALE, Edna M. Severino Peters. Mulher, trabalho e maternidade: uma visão contemporânea. **Polêm!Ca**, v. 9, n. 3, p. 170-180, 2010.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Gênero e assistência: considerações histórico-conceituais sobre práticas e políticas assistenciais. **História, Ciências, Saúde- Manguinhos**, v. 18, p. 15-34, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Silvana Corrêa et al. Maternidade e trabalho: Uma revisão da literatura. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 45, n. 2, p. 271-280, 2011.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES).**Portaria n°02/2021**, 7 de Outubro de 2021.

SILVA, Lívia Nornyam Medeiros da; SILVEIRA, Ana Paula Knackfuss Freitas; MORAIS, Fátima Raquel Rosado de. Programa de humanização do parto eascimento: aspectos institucionais na qualidade da assistência. **Rev. enferm. UFPE on line,** p. 3290-3294, 2017.

SILVA, Rafaela Barbosa da. **A prática da amamentação em mães universitárias**: quais os fatores intervenientes para esse cenário? 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CCS. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Recife, 2018.

UFPE**. CMEI Paulo Rosas.** Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38962/2378484/Apresenta%C3%A7%C3%A3o+C MEI+Paulo+Rosas.pdf/f21fd766-caf9-41d4-8607-9bdfa0ac2ff4. Acessado em: 9 de setembro de 2023.

CAPÍTULO 35

REFLEXÕES PSICOLÓGICAS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JURÍDICA

Izadora Dias de Souza[177]
Juliane Sant'Ana Bento[178]

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir a atuação da psicologia no serviço de assistência sociojurídica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada para o fortalecimento da garantia dos direitos sociais e acesso à justiça na capital do estado. Trata-se de um relato de experiência em que foram destacadas as ações desenvolvidas de junho a dezembro de 2023 dentro do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres (GRITAM).

Este relato de experiência leva em consideração conceitos da psicologia social, a fim de compreender o papel da psicologia na assistência sociojurídica de mulheres em situação de violência e vulnerabilidade social, bem como as possíveis implicações, ramificações e lacunas para uma abordagem ética e política dentro desse contexto. Afinal, não podemos esquecer que a violência direcionada a mulheres e meninas é considerada uma grave violação de direitos humanos e um sério problema de saúde pública a nível mundial (OMS, 2021).

Globalmente, cerca de uma em cada três mulheres em todo o mundo foram sujeitas a violência física e/ou sexual por parceiro íntimo ou violência

[177] Psicóloga voluntária SAJU/UFRGS. Mestranda em Psicologia (UFRGS). Especialista em Avaliação Psicológica com ênfase no contexto forense (PUC-PR). Bacharel em Psicologia (UNISINOS).
[178] Professora e Pesquisadora da UFRGS. Pós-doutora em Direito e Justiça Social (UFRGS). Doutora em Ciência Política (UFRGS). Mestre em Ciências Sociais (UFPel). Bacharel em Ciências Sociais e Direito.

sexual por não parceiro durante a sua vida (OMS, 2021). Já no cenário brasileiro, uma mulher é vítima de violência a cada quatro horas (Rede de Observatórios de Segurança, 2023). Em aspectos regionais, uma mulher é agredida no Rio Grande do Sul a cada 22 minutos (SSP-RS, 2023) e, segundo a Secretaria Estatual de Saúde (SES-RS, 2023), 78% dos casos entre 2018 e 2022 registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do estado envolviam mulheres como vítimas.

Ao longo dos anos, testemunhamos significativas transformações, tanto no âmbito internacional, como a criação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (1994), quanto no cenário nacional. Destacam-se iniciativas como a implementação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (2004a), a promulgação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004b), e a promulgação da Lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como "Lei Maria da Penha", caracterizada como um marco legal no enfrentamento da violência doméstica e familiar no território brasileiro.

Além disso, importantes modificações no Código Penal foram implementadas, como a inclusão da violência doméstica como uma categoria específica de violência e a revogação do crime de adultério, bem como a reformulação dos termos "mulher honesta" e "mulher virgem" presentes no texto legislativo. Não obstante, o estabelecimento do Disque 180 (Lei nº 10.714/2003b) e a instituição da notificação compulsória (Lei nº 10.778/2003c) também representaram passos significativos para a proteção efetiva das mulheres no contexto brasileiro.

Nesse cenário, diversas iniciativas começaram a surgir a fim de atender mulheres em situação de violência e vulnerabilidade social. Delegacias especializadas, serviços de atenção à mulher, abrigos, juizados especiais e organizações não governamentais (ONGs) iniciaram um importante trabalho rumo à eliminação da violência contra mulheres. Não obstante, com a ampliação do campo de trabalho da(o) psicóloga(o), gradualmente a profissão foi se inserindo em diferentes níveis interventivos.

Em virtude da natureza multifacetada do fenômeno, a integração da psicologia com diversas redes de conhecimento favorece uma compreensão

holística e efetiva da violência contra mulheres. Além disso, uma vez que o papel da(o) psicóloga(o) é promover a reflexão da situação de violência, é fundamental ter acesso a grande variedade de conceitos e teorias a respeito da violência e a especificidade do gênero, no sentido de que mulheres e meninas possam reconstruir suas vidas e fazer novas escolhas (CFP, 2012).

A violência contra a mulher é naturalizada culturalmente por um modo de construção da masculinidade que, movido pelo falocentrismo, incita o repúdio ao feminino (MELLO, 2021). Dessa forma, os estereótipos de gênero passam a influenciar e eleger os corpos que devem ser dominados e os corpos que devem dominar. Dito isso, exploraremos abaixo sobre o cuidado psicológico em contextos complexos de violência e vulnerabilidade social dentro de uma perspectiva de gênero.

CUIDADO PSICOLÓGICO EM CONTEXTOS COMPLEXOS: MULHERES, VIOLÊNCIA E VULNERABILIDADE SOCIAL

> "Contrariamente àqueles que pensam que políticas de diferenciação de grupos somente criam divisão e conflito, eu argumento que diferenciação de grupo oferece recursos para um público comunicativo democrático que objetiva a justiça, porque pessoas diferentemente posicionadas têm experiências diferentes e conhecimento social e histórico derivado deste posicionamento" (YOUNG, 2000, p. 136).

Foi com esse espírito de enfrentamento da violência e garantia de direitos as mulheres que o GRITAM nasceu em 2016, como projeto de extensão acadêmica integrado ao Serviço de Assessoria Jurídica (SAJU) da UFRGS. Constituindo-se como espaço interdisciplinar, composto por estudantes e profissionais do Direito, Serviço Social, Psicologia, Comunicação e Educação, para a prestação de assistência sociojurídica a mulheres em situação de violência ou vulnerabilidade social, a fim de fomentar a formulação de estratégias integradas de prevenção, intervenção e assistência.

O grupo atende casos que envolvem diferentes manifestações de violência contra as mulheres, como violência física, psicológica, moral, patrimonial, sexual e obstétrica. Ressalta-se que há uma ampla gama de atividades interventivas no GRITAM, as principais são: acolhimento de

mulheres em situação de violência, acompanhamento da assessorada à Delegacia da Mulher (DEAM), solicitação de medida protetiva de urgência, assessoria judicial e extrajudicial, assistência psicológica, atividades preventivas através da psicoeducação em escolas e espaços comunitários, formulação de materiais didáticos sobre violência contra a mulher e encaminhamento aos demais organismos da rede de cuidado de Porto Alegre e Grande Porto Alegre.

O fluxo de atendimento tem início com a busca espontânea da usuária. A partir desse primeiro contato, estabelece-se um grupo de trabalho, composto, no mínimo, por uma advogada, uma estudante de direito, uma psicóloga ou estudante de psicologia e uma assistente social ou estudante de serviço social, para acompanhá-la ao longo do processo. Os atendimentos são feitos coletivamente, priorizando a integralidade da assistida e a interdisciplinaridade das ações. Sem isto, facilmente se pode cair na cilada de oferecer uma prática de justiça ilusoriamente universalizada, sem dar espaço para a idiossincrasia que poderá tornar a justiça justa (MOREIRA, 2016).

Além dos atendimentos coletivos, também é oferecido a usuária acolhimento e escuta especializada pela psicologia. Tais atendimentos têm como objetivo a promoção da superação da situação de violência e o fortalecimento psicossocial das mulheres. Ou seja, a psicologia no contexto do GRITAM se posiciona como uma clínica ampliada e emancipatória, seguindo os princípios da Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde (2003a), que propõe o estímulo à comunicação efetiva e o estabelecimento de processos coletivos de enfrentamento às dinâmicas de poder.

Nesse contexto, é fundamental que o profissional possa compreender de forma abrangente a violência contra a mulher, o que implica entender as particularidades de cada usuária que busca o serviço. Algumas delas, por exemplo, podem não almejar a separação do parceiro, não desejar que o/a autor/a da violência seja penalizado/a criminalmente ou não se perceberem como vítimas de violência.

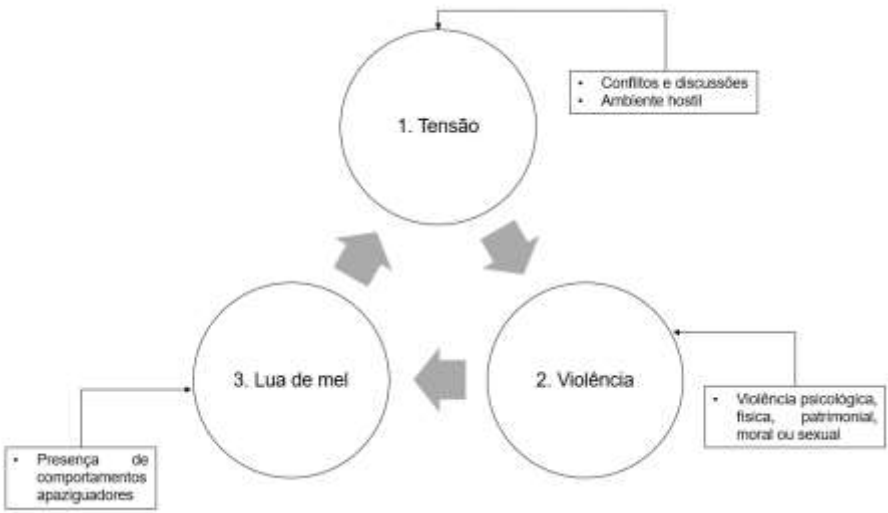
Por mais que perversa, em muitas situações a violência é parte da comunicação e do contexto relacional dos pares. Assim sendo, visões psicológicas maniqueístas e simplificadas se tornam inadequadas diante da complexidade dessas vivências. Não é incomum recebermos mulheres que,

inicialmente, procuram pela punição do agressor, porém, ao longo do tempo, desistem do processo. Essa decisão pode ser motivada por diversos fatores, desde a busca pela reconciliação até o medo de represálias e novos episódios de violência.

Durante muito tempo, a compreensão desse processo foi delineada pelo ciclo da violência proposto por Leonor Walker (1979). Esse modelo descreve um padrão de funcionamento em três fases sequenciais: tensão, explosão e lua de mel. De acordo com essa teoria, essas etapas se sucedem ciclicamente, perpetuando o vínculo afetivo marcado pela violência.

Na fase de tensão, observa-se a antecipação da violência, onde conflitos e discussões criam um ambiente hostil na relação. Na sequência, ocorre a fase da violência propriamente dita, seja ela psicológica, física, moral, patrimonial ou sexual. Por fim, a fase da lua de mel se caracteriza pela presença de promessas e apelos por parte do agressor, seguidos por mudanças temporárias no comportamento. No entanto, esse ciclo é marcado pelo reinício do período de tensão, desencadeando um novo ciclo de violência.

Figura 1. Modelo de Walker (1979)

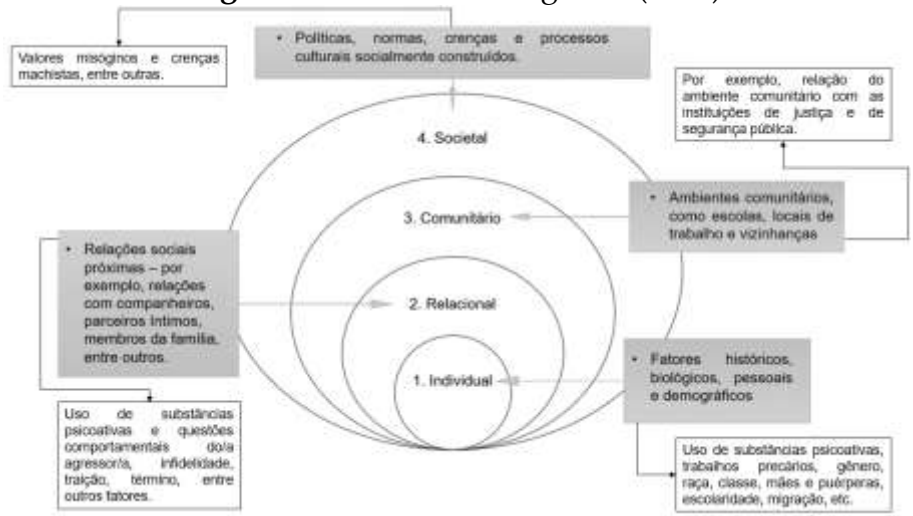


Fonte: Representação visual adaptada e esquematizada pelas autoras do conceito de ciclo da violência, conforme proposto por Walker (1979)

Entretanto, o modelo de Walker parece limitado em alguns aspectos, visto que deixa de fora a interconexão de diferentes fatores sociais, comunitários e estruturais que moldam e influenciam a ocorrência desse fenômeno. Portanto, adotaremos aqui o Modelo Ecológico proposto por Krug e colaboradores (2002), que pressupõe a presença de quatro níveis de influência inter-relacionados: o nível individual, relacional, comunitário e societal.

Ao considerar os diferentes níveis de influência, desde o micro (comportamento individual) até o macro (estruturas sociais), reconhece-se que a violência não é apenas resultado de ações isoladas, mas é profundamente enraizada em fatores multidimensionais. Isso inclui normas culturais, desigualdades estruturais, sistemas de crenças arraigados, além de sistemas de apoio social e de justiça. Portanto, reconhece-se que as causas da violência estão intrinsecamente ligadas a questões mais amplas, como desigualdades de gênero, disparidades socioeconômicas, acesso limitado a recursos educacionais e barreiras sistêmicas que afetam diferentes comunidades, não se restringindo apenas a aspectos relacionais e individuais.

Figura 2. Modelo de Krug *et al.* (2002)



Fonte: Representação visual adaptada e esquematizada pelas autoras do modelo ecológico da violência, conforme proposto por Krug e colaboradores (2002).

Nesse sentido, fatores individuais, como baixa escolaridade (ÁVILA; AREOSA, 2023) ou uso de substâncias psicoativas (EL-BASSEL *et al.*, 2019), não operam isoladamente, mas se entrelaçam com fatores relacionais, como a presença de infidelidade (FORMIGA *et al.*, 2021) ou comportamento agressivo por parte do parceiro (WALSH; STEPHENSON, 2023). Esses elementos, por sua vez, interagem com fatores comunitários, que podem ser exemplificados pela relação adversa de determinada comunidade com os órgãos de justiça e segurança pública (MACHADO *et al.*, 2014).

Por último, essas interações convergem em um nível mais abrangente de construção social, onde encontramos, por exemplo, a perpetuação de ideias de superioridade masculina e inferioridade feminina (VIGANO; LAFFIN, 2019) que tem como finalidade a manutenção de um sistema hierárquico, onde a subjugação das mulheres não apenas limita suas oportunidades individuais, mas também serve como uma ferramenta simbólica para consolidar a supremacia masculina na estrutura social.

GÊNERO: DINÂMICAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

> "Ensinamos as meninas a sentir vergonha. "Fecha as pernas, olha o decote". Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina, elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem externar seus desejos. Elas se calam, não podem dizer o que realmente pensam, fazem do fingimento uma arte. [..] O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos" (ADICHIE, pp. 40-41, 2015).

É pela escrita de Chimamanda Ngozi Adichie que podemos começar a compreender os aspectos cruciais da socialização de gênero, evidenciando como as normas culturais moldam desde cedo as experiências femininas (e as masculinas)[179,180]. Os processos identitários são fortemente afetados por essas

[179] Homens e mulheres não devem ser entendidos nesse texto como a presença ou não de vulva ou pênis, tornar-se homem ou tornar-se mulheres devem ser compreendidos aqui como obras das relações de gênero (SAFFIOTI, 1992).

[180] É importante destacar que a construção de gênero masculino e feminino não são as únicas formas de socialização, há uma ampla subjetivação de outros processos identitários, como o

convenções, subjetivando não apenas comportamentos, mas também aspirações, percepções de si mesmo e interações sociais. Dentro desse aspecto, a violência contra a mulher seria uma consequência desse processo de socialização machista (SAFIOTTI, 2004).

Tal processo, ao longo do tempo, reforça a desigualdade de gênero, estabelecendo um ciclo que legitima a violência e que, com frequência, é utilizada como meio para avigorar as características tidas como masculinas e estabelecer simbolicamente a posição do macho. Ou seja, há um sistema estrutural que contribui para a exploração, dominação e domesticação de mulheres, enquanto prepara homens para ocuparem posições de poder e controle. De modo que, no âmbito das interações sociais, influenciadas por variados discursos, símbolos, representações e práticas, os indivíduos vão forjando suas identidades masculinas ou femininas, constantemente ajustando e reajustando seus lugares sociais, suas disposições e suas formas de existir no mundo (LOURO, 1997).

Dentro da estrutura da socialização de gênero, é fundamental reconhecer o papel preponderante da família na consolidação desses paradigmas. Historicamente, a família foi uma das principais fontes de socialização e organização dos papéis de gênero. O controle social é visto como atuando diretamente sobre o corpo das mulheres, cuja identidade principal é a de mãe, e cuja sexualidade é socialmente aceita somente na reprodução de filhos legítimos (GRIFFIN, 1994).

Assim sendo, a domesticação dos afetos femininos perpassa as estruturas de família e de amor romântico, os quais são especialmente influenciados por princípios culturais e religiosos. Dentro do contexto ocidental, as concepções católicas exerceram forte interferência ao que hoje compreendemos como família, casamento e amor.

A idealização do amor como um princípio que transcende obstáculos e requer uma entrega completa pode amplificar a percepção de que a realização feminina está intrinsecamente atrelada à capacidade de servir e sacrificar-se pelo bem-estar do outro. Tais concepções muitas vezes acabam

gênero fluído e não-binário, porém, não nos ateremos a essas outras manifestações nesse recorte.

por reforçar o entendimento de que as mulheres devem assumir papéis submissos, forjados pela expectativa de devoção, abnegação e sacrifício em nome do amor. O amor tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta (CORÍNTIOS 13, 7a).

Há quem se engane de que esse é um assunto do passado. Nos últimos tempos observamos um ressurgimento dessas discussões sobre os papéis de gênero, especialmente em relação à concepção do amor e dos afetos femininos. Movimentos de reconexão com a chamada "energia feminina e energia masculina", que surgiram a partir de influenciadoras e influenciadores cristãos, coachs de feminilidade/masculinidade e adeptos da filosofia *Red Pill*[181] nas mídias sociais, alcançaram grande notoriedade no último ano.

Esses discursos desempenham um papel ativo na consolidação e manutenção das estruturas de poder, exercendo importante influência na configuração dos papéis de gênero e na percepção dos afetos femininos na esfera social. Afinal, para haver o exercício de poder, deve haver a gestão de certos discursos de verdade que funcionam *nesse* poder, *a partir* e *através* dele (FOUCAULT, 1999).

Portanto, estar atento aos processos de subjetivação é ferramenta basilar para a(o) psicóloga(o) inserido no contexto de atendimento às mulheres em situação de violência, comprometendo-se com a defesa dos direitos humanos no sentido de descontruir a ideia da suposta inferioridade das mulheres (CFP, 2012). Dessa forma, torna-se essencial que a(o) psicóloga(o) se posicione como agente de transformação social, atualizando-se em relação as legislações e políticas públicas relacionadas à violência de gênero e que ofereça um trabalho clínico ético, a partir da escuta qualificada. Não cabe ao

[181] A referência à "pílula vermelha" é uma metáfora popularizada pelo filme Matrix (1999), dirigido por Wachowski e Wachowski. Na esfera digital, essa metáfora foi apropriada por grupos que afirmam ter desvendado as chamadas "verdades ocultas" sobre a realidade do mundo. "Tomar" a "pílula vermelha" implica reconhecer e aceitar supostas verdades desconfortáveis, particularmente relacionadas a uma alegada "lavagem cerebral" realizada pelos movimentos feministas nas sociedades ocidentais (LIMA-SANTOS; SANTOS, 2022). Essa interpretação da "pílula vermelha" destina-se a ilustrar a revelação de informações consideradas subestimadas ou negadas pela visão convencional.

profissional da psicologia, portanto, uma postura leniente ou cúmplice da reprodução das desigualdades de gênero.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES

> "Aos psicólogos latino-americanos nos faz falta um bom banho de realidade, especialmente dessa realidade que oprime e angustia as maiorias populares" (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 78).

Quando há a proposição de abordar a violência contra as mulheres, é imprescindível que a Psicologia repense seu compromisso ético-político com a justiça social. Além disso, estar atenta aos processos de subjetivação e entrelaçamento de diferentes marcadores sociais é medular na construção de uma prática clínica imbricada na emancipação de mulheres e meninas. Quando a política das ideias é tomada isoladamente, ela não dá conta adequadamente da experiência daqueles grupos sociais que, em virtude de sua raça, etnicidade, religião, gênero, têm sido excluídos do processo democrático (PHILLIPS, 1996). Portanto, enxerga-se asséptico as relações de poder é ignorar a complexidade das dinâmicas de subjetivação humana.

Dessa forma, a prática clínica nesse contexto deve ser concebida em uma perspectiva ampliada, abrangendo múltiplos espaços de intervenção. Fenômenos de alta complexidade, necessitam de ações em diferentes níveis interventivos, por isso, veremos abaixo algumas dessas possiblidades de atuação para a(o) psicóloga(o) inserido nesse contexto.

Dentre as principais potencialidades da psicologia dentro de um serviço de atendimento sociojurídico de mulheres em situação de violência, citem-se: a escuta qualificada, articulação em rede, supervisão técnica para a equipe, formação continuada, acolhimento, avaliação, acompanhamento, elaboração de laudos e pareceres, atendimentos individuais e grupais, atividades de prevenção junto à comunidade e estratégias de enfrentamento ao adoecimento dos profissionais. Essas estratégias estão citadas no documento de referência para atuação de psicólogas(os) em serviços de

atenção à mulher em situação de violência do Conselho Federal de Psicologia (2012).

No âmbito das práticas implementadas no serviço do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres, destacam-se ainda: o desenvolvimento de um fluxo de atendimento integral, garantindo uma abordagem contínua e integrada para evitar revitimização; o acolhimento e acompanhamento personalizado pela equipe de psicologia, atendendo às necessidades individuais de cada mulher assistida; as iniciativas de conscientização e prevenção, incluindo palestras e diálogos em escolas da região; a realização de supervisão técnica em grupo para a equipe de psicologia; e a implementação de programas de capacitação ou treinamentos. Essas estratégias têm sido fundamentais para oferecer suporte abrangente e qualificado às mulheres atendidas.

Porém, ainda enfrentamos desafios significativos na proposição de outros planos de ação, destacando-se a carência de investimento público destinado à melhoria da infraestrutura, incluindo a disponibilidade de recursos para avaliações psicológicas necessárias à emissão de documentos, como pareceres técnicos e laudos. Além disso, a articulação do nosso serviço com outros órgãos da rede de proteção e saúde constitui um desafio considerável a ser superado. O encaminhamento das assistidas para instituições como Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAM), hospitais, postos de saúde, Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselhos Tutelares, abrigos, defensorias, e outros ainda requerem grande aprimoramento.

Ademais, ainda não foram implementados atendimentos grupais para as assistidas. Dentre as principais dificuldades enfrentadas estão a vulnerabilidade socioeconômica em que essas mulheres se encontram, visto que o grupo tem como critério de inclusão o fator de baixa renda. Portanto, há um impasse marcante de mobilidade urbana por parte dessas mulheres, o que torna encontros sistemáticos grupais um desafio. Uma solução que vem sendo pensada a fim de dar viabilidade a proposta é a extensão desses encontros para plataforma virtual síncrona, tendo como propósito contornar as barreiras do custo do deslocamento.

Por último, estratégias de enfrentamento ao adoecimento da equipe também estão sendo pensadas. Porém, nos defrontamos com diversos obstáculos, principalmente pela escassez de tempo disponível e a resistência da equipe de se pensar e refletir sobre suas próprias necessidades e dificuldades, complexificando a implementação de estratégias para lidar com esse cenário de adoecimento. Essas barreiras podem comprometer a capacidade do grupo de oferecer um suporte efetivo, ressaltando a importância de estratégias de autocuidado e de suporte mútuo dentro do ambiente laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ressaltou a relevância da atuação da Psicologia no contexto de assistência sociojurídica a mulheres em situação de violência e vulnerabilidade social, destacando o compromisso em promover o acesso à justiça e garantia dos direitos sociais. Por meio do relato de experiência no Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Assessoria para Mulheres da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nesse sentido, diversas estratégias e desafios foram constatados.

Em suma, há um complexo trabalho a ser executado no campo da assistência sociojurídica de mulheres em situação e violência e vulnerabilidade social. Os dados são preocupantes e, embora haja evolução normativa, ainda enfrentamos grande obstáculos para a implementação de políticas públicas efetivas. Além disso, é essencial que a psicologia enquanto campo de conhecimento se atenha ao contexto ecológico da violência, no sentido de compreender não somente os aspectos individuais e relacionais de cada mulher, mas também o cenário macroestruturado da desigualdade. Portanto, é basilar que a(o) psicóloga(o) inserido nesse cenário possa se atentar as dinâmicas de poder e processos de subjetivação implicados.

Embora existam estratégias importantes implementadas e consolidadas no serviço de atendimento, ainda há muito a ser feito. Dessa forma, a atuação da Psicologia no contexto da violência contra a mulher requer não apenas estratégias clínicas, mas também um olhar crítico e político sobre questões estruturais e sociais que permeiam esse fenômeno. A busca por soluções que superem os desafios apresentados é fundamental para fortalecer

o suporte oferecido e avançar na promoção da justiça e no combate à violência de gênero.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas.** Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ÁVILA, Juliana da Silva; AREOSA, Silvia Virginia Coutinho. A mulher em vulnerabilidade social e a relação com a violência familiar / The woman in social vulnerability and family violence / La mujer en vulnerabilidad social y violencia familiar. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 12, n. 1, fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

BRASIL**. Decreto nº 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 nº 89.460, de 20 de março de 1984. Publicado no Diário Oficial da União em 16 de setembro de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

BRASIL. **Lei nº 10.714, de 13 de agosto de 2003**. Autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico destinado a atender denúncias de violência contra a mulher**.** Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 14 ago. 2003b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.714.htm>. Acesso em: [data de acesso].

BRASIL. **Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003**. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 2003c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.778.htm>. Acesso em: [data de acesso].

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: Princípios e Diretrizes**. Brasília, 2004a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf . Acesso em: [23 de novembro de 2023].

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**, 2004b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência**. Brasília: CFP, 2012.

CORÍNTIOS. Português. In: **A Bíblia Sagrada**. Publicada por Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. São Paulo: 2015, p. 1744-1987.

EL-BASSEL, Nabila; MAROTTA, L. Phillip; GODDARD-ECKRICH, Dawn; CHANG, Mingway; HUNT, Tim; WU, Ewin; GILBERT, Louisa. Drug overdose among women in intimate relationships: The role of partner violence, adversity and relationship dependencies. **PLOS ONE**, v. 14, n. 12, e0225854, 2019.

FORMIGA, Kennya; ZAIA, Victor; VERTAMATTI, Maria; BARBOSA, Caio Parente. Intimate partner violence: a cross-sectional study in women treated in the Brazilian Public Health System. **Einstein** (São Paulo), v. 19, eAO6584, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIFFIN, Karen. Violência de gênero, sexualidade e saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, vol.10, suppl.1, Rio de Janeiro, RJ, 1994.

KRUG, Etienne, DAHLBERG, Linda; MERCY, James; ZWI, Anthony; LOZANO, Rafael. (Eds.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LIMA-SANTOS, André Villela de Souza; SANTOS, Manoel Antônio dos. Incels e Misoginia On-line em Tempos de Cultura Digital. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 03, 2022.

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

MACHADO, Juliana Costa et al. Violência intrafamiliar e as estratégias de atuação da equipe de Saúde da Família / Intrafamily violence and actions strategies of the Family Health team. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 828-840, 2014.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O psicólogo no processo revolucionário. In: LACERDA JR., F. (Org.). **Crítica e libertação na psicologia: Estudos psicossociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MELLO, Denise Maurano; SOUZA, Joana Dark da Silva. A devastação no masculino e a violência contra o feminino nas mulheres. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental [online]**, v. 24, n. 4, p. 749-775, 2021.

MOREIRA, Janice Strivieri. Direito e Psicologia: duas faces de Jano? **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 87, p. 364-377, 2016.
OBSERVATÓRIO DE SEGURANÇA. **Violência contra a mulher e feminicídio.** [Brasil]: Observatório de Segurança, [2023]. Disponível em: http://observatorioseguranca.com.br/violencia-mulher-feminicidio/. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, "Convenção de Belém do Pará".** Aprovada na 25ª Assembleia Geral da OEA em 9 de junho de 1994. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/b-61.html. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Violence against women**. Geneva: WHO, [2021]. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

PHILLIPS, A. Dealing with Difference: A Politics of Ideas, or a Politics of Presence? In: BENHABIB, S. (Ed.). **Democracy and Difference.** Princeton: Princeton University Press, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SECRETARIA DA SAÚDE DO RIO GRANDE DO SUL (SES-RS). **Mulheres representam 78% das vítimas de casos de violência no RS.** [Rio Grande do Sul]: Secretaria da Saúde do RS, publicado em 10/08. Disponível em: https://bit.ly/3GfnDiw. Acesso em: [23 de novembro de 2023].

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL (SSP-RS). **Indicadores da violência contra a mulher**. [Rio Grande do Sul]: SSP-RS, [2023]. Disponível em: https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher. Acesso em: [23 e novembro de 2023].

VIGANO, Simone de Melo Monteiro; LAFFIN, Maria Helena Lopes Fietto. Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero. **História** (São Paulo), v. 38, e2019054, 2019.

WACHOWSKI, Andy (Diretor); WACHOWSKI, Lana (Diretor). **Matrix**. [Filme]. Produção: Joel Silver. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 1999.

WALKER, Lenore E. The Battered woman. 1st ed. New York: **Harper & Row**, 1979.

WALSH, Alison; STEPHENSON, Rob. Intimate Partner Violence Perpetration Denial and Underreporting in Cisgender Male Couples. **Psychosoc Interv**, v. 32, n. 2, 2023.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and Democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

CAPÍTULO 36

ANÁLISE ESTRUTURAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES ENTRE POLICIAIS[182]

Kalline Flávia Silva de Lira[183]

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher tem se estabelecido como um desafio para políticas públicas, e para as polícias especificamente, já que a ocorrência de casos vem crescendo nos últimos anos. Segundo o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2015), o Brasil passou de 7º para o inquietante 5º lugar no ranking dos países que mais cometem violência contra as mulheres. O Mapa também aponta que apesar do local mais comum de acontecer a violência contra as mulheres ainda ser a via pública, a residência da vítima aparece em 27,1% dos casos, sendo um dado relevante, pois demonstra a vulnerabilidade da mulher no âmbito de suas relações domésticas, afetivas e familiares.

Ainda de acordo com o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2015), em 67,2% dos casos o agressor é parceiro, ex-parceiro ou parente imediato da mulher. No que se refere aos assassinatos de mulheres, o Mapa aponta que 50,3% foram cometidos por familiares, e que destes, 33,2% foi praticado pelo parceiro ou ex. Neste sentido, quando a violência é perpetrada simplesmente pelo fatoda vítima ser mulher, é necessário levar em consideração todo o contexto sócio-histórico-cultural no qual a violência foi cometida.

[182] Artigo publicado originalmente nos Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (2021).

[183] Doutora em Psicologia Social. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus Juazeiro. Professora do Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT)/UNEB. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4287081666253356. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2927-4748.

Em 2006 foi finalmente aprovada uma lei que prevê o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres, a Lei nº 11.340/2006, mais conhecida como “Lei Maria da Penha”. A referida Lei, no artigo 5º, define violência doméstica ou familiar contra a mulher como sendo toda ação ou omissão, baseada no gênero, que cause morte, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral e patrimonial, no âmbito da unidade doméstica, da família e em qualquer relação íntima de afeto, em que o agressor conviva ou tenha convivido com a agredida (BRASIL, 2006).

De 1985 a 2002, o principal eixo de combate à violência contra as mulheres no Brasil foi a criação de Delegacias Especializadas e de Casas-Abrigo, com ênfase na segurança pública e na assistência social, sendo a base do Programa Nacional de Combate à Violência contra a Mulher, gerenciado pela Secretaria da Mulher, à época vinculada ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2011). Em 2019, a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM) passou a ser vinculada ao recém-criado Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) é considerado um dos principais documentos orientadores das políticas públicas para as mulheres. O Brasil elaborou três planos: o primeiro em 2004; o segundo em 2007; e o terceiro em 2013. O III PNPM (2013-2015) é estruturado em dez capítulos, sendo o quarto sobre o enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres. Dentre os objetivos apontados, está “proporcionar às mulheres em situação de violência um atendimento humanizado, integral e qualificado nos serviços especializados e na rede de atendimento” (BRASIL, 2013, p. 43). Como uma linha de ação, o Plano aponta: “Fortalecimento da segurança cidadã e acesso à justiça às mulheres em situação de violência” (BRASIL, 2013, p. 44). Como ações propostas especificamente para esta linha, estão:

> 4.3.19 Capacitar de forma permanente os operadores/as da Segurança Pública nas questões referentes às relações de gênero e violência contra as mulheres, incluindo o enfrentamento ao racismo institucional;
> 4.3.20 Combater a impunidade e a omissão frente à violência contra as mulheres e nos casos de homicídio;

> 4.3.21 Articular para que os Serviços de Inteligência Policial incluam na sua formação inicial a violência de gênero (BRASIL, 2013, p. 47).

Fica clara, portanto, a preocupação da articulação das políticas públicas com a área da segurança pública, pois enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres é um dever do Estado além de ser uma demanda da sociedade. Faz-se necessário, então, compreender o fenômeno da violência contra as mulheres como multidimensional, que não é restrita a nenhuma classe social, raça, etnia, faixa etária ou local.

O Plano Nacional de Segurança Pública, reeditado em 2003, destaca que em relação às questões da violência doméstica e de gênero, o setor tem um papel importante na prevenção e no combate aos problemas vinculados ao fenômeno (BRASIL, 2003). A partir disso, uma nova concepção de polícia foi pensada, abarcando a proteção de grupos vulneráveis na sociedade. Embora tivesse como eixo principal os/as jovens, incluía também mulheres e crianças. O Plano também previa a participação da comunidade como fundamental para a formulação, implantação e manutenção de uma política de segurança capaz de assegurar os direitos de cidadania, apostando na criação de um policiamento comunitário, com o intuito de construir uma nova postura da instituição policial frente à sociedade.

Em 2018, um novo Plano foi lançado como o nome de Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social, com propostas para dez anos. Um dos objetivos do Plano é reduzir todas as formas de violência contra a mulher, em especial as violências doméstica e sexual, e aprimorar o atendimento nas instituições policiais. Para isso, duas das estratégias apontadas pelo Plano são:

> 7.2.1 Estabelecer normas e procedimentos para os profissionais de segurança pública no
> atendimento de mulheres em situação de violência, incluindo aspectos sobre como lidar com
> os casos de violência doméstica e sexual, o adequado atendimento às vítimas, garantindo sua
> segurança, inclusive mediante a utilização de dispositivos eletrônicos (como por exemplo,

> botão de pânico), e privacidade e normas sobre como lidar com os autores de violência;
> 7.2.2 Promover a formação continuada dos profissionais de segurança pública com
> disciplinas obrigatórias sobre o atendimento de mulheres em situação de violência,
> sensibilizando-os para o reconhecimento da violência de gênero (BRASIL, 2018, p. 33-34).

Assim, a violência contra a mulher configura-se como uma questão desafiadora para os/as profissionais dos serviços que compõem segurança pública, que demanda a construção de novas compreensões do fenômeno, bem como a melhoria no atendimento às mulheres em situação de violência. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais torna-se relevante, pois, segundo Sá (2015), é um referencial teórico privilegiado para o estudo dos fenômenos das sociedades contemporâneas.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi inaugurada pelo psicólogo social Serge Moscovici, em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, publicado orginalmente em 1961. Segundo Sá (2015), embora tenha partido do conceito de representação coletiva de Durkheim, Moscovici não utilizou o termo por considerar que abarcava fenômenos muito amplos, como a religião. Assim, cunhou o termo representações sociais, por acreditar que este dava conta dos fenômenos de dupla natureza – psicológica e social. Para Moscovici, as Representações Sociais partem da ideia de que os saberes populares e o senso comum, elaborados e partilhados socialmente, têm o objetivo de construir e interpretar a realidade, sendo fundamentais para conhecer e compreender o comportamento das pessoas.

Segundo Abric (1998, p. 25), a representação "é um guia para a ação, ela orienta as ações e relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas". Neste sentido, as representações de determinados grupos vão orientar as suas práticas, suas tomadas de decisões, bem como as relações com os demais sujeitos do próprio grupo e da sociedade em geral.

Abric, a partir de uma perspectiva cognitivo-estrutural, propôs a abordagem estrutural das RS. Para Sá (1998), a abordagem estrutural parte

da premissa de que na estrutura da representação existe um conjunto de elementos organizados e hierarquizados que constitui um sistema cognitivo. Nessa estrutura estão presentes dois subsistemas: central (núcleo central) e periférico. Cada um desses subsistemas cognitivos tem uma especificidade nas suas características e funções, que são complementares.

Ao apresentar a relação entre as representações e as práticas sociais, Abric (2001) chama atenção para conceber as práticas como "sistemas complexos de ação", em que a referência é o agir dos grupos. Para isso, é importante retomar duas funções da representação: a de orientação e a de justificativa, que são explicitamente ligadas às condutas e aos comportamentos.

Acreditando que a representação social de indivíduos ou grupos reconstitui a realidade com a qual se confrontam e para qual atribuem um significado específico, este estudo buscou identificar as representações sociais da violência doméstica contra a mulher para os/as policiais no sertão de Pernambuco, a partir de uma análise estrutural.

MÉTODO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza descritiva e quanti-qualitativa realizada de acordo com a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais. O estudo aqui apresentado trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sobo número CAAE 83078117.6.0000.5282, e foi realizada em dois municípios do sertão de Pernambuco. Os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário de caracterização dos sujeitos e um questionário de evocação livre e hierarquização de palavras. O primeiro instrumento foi utilizado no intuito de obter informações sobre o perfil dos/as participantes, tais como: idade, gênero, cor, situação conjugal, religião e tempo de atuação na área da segurança pública.

No segundo instrumento, na tarefa de evocação livre e hierarquização de palavras, foi solicitado que os sujeitos expressassem espontaneamente cinco palavras ou pequenas expressões que lhes viessem à cabeça quando ouvissem o termo indutor "violência contra a mulher". Para Abric (2003), o estilo mais espontâneo e, portanto, menos controlado, das projeções desse tipo de técnica permite o acesso mais fácil e rápido aos elementos semânticos de um termo ou mesmo de um objeto de estudo. Neste sentido, a associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que muitas vezes não são acessados em uma entrevista.

A pesquisa foi realizada com 60 profissionais que atuam na rede de segurança pública de uma região do Sertão de Pernambuco. O Batalhão de Polícia Militar é regional e atende dez municípios, bem como a Unidade da Polícia Científica. A escolha da região se deu pela proximidade da pesquisadora, por já ter trabalhado em diversos serviços na região, facilitando a permissão para a pesquisa. Para o acesso aos/às participantes foram solicitadas previamente autorizações do Comando do Batalhão da Polícia Militar Regional. O contato com os/as integrantes da Polícia Civil e Científica foi realizado pessoalmente. A coleta de dados foi realizada nas sedes das instituições policiais, em dois municípios da região escolhida, mediante acordo prévio de disponibilidade de participação, entre os meses de abril de 2018 e janeiro de 2019.

O material coletado foi analisado a partir da construção do quadro de quatro casas, combinando a frequência da evocação de cada palavra, com ordem média de evocação (OME). Assim, as palavras que aparecem com mais frequência representam as palavras mais compartilhadas pelo grupo. A organização dos dados a partir dos quatro quadrantes determina o provável grau de centralidade das palavras na estrutura da representação social.

RESULTADOS

A primeira etapa da pesquisa foi realizada com a aplicação de um questionário de caracterização dos sujeitos. Dos/as 60 profissionais que participaram da pesquisa, 45 são da polícia militar e 15 são da polícia civil e científica.

Destacamos que a partir do ano de 2018, a Polícia do estado de Pernambuco passou por uma reestruturação: a Polícia Científica, antes ligada à Polícia Civil, passou a ter o mesmo status hierárquico da Polícia Civil. Assim, Pernambuco apresenta três sistemas de polícia: Militar, Civil e Científica, cada uma com organograma e estruturas independentes. Ainda integram a Secretaria de Defesa Social (SDS) o Corpo de Bombeiros e a Corregedoria da Secretaria.

No que se refere ao grau de escolaridade, 27 possuem ensino médio, 16 tem curso superior completo, 13 estavam cursando curso superior, além de quatro com pós-graduação, sendo apenas um destes com mestrado. O tempo de atuação na polícia variou entre cinco meses a 28 anos. A idade variou entre 20 a 51 anos.

No total, participaram seis mulheres e 54 homens. Esta escolha não foi proposital, mas demonstra a diferença de gênero dentro da área da segurança pública. Um dos entrevistados informou que apenas 10% do efetivo da Polícia Militar são mulheres. Segundo Ribeiro (2018), no Brasil, a média de mulheres na Polícia Militar é de 12,3% do efetivo. Este número faz se a instituição policial com menor percentual de mulheres, até quando comparada com os Corpos de Bombeiros, que contam com 15,6% de mulheres. No que se refere à Polícia Civil, o número de mulheres é quase 1/3 do efetivo. No quadro da Polícia Científica, entre o total de 23 profissionais, nove são mulheres. Não há informações sobre a quantidade de mulheres no quadro da Polícia Civil da região. Dos/as 18 entrevistados/as, foram quatro mulheres e 14 homens.

No que concerne à situação conjugal, 13 declararam ter união consensual, 14 solteiros/as, 29 são casados/os, três divorciados, e um separado. Em relação à cor, a grande maioria de autodeclarou pardo/a (38 participantes); 12 se declararam brancos/as; e oito pretos/as. Além disso, dois disseram que são morenos. Em relação à religião, a grande maioria disse ser católico/a (41 pessoas); nove evangélicos/as; e dez declararam não ter religião.

Na segunda etapa da pesquisa foi aplicado o questionário de associação de livre de palavras. Para Abric (2001), trata-se de uma técnica que permite acesso mais fácil e rápido aos conteúdos semânticos de um objeto

de estudo, propiciando a análise de elementos latentes que muitas vezes não são alcançados a partir de uma entrevista. A partir do termo indutor "violência contra as mulheres", foi solicitado aos/às participantes que dissessem as cinco primeiras palavras relacionadas ao termo que lhe viam à cabeça.

O corpus formado pelas evocações a partir do termo indutor "violência contra a mulher" totalizou 297 palavras, pois houve três omissões. As evocações foram agrupadas conforme procedimentos de lematização, ou seja, de tratamento de equivalência, e a frequência mínima considerada para a inclusão das palavras no quadrante foi de cinco. Referente às determinações dos pontos de corte para as coordenadas dos quadrantes, foi empregado o critério da mediana nas ordens de evocação. Como havia cinco respostas por participante, o valor do ponto de corte foi de 2,5. Os resultados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro de quatro casas da análise de evocações ao termo indutor "violência contra a mulher"

	Rang ≤ 2,5			Rang > 2,5		
Frequência média	Termo evocado	Frequência	OME	Termo evocado	Frequência	OME
	Agressão	10	2,50	Desigualdade social	7	2,60
	Covardia	22	1,36	Desrespeito	9	3,00
≥ 7	Machismo	11	1,83	Ignorância	8	3,20
	Danos	5	2,00	Falta de amor	6	4,00
	Medo	6	2,25	Intolerância	5	4,00
< 7	Violência	5	2,00	Superioridade homem	5	4,00
				Tristeza	5	4,00

Fonte: Autoria própria, 2020.

DISCUSSÃO

Para Sá (1998), a abordagem estrutural parte da premissa de que na estrutura da representação existe um conjunto de elementos organizados e hierarquizados que constitui um sistema cognitivo. Nessa estrutura estão presentes dois subsistemas: central (núcleo central) e periférico. Cada um desses subsistemas cognitivos tem uma especificidade nas suas características e funções, e que são complementares.

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais se estruturam a partir de três dimensões: conceito-informação, atitude-julgamento e imagem-campo de representação. Os resultados encontrados a partir da análise da associação livre têm como provável núcleo central da representação os termos: agressão, covardia e machismo.

Assim, o termo agressão constitui a informação que os/as profissionais têm acerca da violência doméstica contra a mulher. Neste sentido, os sujeitos compreendem uma agressão como violência. O termo agressão, como apontam Amarijo et al. (2017) também pode constituir a dimensão imagética, pois a imagem, ou sensações mentais, representam as impressões que pessoas ou objetos deixam em nosso cérebro.

Já os termos covardia e machismo referem-se ao julgamento que os/as profissionais possuem sobre a violência doméstica contra as mulheres. O termo covardia representa o sentimento que os/as profissionais atribuem às pessoas que cometem uma violência; e o termo machismo reforça o julgamento de que a violência contra as mulheres acontece em consequência do machismo impregnado na sociedade, sendo um dos motivos apontados para a violência acontecer.

Para Abric (1998), o núcleo central tem três funções fundamentais. Primeiro, ele é gerador, pois cria ou transforma a significação dos outros elementos contidos na representação. Por conseguinte, ele tem a função de organização, já que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma determina representação. Por fim, o núcleo central tem a função de estabilização, porque os elementos contidos nele são mais resistentes à mudança, determinando, portanto, o significado, a consistência e a permanência das representações.

O sistema periférico, segundo Abric (1998), dá suporte ao núcleo central, pois protege o seu conteúdo, sendo um complemento fundamental para a existência de uma representação social. É no sistema periférico que há a contextualização e a atualização constante das representações, de acordo com as experiências de cada pessoa. Os elementos do sistema periférico são mais concretos e acessíveis, estabelecendo a conexão entre a realidade e o núcleo central.

De acordo com Abric (2003), o sistema periférico é mais flexível e sensível ao contexto imediato. Uma de suas funções é prescrever o comportamento. Na primeira periferia, os/as profissionais evidenciaram o termo desrespeito, que aponta um campo sentimental, em que a violência é acarretada pela falta de respeito às mulheres. O termo ignorância parece referir-se à falta de conhecimento e não apenas à brutalidade da violência. Já o termo desigualdade social aponta a ideia de que a questão financeira é um dos agravantes para a permanência da mulher na situaçã de violência.

A segunda periferia é composta por termos com mais proximidade da representação com as práticas sociais (Abric, 2001; 2003). Assim, na sua prática social, os/as profissionais expressam tristeza diante dos casos de violência contra a mulher. Apontam também a intolerância e a falta de amor como motivos da violência. O termo falta de amor pode ter duas interpretações: o agressor não tem amor pela mulher e por isso a violenta; ou a mulher não tem amor próprio, e por isso não consegue romper o ciclo de violência. Já o termo superioridade do homem reforça a ideia que a violência doméstica está baseada nas relações desiguais de poder entre as relações. Na mesma forma, o termo intolerância aponta a falta de compreensão de determinadas atitudes que por causa da estrutura das relações, podem ser consideradas como motivadoras da violência.

No quadrante inferior esquerdo é apresentada a zona de contraste, onde os elementos evidenciam as variações da representação em função de subgrupos, mas sem alterar os elementos centrais, e pode complementar ou reforçar o núcleo central. Deste modo, a imagem da agressão do núcleo central pode ser reforçada pelo termo danos presente na zona de contraste. Pode-se inferir também que a dimensão atitudinal do núcleo central composta pelo termo machismo é complementada pelo termo medo. Da mesma forma, o termo violência pode reforçar o termo covardia, ao compreender que a violência doméstica contra a mulher é uma covardia.

A utilização da Teoria das Representações Sociais como marco teórico permitiu vislumbrar os aspectos psicossociais que dão sentido a forma como os/as policiais compartilham crenças, sentimentos e conhecimentos sobre a violência contra a mulher. Assim, a análise dos dados da associação livre permitiu esboçar a estrutura da representação social da violência

doméstica contra as mulheres entre os/as policiais. Para eles/as, a violência contra a mulher se consolida na ideia de agressão e covardia, cuja causa estaria ligada ao machismo, à desigualdade social e à ignorância, que também foram associados à falta de amor, ao desrespeito e à intolerância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das representações sociais da violência contra a mulher entre os/as policiais do sertão pernambucano a partir de uma perspectiva estrutural apresenta-se como uma representação com conotação negativa e estruturada, pois, conforme preconiza Moscovici (2012), contém elementos conceituais, imagéticos e atitudinais.

O núcleo central se estrutura a partir dos termos agressão, covardia e machismo. Tal construção evidencia o caráter normativo da representação, baseada na ideia da violência como uma construção socio-histórica, em que as desigualdades entre os gêneros são demonstradas a partir de uma relação de entre um homem forte e dominador com uma mulher fraca e submissa.

A realidade vivenciada pelos/as policiais está relacionada aos elementos periféricos, que além dos sentimentos que a violência doméstica contra a mulher desencadeia, como tristeza, o julgamento também integra o cotidiano de alguns/mas, ao representar a violência como falta de amor, desrespeito e intolerância.

Diante disso, pode-se concluir que possuem uma representação social da violência contra as mulheres, ancorada nos termos que compõem o provável núcleo central, como covardia, agressão e machismo. A representação é estruturada, pois como propõe Moscovici (2012) contém as três dimensões (conceito, imagem e atitude). Ao mesmo tempo, como sugere Abric (2001), esses elementos apontam a dimensão do possível núcleo central como normativa, pois privilegia conceitos ideológicos e sócio-afetivos presentes no discurso sobre violência.

Destaca-se que, diante da complexidade e amplitude do fenômeno da violência doméstica contra a mulher, o recorte do estudo aqui apresentado foi pontual, e não tinha a pretensão de esgotar a temática. Acredita-se, porém, que os resultados encontrados possuem implicações importantes e podem

contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficientes na identificação e combate à violência doméstica contra a mulher, tendo potencial de servir como subsídio inicial para a construção de discussões sobre a prática policial para o atendimento à mulher em situação de violência no Sertão de Pernambuco.

Embora este estudo tenha contribuições, seus resultados não podem ser generalizados para toda a área da segurança pública, uma vez que objetivou ao aprofundamento das representações de uma parcela específica de policiais. Além disso, essa pesquisa foi realizada apenas em uma região do Sertão de Pernambuco e utilizando um instrumento, que foi o questionário de evocação livre de palavras. Por fim, considera-se importante a realização de outros estudos que verifiquem se os resultados encontrados se mantêm em diferentes cidades, e utilizando outros instrumentos de pesquisa complementares, como técnicas de observação, entrevistas ou estudo de casos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia S. Paredes; OLIVEIRA, Denize (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Editora AB, 1998, p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. Prácticas sociales y representaciones sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones.** México: Filosofía y Cultura Contemporánea, 2001, p. 195-214.

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro H. F.; LOUREIRO, Marcos C. S. (orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003, p. 37-57.

AMARIJO, Cristiane L.; GOMES, Vera Lucua O.; GOMES, Antonio M. T.; FONSECA, Adriana D.; SILVA, Camila D. Representação social de

profissionais de enfermagem acerca da violência doméstica contra a mulher: abordagem estrutural. **Rev. Enferm. UERJ,** Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-6, 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Projeto Segurança Pública para o Brasil.** Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Casa Civil, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social 2018-2028**. Brasília: Ministério da Segurança Pública, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Ludmila. Polícia Militar é lugar de mulher? **Rev. Estud. Fem.** [online], Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-15, fev. 2018.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Estudos de Psicologia Social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015.

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2015:** Homicídio de mulheres no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2015.

CAPÍTULO 37

MULHER VOTA EM MULHER? PAPO FURADO!": CONSERVADORISMO FEMININO NO SENADO FEDERAL

Tamara Dantas Farias[184]
Leo Mozdzenski[185]

INTRODUÇÃO

Em novembro de 1982, a antropóloga e filósofa Lélia Gonzalez disputava uma vaga na Câmara dos Deputados pelo Partidos dos Trabalhadores (PT) do Rio de Janeiro. Alguns meses antes, Gonzalez havia sido concedido uma entrevista para o célebre jornal *Mulherio* – importante publicação do movimento feminista brasileiro (1981-1988)[186] –, na qual a intelectual mineira refletia sobre os movimentos negro e feminista, sobre pautas progressistas (como a legalização do aborto) e, claro, sobre as eleições vindouras. Ao ser questionada a respeito do então popular *slogan* "mulher vota em mulher", Lélia Gonzalez dispara:

> Esse papo é tão furado quanto aquele de "negro vota em negro", e ambos se diferenciam daquele que afirma que "trabalhador vota em trabalhador". Enquanto esse último tem sua coerência apoiada justamente na denúncia da exploração da classe trabalhadora pela classe dominante, os outros dois

[184] Mestranda em Direitos Humanos no PPGDH da Universidade Federal de Pernambuco. Professora titular e coordenadora pedagógica do curso de Direito do Centro Universitário Maurício de Nassau. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9374710872629883.

[185] Pós-doutorando em Direitos Humanos no PPGDH da Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Comunicação (PPGCOM-UFPE) e doutor em Letras (PPGL-UFPE). Professor da pós-graduação em Comunicação na PUC Minas IEC. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3286845227117457.

[186] Participavam da equipe do *Mulherio* personagens consagradas da intelectualidade e do movimento feminista brasileiro, como Heleieth Saffioti, Eva Alterman Blay, Cristina Bruschini, Maria Rita Kehl, Fúlvia Rosemberg, Ruth Cardoso, entre outras. Lélia Gonzalez foi a única mulher negra a integrar esse projeto financiado pela Fundação Carlos Chagas.

> escamoteiam essa questão. Afinal, existem mulheres e negros que pertencem e/ou fazem o jogo da classe dominante, buscando perpetuar os privilégios dela e, ao mesmo tempo, participar desses privilégios. Tem muita mulher por aí, que, de comum com as lutas feministas, só tem mesmo uma coisa: o sexo feminino. No restante, elas são tanto ou mais masculinas do que muitos homens que a gente conhece (Gonzalez, 1982, p. 5).

Lélia Gonzalez acabou não se elegendo – nem em 1982, nem nas eleições de 1986 para deputada estadual. E cerca de 40 anos depois, o cenário político brasileiro parece não ter mudado tanto assim. Após a era de extrema direita ultraliberal vivenciada no Brasil entre os anos de 2019 e 2022, a anatomia dos poderes democráticos no Brasil vem ganhando novos contornos e, em princípio, aproximando-se do modelo representacional idealizado pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1994). Todavia, de forma paradoxal, a bancada feminina do Congresso Nacional revela-se a mais conservadora desde a ditadura militar (1964-1985).

Com efeito, desde 2023 a bancada feminina no Congresso Nacional tornou-se majoritariamente conservadora, com 42% das deputadas e 62% das senadoras eleitas pertencentes a partidos de direita (TSE, 2023). Esse percentual demonstra que, apesar de serem mulheres a ocupar os espaços de poder decisório, isso não significa que, ao longo do seu mandato, essas parlamentares de fato estarão engajadas com a legitimação de pautas feministas. Na verdade, o que vem sendo constatado na história política recente do nosso país é justamente o movimento oposto, ou seja, é o fato de que essas ocupantes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal também acabam reproduzindo o machismo estrutural presente na Casa legislativa.

Nesse contexto, as congressistas com plataformas progressistas enfrentam sérias dificuldades para criar coalizões em prol de pautas feministas, especificamente no que diz respeito aos direitos sexuais e reprodutivos femininos. Em outras palavras, fica claro como esse órgão representacional da população brasileira acabou colhendo espólios dos recentes governos neoliberalistas conservadores federais – Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) –, apesar da guinada progressista que representou a eleição presidencial de 2022.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe investigar como a atual formação da bancada feminina no Congresso Nacional, particularmente no Senado Federal – onde as congressistas conservadoras são maioria –, põe em xeque o modelo de democracia deliberativa de Jürgen Habermas, em razão da guerra ideológica entre partidos de direita e esquerda no Brasil. Mais especificamente, o objetivo é analisar como as categorias de teorias analíticas habermasianas são insuficientes sob a ótica da crítica feminista no que tange ao modelo representacional político brasileiro. Para tanto, esta pesquisa busca cruzar a teoria de democracia deliberativa proposta por Habermas (1994) e as teorias feministas, refletindo-se acerca dos aspectos ideológicos dos partidos que pertencem as senadoras eleitas para a legislatura de 2023. Ao final, a discussão se volta para a importância do letramento eleitoral de gênero para aumentar a conscientização sobre os direitos políticos das mulheres e incentivar a participação feminina nas eleições.

A DEMOCRACIA DELIBERATIVA DE HABERMAS: DE MODELO IDEAL À INSUFICIÊNCIA POLÍTICA

O modelo de democracia deliberativa de Habermas (1994) destaca-se pela ênfase no diálogo e na deliberação como elementos fundamentais na tomada de decisões políticas, superando a tradicional ênfase em procedimentos eleitorais. Segundo Amaral (2010), esse modelo reforça a participação de todos os cidadãos e seus representantes no processo legislativo, destacando a construção aberta do debate e a defesa antagônica de argumentos.

Em linhas gerais, a democracia deliberativa habermasiana visa fundamentar as decisões políticas em argumentos e evidências, transcendendo a mera contagem de votos. Contudo, sua eficácia depende da criação de espaços públicos acessíveis a todos, protegidos contra influências de grupos de interesse e que deem voz aos mais vulnerabilizados (Bannwart Júnior; Tescaro Júnior, 2012). Contrariando abordagens empírico-analíticas, Habermas (1994) argui que a democracia vai além do simples ato de votar, defendendo-a como uma prática social de diálogo e deliberação. A Teoria da Ação Comunicativa (TAC) habermasiana destaca a importância da

comunicação na construção de consenso, diferenciando ação instrumental de ação comunicativa.

Apesar do impacto do modelo da democracia deliberativa, críticas apontam sua impraticabilidade em contextos políticos diversificados, uma vez que pressupõe igualdade de acesso e participação. Além disso, o modelo é criticado por sua idealização, negligenciando lutas de poder e a complexidade técnica de certas questões. No contexto brasileiro, mesmo com semelhanças institucionais, as barreiras à participação de grupos, como mulheres, questionam a eficácia do modelo.

A crítica feminista, ao problematizar a concepção habermasiana, destaca a incongruência dessa proposta diante da realidade das mulheres, evidenciando a necessidade de superar obstáculos históricos para uma participação efetiva e representação de suas demandas na esfera política. Não se trata de ser uma interlocutora da sua própria agenda, mas sim de persuasivamente conseguir ser esse agente social capaz de projetar publicamente pautas e demandas feministas coletivas.

Feitas essas sucintas digressões conceituais iniciais, passemos a discutir mais detidamente como a teoria feminista critica a concepção de democracia traçada por Habermas, evidenciando a incongruência dessa proposta diante da realidade das mulheres.

O MUNDO IDEAL NÃO CRIADO POR MULHERES NEM PARA MULHERES: A CRÍTICA FEMINISTA

A teoria da democracia de Habermas propõe criar um ambiente político salubre e capaz de considerar diversas perspectivas através das vivências e demandas de cada sujeito, sendo este considerado um participante ativo e apto a promover as modulações sociais que a democracia permite. No entanto, apesar desse mundo habermasiano idealizado harmônico e dialógico, essa teoria não dá conta de comportar os diversos obstáculos vivenciados pelas mulheres no seu cotidiano e no domínio político.

É por esse motivo que, ao longo das últimas décadas, as teorias feministas contemporâneas têm proposto uma concepção heterogênea de justiça social e de democracia, amparando-se no conceito da

interseccionalidade, da pós-colonialidade e do cuidado, e considerando as vivências de mulheres negras, lésbicas, trans e travestis, rurícolas, latinas, etc. (Amaral, 2010; Akotirene, 2019).

Refletindo a complexidade das experiências e perspectivas das mulheres em todo o mundo, a teoria feminista interseccional busca analisar as interações entre várias formas de opressão, como raça/etnia, classe social, gênero/identidade de gênero, orientação sexual e capacidade física, por exemplo. A teoria interseccional salienta que as mulheres não são todas iguais e que suas experiências são moldadas de maneira complexa pelas interações dessas diferentes formas de opressão (Crenshaw, 1995; Piscitelli, 2012; Gonzalez, 2020).

Outra abordagem importante são as teorias feministas decoloniais e pós-coloniais, que enfocam as experiências das mulheres em países colonizados e em desenvolvimento. Essas teorias apontam que o feminismo ocidental muitas vezes ignora a diversidade das experiências das mulheres em diferentes partes do mundo e tende a apresentar uma visão universalista do que é a opressão feminina: a opressão da mulher branca, cisgênera, heterossexual, burguesa, cristã, europeia/norte-americana, etc. Em contrapartida, as teorias pós-coloniais e decoloniais buscam dar voz às mulheres do Sul Global e considerar as especificidades culturais e históricas em suas análises (Vergès, 2020; Ballestrin, 2021).

Já a teoria feminista marxista busca analisar as formas pelas quais o capitalismo explora as mulheres e como as relações de gênero se articulam com as relações de produção. Essa abordagem assume que o capitalismo explora o trabalho não remunerado das mulheres, como o trabalho doméstico e o cuidado infantil, e que as mulheres são subordinadas tanto no local de trabalho quanto na esfera do lar. Desse modo, a teoria marxista feminista busca promover a solidariedade entre as mulheres e a luta contra a exploração capitalista neoliberal (Waters, 1979; Saffioti, 1979, 2004).

Por seu turno, a teoria *queer* – originada entre as teóricas feministas estadunidenses – é outra relevante abordagem que, desde os anos 1990, concentra-se na diversidade sexual e na desconstrução das normas de gênero. A teoria *queer* sustenta que as sexualidades e as identidades de gênero são múltiplas e fluidas, são construções sócio-históricas, culturais,

discursivas e performativas, e que as regulações sociais cis-heterossexistas são fabricadas de modo a excluir aqueles indivíduos que não se encaixam em papéis binários de gênero ou em padrões cis-heterossexuais. Os estudos *queer* buscam promover a liberdade sexual e a igualdade de gênero, bem como celebrar a diversidade e a multiplicidade de formas de expressão gendérica e orientação sexoafetiva (Butler, 1993, 2003).

Por fim, uma perspectiva mais recente é a teoria feminista do cuidado, que enfatiza a importância do cuidado nas relações humanas e na política. A teoria do cuidado destaca que a cultura ocidental tradicionalmente enaltece em demasiado a independência, a competitividade e o individualismo, negligenciando a importância das relações afetivas, da solidariedade, da gentileza e da empatia comunitária. A teoria do cuidado propõe promover a valorização do cuidado como uma prática fundamental nas relações interpessoais e na práxis política (Angeles; Guerrero, 2014; Zirbel, 2016).

Especificamente no que tange a Habermas, uma das principais críticas feministas ao filósofo e sociólogo alemão é que o seu modelo de democracia deliberativa fundado na Teoria da Ação Comunicativa não leva em consideração adequadamente as relações de poder que atravessam a comunicação. As teóricas feministas arguem que a comunicação não é uma atividade neutra ou imparcial, mas que é moldada pelas hierarquias e desigualdades sociais existentes, inclusive quanto aos gêneros. Isso significa que algumas pessoas têm mais poder do que outras para influenciar a direção e o resultado da comunicação, e que as mulheres frequentemente estão em desvantagem nesse sentido.

Outra crítica feminista a Habermas é que sua teoria pressupõe uma esfera pública unificada e homogênea, na qual os indivíduos podem participar igualmente e deliberar racionalmente. As teóricas feministas salientam que isso não é realista, já que as mulheres e outros grupos marginalizados enfrentam obstáculos estruturais para a participação igualitária na esfera pública, incluindo discriminação, violência, feminicídio e falta de acesso aos recursos e oportunidades.

Ademais, as feministas criticam Habermas por não reconhecer adequadamente a importância da experiência subjetiva das mulheres e de outros grupos minorizados. A TAC pressupõe que o conhecimento é

construído por meio do consenso racional e que as experiências subjetivas são, portanto, menos importantes do que os argumentos "lógicos". As teóricas feministas sublinham que essa abordagem desvaloriza as vivências e as subjetividades das mulheres e outras minorias, que muitas vezes têm perspectivas diferentes e valiosas sobre a realidade social.

A filósofa estadunidense Sandra Harding (1993), por exemplo, lança luz sobre a instabilidade das teorias analíticas tradicionais para os estudos feministas. A autora observa que essas teorias, historicamente concebidas por homens do alto dos seus privilégios, não levam em consideração nem a participação nem a perspectiva feminina: *"Certamente, não foram propriamente as experiências das mulheres que fundamentaram qualquer das teorias a que recorremos"* (Harding, 1993, p. 8). São teorias que representam só uma parcela das limitações impostas pela sociedade cis-heteropatriarcal, impedindo que as mulheres possam ser, de fato, interlocutoras de seu próprio discurso. Para Harding (1993), a metodologia das teorizações das ciências sociais está arraigada de sexismo e do androcentrismo cultural, que denotam a inviabilidade da aplicação no campo teórico por uma ciência distorcida pelo machismo.

Por sua vez, a filósofa norte-americana Nancy Fraser (1987) tece diretamente uma crítica à teoria de Habermas sobre a esfera pública, asseverando que a proposta habermasiana é inadequada por não levar em consideração a diversidade e a desigualdade na sociedade. Segundo Fraser (1987), o modelo de Habermas é baseado em uma noção idealizada de uma esfera pública que não existe na realidade empírica. A pesquisadora pontua que a esfera pública é, na verdade, dominada pelos interesses de homens brancos e ricos, enquanto as vozes das mulheres, minorias étnicas e outros grupos vulnerabilizados são ignoradas ou suprimidas.

Fraser (1987) também critica Habermas por sua concepção limitada de justiça. A filósofa pondera que o modelo habermasiano se concentra em questões de distribuição, como a distribuição igualitária de recursos econômicos, e ignora questões de reconhecimento e representação, como o reconhecimento igualitário da identidade e a representação equânime dos grupos marginalizados. Segundo Fraser (1987), a justiça não pode ser alcançada apenas através da distribuição igualitária de recursos; também são

necessários o reconhecimento e a representação democrática dos segmentos socialmente vulnerabilizados no âmbito público. A autora também questiona a divisão de Habermas (1994) entre "contextos socialmente integrados" e "contextos sistematicamente integrados", na medida que tal distinção reforça a diferença entre público e privado, relegando à mulher os espaços do lar e isolando-as da participação política institucional.

Diante do exposto, é possível concluir que a teoria da democracia deliberativa habermasiana, baseada na razão comunicacional, recebeu ampla atenção, mas também críticas bem assertivas, sobretudo, das pensadoras feministas. Embora a teoria pressuponha que todos os cidadãos têm igualdade de acesso ao espaço público e capacidade de participar ativamente no processo de deliberação e tomada de decisão, na prática nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de atuação e nem todas possuem os mesmos recursos para expressar publicamente suas opiniões de forma efetiva.

É com base nesse olhar crítico sobre a noção democracia deliberativa que passamos a discutir a respeito da crise representacional feminista no Congresso Nacional e, particularmente, no Senado Federal nas últimas eleições.

A BANCADA FEMININA CONSERVADORA NO SENADO: A CRISE REPRESENTACIONAL FEMINISTA

A participação feminina no Congresso Nacional do Brasil revela-se bastante limitada ao longo da história do país. As mulheres só tiveram o direito de votar e serem votadas em 1932, e foi somente em 1946 que uma mulher, Carlota Pereira de Queirós (PRP-São Paulo), foi eleita para a Câmara dos Deputados. Sua eleição, contudo, não foi suficiente para impulsionar uma maior participação feminina no Congresso, e a representação das mulheres no Legislativo permaneceu baixa por décadas.

Durante a ditadura militar (1964-1985), a participação feminina no Congresso Nacional diminuiu ainda mais, tendo em vista que muitas das liberdades democráticas foram restringidas. Foi somente com a redemocratização que as mulheres voltaram a ganhar espaço na política. Em 1982, duas mulheres foram eleitas para a Câmara dos Deputados (Myriam

Portella do PDS-Piauí e Júlia Seffer do MDB-Paraná) e, em 1986, a primeira senadora mulher do país, Júnia Marise (PMDB-Minas Gerais), foi eleita.

Apesar disso, a representação feminina no Congresso Nacional continua sendo baixa em comparação com a população do país. Em 2021, apenas 77 das 513 cadeiras da Câmara dos Deputados eram ocupadas por mulheres e, no Senado Federal, apenas 12 das 81 cadeiras eram ocupadas por mulheres. Isso equivale a uma representação de apenas 15% na Câmara e 14,8% no Senado.

Nas últimas eleições de 2022, constatou-se que a participação política das mulheres de fato cresceu, mas o número de candidaturas femininas ainda mal traduz o percentual do eleitorado feminino, que atualmente correspondente a 52% da população brasileira. A soma das mulheres que com efeito chegam ao Congresso Nacional sequer representa 2/3 do que a legislação vigente estabeleceu como participação mínima em eleições (TSE, 2023).

Algumas medidas têm sido adotadas para tentar aumentar a participação feminina na política, como a implementação de cotas para mulheres nas eleições. Assim, com o intuito de reparar a lacuna participativa feminina nas eleições brasileiras, foi elaborada a Lei Federal n.º 12.034/2009, que estabelece que cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% e máximo de 70% para candidaturas de cada gênero (Brasil, 2009).

Além disso, a Lei Federal n.º 13.165/2015 alterou o artigo 44, inciso V, da Lei Federal n.º 9.096/1995 (Lei dos Partidos Políticos), estabelecendo uma reserva mínima de 5% do fundo partidário para a criação, manutenção e promoção de campanhas com vista a despertar o interesse da população feminina na atuação política (Brasil, 2015).

A implementação de iniciativas legais como essas constitui um instrumento fundamental de ação afirmativa que visa promover a igualdade de gênero no campo político. A sub-representação das mulheres na política demonstra ser um problema estrutural que afeta a maioria dos países e, no Brasil, não é diferente. A ausência de representatividade das mulheres nos espaços de poder acarreta graves consequências para a democracia e para a promoção de políticas públicas que atendam às necessidades e demandas femininas.

Além disso, essas ações afirmativas nas eleições são essenciais porque contribuem para combater a lógica patriarcal que historicamente excluiu as mulheres dos cenários políticos institucionalizados. A implementação de cotas consiste, pois, em uma medida concreta que visa ampliar a participação feminina no campo político e garantir uma representação mais equilibrada de gênero nos espaços de poder. Essa medida também pode auxiliar na promoção de uma mudança cultural na sociedade, incentivando mais e mais mulheres a se engajarem na política e a participarem ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Evidentemente, a presença de mulheres na política também é importante para a possível promoção de políticas públicas que atendam às necessidades e demandas desse grupo. Com a participação feminina nos espaços de poder, haveria – ao menos, em tese – uma maior probabilidade de que questões como a saúde, a educação, a violência de gênero e os direitos reprodutivos sejam tratadas com a seriedade e a atenção que merecem. Além disso, a presença de mulheres na política é capital para a potencial construção de uma cultura política mais democrática, diversa, equânime e inclusiva, onde todas as vozes, independentemente do gênero, sejam ouvidas e representadas.

No entanto, o que se constata na prática é que nem sempre a presença feminina na Casa legislativa brasileira é garantia de pautas e ideais progressistas. Ao contrário, uma rápida observação no perfil das mulheres recém-eleitas é suficiente para averiguar que, desde a ditadura militar, não se viam tantas cadeiras ocupadas por deputadas e senadoras conservadoras:

> Salta aos olhos um detalhe sobre a representatividade feminina na 56ª legislatura do Congresso Nacional. Apesar do aumento de mulheres na Câmara e no Senado, foi também a composição mais conservadora desde 1964, segundo o levantamento do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap). Nesse cenário, a bancada progressista, mais do que atuar de maneira propositiva, trabalhou para frear ataques tanto do próprio Legislativo quanto de outros poderes e organizações públicas e privadas (Belin, 2022).

No Senado, ao lado da ex-ministra bolsonarista Damares Alves (Republicanos-DF), outras três senadoras foram eleitas nesse último pleito, sendo apenas uma delas de um partido progressista, Teresa Leitão (PT-PE). As outras duas senadoras integram partidos conservadores: Professora Dorinha (União-TO) e Tereza Cristina (PP-MS). As eleições de outubro haviam apontado que o número de senadoras seria reduzido para 11, o que implicaria uma diminuição em comparação com a legislação anterior. Desse grupo, seis já se encontram na segunda metade de seus mandatos, quatro foram eleitas na última eleição e uma assumirá o mandato de um titular eleito para o governo estadual (Agência Senado, 2022).

No entanto, no início do ano, cinco senadores com mandatos na atual legislatura foram nomeados para ministérios do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e quatro deles têm mulheres como primeiras suplentes. Com a chegada então das quatro suplentes, a bancada feminina iniciará a nova legislatura com o total de 15 senadoras, o que representa o maior número de mulheres exercendo mandatos no Senado em toda a história. A atual bancada feminina no Senado Federal possui, assim, a seguinte composição (Agência Senado, 2023)[187]:

- *Eleitas em 2018*: Eliziane Gama (Cidadania-MA); Daniella Ribeiro (PSD-PB), Leila Barros (PDT-DF); Mara Gabrilli (PSDB-SP); Soraya Thronicke (União-MS); e Zenaide Maia (PSD-RN).
- *Eleitas em 2022*: Damares Alves (Republicanos-DF); Dorinha Seabra Rezende (União-TO); Teresa Leitão (PT-PE); e Tereza Cristina (PP-MS).
- *Suplente, vira titular*: Ivete da Silveira (MDB-SC);
- *Suplentes de ministros*: Ana Paula Lobato (PSB-MA); Augusta Brito (PT-CE); Jussara Lima (PSD-PI); Margareth Buzetti (PSD-MT).

Em face dessa configuração partidária, constata-se que um número significativo de congressistas integrantes do Senado Federal é formado por mulheres que se situam dentro do espectro ideológico da direita ou da centro-

[187] Dados de janeiro de 2023.

direita. São representantes do povo que deverão privilegiar temáticas como a aprovação do *homeschooling* (ensino domiciliar), a autorização de porte de armas para os chamados CACs (caçadores, atiradores e colecionadores), o Estatuto do Nascituro, as medidas contra o alegado "ativismo judicial", as proposições em prol do agronegócio, o posicionamento contrário ao casamento homoafetivo e ao marco regulatório da *cannabis*, entre outras pautas caras às herdeiras do bolsonarismo.

Esse cenário é ainda mais agravado se for considerada nesse bojo a ascensão do fundamentalismo cristão latino-americano no Congresso Nacional. A figura da senadora Damares Alves é emblemática aqui com sua tradicional pauta de costumes, pois coloca em risco as ações e demandas do feminismo interseccional progressista:

> Todas as nossas pautas são rotuladas como pautas de valores, mas quando eu enfrento a pedofilia isso não é uma pauta de valores, é uma pauta de segurança pública. Quando eu enfrento a não legalização do aborto, não é uma pauta de valores, é de saúde pública. As mulheres não querem aborto, elas querem planejamento familiar (Alves, 2022).

Também é passível de apreensão o comportamento entre as parlamentares "liberais na economia e conservadoras nos costumes" – como Soraya Thronicke (União-MS) (Coelho, 2022) – ou vinculadas ao agronegócio – como Tereza Cristina (PP-MS) (Gessulli, 2022) –, que conciliam um *ethos* reacionário ao dogmatismo de mercado, afastando-se dos interesses feministas de mulheres negras, indígenas, campesinas, periféricas, LGBTQIAP+, PcDs e assim por diante.

Nessa toada, cabe refletirmos, na esteira das críticas de Celis e Child (2020) ao utópico modelo habermasiano de democracia deliberativa, a respeito da questão da representação política feminina em um contexto democrático como o brasileiro. As autoras argumentam que a inclusão de mulheres na política é de fato importante para garantir a igualdade de gênero, mas apenas a presença feminina em cargos políticos não é suficiente para assegurar uma representação efetivamente feminista. É necessário que as mulheres tenham voz ativa e participem ativamente dos processos decisórios para que sua

presença na política seja realmente significativa e para que suas demandas e agendas específicas sejam levadas em consideração.

As pesquisadoras também discutem as limitações das democracias neoliberais capitalistas em relação à inclusão de mulheres na política. Celis e Child (2020) sustentam que, apesar das conquistas das mulheres na luta pelos direitos políticos, tais democracias tendem a reproduzir as desigualdades de gênero existentes na sociedade. Daí a relevância de medidas como cotas de gênero e financiamento público de campanhas eleitorais para aumentar a participação das mulheres na política.

Por fim, é imprescindível debater outra temática deixada de fora pelo modelo harbemasiano: a violência de gênero contra as mulheres na esfera política. Sobre esse tema, Krook (2020) apresenta sua avaliação sobre a violência política de gênero – uma forma de violência que afeta mulheres que participam da política em diferentes níveis e em diversas partes do mundo. A autora explora as múltiplas configurações que essa violência pode assumir, desde as formas mais explícitas, como as agressões física e verbal, até estratégias mais sutis, como o *cyberbullying* e a difamação *online*.

No Brasil, esse tipo de violência ficou evidenciado por episódios envolvendo o ex-presidente Jair Bolsonaro. Foi o caso, por exemplo, das ofensas proferidas por Bolsonaro contra a deputada Maria do Rosário (PT-RS). Em 2014, o ex-presidente afirmou, na Câmara e em entrevista a um jornal, que a deputada não merecia ser estuprada porque ele a considerava "muito feia" e porque ela "não faz seu tipo" (Ramalho, 2016). Ou mesmo naquele fatídico episódio em que o então deputado do baixo clero mencionou o nome do torturador e coronel do Exército Brilhante Ustra no voto pelo *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff – em suma, violência verbal com requintes de crueldade psicológica.

POR UM LETRAMENTO ELEITORAL DE GÊNERO

Em um amplo estudo realizado na Índia entre 1980 e 2008, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as pesquisadoras Sonia Bhalotra, Irma Clots e Lakshmi Iyer (2013) observaram a relação entre a participação política das mulheres e o nível de

letramento (*literacy*) feminino em comparação aos homens, e como essa diferença provoca impactos na candidatura feminina e no comparecimento às urnas nas eleições. De início, as autoras fundamentaram-se em pesquisas que apontam que, via de regra, as mulheres são menos corruptas na vida em geral e também quando exercem cargos no governo.

Em seguida, com base em uma ampla amostra de dados eleitorais combinados com dados censitários de distritos indianos, Bhalotra, Clots e Iyer (2013) constataram que o baixo letramento da população feminina produz impactos substanciais na participação política das mulheres. Esse problema é verificado na reduzida probabilidade de as mulheres se candidatarem a cargos eletivos, na alta competitividade em relação aos homens nas eleições, bem como na exígua participação feminina na votação em relação à masculina. As estudiosas evidenciaram que, em distritos indianos com mulheres com um maior grau de letramento, havia a aumentos de até 20% nas candidaturas femininas, de 13% nas chances de uma mulher estar entre as duas candidaturas mais votadas e de quase 6% na participação feminina na votação.

Para Bhalotra, Clots e Iyer (2013), os resultados sugerem que a educação feminina, mesmo em níveis básicos, tem o potencial de aumentar a participação das mulheres na democracia, tanto como eleitoras quanto como legisladoras. Como mencionado, na medida em que as mulheres são menos corruptas, isso tem o potencial de melhorar a qualidade do governo democrático. Além disso, melhora a representação dos interesses das mulheres na formulação de políticas públicas direcionadas a esse público.

As autoras também salientam que pesquisas recentes mostram que o aumento da participação feminina no governo tende a melhorar, por exemplo, a educação, a saúde e o fornecimento de água potável e a diminuir o relato de crimes contra as mulheres. Há evidências de que a eleição de uma mulher para um cargo público estimula a candidatura de outras mulheres, por exemplo, ao diminuir o preconceito partidário contra as mulheres ou possivelmente ao diminuir o preconceito dos eleitores contra as mulheres. Além disso, cotas para mulheres ocuparem cargos de chefia nos conselhos de vilas, que institucionalizam a participação das mulheres na política, resultam no aumento das aspirações e dos investimentos na educação de meninas. Isso

sugere um ciclo virtuoso e implica que os impactos de longo prazo do investimento no letramento das mulheres provavelmente são maiores do que os impactos estimados atualmente.

Embora os resultados da pesquisa promovida pela Unesco obviamente não possam ser generalizados para o resto do mundo, é possível notar que, no Brasil, já se observa uma orientação institucional no sentido de fomentar a participação feminina no processo eleitoral. É o que se evidencia a partir da Meta Específica n.º 2 traçada pela Justiça Eleitoral (Brasil, 2020). No entanto, ao serem cobrados sobre que ações concretas, os Tribunais Eleitorais estão adotando nessa direção, boa parte deles ainda não adota as obrigatórias políticas educativas.

Mais especificamente, diante das perguntas "O Tribunal promoveu ações de educação eleitoral que versem sobre a participação da mulher na política?" e "O Tribunal disponibilizou material, tais como: cartilhas sobre educação jurídica e eleitoral, vídeos, podcasts, etc., que versem sobre a participação da mulher na política?", esses órgãos judiciais responderam majoritariamente de maneira negativa (Brasil, 2020, p. 4 a 7). Vale sublinhar que a implementação de ações de educação eleitoral promovidas por instituições oficiais, como a Justiça Eleitoral, o Ministério da Educação e as Secretarias estaduais e municipais de Educação, que visem incentivar a participação das mulheres nas eleições, é de extrema importância no contexto político contemporâneo.

A desigualdade de gênero persiste como um desafio significativo na representatividade política, e a educação eleitoral direcionada especificamente para as mulheres pode desempenhar um papel fundamental na superação dessas barreiras. Através dessas iniciativas, é possível aumentar a conscientização sobre os direitos políticos das mulheres, capacitar as potenciais candidatas e eleitoras, fornecer informações sobre o processo eleitoral e criar espaços de diálogo e discussão que contribuam para a construção de uma democracia mais inclusiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, investigamos como a teoria da democracia deliberativa de Jürgen Habermas revela-se insuficiente não só diante das críticas e proposições da teoria feminista, mas também tendo em vista a atual formação da bancada feminina no Senado Federal, com a presença significativa de parlamentares atuando nos espectros partidário-ideológicos de direita e centro-direita. Elas são maioria nessa Casa legislativa, em detrimento de perfis progressistas de senadoras abertamente feministas, que defendem pautas efetivamente em prol das mulheres e demais grupos vulnerabilizados.

Da análise, foi possível concluir que modelo habermasiano pressupõe um ator social universal, não considerando o panorama e os fenômenos interseccionais de gênero das mulheres e as violências políticas a que são submetidas. A crítica feminista destaca a principal falha do modelo deliberativo, ao relegar, na prática, um papel subalternizante para as mulheres. Apesar de a teoria de Habermas proporcionar uma deliberação harmoniosa, sua aplicação concreta diante do contexto socialmente integrado, não traduz uma modalidade política capaz de abarcar as características, as pautas e as exigências relativas ao gênero feminino e, em especial, à luta feminista contra as variadas formas de opressão masculinista, branca, burguesa, capitalista, cis-heterossexista, capacitista, cristã fundamentalista, etc.

Cabe questionar finalmente em que medida a corrente configuração da bancada feminina no Senado Federal – e também na Câmara dos Deputados – irá de fato promover agendas efetivamente feministas. Ou se, ao contrário, serão perpetuados os privilégios das classes dominantes patriarcais, uma vez que boa parte dessas parlamentares pertencem e/ou fazem o jogo das elites androcêntricas de poder e buscam, assim, meramente preservar as benesses e regalias advindas desse status de prestígio, tal como afirmava Lélia Gonzalez (1982).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Apesar de maior presença de mulheres na disputa ao Senado, bancada feminina diminui. **Senado Notícias**, 3 out. 2022. Disponível em: https://bit.ly/3IYyiz0. Acesso em: 7 mar. 2024.

AGÊNCIA SENADO. Com suplentes, bancada feminina será a maior da história. **Senado Notícias**, 6 jan. 2023. Disponível em: https://bit.ly/3KY5uJO. Acesso em: 7 mar. 2024.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, D. Senadores farão coro à pauta conservadora, diz Damares Alves [entrevista à CNN]. **CNN Brasil**, 4 out. 2022. Disponível em: https://bit.ly/3Jq8i1f. Acesso em: 8 mar. 2024.

AMARAL, J.G. Democracia deliberativa: algumas críticas feministas ao modelo de Habermas. **Três Pontos**, v. 7, n. 2, p. 41-49, 2010.

ANGELES, R.L.F.; GUERRERO, O.T. Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido em tensión. **Íconos: Revista de Ciencias Sociales**, n. 50, p. 27-42, set. 2014.

BALLESTRIN, L. Para uma abordagem feminista e pós-colonial das relações internacionais no Brasil. In: TOLEDO, Áureo. (Org.). **Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 179-204.

BANNWART JÚNIOR, C.J.; TESCARO JÚNIOR, J.E. Jürgen Habermas: teoria crítica e democracia deliberativa. **Confluências**, v. 12, n. 2, p. 129-156, 2012.

BELIN, L. Apesar de serem só 15% do Congresso Nacional, mulheres têm 34,4% das atuações desfavoráveis aos nossos direitos. **Revista AzMinas**, 15 set. 2022. Disponível em: https://bit.ly/3kRZzvg. Acesso em: 6 mar. 2024.

BHALOTRA, S.; CLOTS, I.; IYER, L. Women's Education and Women's Political Participation. **UNESCO**, 28 jan. 2013. Disponível em: https://bit.ly/3OPZEvR. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 12.034/2009**. Altera as Leis nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Brasília, DF. Disponível em: https://bit.ly/3KWKMdk. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 13.165/2015**. Altera as Leis nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, 9.096, de 19 de setembro de 1995, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral, para reduzir os custos das campanhas eleitorais, simplificar a administração dos Partidos Políticos e incentivar a participação feminina. Brasília, DF. Disponível em: https://bit.ly/3yAAWqh. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Justiça Eleitoral. Metas específicas. **Conselho Nacional de Justiça**, dez. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3WJWBaJ. Acesso em: 12 mar. 2024.

BUTLER, J. **Bodies that matter**: on the discursive limits of sex. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CELIS, K.; CHILDS, S. **Feminist democratic representation**. New York: Oxford University Press, 2020.

COELHO, C. Saiba quem é Soraya Thronicke (União Brasil) e seu candidato a vice. **SBT News**, 24 set. 2022. Acesso em: https://bit.ly/3kSJTIe. Acesso em: 8 mar. 2024.

CRENSHAW, K. The intersection of race and gender. In: CRENSHAW, Kimberle *et al*. (Eds.). **Critical Race Theory**: the key writings that formed the movement. Nova York: New Press, 1995. p. 1.467-1.476.

FRASER, N. Que é crítico na teoria crítica? O argumento de Habermas e o gêneros. In: BENHABIB, S.; CORNELL, D. (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

GESSULLI, A. Tereza Cristina se torna a voz mais poderosa do agronegócio no senado. **Suinocultura Industrial**, 13 out. 2022. Disponível em: https://bit.ly/3F6MPYI. Acesso em: 8 mar. 2024.

GONZALEZ, L. Entrevista a Eleni Forte Silva. **Mulherio**, v. 2, n. 9, p. 1-23, set./out. 1982.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.). **Lélia Gonzalez**: por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 117-127.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previas. 2.ed. Madrid: Catedra, 1994.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, v. 1, n. 1, p. 7-31, 1993.

KROOK, M.L. **Violence against woman in politics**. New York: Oxford University Press, 2020.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, direitos humanos e vítimas. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Orgs.). **Discursos fora da ordem**: sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume, 2012. p. 199-226.

RAMALHO, R. Bolsonaro vira réu por falar que Maria do Rosário não merece ser estuprada. **G1**, 21 jun. 2016. Disponível em: http://glo.bo/3KWIYB4. Acesso em: 7 mar. 2024.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). Secretaria de Modernização, Gestão Estratégica e Socioambiental. **TSE Mulheres**: estatísticas, 6 jan. 2023. Disponível em: https://bit.ly/3yo7gfz. Acesso em 7 mar. 2023.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.

WATERS, M.A. **Marxismo y feminismo**. 2.ed. Barcelona: Fontamara, 1979.

ZIRBEL, I. **Uma teoria político-feminista do cuidado**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

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 4 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

Professora Adjunta da Universidade do Vale do São Francisco (Univasf) - Campus Petrolina. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT). Professora formadora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/UNEB na cidade de Campo Alegre de Lourdes - BA. Foi professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus Juazeiro e da Autarquia Educacional do Araripe (AEDA), em Araripina - PE. Atuou como professora substituta da UPE - Campus Petrolina e IFPE - Campus Palmares. 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). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (GPEISDH) e do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC), ambos do Campus Caruaru da UFPE. Associada da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). Tem interesse nas áreas de representações sociais, violência, gênero, sexualidades, 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 Clinica - 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 Clinica na AEB/FBJ. Bolsista do NACE - Núcleo de Acessibilidade da UFPE Setorial CAA 2018. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq - PIBIC, Monitora do conteúdo curricular Educação Especial - UFPE/CAA 2016.1,2. Integrante do Grupo de Pesquisa - CNPq - UFPE - Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos; Monitora no Curso de Educação Intercultural Indígena UFPE/CAA (2016); Instrutora Voluntária de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na APAE Caruaru - PE,2016; Monitora da Disciplina Educação e Inclusão Social. UFPE/CAA - 2015. Integrante do Projeto I Ciclo de Debates por uma Educação Bilíngue para Surdos no Agreste de Pernambuco. UFPE/CAA 2015. Integrante do Projeto de Pesquisa: O Dilema Ético na Formação de Jovens no Ensino Médio: Um Estudo da Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco. - UFPE/CAA 2012/14. Projeto de Extensão Educação Inclusiva na Perspectiva de Direitos Humanos: Múltiplos Olhares. UFPE/CAA - 2014. Curso de Extensão de formação Profissional em Língua Brasileira de Sinais - Libras - Recife -POLI /UPE 2013. . 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-UFPB/CE. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CE. Formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPE/CE. É professora Assistente 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 Conselheira e Presidente do Conselho Municipal de Caruaru-PE; É Conselheira Suplente do Conselho Municipal de Educação de Caruaru-PE. Vice Lider do grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos/CNPq/UFPE/CAA. Vice Lider do Laboratório de Pesquisa em Políticas Publicas, Currículo e Docência (LAPPUC)-CNPq/UFPE/CAA, coordenando a linha Educação Inclusiva, Direitos humanos e Relações Étnico - Raciais. Coordenadora do Projeto de pesquisa. 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. Foi coordenadora, voluntária, do Projeto Freireando com a vida da Faculdade do Belo Jardim - FBJ. É Co-Fundadora do Coletivo Marias Também Tem Força.

O livro é parte das ações 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, tendo a interdisciplinaridade como eixo central e os Direitos Humanos como o grande guarda-chuva. Tem como proposta contribuir com o fortalecimento das instituições democráticas, com a defesa do Estado democrático de Direito, a cidadania e a emancipação humana como guias de pensamento. Além disso, reconhece a **EDUCAÇÃO**, a **POLÍTICA** e os **DIREITOS HUMANOS** como instrumentos estratégicos de transformação da sociedade. A obra é organizada pelas pesquisadoras: Profª Dra. Ana Maria de Barros, Profª Dra. Ana Maria Tavares Duarte, Profª Dra. Kalline Flávia Silva de Lira, Profa. Ms. Risonete Rodrigues da Silva e a Profª Dra. Tânia Maria G. D. Bazante. É uma obra de publicação anual, em que os capítulos são submetidos através de publicação ampla de edital. Mas é também espaço para publicação das pesquisas e orientações dos/as professores/as do **GPEISDH** (Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – (UFPE/CNPq) no sentido de fomentar e inserir os/as estudantes no universo acadêmico, no cumprimento dos elementos formais da escrita científica. Todos os trabalhos com parecer de aprovação são publicados. Podem ser submetidos textos que abordem as garantias ou as violações dos variados direitos: diversidade e orientação sexual diversa, liberdade de expressão, direito de reunião e associação, direito à educação, direitos à saúde, direito de ir e vir, enfrentamento e violações dos direitos de pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas ciganas, pessoas com deficiência, mulheres, idosos, crianças e adolescentes, do direito à educação básica, à educação inclusiva, às pessoas no sistema penitenciário, às pessoas privadas de liberdade, à violência nas relações políticas, nas relações étnico-raciais, dos direitos da população LGBTQIAPN+, além de epistemologias emancipatórias diversas. Assim, entregamos mais uma obra coletiva à sociedade que pode ser acessada gratuitamente através do site da Editora Kattleya e que esperamos cumprir, através dela, a função social da pesquisa e da democratização do conhecimento.

Boa Leitura!

As organizadoras.

APOIO:

UFPE

Campus AGRESTE

LABGEHIS
LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

GPEISDH
10 Anos
GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS
CAA - UFPE

978-65-983304-0-8

Kattleya EDITORA

CC BY SA