EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

VOL. 8

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 8

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
Site: www.editorakattleya.com
E-mail: editorakattleya@gmail.com

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

E24

Educação, política e direitos humanos: diálogos emancipatórios - Volume 8 / Organização de Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Kalline Flávia Silva de Lira, et al. – Maceió-AL: Kattleya, 2025.

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

Livro em PDF

ISBN 978-65-83366-03-0

1. Política educacional. 2. Direitos humanos. 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 8

Maceió-AL
2025
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..... 14

SEÇÃO 1
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 1
PAPEL DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO HUMANA À LUZ DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO MST
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo
Maria Fernanda dos Santos Alencar..... 23

CAPÍTULO 2
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: RACISMO ALGORÍTMICO
Ana Cristina Conceição Santos
Ana Paula Barros da Silva
Maria Jucilene Lima de Jesus..... 39

CAPÍTULO 3
LITERATURA E CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ana Cristina Conceição Santos
Ana Paula Barros da Silva
Maria Jucilene Lima de Jesus..... 52

CAPÍTULO 4
O IMPACTO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: VOZES SILENCIADAS
Ana Larissa Braz Cavalcanti
Delma Josefa da Silva..... 66

CAPÍTULO 5
FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DOS DIREITOS HUMANOS NA ÓTICA DECOLONIAL
Dayane Lopes de Medeiros
Luana Tereza de Barros Vieira Rocha..... 82

CAPÍTULO 6
DESAFIOS PARA O INCENTIVO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM VISTAS À GARANTIA DO DIREITO AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA
Edna Bianca Cavalcante de Lima Silva
Maria Joselma do Nascimento Franco
Marcos Fernando Silva de Carvalho
Rosângela Bezerra de Lima
Ana Carolina de Souza Silva..... 100

CAPÍTULO 7
ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO SISTEMA PRISIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM SANTA CATARINA
Felipe Alves Goulart
Felipe de Araújo Chersoni..... 118

CAPÍTULO 8
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SER INDIVÍDUO CIDADÃO(Ã) E O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
Filipe Antonio dos Santos Alencar..... 137

CAPÍTULO 9
EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM DIÁLOGO FREIRIANO
Flavia Moraes Cartaxo..... 149

CAPÍTULO 10
O PROTAGONISMO DO CAFÉ FILOSÓFICO: EXPLORANDO UMA ABORDAGEM DINÂMICA E INTERATIVA PARA A APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA
Izabele do Nascimento Arruda..... 160

CAPÍTULO 11
A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA
Julio Tadeu Scaramal..... 171

CAPÍTULO 12
ENSINO DE HISTÓRIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Lucas Barroso Rego
Luan Ferreira da Silva Paz
Magnólia Suellem da Silva Azevedo..... 183

CAPÍTULO 13
INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS NA EDUCAÇÃO: BENEFÍCIOS E RISCOS PARA OS DIREITOS HUMANOS
Marcus Vinícius Silva Monteiro
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... 201

CAPÍTULO 14
O RACISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
Maria Lindaci de Sobral Soares
Tamiris Vieira Cavalcante..... 218

CAPÍTULO 15
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: RETENÇÃO E EVASÃO ACADÊMICA NA CONTRAMÃO DA EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO
Rangel Messias da Cruz
Maria Fernanda dos Santos Alencar..... 229

CAPÍTULO 16
A EFETIVIDADE DA LEI 10.639/03 E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA
Wendell Mendes..... 246

CAPÍTULO 17
EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIREITO À CIDADE: desafios e perspectivas no espaço urbano
Éder de Souza Beirão..... 263

SEÇÃO 2

INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 18
O PAPEL E AS CONCEPÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PAEI) NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA VISÃO DOS PROFESSORES PARCEIROS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PALMARES
Amanda Maria de Oliveira Vidal
Ana Maria Tavares Duarte..... 276

CAPÍTULO 19
O SOM DO SILÊNCIO: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA A PARTIR DE UMA ELETIVA SOBRE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO MÉDIO
Carla Gabriela Morais da Silva
Tânia Maria Goretti Donato Bazante..... 295

CAPÍTULO 20
CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS MATEMÁTICAS PENSADAS PARA ESTUDANTES COM AUTISMO
Edjane de Oliveira Silva Nascimento
Marcus Bessa..... 306

CAPÍTULO 21
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SEMIÁRIDO: PARA TODOS OU PARA CADA UM?
Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos..... 323

CAPÍTULO 22
ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA INCLUSÃO ESCOLAR PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Larissa Malafaia dos Santos
Risonete Rodrigues da Silva..... 341

CAPÍTULO 23
O DIREITO A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA
Marta Lucia Silva de Melo
Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Ana Maria de Barros..... 361

SEÇÃO 3
POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 24
A SEMIÓTICA APLICADA NA VIDA HUMANA: FOTOGRAFIA DE DENÚNCIA SOCIAL E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS
Ana Beatriz Santos
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas..... 373

CAPÍTULO 25
RACISMO À PORTUGUESA: O TRIPÉ DA RELIGIÃO, VIOLÊNCIA E CIÊNCIA IMPLANTADO NO BRASIL E SEUS DISPOSITIVOS NA ATUALIDADE
Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos
Teresa Raquel Silva
Eliane do Carmo Dias..... 388

CAPÍTULO 26
CRIMES CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE SOBRE A RESSOCIALIZAÇÃO DO PEDÓFILO
Débora Eveliny da Silva
Flávia Roberta de Gusmão Oliveira..... 409

CAPÍTULO 27
"A ELITE DO ATRASO" OU O ATRASO DAS ELITES? UMA ANÁLISE SOBRE O CAPITALISMO À BRASILEIRA E O "LUGAR" DOS DIREITOS HUMANOS EM NOSSO PAÍS
Eliakin Ramos Moura da Silva..... 431

CAPÍTULO 28
DIREITOS HUMANOS E O APRISIONAMENTO DO SER: ANÁLISE SOBRE A PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE
Helison Cleiton dos Santos Ferreira
Diogo Rogério Carlos
Manoel Ribeiro da Silva Neto..... 447

CAPÍTULO 29
ALGORITMO, RACISMO E VIGILÂNCIA: CRÍTICA À APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE RECONHECIMENTO FACIAL NA SEGURANÇA PÚBLICA BRASILEIRA
João Victor Venâncio Vasconcelos do Nascimento
Thalita Suyane Costa Silva..... 462

CAPÍTULO 30
A FACE DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR DE 1964 E O LEGADO DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NO CAMPO: ENTRE A REPRESSÃO ÀS LIGAS CAMPONESAS NA PARAÍBA E AS (RE)CONFIGURAÇÕES DA CRIMINALIZAÇÃO DA LUTA PELA TERRA NO PÓS-88
Júlia Carla Duarte Cavalcante..... 480

CAPÍTULO 31
"SEM MIMIMI": UMA ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE DIREITOS HUMANOS NO GOVERNO BOLSONARO
Wendell Mendes..... 494

CAPÍTULO 32
FRATERNIDADE AMEAÇADA: DESIGUALDADE DE GÊNERO NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO
Witalo Brenno Martins Acioli
Ana Maria de Barros..... 509

CAPÍTULO 33
O AUTORITARISMO NORMALIZADO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: A BIOPOLÍTICA DO RACISMO
Diana Pichinine..... 526

CAPÍTULO 34
CONTRIBUIÇÕES DA BIOÉTICA FEMINISTA PARA O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS
Lidianne Salvatierra 542

SEÇÃO 4
GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 35
O PAPEL DAS MULHERES NA CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE: DEBATES INTERSECCIONAIS SOBRE SUSTENTABILIDADE E DIREITOS HUMANOS
Amanda Veloso Garcia..... 554

CAPÍTULO 36
VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ANÁLISE DOS DADOS DE UM SERVIÇO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NO SERTÃO DE PERNAMBUCO
Elaine Fernandes da Silva
Kalline Flávia Silva de Lira..... 572

CAPÍTULO 37
GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NOS PROGRAMASDE GOVERNO DOS/AS CANDIDATOS/AS À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA NAS ELEIÇÕES DE 2022 NO BRASIL
Elba Ravane Alves Amorim
Beatriz Barbosa Lopes
João Victor Freitas Cintra Batista..... 589

CAPÍTULO 38
ANÁLISE DOS FATOS: UMA REFLEXÃO DOS CONTEXTOS SOCIAIS DAS VIOLÊNCIAS PRATICADAS CONTRA AS MENINAS
Elizabeth Aléxa Oliveira Silva..... 605

CAPÍTULO 39
MAIS UMA TENTATIVA DE SUPRESSÃO AOS DIREITOS DAS MULHERES: ESTUPRO É CRIME E NÃO UMA ESCOLHA DA VÍTIMA
Elizabeth Aléxa Oliveira Silva..... 619

CAPÍTULO 40
GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: A REPRESENTAÇÃO MIDIÁTICA DE PESSOAS TRANSEXUAIS
Helton Rafael Ferreira do Nascimento..... 635

CAPÍTULO 41
"SOB MINHA LIDERANÇA, ESSA LOUCURA VAI ACABAR!": TRANSFOBIA E PÂNICO MORAL NO DISCURSO DE DONALD TRUMP
Leo Mozdzenski..... 651

CAPÍTULO 42
OS DESAFIOS DA PRÁTICA CIDADÃ NAS EXPERIÊNCIAS DO SE LANÇAR PSICÓLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA DE SAÚDE
Maria Luiza Santos Cavalcanti de Oliveira
Ana Maria Sá Barreto Maciel..... 668

HOMENAGEM ESPECIAL
PROFESSOR AUGUSTO SAMPAIO: DA PUC-RIO

Professor Augusto Sampaio: Da PUC-Rio, do PROUNI e da Lei de Cotas
Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos
Hellenuce Bernardino Sena..... 684

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 700

APRESENTAÇÃO

É com imensa alegria que chegamos ao volume oito da coletânea ***"Educação Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios".*** É uma publicação que realizamos desde 2020, iniciada através da Editora Olyver e a partir do volume sete a publicação ocorre pela **Editora Kattleya** que abraçou a proposta do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (GPEISDH), vinculado a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Laboratório de Geografia e História (LABGEHIS) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. Uma Coletânea realizada mediante edital público que é disponibilizado nas redes sociais e que acolhe publicações de autores (as) do Brasil e também de outros países. Tem cumprido um papel social importante na contribuição da publicação de estudos e pesquisas realizadas pelos vários grupos que nos enviam proposições, contribuindo de forma relevante na democratização do conhecimento e com a interiorização do debate científico.

O Grupo de pesquisa, através da coletânea: **"Educação Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios"** tem estimulado a produção científica dos seus membros (docentes, estudantes e comunidade interessada: acadêmica e externa) e é um espaço para que outros/as pesquisadores/as a partir dos editais publicados, possam encaminhar seus trabalhos que são avaliados pelos/as nossos/as pareceristas/as. A publicação em e-book facilita o alcance do conhecimento que divulgamos. Recebemos nestes oito volumes que publicamos até aqui, de 2020 a 2025 artigos de pesquisadores/as do Nordeste e de todas as regiões do Brasil, da América Latina (México, Chile, Argentina e Uruguai), Europa (Portugal) e África (Angola). Duas ações têm possibilitado o alcance dos editais divulgados e das publicações das coletâneas: primeiro, a disponibilização de informações nas diversas mídias eletrônicas/ sociais (imprensa, blogs, correio eletrônico, Instagram etc.); segundo, os eventos que realizamos, como, por exemplo, Seminários Internacionais, cursos de extensão e Lives em Canaldo Youtube de Ana Maria de Barros, uma das organizadoras da obra.

Temos trabalhado com afinco na certeza que esta coletânea vem cumprindo seu papel social no sentido de democratizar a produção científica de pesquisadores/as diversos/as que dialogam numa perspectiva crítica e democrática e interdisciplinar, tendo a educação, a política, o direito, a afirmação, a promoção e a garantia dos Direitos Humanos como elemento fundamental das discussões.

Ao mesmo tempo, possibilitamos espaços aos/ às estudantes e professores/as de instituições do interior que encontram dificuldade em publicar seus trabalhos. Essa é uma produção cientifica que vem zelando pela qualidade dos textos e pela relevância das temáticas apresentadas. A apresentação das organizadoras, responsáveis pela coletánea, poderá ser encontrada após o último capítulo deste e-book, onde trazemos elementos importantes dos currículos e da trajetórias profissional de cada uma delas.

Para este volume apresentamos quatro seções que se dividem por temas, trazendo um total de 39 capítulos que podem ser visualizados através do sumário desta publicação. São trabalhos que fortalecem o campo interdisciplinar, essencial à área dos Direitos Humanos, razão pela qual dividimos em seções para facilitar a leitura ajudando a filtrar a busca dos/as pesquisadores/as dos temas específicos que estudam. Outro aspecto importante a destacar diz respeito a realização das avaliações dos trabalhos por parte de cada organizadora e das seções sob sua responsabilidade, uma vez que, essa divisão de tarefas considerou a aproximação com seus campos de estudos, pesquisas, docência e militância. Dessa forma, resolvemos dividir a coletánea nas seções descritas a seguir.

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/a leitor/a encontra os debates de educação numa perspectiva geral, compreendendo os Direitos Humanos como um campo interdisciplinar. A luta por uma educação libertadora, emancipatória, independente da área compõe o seu campo de abrangência. Partimos dessa posição pedagógica que também é política, avessa a neutralidade, para construir um espaço de pensamento e reflexão, em tempos de intolerância e discursos de ódio. Escrever sobre educação nestes tempos, é sinônimo de resistência. Dessa forma, o/a leitor/a encontrará

toda riqueza das discussões através da leitura dos artigos a seguir: **PAPEL DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO HUMANA À LUZ DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO MST.** Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo e Maria Fernanda dos Santos Alencar; **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: RACISMO ALGORÍTMICO:** Ana Cristina Conceição Santos, Ana Paula Barros da Silva e Maria Jucilene Lima de Jesus; **LITERATURA E CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** Ana Cristina Conceição Santos, Ana Paula Barros da Silva e Maria Jucilene Lima de Jesus; **O IMPACTO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: VOZES SILENCIADAS.** Ana Larissa Braz Cavalcanti e Delma Josefa da Silva; **FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DOS DIREITOS HUMANOS NA ÓTICA DECOLONIAL.** Dayane Lopes de Medeiros e Luana Tereza de Barros Vieira Rocha; **DESAFIOS PARA O INCENTIVO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM VISTAS À GARANTIA DO DIREITO AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA.** Edna Bianca Cavalcante de Lima Silva, Maria Joselma do Nascimento Franco, Marcos Fernando Silva de Carvalho e Ana Carolina de Souza Silva; **ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO SISTEMA PRISIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM SANTA CATARINA.** Felipe Alves Goulart e Felipe de Araújo Chersoni; **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SER INDIVÍDUO CIDADÃO(Ã) E O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.** Filipe Antonio dos Santos Alencar; **EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM DIÁLOGO FREIRIANO.** Flavia Moraes Cartaxo; **O PROTAGONISMO DO CAFÉ FILOSÓFICO: EXPLORANDO UMA ABORDAGEM DINÂMICA E INTERATIVA PARA A APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA.** Izabele do Nascimento Arruda; ***A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA.*** Julio Tadeu Scaramal; ***ENSINO DE HISTÓRIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANO: A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCI PADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.*** Lucas Barroso Rego, Luan Ferreira da Silva Paz e Magnólia Suellem da Silva Azevedo; ***INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS NA EDUCAÇÃO: BENEFICIOS E RISCOS PARA OS DIREITOS HUMANOS.*** Marcus Vinícius Silva Monteiro e Cirana Raquel Vasconcelos Dantas; ***O RACISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA***. Maria Lindaci

de Sobral Soares e Tamiris Vieira Cavalcante; ***ENSINO SUPER NO BRASIL: RETENÇÃO E EVASÃO ACADÉMICA NA CONTRAMÃO DA EFETIVDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO.***Rangel Messias da Cruz e Maria Fernanda dos Santos Alencar; ***A EFETIVIDADE DA LE 10.639/08 E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO AFROBRASILEIRA.*** Wendell Mandes.

A leitura da seção permite uma viagem no universo interdisciplinar do debate que envolve a educação em sua aproximação com os Direitos Humanos e a cidadania, numa possibilidade de compreender os caminhos traçados pelos/as pesquisadores/as que trazem de forma arrojada o conhecimento como eixo central para os debates, valorizando as produções estudantis, de docentes e pesquisadores/as que contribuem na caminhada por uma ciência cada dia mais próxima da realidade em 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 Donato Bazante e Risonete e 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 seção, o/a leitor/a encontrará seis artigos que trazem importantes debates e olhares humanistas que enfrentam com coragem a luta e o lugar da inclusão social como garantia para a afirmação dos direitos humanos da pessoa com deficiência. Assim, essas discussões, podem ser acompanhados através dos trabalhos selecionados para compor esta seção, são eles: **O PAPEL E AS CONCEPÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PAEI) NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA VISÃO DOS PROFESSORES PARCEIROS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PALMARES.** Amanda Maria de Oliveira Vidal e Ana Maria Tavares Duarte; **O SOM DO SILÊNCIO: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA A PARTIR DE UMA ELETIVA SOBRE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO MÉDIO.** Carla Gabriela Morais da Silva e Tânia Maria Goretti Donato Bazante; **CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS MATEMÁTICAS PENSADAS PARA ESTUDANTES COM AUTISMO.** Edjane de Oliveira Silva Nascimento e Marcus Bessa Menezes; **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SEMIÁRIDO: PARA TODOS OU PARA CADA UM?** Douglas

Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos; **ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA INCLUSÃO ESCOLAR PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Larissa Malafaia dos Santos e Risonete Rodrigues da Silva; **O DIREITO A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA.** Marta Lucia Silva de Melo, Tânia Maria Goretti Donato Bazante e Ana Maria de Barros.

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 que diverge do padrão de "normalidade instituído" como inútil, incapaz de contribuir para os avanços da sociedade, resultando num discurso capacitista para justificar a exclusão e a desigualdade, além da segregação a que as pessoas com deficiência foram submetidas hstoricamente tendo os seus direitos violados e a sua dignidade desrespeitada. É imprescindível reconhecer o papel da luta dos movimentos sociais, dos/as educadores/as e familiares das pessoas com deficiência em denunciar, desmascarar a segregação social e as perversas violações de Direitos Humanos 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 seção é organizada pela Professora Ana Maria de Barros, composta por oito capítulos, é uma seção plural, com produções de variadas áreas do conhecimento, com debates que oferecem uma deliciosa passagem por discussões essenciais 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, tanto nas discussões tradicionais como nos debates emergentes, compreendendo a intersecção entre cidadania, direitos humanos e direitos fundamentais, principalmente em um país como o Brasil, rico em diversidade, avanços tecnológicos, mas que continua mantendo intocada a cruel desigualdade social que impõe um fosso de distância entre o/a cidadão/ã e o exercício dos seus direitos. Nessa perspectiva apresentamos os textos que compõem a seção: **A SEMIÓTICA APLICADA NA VIDA**

HUMANA: FOTOGRAFIA DE DENÚNCIA SOCIAL E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Ana Beatriz Santos e Cirana Raquel Vasconcelos Dantas; **RACISMO À PORTUGUESA: O TRIPÉ DA RELIGIÃO, VIOLÊNCIA E CIÊNCIA IMPLANTADO NO BRASIL E SEUS DISPOSITIVOS NA ATUALIDADE.** Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos, Teresa Raquel Silva e Eliane do Carmo Dias; **CRIMES CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE SOBRE A RESSOCIALIZAÇÃO DO PEDÓFILO.** Débora Eveliny da Silva e Flávia Roberta de Gusmão Oliveira; **"A ELITE DO ATRASO" OU O ATRASO DAS ELITES? UMA ANÁLISE SOBRE O CAPITALISMO À BRASILEIRA E O "LUGAR" DOS DIREITOS HUMANOS EM NOSSO PAÍS.** Eliakin Ramos Moura da Silva; **DIREITOS HUMANOS E O APRISIONAMENTO DO SER: ANÁLISE SOBRE A PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE.** Helison Cleiton dos Santos Ferreira, Diogo Rogério Carlos e Manoel Ribeiro da Silva Neto; **ALGORITMO, RACISMO E VIGILÂNCIA: CRÍTICA À APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE RECONHECIMENTO FACIAL NA SEGURANÇA PÚBLICA BRASILEIRA.** João Victor Venâncio Vasconcelos do Nascimento e Thalita Suyane Costa Silva; **A FACE DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR DE 1964 E O LEGADO DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NO CAMPO: ENTRE A REPRESSÃO ÀS LIGAS CAMPONESAS NA PARAÍBA E AS (RE)CONFIGURAÇÕES DA CRIMINALIZAÇÃO DA LUTA PELA TERRA NO PÓS-88.** Júlia Carla Duarte Cavalcante; **"SEM MIMIMI": UMA ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE DIREITOS HUMANOS NO GOVERNO BOLSONARO.** Wendell Mendes. Dessa forma, a diversidade e a atualidade dos olhares de pesquisadores e pesquisadores/ as preocupados/as com o exercício da cidadania e 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 Silva da Lira é a última seção da coletânea, composta por oito artigos que mostram a força dessa discussão, 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 enfrentamento a ignorância, aos preconceitos estabelecidos, a segregação

que ainda permeia os grupos mais vulneráveis em nosso país, em particular as mulheres e a comunidade LGBTQIA+. Após os movimentos de extrema direita crescentes no Brasil e no mundo que trazem pautas de criminalização e perseguição aos movimentos feministas e de defesa dos direitos da comunidade LGBTQIA+, essa seção é também espaço da resistência, do reconhecimento de todas as opressões, mas também as lutas e resistências que nos atravessam. Essa seção é um compromisso social e político das organizadoras, sendo composta de importantes discussões, como: **O PAPEL DAS MULHERES NA CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE: DEBATES INTERSECCIONAIS SOBRE SUSTENTABILIDADE E DIREITOS HUMANOS.** Amanda Veloso Garcia; **VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ANÁLISE DOS DADOS DE UM SERVIÇO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NO SERTÃO DE PERNAMBUCO.** Elaine Fernandes da Silva e Kalline Flávia Silva de Lira; **GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NOS PROGRAMAS DE GOVERNO DOS/AS CANDIDATOS/AS À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA NAS ELEIÇÕES DE 2022 NO BRASIL.** Elba Ravane Alves Amorim, Beatriz Barbosa Lopes e João Victor Freitas Cintra Batista; **ANÁLISE DOS FATOS: UMA REFLEXÃO DOS CONTEXTOS SOCIAIS DAS VIOLÊNCIAS PRATICADAS CONTRA AS MENINAS.** Elizabeth Aléxa Oliveira Silva; **MAIS UMA TENTATIVA DE SUPRESSÃO AOS DIREITOS DAS MULHERES: ESTUPRO É CRIME E NÃO UMA ESCOLHA DA VÍTIMA.** Elizabeth Aléxa Oliveira Silva; **GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: A REPRESENTAÇÃO MIDIÁTICA DE PESSOAS TRANSEXUAIS.** Helton Rafael Ferreira do Nascimento; **"SOB MINHA LIDERANÇA, ESSA LOUCURA VAI ACABAR!": TRANSFOBIA E PÂNICO MORAL NO DISCURSO DE DONALD TRUMP.** Leo Mozdzenski; **OS DESAFIOS DA PRÁTICA CIDADÃ NAS EXPERIÊNCIAS DO SE LANÇAR PSICÓLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA DE SAÚDE.** Maria Luiza Santos Cavalcanti de Oliveira e Ana Maria Sá Barreto Maciel. A leitura dessa seção permitirá ao/a leitor/a mergulhar nos debates distintos sobre a proposta da seção temática, mas que se articulam a proposta da publicação: Todos os capítulos dialogam com a defesa dos direitos humanos.

E, por fim, trazemos uma **HOMENAGEM ESPECIAL** destinada ao ***PROFESSOR* AUGUSTO SAMPAIO: DA PUC-RIO (In Memoriam)** cuja ação

pedagógica permitiu que inúmeros/as estudantes oriundos/as da periferia e das comunidades do Rio de Janeiro acessassem as políticas públicas de inclusão social com respeito às diferenças, na defesa contínua da dignidade humana de cada aluno/a sob a sua responsabilidade, acolhendo-os/as e incluindo-os/as como cidadãos/ãs. Nesse sentido, essa homenagem é um tributo a sua história de luta pela promoção dos Direitos Humanos através da educação. A homenagem tem o seguinte título: **Professor Augusto Sampaio: Da PUC-Rio, do PROUNI e da Lei de Cotas,** escrito por Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos e Hellenuce Bernardino Sena.

Convidamos o/a leitor/a a caminhar ou viajar através do texto pronto, fruto dos esforços de pesquisadores/as que insistem em fazer ciência em um país que flerta com o negacionismo / autoritarismo que ainda assombra o cenário político brasileiro, que permanece marcado pela tentativa de golpe de Estado e de ações terroristas em Brasília, após as eleições de 2023.

Agradecemos aos/as docentes, discentes e colaboradores/as que nos honraram confiando seus trabalhos para publicação, salientando que a realizamos sem nenhum custo para os/as autores/as sendo resultado da parceria entre o grupo de pesquisa e a Editora Kattleya. Na certeza de que é um fruto de excelente construção coletiva, nos colocamos como mediadoras de um processo que nos enriquece solidária e fraternalmente. Expressamos o desejo de que as discussões aqui contempladas possam auxiliar trabalhos científicos e estudos específicos, trazendo luzes aos/as seus/suas leitores/as através das questões que nossos/as pesquisadores/as buscaram apresentar.

BOA LEITURA!

AS ORGANIZADORAS

SEÇÃO 1
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 1

PAPEL DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO HUMANA À LUZ DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO MST

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo1
Maria Fernanda dos Santos Alencar2

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva desenvolver reflexões acerca das principais relações entre a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e as concepções de educação e de escola para o processo de formação humana, visando ao fortalecimento dos sujeitos sociais. O MST desde a década de 1980 vem promovendo mobilização para o direito à terra pela política da Reforma Agrária. Neste sentido, a educação para o MST é essencial porque primeiro possibilita a compreensão da formação da sociedade, das relações de poder e do interesse do capital presente na luta/disputa por políticas públicas; e, segundo, por fortalecer o coletivo social tendo como finalidade a formação humana.

Mediante esses aspectos, faz-se necessário (re)pensar os processos de formação dos cidadãos do campo, uma vez que as políticas públicas de viés neoliberal não permitem à população de territórios periféricos do meio urbano e dos povos do campo viver com dignidade, porque têm seus direitos

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor efetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus* Dra. Josefina Demes, Floriano-PI. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (GEPECQ/UFPE/CNPQ). CV: http://lattes.cnpq.br/9370778718661637. Orcid id: https://orcid.org/0000-0002-0554-8732.

[2] Doutorado em Educação. Profª do Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA/UFPE). Profª do Mestrado Profissional em Gestão Pública (MGP/CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (GEPECQ/UFPE/CNPQ). CV: http://lattes.cnpq.br/5535666132266910. Orcid id: https://orcid.org/0000-0003-1140-3246.

retirados, ou negados. Nesta perspectiva, torna-se necessário compreender a trajetória escolar desenvolvida no campo brasileiro, de forma específica a educação pensada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para a formação humana.

Na sociedade atual, não se pode negar as contradições e os conflitos nos quais a proposta de educação do MST está imersa; sobretudo, nas relações entre capital x trabalho, trabalho x educação, educação urbanocêntrica x Educação do Campo, políticas públicas (mínimas de Estado) x propostas pedagógicas de formação humana, educação mercadológica/capitalista x concepção de educação humanizadora e de transformação social.

As cisões vão sendo construídas como se fossem fronteiras e determinam desigualdades inseridas no sistema escolar. Essa inserção nas mais diversas formas: dos números massivos e positivos desejados pelos governos através de órgãos de avaliação nacional; da meritocracia implantada nas gestões dos sistemas de ensino; da negação das identidades dos povos campesinos; da retirada de direitos trabalhistas e previdenciários que fortalecem as desigualdades de classes; da reprodução de conteúdo que prioriza o aprendizado pela memorização; da projeção de modelos de escolas tecnicistas e escolas cívico-militares. Essas inserções contribuem, no ambiente escolar, para caminhos inversos à formação da consciência crítica e a momentos de formação humana que possam desenvolver experiências didáticas e metodológicas favorecedoras da vivência e da análise da realidade na qual estamos inseridos, procurando desenvolver a consciência e a criticidade em relação à cidadania.

Diante dessa realidade social e da concepção de formação pautada, especificamente, no ensino e refletida pelas instituições educacionais estruturadas por tendências opressoras, constitui-se o problema que norteia este texto: quais as principais relações entre a Pedagogia do MST e a concepção de escola (pensada pelo movimento) que geram um processo de formação humana e o fortalecimento dos sujeitos sociais?

Neste sentido, este estudo se desenvolveu pela abordagem qualitativa, situando-se como estudo documental de dois cadernos do MST: o Caderno n.08 - Princípios da Educação no MST (1996) e o Boletim da

Educação n. 8, “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas” (2001). O Caderno de Educação n. 08 (1996) é utilizado para analisar e compreender a concepção de formação humana como formação omnilateral. Enquanto o Boletim da Educação n.8 (2001) foi escolhido porque deixa clara a concepção de escola que emerge no contexto do MST. Para a análise foi empregado o método de análise documental que visa identificar as finalidades específicas dos dois documentos, possibilitando a contextualização das temáticas estudadas em um espaço/tempo, considerando o entendimento de André e Lüdke (1986, p. 38) de que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos[...] desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse caminho, buscaram-se as relações entre a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a escola pensada pelo próprio Movimento no sentido de forjar uma reflexão acerca da formação humana do coletivo social.

PEDAGOGIA E ESCOLA DO MST: RELAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se constituiu, historicamente, desde a sua gestação no período de 1979 a 1984 (Caldart, 2001)[3], a partir das lutas pela reforma agrária, movimentando-se na reflexão sobre o significado e o poder do capitalismo. E nessa dinâmica se institui como essencial a luta por uma educação pública alicerçada nos ideais de educação do Movimento que se fundamenta na consciência crítica da realidade, resistência e força para o enfrentamento de políticas públicas fragmentárias que não atendem as necessidades dos assentados e acampados pela visão estereotipada de que os trabalhadores/as do campo só necessitam saber ler palavras, fazer contas básicas, porque “para o cultivo da terra, para mexer com enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras” (Caldart,

[3] O MST foi criado, formalmente, segundo Caldart (2001, p. 207) “no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná”.

2012, p. 11)[4]. Diante dessa realidade, o percurso histórico do MST se sustenta na possibilidade de políticas públicas nas quais sejam inseridas o compromisso educativo e social com o processo de humanização das pessoas, num contraponto à visão de educação utilitarista e preparadora para a vida e para o mercado do trabalho (Figueiredo; Miranda; Alencar (2018). Nessa finalidade, os movimentos sociais ratificam "uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler nem escrever" (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto; 2012, p. 251). Essa compreensão alicerça os caminhos para repensar que sociedade, que educação, que escola e formação se quer para o contexto de luta por cidadania.

O Movimento constrói e materializa a pedagogia do Movimento a partir de um processo educativo que não é apenas escolar, mas se dar em diferentes momentos: reuniões, formações extraescolares, congressos, ambiente escolar e mobilizações. Todos esses momentos são espaços de formação humana que se estruturam nas categorias: diálogo, coletividade, luta, organicidade, humanização, conscientização e libertação. Assim, a pedagogia do MST se (re)constrói, se forma e se alimenta; e forma o sujeito social coletivo Sem Terra, tendo como princípio educativo principal desta pedagogia o próprio movimento. Assim, compreendem que "O MST tem uma pedagogia. [...] A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. (MST, 2001, p. 19).

Nesse sentido, a escola pública foi e continua a ser um tema crucial às pautas do Movimento. Segundo Caldart (2012) existem três significados que fundamentam a ocupação do MST na escola. O primeiro se dá pela mobilização dos Sem-Terra pelo direito a uma escola diferente que ajude na formação dos seus filhos. O segundo pelo papel organizador de massas do MST por meio da mobilização das famílias e de professores do próprio movimento. Nesse processo, há a responsabilidade de tratar da organicidade e de produzir uma proposta pedagógica que promova a formação humana intelectual das crianças, dos jovens e dos adultos assentados/as e

[4] Fala de um governador de Minas Gerais nos anos 20. *In:*CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra, 2012, p. 11.

acampados/as. No sentido de interdependência com os dois significados anteriores, o terceiro corresponde ao fato do MST incorporar a escola na dinâmica e elemento que faz parte das preocupações das famílias assentadas. Essa perspectiva se fortalece numa preocupação/luta em nível nacional no pensamento de forjar uma escola que tenha em seu bojo o paradigma social crítico, visando o enfrentamento de um modelo estagnado de educação que se projeta no campo brasileiro na compreensão reprodutora do conhecimento.

Segundo Sapelli (2015, p. 339) as primeiras experiências de criar escolas em acampamentos aconteceram antes mesmo da criação oficial do MST, em 1984. A primeira escola em assentamento no Brasil foi construída em 1982, na Encruzilhada Natalino[5], em um acampamento à beira da estrada, com 600 famílias; tendo sido legalizada em abril de 1984, no Assentamento Nova Ronda Alta. Nesse caminhar, as discussões que afloraram do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento (1987) e do I Encontro Nacional e Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA (1997), gestou o Setor de Educação do MST, tendo conforme Caldart (2012, p. 255), a "[...] função de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, [...] e desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea[...].

As escolas pensadas e materializadas pelo MST são denominadas pelo Movimento e seus educadores de escola diferente (Caldart, 2012). Diante desse reconhecimento, nos perguntamos: como ser escola diferente, nova, com outro jeito de ser e fazer, reflexiva e preocupada, sobretudo, com a formação omnilateral dos homens e mulheres, sob a gestão do sistema educacional municipal e/ou estadual? Como constituir o novo projeto escolar numa realidade de processos de ensino e aprendizagem alicerçados na reprodução, memorização e um currículo que desvaloriza a humanização dos sujeitos? São questões necessárias de reflexão porque é na relação do sujeito coletivo (MST) que a pedagogia e a escola no/do MST se forjam e, nesse processo, o Movimento materializa uma nova *práxis* pedagógica pautada na

[5] Acampamento do MST (1981) no Rio Grande do Sul, tornou-se símbolo da luta contra a ditadura militar . https://mst.org.br/2018/10/04/encruzilhada-natalino-inicio-da-longa-caminhada/. Acesso em 10fev2020.

vivência e reflexão da realidade na qual a escola e os conteúdos escolares estão imersos para um processo não espontâneo, mas intencional e planejado, que considera os saberes históricos, sociais e políticos construídos, contribuindo "no cultivo da memória do povo e na formação de sua consciência histórica" (MST, 2005, p. 257), tornando o passado não algo que passou, mas a raiz que marca a luta dos que vieram antes e fomentam a resistência e a esperança.

Arroyo (2013), refletindo acerca da memória, que é negada e muitas vezes falseada, convida a repensar escolas, currículos e material didático, para o novo caminho da Escola no/do MST. Caldart (2012) explica que o Movimento, como organização social de massas, mobilizou-se juntamente com famílias assentadas e professores(as) e tomaram para si a organicidade dessa mobilização de materializar a luta pela proposta pedagógica específica para as escolas e, assim, formar educadores e educadoras capazes de compreender o processo educacional pelo viés do compromisso social, tendo como base os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra postos em seu Caderno n.08 - Princípios da Educação no MST[6]. Este caderno apresenta uma visão acerca da concepção de educação do Movimento e demonstra o objetivo do seu alcance humanista, social, político e emancipatório.

São 5 os princípios filosóficos que sustentam a educação do MST:

> 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação para/com valores humanistas e socialistas; e 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (MST, 1996, p.10).

[6] Caderno publicado em julho de 1996, reescrito considerando o Boletim da Educação n. 01 "Como deve ser uma escola de assentamento" de 1992, incorporando reflexões e novos entendimentos decorrentes da prática pedagógica desenvolvida sobre os principios da educação no MST.

Quanto aos princípios pedagógicos, a ênfase é dada à:

> 1) Relação entre prática e teoria; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; 3) A realidade como base para a produção do conhecimento; 4)Conteúdos formativos socialmente uteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho;6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos(as) estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores(as); 12) Atitude e habilidade de pesquisa; e 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais(MST, 1996, p.24).

Guiados por esses princípios, a reflexão sobre o MST na escola e a escola no MST articula-se numa relação que possibilita (re)pensar o processo educativo cuja centralidade é a formação humana que se desdobra na formação social, política, transformadora e emancipatória (Caldart, 2012). Dentro do Movimento, segundo Nunes (2006, p.11), "cabe à escola preparar o aluno para o presente e o futuro que constrói juntos a sociedade em que vive. [...] Uma escola aberta, democrática, em que todos efetivamente participam, tem muito a ensinar".

PEDAGOGIA DO MST E ESCOLA: INTERFACES QUE FORJAM CAMINHOS DE FORMAÇÃO HUMANA

O objetivo desta sessão é apresentar as tessituras resultantes das análises dos dois documentos que o presente estudo se propôs a fazer. Assim iniciamos o estudo, a partir dos documentos: Caderno n. 8 – "Princípios da Educação no MST" e o Boletim da Educação n. 8, "Pedagogia do Movimento Sem Terra", das seguintes categorias teóricas: Pedagogia do MST, Escola e Formação humana.

A concepção de formação humana é defendida pelo Movimento como um dos princípios filosóficos primordiais. É apresentada no Caderno de Educação n. 08, intitulado "Princípios da Educação no MST" (1996). Neste

caderno é desenvolvida a concepção de educação como um dos processos de formação humana responsável pela transformação das pessoas; que transformadas, transformam a sociedade. Neste sentido, a educação não é neutra, está ligada a um projeto político e a uma concepção de mundo (MST,1996).

Nessa compreensão, assume-se a educação omnilateral como caminho e concepção de educação para o processo de formação dos e das Sem-Terras. A concepção de educação omnilateral se institui a reintegração de todas as dimensões da pessoa humana, contrapondo-se ao sistema capitalista, o qual se movimenta pela via do mercado e ao mesmo tempo fragmenta a sociedade e abre caminhos para a desumanização dos cidadãos. Desta forma, o Movimento caracteriza que a educação assuma o "caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer" (MST, 1996, p. 8).

O MST, como Movimento educativo e pedagógico (Arroyo, 2012, p. 12), preocupa-se com a luta, a resistência frente aos valores dominantes, a formação do coletivo. Contudo, partindo da sua dinâmica de cunho libertador, pensa, também, de forma intensa, na formação humana do indivíduo partícipe dos processos de lutas coletivas. Nesse sentido, o MST propõe uma formação humanista e socialista para mulheres e homens por meio de valores fortalecidos nas relações sociais e não no individualismo, egocentrismo e competitividade motivados pelos princípios capitalistas.

Segundo o MST (1996), os indivíduos como seres de relações sociais devem visar à produção e à apropriação do modo coletivo dos bens materiais e espirituais da humanidade e, sobretudo, lutar pela justiça na distribuição desses bens e pela igualdade na participação de todos nos processos sociais que possibilitem a libertação do ser humano. Assim, não se pode perder de vista o que afirma Caldart (2006, p.142): "[...] o ser humano que se produz a si mesmo, é ao mesmo tempo produto da história, formado pela sociedade e formador da sociedade: sujeito de práxis."

Assim, se pergunta: para que serve a educação se não for para transformar o mundo individual dos sujeitos e das realidades sociais? A

educação deve transformar crianças, jovens e adultos em sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, tornando-os capazes de (re)existir e se empenhar na elaboração de meios que possibilitem a libertação e o rompimento com a naturalização da pobreza apregoada pelos discursos desumanizantes postos na sociedade.

Segundo Caldart (2012), os sentidos das experiências de educação do Movimento não podem permanecer fixados somente na ideia de escola. É por meio da visão de conjunto do Movimento, da sua preocupação pela educação escolar e seu desenvolvimento histórico que é possível pensar numa educação que seja mais que educação e em uma escola que seja mais que uma escola. Dessa forma, a autora reflete sobre outro modo de fazer escola a partir da dinâmica existencial do MST, formando assim um elo entre experiências que se forjam (pedagogia do MST em construção) e a escola que, também, vai se constituindo como escola diferente no percurso histórico de fortalecimento do Movimento e de suas necessidades.

Na pedagogia do MST e a escola vivenciada, a partir dos princípios do próprio Movimento, percebe-se uma relação (inter)dependente entre a escola e a educação de crianças na/para a formação da consciência crítica e à formação humanística, envolvendo todo o processo educativo da criança, desde as brincadeiras à leitura do mundo até os conteúdos afetivos e primeiras concepções de como se constitui a luta pela terra, pelo viés da transformação individual em coletivo social.

O Boletim da Educação n. 8 (2001) busca fortalecer a reflexão acerca do acompanhamento às escolas dos assentamentos e acampamentos. Para o MST, esse acompanhamento é político e organizativo. Há a observação de que o que se está em construção é uma nova concepção de ser escola engajada à vida, à luta e as questões político-sociais objetivando trazer ao centro a formação humana. Nesse sentido, o MST afirma: "[...] falamos bem mais de um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico onde todos realmente têm o que aprender e o que ensinar, sempre, e o tempo todo [...]" (2001, p. 24). Esse modo de pensar a escola aponta um princípio importante em Freire (2005), o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola com uma "bagagem" cultural e social considerável que não deve ser desconsiderada na relação

educador(a)/educando(a) porque são experienciadas nas vivências da realidade.

Assim, há a asserção do movimento de que "A pedagogia do MST não cabe na escola, porque o movimento da formação humana não cabe na escola, mas a escola cabe na pedagogia do movimento" (MST, 2001, p. 30). É imprescindível refletir o posicionamento do MST acerca da relação pedagogia do Movimento/escola no Movimento, percebendo que pedagogia, enquanto dinâmica de vida social, apresenta princípios norteadores de formação humana e mostra-se, portanto, aberta a fazer com que as escolas dentro da pedagogia sejam um *lócus* de formação humana. Por isso, apregoa, numa espécie de crítica, que a escola estatal deixou de tomar a formação humana como prioridade e se propôs a limitar o ensino como formação e ainda de modo cristalizado pelo viés do professor(a) como autoridade do saber.

Caldart (2012) faz sua leitura a respeito do novo jeito do ser escola, proposto no Boletim da Educação n. 8 (2001) compreendendo-a como uma nova escola que nasce do elo transformador dos paradigmas educativos, emancipatórios e de lutas pautados na formação humana da pedagogia do Movimento os quais auxiliam na construção da identidade escolar. Deste modo, a autora abona que a escola unida ao Movimento é muito mais do que escola "porque será um lugar movido pelos valores de uma grande luta, uma luta por uma vida por um fio, fio de raiz, de vida inteira, em todos os sentidos (Caldart, 2012, p. 248). E mediante essa preocupação, o Boletim da Educação n. 8 (2001) traz cinco questões para estudo e reflexão: 1) o acompanhamento como questão: por quê? 2) O que é acompanhar? 3) Acompanhar a quem? 4) Acompanhar o quê? 5) Como fazer o acompanhamento?

Há um objetivo concreto em relação ao processo de acompanhamento que é o de perceber como a pedagogia do Movimento vem sendo produzida em torno de valores, princípios, conteúdos humanos, mais do que conteúdos de ensino ou de didáticas (MST, 2001, p. 5), desvincula-se, portanto, da ideia de fiscalização/supervisão como ocorre normalmente no sistema escolar de ensino, mas está associado a um projeto de educação que não ocorre individualmente, mas com a participação do coletivo que forma a comunidade presente na escola.

Para o Movimento, alguns sinais devem ser considerados no acompanhamento às escolas, porque são símbolos que marcam a presença do Movimento nesses espaços. Dentre esses símbolos é citada a presença da bandeira do Movimento, pois, segundo o MST (2001, p. 8): "é uma das primeiras coisas que observamos ao chegar numa escola de assentamento, especialmente: há uma bandeira do MST tremulando neste espaço?". Ou se as crianças cantam o hino do Movimento e se há materiais do MST na escola. Com isso, nota-se que o objetivo do MST não é olhar a escola física, ou apenas avaliar a aprendizagem, mas ver como as pessoas estão participando desse processo educativo. A preocupação com a presença da bandeira, o saber cantar o hino e se há materiais do próprio ambiente escolar possibilita pensar que já se apresentam três aspectos de fortalecimento da identidade do Movimento no processo intraescolar.

Outro ponto que interessa à escola nos assentamentos é o nome da escola que se associa, no processo de formação, à memória da comunidade e da luta do povo. "Qual o nome desta escola? Como foi escolhido? Quem se envolveu? O que os educadores sabem e pensam sobre este nome? O que a comunidade sabe e pensa? [...]" (MST, 2001, p. 8). Nesse processo de denominação do nome da escola, se observa a importância dada aos trabalhadores e trabalhadoras que lutam pelo direito da comunidade, resguarda-se a memória que se registra no ato de pertencimento ao projeto coletivo, na história da comunidade e de seus membros. Na discussão do nome da escola, localizamos ainda o processo de reconhecimento e construção do conhecimento sobre a história da luta das desigualdades sociais que marcam as vidas de cada um e do coletivo e da luta e resistência por direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Esse saber se materializa na dimensão da memória, que oralizada e escrita nos momentos de formação, fortalece e mobiliza o novo jeito de ser escola para o reconhecimento do ser oprimido e do ser opressor nas realidades de desigualdade e de luta (FREIRE, 2005). Sobre a perspectiva da memória, Arroyo (2013, p. 289) reflete: "a emergência da memória nas escolas significa uma reação há anos de silenciamento, esquecimento ou marginalização".

Outro aspecto importante é a participação do estudante não como mero receptor, mas como partícipe da construção do projeto da comunidade,

dos trabalhadores Sem Terra e da escola, considerando que “Educandos têm direito à palavra: entre si e com seus educadores” (MST, 2001, p. 9). Nesse ambiente, constroem o conhecimento em comunhão com os educadores, pois são motivados à criatividade por meio de uma educação problematizadora. Assim, são agentes da *práxis* pedagógica favorecedores do ensino que parte da prática, intrinsecamente, relacionada aos conteúdos.

Em relação ao educador(a), o documento aponta que seja cuidadoso para com a sua formação, com a seleção de conteúdos e que acolha didáticas e metodologias que possam contribuir para a construção de conhecimento significativo à vida dos estudantes, esclarecendo que “Os professores da Escola nos assentamentos e acampamentos necessitam planejar seu trabalho” (MST, 2001, p. 9). Nesse sentido, Freire (1995, p. 28) também acena que “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”.

Outro aspecto que emerge do novo jeito de ser escola cunhado pelo MST é a presença da comunidade na escola. Essa não se isola, não “representa” a comunidade; ao contrário, a escola é a comunidade, porque se insere na vida e é preocupação de todos os trabalhadores Sem Terra: “[...] A escola também precisa ser vista como parte da comunidade e obra da família Sem Terra [...]” (MST, 2001, p. 10). Ainda sobre a importância das relações sociais entre comunidade e escola, Caldart (2012) reflete como caminho à formação humana: “E, se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculada delas” (Caldart, 2012, p. 320).

A escola pensada pelos assentados e acampados necessita prezar pela sensibilidade que enxerga humanamente a diversidade, as diferenças, as etnias, a cor, o gênero e, sobretudo, os alunos portadores de necessidades. É, por isso que o Boletim de Educação n. 08 (2001, p. 13) apresenta: “Sensibilidade para a presença de educandos portadores de necessidades educativas especiais”. Esse novo jeito de ser/fazer escola provoca a comunidade escolar a ser humana e humanizadora, ao recepcionar o outro com a sua singularidade.

De tudo o que foi analisado, vale ressaltar os apontamentos de reconhecimento que o MST faz à escola, enxergando-a como um *lócus* de aprendizagem e de transformação, tanto no interior do Movimento, na relação Movimento/escola, como também na dinâmica de luta social, política e emancipatória que pode ser perceptível na forma como o MST trata a educação como ponto central em sua pauta de luta, pois a compreensão de educação do Movimento valoriza a presença das escolas nos assentamentos e acampamentos.

A escola pública no chão dos assentamentos e acampamentos é constituída por práticas pedagógicas que acolhem a compreensão "de que o ser humano, sujeito da história, é formado pelas relações que estabelece nos espaços em que se encontra e essa relação se dar através dos acontecimentos" (Silva; Alencar; Feitosa, 2021, p.303), porque a comunidade escolar tem o anseio de fazer dos espaços da escola o lugar/tempo de formação humana. É nessa perspectiva que, "no MST, [...] a escola deve nos formar como totalidade de múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, corporal, social, ética" (Dalmagro, 2010, p. 61-62). E, vale afirmar que, segundo o MST (2001, p. 35), "a escola do MST não parte do conteúdo, parte da experiência vivida pelas crianças". Contudo, pensar a escola que parte do cotidiano não quer dizer que essas aprendizagens partam de conteúdos vazios; ao contrário, são conteúdos extraídos da realidade vivida em diálogo com os conteúdos pedagógicos, principalmente, os conteúdos instrumentais (Souza, 2009), fundamentando e alicerçando o currículo escolar sistematizado pelos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão que mobilizou este estudo – quais as principais relações entre a Pedagogia do MST e a concepção de Escola, pensada pelo Movimento, que forjam um processo de formação humana e fortalecimento dos sujeitos sociais? –, compreende-se que o MST, como movimento educativo do/no campo, vislumbra um projeto de formação humana. Tal projeto se fortalece na práxis que se revela na preocupação por escolas públicas para os assentamentos e acampamentos e na valorização da formação social, política,

humanística e de conscientização da realidade social. Esse processo de formação possibilita aos militantes, desde a infância, compreender a dimensão da pedagogia da luta social e de resistência no enfrentamento aos princípios neoliberais desumanizadores.

Como se foi evidenciando na análise dos Cadernos (1996 e 2001), o MST coloca a escola como prioridade do seu programa de formação humana e sociopolítica. A escola pública compromissada com os(as) assentados(as) e os acampados(as) em um processo de ensino e de aprendizagem que relacione à leitura de mundo, às experiências de vidas, à luta pela terra à leitura da palavra. É nesta dinâmica que a escola, na relação com a pedagogia do MST, propõe uma formação humana omnilateral, ou seja, que compreenda a existência do ser humano, considerando-o ser histórico e de relações sociais. Deste modo, esse novo jeito de fazer escola possibilita, mesmo na realidade escolar, aprender os sentidos do trabalho do campo, dos modos de produção e a necessidade da resistência para a sobrevivência perante a luta por direitos.

É importante apontar também o posicionamento do MST com sua pedagogia própria frente à escola, seja ela municipal ou estadual. Há a reivindicação por novas escolas públicas para os territórios do Movimento, mas também o acompanhamento às escolas, movimentando-as a partir da dinâmica da pedagogia imbuída da identidade do sujeito coletivo e da concepção de educação que envolve a concepção de educação, de escola e o papel da escola.

Esse novo jeito de ser escola se contrapõe à escola estruturada por meio de modelos de escolas verticais, que trabalham com a reprodução e a memorização conteudistas. O MST procura nesse caminho quebrar as visões estereotipadas de que os povos do campo só precisam saber escrever o nome próprio e fazer as contas básicas. A escola pensada para a formação do(a) trabalhador(a) campesino(a) compreende que o conhecimento acontece na práxis pedagógica, ou seja, é no enlace entre prática e teoria. Por meio dessa perspectiva, as crianças, os adolescentes e os adultos vão se constituindo enquanto cidadãos politizados, democráticos e conhecedores dos seus direitos.

O processo educativo do MST, enquanto proposta contra-hegemônica e diante das formulações de políticas públicas à educação pensada pela classe

hegemônica, faz-se por meio de processos pedagógicos que visam uma práxis comprometida e emancipadora. Isto significa que a educação, sendo escolar ou não escolar, necessita educar para o compromisso social, político, cultural e econômico da realidade histórica. Para que serve a educação se não for para transformar o mundo individual dos sujeitos, dos coletivos e das realidades sociais? A educação deve transformar crianças, jovens e adultos em sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, tornando-os capazes de (re)existir e se empenhar na elaboração de meios que possibilitem a libertação e o rompimento com a naturalização da pobreza apregoada por muitos dos discursos desumanizantes que ecoam nos espaços escolares.

A escola no/do MST tem um jeito outro de ser porque se constitui na vida escolar em diálogo com a força da realidade dos assentamentos/acampamentos que têm uma identidade própria. Essa identidade do MST convive na escola, sobretudo, porque as famílias Sem Terra estão presentes, trabalham na diversidade e na diferença das realidades do campo. A escola no/do MST, em relação à pedagogia do próprio Movimento, possibilita a formação humana pela presença da identidade do MST que favorece a união entre pedagogia e escola.

Compreender esse novo jeito de fazer escola se projeta no sentido de permite (re)existir na luta por meio de uma nova compreensão de escola contra-hegemônica e enfrentar com mais consciência as contradições histórico, político e sociais, constituindo sujeitos coletivos presentes e compromissados a um projeto de formação vinculado a um projeto de sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Gonzalez. Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de janeiro: Vozes, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DALMAGRO, Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis, SC: UFSC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MST, Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação n. 8**. São Paulo, 1996.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação, n. 8.** São Paulo, 2001.

SILVA, Maria Girlene Callado; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; FEITOSA, Saulo Ferreira. Educação do Campo e Paulo Freire: contribuições para uma educação emancipadora. *In*: Melo, Maria Aparecida Vieira de. TORRES, Maria Erivalda dos Santos. ALMEIDA, Ricardo Santos de. **Educação e Prática Pedagógica em Freire:** Desafios da Atualidade. Livro Eletrônico. Vol. 1. Recife: PE. Editora do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa, 2021. https://www.centropaulofreire.com.br.

SOUZA, J. F. de. Prática pedagógica e formação de professores. In J. B. Neto & E. Santiago Eliete. Prática Pedagógica e Formação de Professores. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

CAPÍTULO 2

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: RACISMO ALGORÍTMICO

Ana Cristina Conceição Santos[7]
Ana Paula Barros da Silva[8]
Maria Jucilene Lima de Jesus[9]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar e compreender como as relações sociais e seu modo operacional está sendo refletido nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ou seja, demonstrar a não neutralidade dessas tecnologias, o quanto podem estar intensificando as desigualdades e a perpetuação de ações racistas. Dessa maneira a pesquisa se aprofundará no conceito do racismo algoritmo e as desigualdades resultantes da Inteligência Artificial (IA) no comportamentos de padronização.

A IA é um ramo da ciência da computação que se dedica a criar máquinas capazes de simular a inteligência humana. Em outras palavras, são programas de computador que podem aprender, raciocinar, tomar decisões e, em alguns casos, até mesmo criar.

> [...] estudo de conceitos cujo objetivo é fazer com que os computadores sejam, de certa forma, mais inteligentes, facilitando o seu uso em várias áreas que exijam um raciocínio rápido e lógico e buscando torná-los mais eficientes na execução de atividades do que se estas fossem executadas por um humano (BORATTO, 2023, p. 21).

A ideia de criar máquinas pensantes remonta à antiguidade, com mitos e lendas que exploravam a possibilidade de inteligência artificial. Com o

[7] UFAL, professora doutora em Educação - ana.santos1@delmiro.ufal.br, http://lattes.cnpq.br/0129621604933538.
[8] UFAL, graduanda em Pedagogia – ana.silva2@delmiro.ufal.br
[9]UFAL, graduanda em Pedagogia – maria.jucilene@delmiro.ufal.br

surgimento dos computadores digitais no século XX, a IA ganhou um novo impulso. Ela começou a tomar forma neste mesmo século com os trabalhos de Alan Turing, considerado o pai da computação moderna. Turing propôs o famoso Teste de Turing, que busca determinar se uma máquina pode exibir um comportamento indistinto de um ser humano.

Em 1956, um grupo de cientistas se reuniu na Conferência de Dartmouth, nos Estados Unidos, para discutir a possibilidade de criar máquinas inteligentes. Esse evento é considerado o marco oficial do nascimento da inteligência artificial como campo de estudo. Esses pesquisadores começaram a desenvolver algoritmos e programas capazes de simular processos cognitivos humanos.

A história da IA foi marcada por períodos de grande entusiasmo, seguidos por desilusões e falta de financiamento, conhecidos como "invernos da IA". No entanto, a cada novo inverno, a IA ressurge com força renovada, impulsionada por avanços tecnológicos e novos algoritmos. Nas últimas décadas, experimentou um renascimento, impulsionado por avanços em áreas como aprendizado de máquina, deep learning e big data[10].

“Uma vez que certas tecnologias saíram da ficção científica” [...] (SILVA, 2023, p. 108), atualmente, a IA está presente em diversos aspectos de nossas vidas, desde assistentes virtuais até carros autônomos. Umas das grandes revoluções na área da IA foi o desenvolvimento das redes neurais artificiais, inspiradas no funcionamento do cérebro humano e o aprendizado de máquina, que permite que as máquinas aprendam com dados sem serem explicitamente programadas

Conhecer a história da IA é fundamental, a partir desse contexto a [...] “explicabilidade” pode ser visto como uma prerrogativa essencial de combate ao racismo algorítmico [...]” (SILVA, 2022, p. 173). Ao analisar o passado, podemos identificar padrões, tendências e lições que podem nos ajudar a

[10] Deep learning: É um subcampo da inteligência artificial que utiliza redes neurais artificiais com muitas camadas para "aprender" a partir de grandes volumes de dados;
Big Data: conjuntos de dados extremamente grandes e complexos que são difíceis de processar e analisar usando ferramentas tradicionais. Esses dados podem ser estruturados ou não estruturados.

entender como as relações acontecem nos ambientes virtuais, e neste caso, tratamos especificamente do racismo algorítmico.

Todavia, junto a história da IA, é necessário analisar o que é o racismo. Mais, quando falamos do racismo, estamos tratando de ações de desigualdade a partir da discriminação, hostilidade, injustiça, marginalização, preconceito, segregação, violência, etc. Dizemos ser estrutural por que é algo que está posto na sociedade desde o início das colonizações, que vêm dia a dia se reconstruindo perante a sociedade capitalista e de sujeição eurocêntrica: "[...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade" (ALMEIDA, 2019, p.20).

Esse manifesto tem por objetivo desaprovar o "padrão", seja de pertencimento racial, cultural, ancestral, de gênero, ou mesmo religião. Traz no seu linguajar, o conceito de raça, não a partir da biologia, que reflete em um fenômeno articulado quanto a separação da sociedade, mas da antropologia a partir de uma construção social.

Contudo, o resultado do racismo estrutural, também reflete no mundo virtual, o que logo foi chamado de racismo algorítmico que segundo Machado (2023) é "uma espécie de atualização do racismo estrutural, sua ponta de lança na era da datificação da sociedade[11]", ou seja, espaço moldado por brancos que infelizmente reflete no sistema de padronização alcançando proporções globais.

O racismo está presente em *softwares* e tecnologias digitais, por exemplo, sistemas automatizados, como site de busca padronizado pela branquitude; filtro que clareia a cor da pele e afina o nariz; reconhecimento facial e investigações policiais; oportunidade no mercado de trabalho tecnológico, etc.

Os algoritmos são treinados com grandes quantidades de dados. Se esses dados refletem as desigualdades sociais e raciais existentes, os

[11] Citação de Tarcízio Silva, na entrevista com Diane Machado, o qual escreveu sobre seu livro "Racismo algorítmico: mídia, inteligência artificial e discriminação nas redes sociais" (2022).

algoritmos aprendem a associar características como raça a determinados resultados, perpetuando estereótipos negativos.

A partir do momento que uma IA é criada e lançada ao mercado consumidor, temos que não mais apenas essas empresas sejam o centro do comando, por que agora, essa novidade é utilizada por uma vasta gama de empresas, instituições de pesquisa e governos, cada um com seus próprios sistemas e objetivos, mas, destacamos um centro empresarial, como um negócio que além de render uma boa economia, também aliena os usuários ao seu próprio favor.

Há uma diversidade de aplicações que descentralizam o desenvolvimento, colocando em dúvidas até mesmo a ética e regulamentação das informações "confiáveis". No entanto, as empresas iniciais atuam como centro de comando dessa emergência social, do qual, não tiveram até então, uma preocupação com o antirracismo. Isso porque o desenvolvimento de afirmativas racistas podem ser criadas novamente, principalmente se bem aceita pelo público.

Vale ressaltar que a maioria desse público ao mesmo tempo em que consomem também se torna a vítima do racismo algorítmico. Na maioria dos casos por falta de criticidade e informação, no entanto, é interessante começar a se repensar qual o papel da tecnologia sob o usuário e o quanto ela influencia. Tem-se-ai um grande público hegemônicos que podem ser moldados conforme as atualização dos programas em específicos os que temos contatos diários, a exemplo do filtros de fotos.

Hoje, devido à tecnologia temos um mundo globalmente interligado, o qual podemos fazer quase tudo dentro da nossa própria casa, por exemplo, pedir comida, movimentar o dinheiro (sem precisar ir ao banco), trabalhar e estar sempre atualizado com tudo que acontece.

DESENVOLVIMENTO

"Precisamos falar sobre como o racismo estrutural opera através de algoritmos, plataformas de mídia social e tecnologias alimentadas por demandas de usuários" [...] (SILVA, 2023, p. 111), um sistema de desigualdade

profundamente enraizado em nossas sociedades, que privilegia pessoas brancas e marginaliza grupos racializados, principalmente negros e indígenas.

Nesse sentido, é possível destacar em especial três viés sobre a problemática e o surgimento do racismo algorítmico. O primeiro é concentrado nos dados de treinamento, fazendo uso do contexto histórico os conjuntos de dados utilizados para treinar algoritmos de IA frequentemente refletem desigualdades históricas e sociais.

Como exemplo dessa problemática, se um algoritmo de reconhecimento facial for treinado principalmente com imagens de pessoas brancas, ele terá mais dificuldade em identificar rostos de pessoas negras. A minorias raciais são frequentemente sub representadas em conjuntos de dados, o que leva a modelos de IA que aprendem a associar características específicas a determinados grupos raciais, perpetuando estereótipos.

O segundo viés se refere ao algoritmos e modelos, do qual muitos algoritmos de aprendizado de máquina são considerados "caixas-pretas", ou seja, é difícil entender exatamente como eles chegam a determinada conclusão. Isso dificulta a identificação e a mitigação de objetivo.

Resultante no reforço dos algoritmos dos padrões existentes mesmo que sejam discriminatórios, do qual os proprio termos “raça e tecnologia se moldam, se interpenetram e elaboram narrativas cada vez mais sofisticadas em torno da representatividade ou afirmação sobre quem pode e quem não pode ter direitos a uma vida digna de ser contada” (SILVA, 2023, p. 112). Por exemplo, se um algoritmo de seleção de currículos for treinado com dados que mostram que pessoas de determinada raça são menos propensas a serem contratadas, ele pode aprender a discriminar candidatos dessa raça.

E por último, o viés do contexto social representados pelo racismo algorítmico, não como um fenômeno isolado, mas sim um reflexo do racismo estrutural presente em nossas sociedades. Onde os valores, crenças e preconceitos da sociedade se infiltram nos dados e nos algoritmos, perpetuando desigualdades. A falta de diversidade nas equipes que desenvolvem e implementam sistemas de IA contribui para a perpetuação de vieses, pois as pessoas tendem a criar soluções que refletem suas próprias experiências e perspectivas. A exemplo dos “Sistemas judiciais ao redor do mundo estão usando IA para prever chance de reincidência criminosa e marcar

deliberadamente réus negros como mais propensos a se tornarem criminosos no futuro" (SILVA, 2023, p. 113).

É notório que ações como estas do racismo algorítmico podem levar à discriminação em áreas como justiça criminal, recrutamento, crédito e publicidade, aprofundando as desigualdades sociais, podem reforçar estereótipos negativos sobre determinados grupos raciais, contribuindo para a sua marginalização e discriminação, além de criar uma percepção de que sistemas de IA são tendenciosos e discriminatórios que pode minar a confiança do público nessas tecnologias e nas instituições que as utilizam.

O grande problema é: ao mesmo tempo em que o racismo algoritmo seja um vírus ruim, também é preponderante para um grande grupo social, a elite, ou seja, "A máquina aprende a recomendar e o que ela sugere nem sempre corresponde à realidade, mas sim ao que supostamente lhe convém ver, priorizando aquilo que mais conecta as pessoas em detrimento do que realmente é verídico" (BORATTO, 2023, p. 28).

Nesse sentido, além do racismo algoritmo podemos citar outros pontos negativos que tem se aliado as IAs, são eles: a violência sexual e desigualdade de genero.

As assistentes virtuais criadas para atenderem os usuários, a exemplo de Bia, Lu, Siri e Alexa[12], têm uma forte relação com a mulher figural real. Elas têm arquitetura complexa, da qual combina várias tecnologias de Inteligência Artificial como o reconhecimento de voz, por exemplo, "As assistentes pessoais digitais são artefatos comunicacionais baseados em inteligência artificial desenvolvidas nos últimos anos" (SANTOS e POLIVANOV, 2020, p. 3).

Um dos pontos de partida para chegar a esses dados começa pelo fato de serem criadas (em suma maioria) por homens, classe alta, brancos, capitalistas como uma visão marginalizada e estereotipada. Na visão desses

[12] Bia: faz parte do aplicativo do Banco do Bradesco, sendo o primeiro banco a desenvolver uma assistente virtual;
Lu: criada pela Magazine Luiza, sendo que inicialmente era chamado de tia Luiza e só depois com os aprimoramentos o avatar passou a ser chamado de Lu; Siri: faz parte da Apple, projeto original de International Artificial Intelligence Center (SRI); Alexa: é um sistema de voz criado pela empresa Amazon que permite, por exemplo, que os usuários controlem dispositivos domésticos inteligentes, façam compras on-line e obtenham informações.

homens estamos falando de mulher que faz seu trabalho bem feito, que está presente quando seu nome é citado, que não reclama, que concorda, que marca horários, que vê o se "dono" chegando e saído sem nenhum obstáculo, que nunca mudar de humor, que sempre é atenciosa, etc.

Esta perspectiva regressa a visão contemporânea da mulher num comportamento pacífico a atos atualmente criminosos. São afirmações generalizadas desse porte que separa o gênero masculino e feminino, quanto à função de poder e de posse.

Basta compreender que no mundo virtual não há o itinerário pertencente a um sexo, por exemplo, impossível dizer que o instagram, whatszapp, facebook, youtube, play story, chatgpt, entre outros, são masculinos ou femininos. Reprovamos mais de que uma tecnologia, mais de que assistentes virtuais, estamos falando puramente de comportamento/ação discriminatórias pelo homem que se espelhando no campo mundano para o virtual, no intuito de construir um mundo sexista, neste caso atuando também junto com o preconceito algorítmico, "O principal problema na superfície é que sistemas algorítmicos podem transformar decisões e processos em caixas opacas inescrutáveis, isto é, tecnologias repletas de problemas são lançadas na sociedade e podem aprofundar discriminações [...]" (BATISTA, 2023).

Quando se trata da violência ocorre então um (des)respeito físico, moral, intelectual para com a vítima, e nesse cenário, as assistentes virtuais é o resultado sexista do indivíduo homem na tentativa de transparecer a figura da mulher ideal. É neste sentido, destacamos aqui a violência não só com palavras, bem como ações impostas às imagens das assistentes, como o fato de serem imagens de mulheres nesses papéis, ou mesmo que não tivesse uma avata, ainda se introduz a violência pela voz, "Isso porque a motivação da escolha para o gênero da voz em artefatos digitais por parte dos produtores parece se relacionar muito mais com a funcionalidade a ser executada por um assistente" (SANTOS e POLIVANOV, 2020, p. 14). Não entendendo que por trás da assistente virtual Alexa, Siri, Bia e Lu, há de fato uma mulher que dubla sua voz.

Percebemos ainda, que a voz feminina está muito entrelaçada à secretaria de empresa, por exemplo, ela não conduz o cliente para uma negociação concreta, no sentido de fechar um grande negócio, deixando este

papel para a voz masculina “no Japão: na bolsa de valores, uma voz feminina concede informações sobre as cotações, mas é trocada por uma voz masculina no momento de realizar e efetivar transações financeiras” (SANTOS E POLIVANOV, 2020, p. 14, apud. WEST, KRAUT; CHEW, 2019).

Sem um posicionamento do outro lado da tela, sem uma resposta a caráter das perguntas ou afirmativas, sub-se-entendia que as assistentes virtuais tinham discursos pacíficos, não discordando dos assédios. É nessa imparcialidade que temos a voz não só como um som puramente implicado, mas, como a definição de gênero, da não neutralidade.

É sobre interpretação de total protuberância que prossigo no trabalho referenciando plataformas de gênero feminino liderada por homens, destacando as assistentes virtuais de não posicionamento contra comentários sexistas e machistas, através de cantadas e frases sexuais, por exemplo, como cita Santos e Polivanov,

> Um exemplo é a resposta “You say that to all the vir tual assistants?” (“Você diz isso para todas as assistentes virtuais?”), dada por Siri ao ouvir a frase “You are hot” (“Você é gostosa”). Além do tom de flerte, a resposta faz alusão a uma relação patrão-secretária que normaliza com portamentos inadequados ao ambiente de trabalho (SANTOS e POLIVANOV, 2020, p. 14).

O ato pe que tanto a violência sexual, a desigualdade de gênero e o racismo não são temas atuais, por conseguinte segue o mesmo caminho fadado e estruturado na sociedade patriarcada. O mesmo não se faz diferente no mundo virtual, este que tem ganhado espaço na vida pessoal e profissional do indivíduo. É neste sentido que esbarramos nas assistentes virtuais.

No entanto, voltamos novamente ao racismo algorítmico, “[...] de um lado, e seu caráter aparentemente sutil e difuso, de outro” (SILVA, 2022, p. 27), o qual está presente na vida das pessoas de maneira a passar despercebida, sua sutileza além do seu modo atrativo, encanta as pessoas, que cada vez mais desenvolvendo uma falsa necessidade do uso de filtros da beleza para postagens nas redes sociais, modificando por completo suas características.

Com a vaidade humana e os desejos por um padrão específico do que é ser belo, os indivíduos se envolvem na distorção da própria imagem, para atender as manipulações advindas de grupos específicos que tem por estratégias manter um modelo social desigual.

Compreendendo tais fatos, fica evidente o quanto esse campo das TDICs é tendencioso, o seu modo de operar influencia as interações sociais, acarretando em condutas impróprias para relações harmônicas além favorecer a insatisfação dos sujeitos com o reconhecimento e valorização de suas identidades.

METODOLOGIA

A metodologia usada foi a bibliográfica, destacando especialmente os trabalhos, "Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos" (2023) de Lynn Alves, os artigos de Murilo do Carmo Barotto "As ciências sociais e o anjo da história: o racismo nas ruínas da inteligência artificial" e de Jamile Borges Silva "As ciências sociais e o anjo da história: o racismo nas ruínas da inteligência artificial" do livro "Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais" (2022) de Tarcizio Silva e "Racismo estrutural" (2019) de Silvio Almeida. Tendo como objetivo destrinchar o conteúdo como racismo algorítmico e suas nuances que tentam ser velados na internet.

Em primeira instância procuramos descobrir qual a história por trás da IA, como foi que esse fenômeno surgiu. Discutimos aqui os desafios éticos, sociais e técnicos de como a implementação da IA pode trazer questões como privacidade de dados, viés algorítmico e a substituição do respeito às especificidades de cada indivíduo.

Antes de desvendar os mecanismos que perpetuam a desigualdade racial no campo virtual, precisamos entender como ele aconteceu, quais suas raízes, o histórico da construção social da raça e do racismo, mostrando como esses conceitos foram utilizados para justificar a desigualdade e a opressão. Demonstrando também como essas estruturas raciais se manifestam na sociedade contemporânea, e por sua vez nas TDICs.

E por último, destacamos a forma como os algoritmos guiam o funcionamento da inteligência artificial, incorporam e perpetuam vieses raciais. Esses vieses podem estar presentes nos dados utilizados para treinar os algoritmos, nas decisões dos programadores ou na própria estrutura dos sistemas.

Nesse contexto nos deparamos com os algoritmos de reconhecimento facial que frequentemente apresentam taxas de erro mais altas para pessoas negras, o que pode levar a falsas identificações e detenções. Ou ainda, os muitos filtros de fotos embelezam predominantemente traços europeus, reforçando padrões de beleza eurocêntricos e marginalizando outras estéticas.

Os Trabalhos anteriormente citados, abrem nossos olhos para nos perguntar quais são os principais mecanismos pelos quais os vieses raciais são incorporados aos algoritmos, como os vieses históricos e sociais se manifestam nos algoritmos, e quais são as suas consequências para grupos marginalizados, de que forma os algoritmos podem amplificar ou atenuar as desigualdades sociais e econômicas, como garantir a transparência dos algoritmos e dos dados utilizados para treiná-los, quem é responsável pelos danos causados pelo racismo algorítmico, como podemos avaliar o impacto social dos algoritmos e medir a equidade algorítmica, qual o papel do Estado e da sociedade civil na regulamentação e no combate ao racismo algorítmico, etc.

São inúmeras perguntas que podem ser despertadas através dessas leitura crítica. Esse artigo, é apenas a ponta de um iceberg da segregação racial nas estruturas da IA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões apresentadas é possível concluir que as tecnologias não são imparciais perante as vivências humanas, pois de modo "velado" elas disseminam juízo de valores, conservando e fortalecendo hegemonias sociais. As assistentes virtuais, os padrões de filtros inclusos nas redes sociais que têm ferramentas com funções de clarear e afinar o rosto dos usuários, são exemplos de que o uso das tecnologias por determinados

grupos, se baseiam em suas concepções preconceituosas e discriminatórias tendo o intuito de perpetuá-las nas relações humanas.

Nos ambientes virtuais as ferramentas de pesquisas trazem algoritmos com manifestações racistas, do qual em determinadas buscas associam a população negra, a imagem daquilo que é ruim e pejorativo, trazendo também os filtros que apresentam um modelo de branqueamento, práticas essas visam postular as disparidades raciais.

Se no caso, um usuário escrever em algum site de busca, por exemplo, Google, *qual o cabelo mais feio do mundo,* as resposta em suma maiorias serão de cabelos cacheados, crespo e com dread, que pertença a pessoas negras e pardas, mas, se o mesmo usuário *pergunta qual o cabelo mais bonito do mundo,* as respostas serão evidentes, cabelos lisos, ondulados e que pertença a pessoas brancas.

Fazer essa reflexão é necessário para entendermos o impacto que as tecnologias causam nas sociedades, evidenciando a rejeição à identidade negra, no que diz respeito aos filtros e informações espalhadas pela Web, que na maioria das vezes distorcem, qualifica, subalterniza as características do negro ficando evidente a estruturação do racismo.

Temos exemplos frequentes dos algoritmos de moderação de conteúdo podem censurar ou remover conteúdos de usuários negros de forma desproporcional, limitando sua liberdade de expressão, que leva a resultados enviesados, mostrando produtos ou conteúdos que reforçam estereótipos raciais. E, algoritmos utilizados para avaliar o risco de crédito podem negar crédito a pessoas negras de forma desproporcional, limitando suas oportunidades financeiras.

Discutir quais são valores reproduzidos pelas tecnologias. Entender como esse processo se constitui e se solidifica, faz parte da luta contra os estigmas que estão presentes nas relações sociais, de modo a colaborar com as desigualdade logo que as TDICs, estão em um acelerado processo de desenvolvimento, e, estando presente em todos os âmbitos sociais, seria inevitável não estabelecer influências negativas em seus usuários.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?lang=pt. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

BAROTTO, Murilo do Carmo. Inteligência artificial: breve histórico, conceitos e reflexões. *In*: ALVES, Lynn. **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFB; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023, p. 21-31. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/38646/1/Intelig%C3%AAncia%20artificial%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o-repositorio.pdf. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

CARNEIRO, GIOVANNA. ALGORITMO RACISTA EXPLICA POR QUE CONTEÚDO PRODUZIDO POR NEGROS FATURA MENOS NO YOUTUBE. **TERAPIA POLÍTICA**, 2024. DISPONIVEL EM: HTTPS://TERAPIAPOLITICA.COM.BR/ALGORITMO-RACISTA-EXPLICA-POR-QUE-CONTEUDO-PRODUZIDO-POR-NEGROS-FATURA-MENOS-NO-YOUTUBE/. ACESSO EM: 11 DE DEZ. DE 2024.

MACHADO, Daniela. Precisamos falar sobre discriminação algorítmica. **Educamídia**, 2023. Disponível em: https://educamidia.org.br/precisamos-falar-sobre-discriminacao-algoritmica/. Acesso em: 11 de dez. de 2024.

SANTOS, Luiza Carolina; POLIVANOV, Beatriz. **O que têm em comum Alexa, Siri, Lu e Bia? Assistentes digitais, sexismo e rupturas de performances de gênero**. Galáxia (São Paulo, online), ISSN: 1982-2553. Publicação Contínua. e54473 http://dx.doi.org/10.1590/1982-2553202254473 . Nº 47, 2022, pp.1-25. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Ana%20Paula%20Barros/Downloads/O%20que%20tem%20e

m%20comum%20Alexa%20Siri%20Lu%20e%20Bia.%20Galaxia.2022.pdf. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

SILVA, Jamile Borges. As ciências sociais e o anjo da história: o racismo nas ruínas da inteligência artificial. *In*: ALVES, Lynn. **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFB; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023, p. 117-121. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/38646/1/Intelig%C3%AAncia%20artificial%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o-repositorio.pdf. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmic**o: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8369437/mod_resource/content/1/Tarcízio%20Silva%20-%20Racismo%20algorítmico_%20inteligência%20artificial%20e%20discriminação%20nas%20redes%20digitais-Edições%20Sesc%20SP%20%282022%29.pdf. Acesso em: 11 de dez. de 2024.

CAPÍTULO 3

LITERATURA E CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Conceição Santos[13]
Ana Paula Barros da Silva[14]
Maria Jucilene Lima de Jesus[15]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa revelar a percepção de duas discente, que cursa o segundo período de Pedagogia, sobre a efetivação da lei 10.639/2003 através do projeto de extensão "Afro Literatura Infantil na Formação de Leitoras/es", edital PROFAEX/UFAL (nº 12/2023), que está sendo coordenado pela profa. Dra. Ana Cristina Conceição Santos (UFAL – Campus Sertão) e desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Elisabeth Maria de Araújo, na cidade de Delmiro Gouveia/AL. Neste projeto atuamos como estudantes voluntárias participando do planejamento e execução das atividades.

Nesse contexto, analisaremos a lei 10.639/2003 na perspectiva de respeito à diversidade cultural afro-brasileira, por meio de contação de história reescrevendo o sentido sempre que necessário, desmistificando as narrativas eurocêntricas, uma vez que apresentaremos o letramento racial desconstruindo falas estereotipadas.

As ações desenvolvidas pelo projeto, tem por intenção contribuir com um ensino baseado no respeito e valorização da história e cultura afro-brasileira, permitindo a construção de uma visão não estereotipada sobre a população negra no imaginário das crianças, além de oportunizar que as professoras da escola que estamos atuando conheçam novas perspectivas

[13] UFAL, professora doutora em Educação - ana.santos1@delmiro.ufal.br, http://lattes.cnpq.br/0129621604933538.
[14] UFAL, graduanda em Pedagogia – ana.silva2@delmiro.ufal.br
[15]UFAL, graduanda em Pedagogia – maria.jucilene@delmiro.ufal.br

metodológicas para trabalhar a diversidade em sala de aula, em especial as questões referentes à diversidade étnico-racial.

O referido projeto constitui-se em um trabalho de contação de histórias no qual a população negra é a protagonista e aparece de maneira positivada. A contação de histórias nos permite articular outras atividades no qual podem ser aplicadas questões relacionadas aos campos de experiências exigidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, observamos que sua efetivação, após 20 anos de promulgada, ainda não acontece de modo satisfatório e essa percepção é feita ao notarmos o estranhamento das crianças ao escutarem histórias com personagens negros que representam a bondade, força, beleza entre outros atributos positivos que geralmente são designados aos personagens brancos nas histórias infantis.

A etapa da educação infantil confere em múltiplas possibilidades de enfrentamento e combate a disseminação de práticas que ferem a dignidade humana, como é o caso do preconceito racial, a discriminação e o racismo. A desconstrução da representação distorcida sobre a população negra deve ser naturalmente trabalhada na educação infantil, pois é o momento propício para construir a cultura do respeito e da valorização e diversidade, “A literatura afro-brasileira precisa ser compreendida e valorizada em suas riquezas de abordagens e significados, mas com o devido cuidado para não reproduzir estereótipos e valores etnocêntricos” (MARIOSA; REIS, 2011, p. 46).

Essa etapa educacional tem potencialidades imensuráveis, devido ser o ambiente em que as crianças estão tendo um vasto acesso a informações e o contato com diferentes sujeitos. As trocas de interações vividas no ambiente escolar são fundamentais para o desenvolvimento de concepções coletivas que compartilhem novas histórias e um novo ideal de sociedade.

Esse ideal tem como critérios, indivíduos que reconheçam as diferenças e as apreciem, criando uma dinâmica social pautada em relações de respeito, ou seja, “[...] frisar que a transformação nos modos de nos relacionarmos, de educarmos e de pesquisarmos com crianças negras pequenas e suas infâncias é um modo de transformação política que visa a emancipação e o bem viver (DAMIÃO; DIAS; REIS, 2020, p. 09).

Dessa maneira, as ações que irão contribuir para a concretização desse modelo de sociedade, devem ser realizadas nesse período primordial na vida das crianças, que são os primeiros anos da educação básica.

A educação infantil por meio da ludicidade é uma prática tão antiga quanto o ensinar. É pensando na herança familiar que repassamos nossas crenças, culturas, religiões, etc. E para as crianças não é diferente.

> Passamos então a ter estudos publicados que tratam da educação lúdica não somente como um ato simplista de brincar, sem qualquer relação com o desenvolvimento do ser humano, sendo considerado em qualquer fase da vida, um instrumento relacional com o conhecimento (SANT'ANNA; NASCIMENTO, 2011, p. 29).

Com essa intenção de ludicidade, a lei nº 10.639/2003 vem a ser desenvolvida e colocada em prática, se pensando no futuro da educação. É partindo desta certeza que são feitas intervenções como forma de lembrar a instituição que repassa a educação afro-brasileira é assegurada por lei a educação diversificada, como apresenta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/2003 em seu art. 26 – A,

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Ou seja, a (LDB) precisa ser repensada no currículo, no entanto, não de forma pontual, como celebrar o dia da Consciência em 20 de novembro ou o dia dos Povos Indígenas em 19 de abril. Mas, que se tornem ações de preferência interdisciplinares, do qual as crianças possam ter essa formação de diversidade em todas as disciplinas, já que a interdisciplinaridade é o "intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências" (ALMAGRO, 2013, p. 11 apud PIAGET, 1981, p. 52) e por conseguinte um aliado na prática da lei 10639/2003.

Contudo, a literatura é um dos melhores métodos na construção e formação de pequenos leitores. Usar livros infantis é levar conhecimento para essas crianças sem que seja preciso burlar sua infância. Aqui tratamos do conhecimento africano, pertencimento racial, cultura, religiões, diversidade, desconstrução de estereótipos eurocêntricos, etc, como enfatiza Costa (2020) "O contato com as histórias instigam a curiosidade da criança a si própria querer ler um livro, além de contribuir para que tenha uma compreensão sobre si e do mundo que a rodeia" (p. 11).

DESENVOLVIMENTO

A literatura infantil afro-brasileira e a literatura infantil europeia apresentam características distintas, refletindo as particularidades de cada contexto cultural. A segunda, se ramifica no Brasil de maneiras negativas, trazendo uma bagagem de racismos, imperialismo de ideias, estereótipos e preconceitos. Ambas desempenham um papel fundamental na formação das crianças, mas a literatura afro-brasileira, em particular, oferece uma representação mais diversa e inclusiva, sendo fundamental que as crianças tenham acesso a uma variedade de histórias, que refletem a riqueza e a diversidade da experiência humana.

O art. nº 29 da LDB diz que, "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...]" (BRASIL, 1996), nessa perspectiva, é possível compreender que através de métodos democráticos visam a quebra de conceitos deturpados sobre humanidade de diferentes grupos étnicos- raciais, é um direito garantido por lei, então dessa maneira o ensino escolar deve proporcionar oportunidades de acesso a novas formas do conhecimento da realidade conduzindo a outros comportamentos sociais.

Assim, o projeto vem trazendo uma gama de aprendizados, para as crianças, professores, e demais participantes dessa ação. A organização das atividades desenvolvidas, compreende que apesar de haver conquistas no que tange às discussões contra o racismo, a exemplo da lei 10.639/ 2003, ainda existe um racismo velado, no qual condiciona a vida das pessoas negras, e sua naturalização interfere no combate, induzindo as próprias vítimas a

aceitação desse modelo de sociedade excludente, que inferioriza determinados grupos subjugando sua natureza humana.

Vislumbrando essa trama social, cabe aos educadores, em especial os pedagogos que são a base do ensino escolar, mediante as leis implementadas atuar de maneira democrática "Torna-se fundamental a implementação de um currículo que contemple todas as tradições, culturas e referenciais simbólicos que constituem a cultura brasileira, com destaque para um diálogo com as africanidades" (MARIOSA; REIS, 2011, p. 49).

Todavia, ressalta-se que a formação pedagógica deve promover as ferramentas necessárias para uma atuação consciente, pois não basta a boa vontade, para trabalhar esse assunto tão complexo que é o racismo, os pedagogos devem se embasar em teorias contundentes.

Com base nessa perspectiva, pode-se afirmar que esse projeto desempenha um significativo papel na trajetória educacional dos pedagogos atuantes na área, e dos graduandos que estão inicialmente construindo sua trajetória acadêmica.

O contato direto dessas ações irá proporcionar novos princípios para as crianças, bem como trará instrumentos potencializadores aos pedagogos, para a construção de uma educação antirracista, caso contrario, "O que ocorrerá com as crianças negras é uma ausência de conteúdo que conte sua história e que faça com que, no futuro, elas tendam a transformar-se em adultos problemáticos em suas afirmações como sujeitos" (MARIOSA; REIS, 2011, p. 50).

Poder fazer a leitura de textos infantis, que trazem termos preconceituosos e racista, os ressignificando torna-se essencial à prática pedagógica, a exemplo disso temos obras de Monteiro Lobato, como é o caso do "Sítio do pica pau amarelo". Em distintos momentos a personagem da tia Nastácia é desvalorizada, retratada como uma figura folclórica, com características físicas e comportamentais que reforçam os estereótipos, assim como ressalta Silva (2010),

> Em um diálogo de seu livro, Reinações de Narizinho, é possível constatar o estigma estético, quando Lobato fazia referência ao beiço de Tia Nastácia, animalizando-a [...] A personagem Tia Nastácia é bastante hostilizada, às vezes, pode até ser

> tratada como membro da família, no entanto, a cozinha é seu habitat natural, e é chamada de negra de estimação, o que reforça a sua inferioridade e a teoria de que negros só ocupam os papéis de serviçais, malandros, dignos de piedade (p. 29).

No entanto, assim como diversas outras obras, por mais valiosa que seja para a literatura, não estão isentas de críticas por conter elementos racistas, e portanto, "A obra de Monteiro Lobato não deve ser rejeitada, mas abordada com visão crítica. Pode assim abrir um leque de discussão sobre a visão do negro na literatura infantil tradicional da época" (MARIOSA; REIS, 2011, p. 44). Tudo depende de como essas obras serão usadas, qual o direcionamento e por quem será usada.

Se pensar na educação antirracista é entender a sociedade como um todo, e não individualizado. Nessa perspectiva é necessário buscar métodos que contemplem o problema social: o descaso com a educação na abordagem da história da população negra brasileira diante da escrita, fala, gesto, contexto e história.

Assim sendo, o objetivo das ações realizadas não é a censura de obras altamente reconhecidas, porém a ressignificação destas, que podem e devem ser feitas. O livro menina bonita do laço de fita, usa o termo mulata para se referir a mãe da menina bonita, no entanto, essa palavra não deve ser mais utilizada, porque seu sentido é pejorativo, nega a identidade das pessoas negras, as inferiorizam, contribuindo para invisibilização da sua cultura e história.

Essas palavras podem ser substituídas, trazendo um novo sentido para história, além disso, metodologias que problematizam esses termos, necessariamente respeitando o entendimento lógico das crianças, fazendo abordagens com uma linguagem adequada é outro caminho desmistificador, rompendo com atitudes que normalizam a marginalização da população negra.

Transmitir a cultura afro-brasileira por meio da contação de história, oportuniza aos discentes uma nova representação da imagem das pessoas negras, de maneira lúdica e natural elas podem internalizar uma nova percepção do que é bom, valorizando sua identidade e a do outro.

> [...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade (SILVA, 2010, p. 35).

Apresentar histórias no qual traz a figura negra como protagonista, proporciona concepções diferentes, positivas, contribuindo para relações sociais harmônicas. A literatura infantil desempenha uma função vital para infância, sua capacidade vai muito além da ampliação do vocabulário dos discentes, suas possibilidades englobam as habilidades cognitivas que são desenvolvida mediante a escuta ativa da leitura, também contribui para a compreensão do mundo ao seu redor, além de aprenderem a lidar com questões emocionais, sendo representado pelos diferentes personagens.

Gomes e Araújo (2023) trazem em sua obra um rebuscado das particularidades das crianças negras, marcada pela desigualdade e injustiça, ao mesmo tempo que ressalta a importância dessa voz, no papel de narrar suas próprias histórias. Elas vêm abordando em seus escritos a infância roubada, a vulnerabilidade, a prática pedagógica e metodologias como intuito de reverter esse cenário, na tentativa de promover a equidade racial, desconstruir preconceitos e estereótipos, compreender a realidade dessas crianças e não menos importante, aspirar ações transformadoras.

Nos diferentes estímulos provocados pela leitura, ultrapassa a imaginação criativa das crianças, o desenvolver da empatia e respeito, ou seja, a compreensão dos sentimentos dos outros pode ser construído, desde que essas leituras sejam realizadas de modo consciente, trazendo diferentes abordagens, como amizade, respeito, e cooperação, dessa maneira, torna-se possível o entendimento da relevância de trabalhar a história da cultura afro-brasileira.

METODOLOGIA

A metodologia usada é por meio da pesquisa-ação utilizando a contação de histórias nas quais as/os personagens negros aparecem de forma positivada. Participam das atividades 25 crianças com faixa etária entre 04 a 06 anos.

O projeto tem as crianças como seu sujeito principal e traz como propósito desmistificar os estereótipos negativos em relação à história e cultura da população negra em nosso país. Apresentamos às crianças histórias infantis, reformulação de histórias infantis, brincadeiras, músicas, desenhos, pinturas, etc., tendo como base a história e cultura africana e afro-brasileira.

No ano de 2023 realizamos dez encontros, sempre partindo do pensamento crítico na identidade negra ilustrada nas literaturas infantis. As histórias apresentadas sempre contemplavam a presença negra positivada, a exemplo de “Menina Bonita do Laço de Fita”, “Cabelo de Lelê” e “Um Safári na Tanzânia”, entre outros. A partir desses livros, planejamos nossas atividades.

A interação com as crianças se dava através de conversas descontraídas, mas, que elas pudessem refletir sobre a temática que envolve as relações étnico-raciais de forma a desconstruir estereótipos. Por exemplo, questionamos a uma aluna por que ela chamava o lápis de cor rosa claro de “cor pele”, se existem vários tipos de pele. São pontos, que durante a vivência de uma criança se torna o seu modelo para a vida jovem e adulta, contrapondo afirmações falsas, estereotipadas e enganosas como verdadeiras.

Figura 1 - Turma da que participou do projeto "Afro Literatura Infantil na Formação de Leitoras/es", da creche Centro Municipal de Educação Infantil Professora Elisabeth Maria de Araújo, Delmiro Gouveia/AL.



Fonte: Autor próprio.

Trazemos nesse contexto as falas que mais foram mencionadas na sala de aula, antes e depois da contação das histórias e no decorrer das atividades realizadas, cabe aqui destacar:

- “Meu pai também é dessa cor!”
- “O cabelo da minha mãe é assim!”
- “Meu cabelo é assim!”
- “Lápis cor de pele!”
- “Eu não tenho essa cor!”

- “Me disseram que isso é feio!”
- “O cabelo da senhora é lindo!”
- “Eu ‘puxei’ a cor igualzinha à minha mãe!”
- “Eu pareço com ela! Olha aqui!”
- “Minha mãe também é dessa cor!”
- “O cabelo da mãe dela é assim mesmo?”
- “Ôxe!!! Ele quer ficar da cor dela!!!”
- “O Saci-Pererê é moreno!!!”

As frases no decorrer dos nosso encontros foram tanto positivas quanto negativas. os livros “Menina bonita do laço de fita”, “Cabelo de Lelê”, “A árvore de Beto”, “Um safári na Tanzânia”, “A verdadeira história do Saci-Pererê” e “Chuva de manga” ou mesmo nas músicas infantis “Eu sou diferente de você” e “Menina do cabelo crespo”, por exemplo, vem desmistificando muitas falas estereotipadas dessas crianças e ao mesmo tempo contemplando a positividade de muitas outras.

Vale ressaltar que as crianças não nascem preconceituosas, elas se tornam com influências do ambiente, desde a falta de informação até inseguranças, falas de adultos (na escola, em casa, na praça, etc). É evidente que o racismo é aprendido, que o diálogo tem um papel importante nesse cenário (positivo ou negativo), o meio de comunicação é influenciável, e a escola deve ser um lugar de inclusão, se entendendo como espaço que ajude a solucionar possíveis problemas como uma criança racista e preconceituosa diante de ações diárias, de planejamento convicto do problemas, de socialização com os pais.

Figura 2 - Exemplos de livros usados durante o projeto "Afro Literatura Infantil na Formação de Leitoras/es".



Fonte: Autor próprio.

No decorrer do projeto foi transmitido para as crianças uma visão positiva da história e cultura afro-brasileira, e, ao mesmo tempo, mostramos para as professoras e a escola que ter uma formação continuada é essencial para a docência em todos os níveis de ensino, seja nas imposições (como Lelê que não gosta do seu cabelo), seja na positividade (como a menina bonita do laço de fita que era espelho de beleza para o coelho).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças apresentam certo medo na fala, o receio do certo ou errado. Suas expressões ao ver personagens negros positivados que sejam referencias do belo, bonito, inteligente, importante, educado e feliz, gera espanto, e, ao mesmo tempo entusiasmo, fazendo com que se comparem em relação à cor da pele e o tipo do cabelo, sempre associando aos seus familiares.

Em contrapartida, também foi trabalhado história que foram resignificadas, a exemplo da “Menina bonita do laço de fita” que se refere a

mãe da menina como *mulata*[16], sendo substituída por *negra*. As frases como: o cabelo da minha mãe é cacheado, meu pai é dessa cor (negro), a cor da senhora é linda (negro retinto), eu sou parecido com ele (personagem negro), o cabelo da senhora é muito lindo (cacheado), não é cor de pele (se referindo ao lápis, respondendo ao colega) entre outras, reações a serem mais ditas e ouvidas pelos alunos, se tornando frases normais, como se fizesse parte daquela ambiente, sendo normalizada.

É nesse panorama que em nossas ações durante o projeto buscamos desmistificar o protagonista eurocêntrico, viabilizar a diversidade, o reconhecimento do pertencimento racial, social e histórico na perspectiva africana e brasileira.

Nesse intuito, o presente trabalho revela o quanto somos escravizados por preconceitos, e, as crianças que nascem nesse ambiente acusador, majoritário e eurocêntrico, acabam reproduzindo os anseios da indiferença, bem como da ignorância para a realidade da nossa história.

Visamos o objetivo de desmistificar as falas, as ações, os gestos, as comparações, os olhares, etc., porém, com métodos que se torne parte dos seus dias. Em primeiro lugar, não é dizer o certo ou errado, mas, fazer com que conheçam a história como de fato ela é. Em segundo lugar, desconstruir o que está imposto reverberando em suas vivências, pedir relatos, do seu dia, dialogar, conversar e buscar escutar seu conhecimento de mundo, por exemplo.

Portanto a finalidade do projeto foi alcançada na perspectiva de uma educação infantil histórica que tragam a imagem dos negros representada de maneira positivada. Desse modo, os estudantes negros (a maioria na sala) poderão se identidade como igual perante aqueles que não possuem sua mesma etnia, ocupadores ativos no espaço social que foram padronizados como pertencentes às pessoas brancas, porém reconhecendo e valorizando as diferenças.

[16] O termo era usado para se referir a uma pessoa que tivesse mistura racial (negro e branco). A palavra está em desuso porque remete à ideia de sedução e sensualidade do corpo feminino.

REFERÊNCIAS

ALMAGRO, Giane Paula. **Experiência didática**: aulas de reforço de matemática para alunos do ensino fundamental. 2013. Apud, PIAGET, J., Épistémologie des Sciences de l'Homme. Paris: Gallimard, 1981. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105642/Giane%20Paula%20Almagro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 de out. de 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 31 de out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 de out. 2024.

COSTA, Aline de Cássia. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança**: uma revisão bibliográfica. 2020. IPAMERI (GO). Disponível em:https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1392/2/mon_esp_Aline%20de%20Cassia%20da%20Costa.pdf. Acesso em: 04 de out. de 2023.

DAMIÃO, Flávia de Jesus; DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Existências de crianças e infâncias negras**: movimentos de um educar e pesquisar antirracista [PDF]. Revista da ABPN, v. 12, n. 33, p. 4-19, 2020. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://abpnrevista.org.br/site/article/download/1018/938/2526&ved=2ahUKEwiL8

bLv6pqKAxV_qZUCHbSIEnAQFnoECBUQAQ&usg=AOvVaw2BFyWXOz4Fs5ujwl_G3ity. Acesso em: 09 de dez. de 2024.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida mais justa. Editora Vozes, 1ª ed., 2023.

MARIOSA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças [PDF].** 2011. Disponível em: https://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf. Acesso em: 09 de dez. de 2024.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto. **A história do lúdico na educação**. REVEMAT, eISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Ana%20Paula%20Barros/Downloads/19400-Texto%20do%20Artigo-79926-1-10-20120510.pdf. Acesso em: 31 de out. de 2024.

CAPÍTULO 4

O IMPACTO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: VOZES SILENCIADAS[17]

Ana Larissa Braz Cavalcanti [18]
Delma Josefa da Silva [19]

INTRODUÇÃO

O artigo, *o impacto da discriminação racial no ensino fundamental: vozes silenciadas,* versa sobre o direito humano à educação e toma por base a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN, Lei 9394/96, especificamente o seu artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Para responder ao objeto da pesquisa conceituou-se identidade, tendo por referência Silva (2000), Cavalleiro (2024), Castells (1999) e Cunha Jr.(1995). Tem por objetivo geral: investigar a presença e os efeitos da discriminação racial no ensino fundamental e por objetivos específicos: analisar as formas como a discriminação se apresenta no Ensino Fundamental e os impactos que essas discriminações causam nas identidades de crianças negras.

Partimos da prática no chão da escola, quando foram observadas questões que envolviam discriminação racial no ensino fundamental. É resultado de pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória. As indagações inicias foram: como as crianças negras eram afetadas emocionalmente por práticas discriminatórias na escola em relação ao seu pertencimento racial.

[17] Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns, defendido em dezembro de 2024.

[18] Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns. E-mail: larissa.braz@upe.br

[19] Socióloga, Doutora em Educação. Pesquisadora em Educação e Relações Étnico-Raciais. Professora Adjunta- Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns. Professora orientadora do trabalho. Líder do grupo de estudos: Relações raciais, literatura e psicanálise. http://lattes.cnpq.br/7052629642041138 E-mail: delma.silva@upe.br

Observamos dois movimentos: isolamento e/ou agressão. Esses dois distintos comportamentos, revelavam mecanismos de defesa. Proteger-se do sofrimento, tentando desaparecer pelo isolamento, ou chamar a atenção com a agressão, rejeitando as atitudes de discriminação. Dessas reflexões o processo de elaboração do objeto de investigação foi sendo tecido. E chegamos à questão da pesquisa, voltando nosso olhar não para a criança, mas para o professor, como o professor tem trabalhado no sentido de que crianças negras desenvolvam processos de afirmação positiva de seu pertencimento racial?

Após conhecimento do trabalho de Cavalleiro (1999) que estudou a discriminação na educação infantil no final dos anos de 1990, e evidenciou o silenciamento sobre a questão tanto na escola, quanto na família, interessou-me pesquisar sobre a discriminação racial no ensino fundamental em fontes documentais.

Inicialmente busquei na base documental da Associação Nacional de Pesquisa em Educação-Anped-Regional, trabalhos aprovados que fizessem referência às séries iniciais, não havia. Os trabalhos nas duas edições pesquisadas: 2022 e 2024, utilizam apenas "ensino fundamental", fazendo assim com que definíssemos o nosso objeto e elaborássemos por objetivo geral: investigar a presença e os efeitos da discriminação racial no ensino fundamental. Esse binômio buscava, na pesquisa bibliográfica, verificar se havia discriminação no ensino fundamental direcionado a crianças negras e havendo, quais os efeitos/impactos produzidos nessas crianças. Elaboramos por objetivos específicos, analisar as formas como a discriminação se apresenta e os impactos causados na construção de identidade de crianças negras, considerando que,

> a construção da identidade como expressão de grupos e categorias sociais está indissoluvelmente ligada ao processo de socialização. Daí pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu lugar espacial, temporal e sociocultural, ou, numa linguagem mais filosófica, dentro de ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade. (Cavalleiro, 2024, p.19).

Para Costa (1983) identidade é a capacidade de poder afirmar o seu direito de existência enquanto ser psíquico autônomo, e o da existência de seu grupo de pertencimento, circunstanciado histórica e socialmente.

Ao dialogarmos com as leituras apresentadas sobre identidade, cujos processos são individuais, mas também coletivos, não há construção de identidade fora da referência de coletividade, ou seja, referenciado numa cultura, num determinado território, este é bem demarcado para os povos originários por exemplo. É evidente que as crianças negras em seus processos escolares têm a sua história e cultura subtraída dos conteúdos ou apenas apresentadas de forma subalternizadas. No caso dos indígenas são apresentados como "selvagens" e os africanos e afro-brasileiros como "escravos" e não ressignificando o termo por "escravizados", ou seja, se naturaliza um processo colonial violento, onde destitui-se o ser de sua própria existência humana.

De modo que, para compreender efetivamente a pluralidade cultural existente no Brasil e combater a discriminação racial no interior da escola é preciso criticar a hegemonia do etnocentrismo ocidental e revelar os mecanismos de dominação, onde o silenciamento é um deles, posto que,

> a criança negra é estimulada por pais e professores a 'não ligar', a não reagir à agressão sofridas nos xingamentos e nos apelidos de cunho racial. A criança branca não é punida e sua atitude agressiva é implicitamente legitimada quando qualificada por 'brincadeira' [...] A cumplicidade de pais e professores no silêncio sobre ideias e atitudes racistas reforça o sentimento de inferioridade e a baixa autoestima da criança afro-brasileira. (Cavalleiro, 2024, p. 93).

Para Castells (1999, p.23), é certo que, toda identidade -e seria mais pertinente afirmar no coletivo: identidades!-, é construída, levando em consideração a matéria-prima fornecida pela história, biologia, geografia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, também pelos aparatos de poder. As identidades são construídas e compreendidas nas interdependências do ser humano, no campo social que lhes imprime novos significados num processo dinâmico de reelaboração, tensões e contradições, como não estáveis. O silenciamento configura uma

dessas contradições. Como afirmar para um filho “não se importar” com xingamentos? Se aprofundarmos com outras leituras, essa espécie de “expectativa” é de que as ofensas cessem. Parem! Mas elas não param. E temos vistos inúmeros casos de práticas racistas no interior da escola.

Considerando o acesso ao Ensino Fundamental, sim, é fato que a sociedade brasileira avançou no acesso, no que se refere à permanência ainda temos gargalos para assegurar que o acesso, traduza-se em permanência, progressão e sigam para o ensino médio concluindo sem evasão. Políticas públicas tem sido implementadas, o *Bolsa Família* é uma delas, que monitora a frequências das crianças à escola, o *Pé de Meia*, criado em 2024, é um outro incentivo voltado para o Ensino Médio. Mas o debate que está posto nessa formação da educação básica é: como a escola tem se relacionado com essas crianças enquanto estudantes e suas famílias? Para Silva (2000)

> a própria escola tem se relacionado pouco com a sua comunidade próxima, o espaço escolar ainda é visto pelo aluno e por sua família, mais como um local de cobrança (de bom aproveitamento, de comportamento), do que como um espaço que tem por objetivo proporcionar o desenvolvimento não só cognitivo, mas emocional, incluindo o processo histórico-cultural. (Silva, 2000, p.19).

Pensar discutir sobre a discriminação racial no interior da escola, como resultado de uma formação que tem em seu pilar estrutural o racismo, demanda romper com a banalização. A escola brasileira dá passos ainda lentos na introdução de práticas e teorias que incluam uma perspectiva decolonial, que dialogue com outros pensamentos, sem se submeter a eles, ao pensamento eurocêntrico por exemplo.

A pesquisa se conclui, mas aponta perspectivas de possibilidades de desdobramentos como analisar a influência dos meios de comunicação na construção de identidades, de que forma tem influenciado positivamente e também no seu oposto: de forma negativa. Quais as bases dessas influências e a que sistemas estão servindo? São com essas questões que tecemos nossa conclusão.

IDENTIDADES, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nosso referencial está fundamentado nos princípios da educação nacional, postos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDB de Nº 9394/1996, no debate sobre relações raciais e construção de identidades, situadas a partir de Silva (2010), Munanga (1999), Silva (2000), Silva (2005), Gomes (2017). As identidades afrodescendentes, conceito desenvolvido a partir da década de 1990, neste artigo está fundamentado em Cunha Jr. (1998), onde afirma

> As identidades afrodescendentes são múltiplas e variadas. Podem ser consideradas positivas ou negativas, relacionadas com a autoimagem que os indivíduos fazem de si e dos outros. [...] tem uma significação dupla, por vezes dependem de como os indivíduos se auto identificam, por vezes de como os outros, externos ao grupo, os identificam. (Cunha Jr. 1998, p.23)

A Lei 9394/96, até 2024, estabelece, em seu Art. 3º, quinze princípios da educação nacional, considerando o nosso objeto de pesquisa, destacamos os seguintes princípios:

II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

X. Valorização da experiência extraescolar;

XII. Consideração com a diversidade étnico-racial.

No princípio II, fica explícito que a cultura é indissociável do processo educativo, e por isso mesmo parte do sentido da liberdade nas construções dos processos de aprendizagem, e de ser no mundo, tal como posto em Freire (2011, p.95) não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. [...] precisamos compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso. As vezes o silêncio grita.

No princípio X, está posto a valorização da experiência extraescolar, ou seja, toda e qualquer experiência que se desenvolve fora da escola, mas que pode incidir sobre ela. A mudança da Lei 9394/96 por exemplo, foi

resultado da ação histórica de décadas do movimento social negro, inclusive com atuação internacional, na III Conferência de Durban, na África do Sul, para em 2003 haver a aprovação do Art. 26-A, alterando a LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

O princípio XII, traduz a visibilidade da diversidade étnico-racial no Brasil, onde 56% da população, dado do IBGE, se autodeclara negra no censo demográfico de 2022. Esse tema vem sendo trabalhado na educação brasileira há algumas décadas sob várias perspectivas, a saber: educação e relações étnico-raciais; identidade e diferença; multiculturalismo e pensamento decolonial, principalmente na Colonialidade do Ser, elaborado pelo sociólogo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres. Neste princípio da educação, articulamos um pensamento fértil do patrono da educação nacional, quando diz:

> Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a toda e qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (Freire, 2011, p.37)

Racismo, preconceito e discriminação, ferem a democracia. Literatura específica sobre os impactos do racismo na primeira infância, a pesquisa de Cavalleiro (1999) "Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar" aborda o tratamento dado a crianças negras na educação infantil numa escola em São Paulo. O silêncio, praticado pela escola, é um tema central que reflete o silenciamento de crianças na educação infantil. A pesquisa revela que há formas diferenciadas no tratamento dado às crianças, o afeto é seletivo, os elogios geralmente são direcionados às crianças brancas. A autora discute ainda como as dinâmicas escolares influenciam a experiência educacional de crianças negras, em especial, as meninas, destacando a importância de um ambiente escolar que valorize e respeite a cultura afro-brasileira e também motive e elogie crianças negras nos espaços escolares, que dê um passo adiante nas marcas do colonialismo e sua face racista, que possa ler, como diz Freire (2011, p. 149) nosso passado escravocrata com outras lentes.

Com o objetivo de ampliar o debate sobre nossa abordagem, lemos de Gomes (2017) o livro: *Movimento Negro Educador*, um marco na luta por uma educação que reconheça e valorize a identidade afro-brasileira. Este movimento busca promover a inclusão e a equidade no sistema educacional, defendendo a necessidade de uma pedagogia que dialogue com a cultura e a história dos afro-brasileiros. Através de práticas educativas que respeitam e incorporam as expressões culturais afro-brasileiras, o movimento visa combater o racismo e a discriminação nas escolas.

Na sequência, o artigo resultante de dissertação de Silva (2000) *As expressões de identidade do alunado afrodescendente* são fundamentais para a construção de um ambiente escolar que respeite as múltiplas identidades presentes na sala de aula. A identidade é formada por múltiplos fatores, incluindo cultura, história e experiências pessoais e coletivas. Reconhecer e valorizar essas expressões é essencial para que os alunos se sintam pertencentes e respeitados no espaço escolar. A literatura e as práticas pedagógicas que refletem a diversidade cultural contribuem para a formação de uma identidade positiva e fortalecida entre os estudantes afrodescendentes, afirma a autora.

A obra de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, (1999) *Racismo e Antirracismo no Brasil*, fornece uma perspectiva sociológica, histórica e política sobre como o racismo foi construído e naturalizado no país. Guimarães reafirma a democracia racial enquanto mito, desconstrução realizada por Fernandes (1978) evidenciando como ele dissimula as desigualdades raciais, e destaca o papel dos movimentos sociais negros na construção de um discurso antirracista. Suas reflexões são centrais para entender o racismo como um fenômeno estrutural e para embasar políticas públicas voltadas à equidade racial à exemplo da alteração da LDB que ampliou a política educacional curricular.

O artigo de Munanga (1996), *As facetas de um racismo silenciado*, expõe como o racismo é perpetuado de forma não apenas implícita no Brasil. O autor argumenta que o mito da democracia racial mascara as desigualdades e impede que o racismo seja enfrentado de maneira efetiva.

No artigo *Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped*, Valentin, Pinho e Gomes (2012)

analisam os avanços e desafios da pesquisa em educação sobre relações étnico-raciais no Brasil. O texto ressalta a importância da Lei 10.639/2003 e o papel do GT-21 na consolidação de uma agenda na pós-graduação em educação comprometida com a discussão racial. A produção do conhecimento nessa área é apresentada como essencial para embasar práticas pedagógicas e políticas públicas antirracistas e o GT-21 é reconhecidamente fonte documental para quem pesquisa relações raciais no Brasil, além de ser espaço de debate.

Em termos de prática, Carine (2023) apresenta as proposições curriculares na Escola Maria Felipa, em Salvador-BA, uma referência de educação antirracista que pôs em prática a alteração da LDB institucionalizando a experiência. Sua proposta pedagógica, baseada em valores e princípios africanos e afro-brasileiros, busca desconstruir narrativas eurocêntricas e fortalecer a identidade negra.

A obra de Silvio Almeida (2020) *Racismo Estrutural*, é uma análise profunda sobre como o racismo no Brasil, não se manifesta e evidencia-se apenas em atitudes individuais mas está profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. Almeida propõe uma reflexão crítica sobre a forma como o racismo está institucionalizado e de como molda as desigualdades em diversas áreas da sociedade brasileira.

> O racismo é sempre estrutura, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (Almeida, 2020, p. 20-22).

Ao focar as lentes no racismo estrutural consideramos necessário destacar os princípios de autonomia e liberdade para que o debate e análise crítica se processe. A escola que utiliza a pedagogia do silêncio, provoca uma fissura nesses princípios, não uma fissura que ressignifica para construir o novo, mas uma fissura que desconecta, que rompe.

A TECITURA DO PROCESSO: OU DA METODOLOGIA

Para responder aos objetivos de nossa pesquisa, além da bibliografia de nosso referencial teórico, realizamos uma busca no site da Anped-regional, selecionando os dois últimos encontros, pós a pandemia de covid-19, dos anos de 2022 e 2024. Selecionamos dois GTs. Ensino Fundamental e Educação e Relações Étnico-Raciais, ou seja, GT-13 e GT-21, respectivamente.

Na Anped-Regional 2024 fizemos o levantamento no GT-13 e não havia nenhum trabalho aprovado. No GT-21, de 32 trabalhos nenhum trouxe em seu objeto abordagem alusiva à questão racial no ensino fundamental. No GT-13, de 12 trabalhos, nenhum discute sobre discriminação racial no Ensino Fundamental. Encontramos dois trabalhos com objetos voltados para a educação infantil em meio aos 12 trabalhos selecionados, nos chamou a atenção esses trabalhos aprovados no GT-13, considerando a existência do GT-07, educação de crianças de 0 a 6 anos, ou seja, educação infantil. Portanto, no período analisado, nenhum trabalho focou a discriminação racial no ensino fundamental nos dois GTs.

Ainda no contexto da análise do GT-21, realizamos uma pesquisa referente à temporalidade dos dez e vinte anos de trajetória do grupo de trabalho e localizamos um artigo relevante publicado na Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem. No entanto, o trabalho encontrado está direcionado ao ensino médio, o que reforça a lacuna no debate sobre racismo e relações raciais no ensino fundamental.

Nossa pesquisa é bibliográfica, fundamentada em Severino (2013), para quem,

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 2013, p.106)

A metodologia, portanto, dadas as características do seu objeto, fundamenta-se na abordagem qualitativa conforme se evidencia na definição dos critérios prévios para o levantamento dos trabalhos selecionados em duas edições da Anped-Regional e nas publicações cronológicas comemorativas do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais, além das outras fontes apresentadas anteriormente na discussão teórica. Enquanto uma pesquisa bibliográfica, buscamos produzir inferências sobre os dados analisados numa perspectiva crítica-reflexiva do debate sobre a discriminação racial no ensino fundamental.

Nessa tecitura, é imprescindível retomar sempre ao debate, sem consenso, sobre os processos de conhecimento científico, como afirma Minayo (1996, p.228), há o limite de nossa capacidade de objetificação e a certeza de que a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro.

RESULTADOS

A nossa pesquisa evidencia que há um longo caminho a ser percorrerido para romper a barreira do silêncio sobre as discriminações por que passam estudantes no ensino fundamental e podemos ampliar para a educação básica, uma vez que embora exista a alteração da LDB desde 2003, a inclusão no currículo ainda está longe de uma perspectiva positiva, que favoreça a história e cultura afro-brasileira e africana, de modo a assegurar uma educação das relações raciais crítico-reflexiva.

A literatura que tivemos acesso, indica vários fatores que analisam o fenômeno: indica que embora esse debate esteja presente no Brasil e em especial no campo da educação, processos de avanços e recuos se alternam ao longo das décadas, na efetivação de práticas que rompam o silenciamento, o que nos faz refletir que a formação continuada é fundamental para fortalecer o que estudantes estão vivenciando em seu processo de formação inicial e que refletirá no chão da escola na continuidade formativa.

Na formação inicial, a história e cultura afro-brasileira está incipientemente contemplada nos currículos, as abordagens recorrentemente

ficam no aspecto do escravagismo. Certo, não podemos deixar de abordar os quase quatrocentos anos de escravização, mas é preciso aprofundar a história, falar dos intelectuais negros, de suas fundamentais pesquisas para pensar o Brasil, por exemplo. Outro aspecto que destacamos é sobre os conflitos na escola, professores por terem incipiente formação, desenvolvem poucas habilidades para lidar com a situações de discriminação, por exemplo, no livro *Menina bonita do laço de fita* de autoria da escritora Ana Maria Machado, numa atividade escolar, no mês da consciência negra, numa escola no agreste de Pernambuco, uma determinada professora de uma escola pública, escolheu esse livro para trabalhar com sua classe de 2 ano. A história narra um coelho branco que admira uma menina negra e pergunta-lhe: - ¨O que ela faz para ser tão bonita!? A menina fica dando respostas aleatórias ¨brincando¨ com o coelho: ora diz que tomou muito café; ora diz que comeu muita jaboticaba; ora diz que tomou banho de tinta preta, a cada história que a menina conta o coelho faz, tentando fica preto. Até que a mãe da menina ouvindo mais uma invenção decide intervir e diz que: -"ela é pretinha porque os pais são pretinhos e os avós também eram pretinhos". O coelho deixa de fazer tentativas vãs e a autora do livro diz que o coelho encontrou uma coelhinha pretinha e na ilustração mostra que saiu uma ninhada diversificada. A professora ao narrar a história, não mostra as ilustrações ao contar a história e direciona toda a atividade sem abrir espaço criativo/inventivo para que as crianças criem imagens com os diálogos, não aborda a questão racial de identidade racial e cultural. Passa atividades para as crianças sem contudo construindo o diálogo sobre a questão da construção de identidades.

Este livro bem acolhido nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de dialogar sobre a construção de identidade. Por que somos como somos? Essa seria a pergunta fundamental que o coelho está interessado a descobrir, perguntando à menina bonita por que ela é tão bonita? Esse objetivo esteve longe de ser alcançado nessa atividade simplesmente porque a professora não teve oportunidade de desenvolver habilidades para trabalhar esse conteúdo.

No campo prático, observou-se dificuldades significativas na condução dessa atividade pedagógica que tinha por objetivo promover a valorização da cultura afro-brasileira, em plena Semana da Consciência Negra a atividade foi

trabalhada de forma prescritiva e limitada, sem permitir às crianças o exercício criativo para refletir e analisar sobre a narrativa, evidenciando a necessidade de maior investimento de tempo formativo para construir habilidades para lidar com o tema.

Ainda nos chamou a atenção, ao ler os trabalhos aprovados no GT21, a ausência de trabalhos sobre descriminação no ensino fundamental, uma indagação nos ocorre: porque não estamos voltando nossa atenção, nosso interesse de pesquisa ao que ocorre entre 1º e 9º ano? considerando que é nesta fase onde a educação básica vai se consolidando e as crianças desenvolvendo suas capacidades de relacionamento, interações, respeito às diferenças. Essa é uma indagação que talvez mereça investigações futuras.

Em relação à produção acadêmica, constatou-se a ausência de trabalhos focados na discriminação étnico-racial nas séries iniciais do ensino fundamental nos Grupos de Trabalho (GTs) analisados da ANPED. No GT 13 (Educação Fundamental), nenhum dos trabalhos aprovados abordava essa temática, enquanto no GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), entre os 32 trabalhos apresentados em 2024, nenhum discutia o impacto do racismo no ensino fundamental. Esse resultado reflete uma significativa lacuna no interesse de pesquisa acadêmica voltada para esta fase da educação.

Outro ponto relevante foi a constatação da limitação na implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Apesar de estar em vigor há mais de duas décadas, a aplicação prática da Lei ainda está distante de alcançar uma perspectiva transformadora que valorize a diversidade cultural e contribua para a desconstrução do racismo no contexto educacional.

Quanto aos impactos nas crianças negras, foi possível identificar reações emocionais como isolamento e agressividade, muitas vezes resultado de experiências discriminatórias no ambiente escolar. Esses efeitos destacam a gravidade do racismo estrutural no desenvolvimento das crianças e a necessidade de ações que promovam a inclusão e o respeito desde os primeiros anos de escolarização tal como indica Cavalleiro (2024).

Por fim, a pesquisa reforça a importância de ampliar o debate acadêmico sobre racismo no ensino fundamental e de direcionar futuros estudos e práticas pedagógicas para esta etapa da educação básica.

Os resultados indicam um longo caminho, ainda, a ser percorrido para romper as barreiras do silêncio sobre o racismo nas escolas, sendo fundamental investir em formação docente, produção acadêmica e práticas educativas que enfrentam o racismo de forma estrutural e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada destaca a necessidade de enfrentar a discriminação racial no ensino fundamental, entendendo-a como reflexo do racismo ainda fortemente presente no interior da instituição escolar. Consideramos, a partir das análises dos textos que é preciso maior investimento nas habilidades para decifração das raízes que estruturam a discriminação e o preconceito. Apesar da implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ter sido aprovada desde o ano de 2003, os avanços permanecem limitados, com lacunas significativas na formação inicial e na abordagem prática desse tema, como observamos no trabalho com a literatura infanto-juvenil com o livro menina bonita do laço de fita.

A formação inicial de professores, como observado em atividades pedagógicas prescritivas e não reflexivas, reforça a necessidade de investir na formação continuada com vistas a atualizar de forma qualificada a formação dos educadores a lidar com a diversidade racial de maneira assertiva.

A ausência de trabalhos acadêmicos, nos anos estudados e analisados, focados na discriminação racial no ensino fundamental, especialmente nos grupos de pesquisa analisados, GT-13 e apenas um trabalho no GT-21, reflete uma lacuna que preocupa nessa fase crucial da educação, onde os valores e identidades começam a se formar. Além disso, os impactos emocionais do racismo refletido em discriminação de crianças negras - como o isolamento e a agressão-demonstram a necessidade de intervenções precoces e a necessidade de ações pedagógicas que promovam a autoestima e o pertencimento identitário e cultural desde os primeiros anos escolares.

É imprescindível que a formação inicial avance no sentido de contemplar em profundidade os conteúdos de uma educação que valorize a diversidade promovendo a riqueza que é a diversidade cultural existente no país. Isso requer não apenas mudanças formais, implica em mudanças metodológicas e na produção de materiais didáticos e de fundamentação. Promoção de práticas pedagógicas que promova um ambiente escolar que celebre a pluralidade cultural brasileira como um princípio e valor ético, porque trata-se de uma coletividade.

Em conclusão, romper o silêncio que ainda paira sobre essa questão. Enquanto o debate sobre preconceito, discriminação e racismo forem vistos sob uma perspectiva de constrangimento ou vergonha, não avançaremos na conquista de uma educação emancipadora, a escola brasileira tem o dever de honrar com o que está estabelecido nos princípios da educação nacional e promover em seu ambiente diálogos, vivências reflexivas que promovam situações reflexivas no sentido de reduzir os preconceitos, com informação, e desconstruir simbolicamente as representações do racismo que habitam as nossas mentes, nosso inconsciente. É preciso que ao pensar sobre um escravizado, não nos venha na cabeça uma ser negro retinto, com tórax desnudo e expressão forte, ou roto e esfarrapado; ao pensar sobre um indígena faz-se necessário que não o enxerguemos apenas na floresta, na selva, apenas com um tapa sexo, com arco e flexa e com o rosto pintado. Essas imagens refletem estereótipos. Imagine o grego Sócrates, a partir dele, imagine um escravo grego, é diferente de um escravizado africano e afro-brasileiro.

Entendemos que a escola pode atuar impulsionando outras práticas, a partir de outros referenciais, que mobilize na perspectiva de assegurar que cada ser humano saiba de sua história e tenha uma visão positiva dela. O Brasil foi edificado por mãos indígenas, africanas e afro-brasileiras, essas que hoje, 2024, somam 56% da população nacional não podem continuar silenciadas e invisibilizadas no currículo e na sociedade, isso é respeito ao princípio democrático de gerar oportunidades, ou, nas palavras de Freire (2011, p. 126)

> Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo homens e mulheres. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Por fim, para homens e mulheres que estão no campo da educação, com tantos desafios, nutrir-se de utopia é necessário, uma vez que nossas crianças dependem de nós, dependem que nos orientemos para que de forma comprometida possamos atuar promovendo uma educação de qualidade de fato, considerando que a diferença é um valor inestimável, que é potência agregadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Ed. Jandaíra São Paulo: 2020.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e** para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC, Brasília, 2005.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracist**a. São Paulo: Ed. Planeta, 2023.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliana, **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil.** Contexto: São Paulo, 2024.

CUNHA JR. Henrique. **Afrodescendência, Pluralismo e Educação**. Pátio [S. l] Ano 2. nº 6 ago/out. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 b.

GOMES, Nilma Lino, **O movimento Social Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** Editora 34. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. In: Raça e Diversidade. São Paulo: Edusp, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Delma Josefa [et. al] **Expressões de identidade do alunado afrodescendente**. in: Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE-UFPE: Editora UFPE. Recife: 2010.

SILVA, Delma Josefa da. **Afrodescendência e Educação: a concepção identitária do alunado**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE, Recife, 2000.

Valentim, Silvani dos Santos; Pinho, Vilma Aparecida; Gomes, Nilma Lino (org.) **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**/Silvani dos Santos Valentim, Vilma Aparecida de Pinho e Nilma Lino Gomes (org.) Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DOS DIREITOS HUMANOS NA ÓTICA DECOLONIAL

Dayane Lopes de Medeiros
Luana Tereza de Barros Vieira Rocha

INTRODUÇÃO

A formação de professores e educadores em geral na temática dos Direitos Humanos ainda é pouco difundida na prática de ensino que circunda essa formação, seja ela inicial ou continuada. É imprescindível quebrar esse ciclo que fomenta numa educação bancária distante das necessidades dos alunos e da sociedade que rodeia a escola. Pensar uma educação outra voltada para os princípios descritos em lei na Constituição Federal de 1988 e mais, numa perspectiva da decolonialidade se faz urgente e é o que pretende a presente pesquisa.

Para entender como o processo formativo dos professores na atualidade, será implementada uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa que baseado em Costa e Costa (2019, p.285) são *"pesquisas que estudam a realidade social, seus valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, em busca de seus significados, sendo específica e estando condicionada pelo momento histórico e pela organização política e econômica de tal momento*."

A pesquisa exploratória aqui proposta, constitui-se segundo Ventavoli (2014, p. 11) em revisão bibliográfica sobre a temática, determinação das técnicas de pesquisa e de registro a serem utilizadas a partir das leituras sistemáticas. A formação de professores voltada para criar práticas educativas em direitos humanos numa ótica decolonial abraça o estudo de graduação em pedagogia (licenciatura) pois concede a possibilidade de trabalhar diretamente com os professores em exercício de função gestora, supervisora,

coordenadora e outras. Logo, o foco é pensar a perspectiva formativa de docentes pedagogos com base na decolonialização dos direitos humanos.

A pesquisa visa, portanto, analisar como a formação de professores pode ser contributiva para um fazer pedagógico mais humanizado. Quais bases fundamentadoras, quais métodos podem ser utilizados em aulas (métodos de ensino e de avaliação), assim como as tecnologias ativas com a pretensão de efetivação de práticas pedagógicas promotoras dos direitos humanos sob ótica decolonial.

Fazendo surgir a seguinte questão: Como a formação de professores permeada por processos de ensino aprendizagem podem ser voltadas para os direitos humanos sob a ótica decolonial? A pesquisa propõe como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas dominantes e suas respectivas fundamentações teóricas e se estas se baseiam na educação em direitos humanos sob ótica decolonial. Esse objetivo atua diretamente com a formação de professores para o ensinar em, com e para os direitos humanos, ressaltando a importância de direcionar os professores na atuação de práticas diferenciadas para atingir o corpo aluno, seus anseios e suas necessidades.

O enfoque central de todo o trabalho que se aventa a realizar é na formação dos professores, lembrando que esta formação refere-se à formação inicial, enquanto cursos de nível superior de formação de professores em diferentes licenciaturas e à formação continuada nos cursos de pós graduação existentes em diversos âmbitos (especialização, mestrado, doutorado, pós doutorado).

É importante entender também que a formação do professores reflete diretamente na vida dos alunos e sua formação enquanto cidadãos que venham a se inteirar de seus direitos como agentes ativos e esse fator direciona a didática a ser empreendida nas aulas. Ou seja, o professor e sua formação estão associados ao ensinar para o desenvolvimento do aluno e a construção de cidadania global.

Os objetivos específicos são: escavar teoricamente a categoria formação de professores com práticas pedagógicas em direitos humanos sob a ótica decolonial; e explicitar como a pedagogia decolonial corrobora com a formação de professores com práticas promotoras dos direitos humanos sob a ótica decolonial.

Atendendo a esta base teórica de pesquisa, atenua-se “A tensão entre o crescente interesse pelos Direitos Humanos e suas constantes violações hoje, na sociedade brasileira, desafia-nos a promover uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência desses direitos no nosso meio” (Candau, V. M.; Paulo, I; Andrade, M.; Lucinda, M. da C.; Sacavino, S.; Amorim, V.; 2014, P. 26).

Conforme Candau (2014) os direitos humanos vem sendo muito procurados como estudos e possibilidades outras de viver, nos segmentos de leis que regem a sociedade, incluso nas crenças religiosas, no sistema de educação, e em outros campos do meio humano. Assim como a violação dos direitos humanos vêm crescendo em patamar inimaginável, no Brasil, a violência contra os marginalizados, LGBTs morrem diariamente, e muitos inocentes pobres e pretos vão presos, às vezes, por motivos banais (como roubar um miojo e desacatar uma autoridade que estava a lhe agredir) e outras vezes, por motivo nenhum.

Pensar uma educação para os direitos humanos é buscar estratégias de saída para toda subserviência que o povo pobre, preto, LGBTQIAPN+ e as mulheres estão sempre se sujeitando. Educação para os direitos humanos é educação para consciência crítica e política proporcionando os indivíduos a acreditarem em seu poder de “massa” e lutar por melhorias em seu cotidiano que garantam a dignidade de seu viver.

A pesquisa tenta entender a visão docente e discente sobre a educação implementada no Brasil, tendo no estudo bibliográfico de autores que dialoguem com o tema e com as questões postas, a percepção das especificidades dos sujeitos na cotidianeidade a fim de fortalecer o ideário e a concretude das lutas sociais. A intenção é discorrer acerca da formação de professores, as práticas pedagógicas utilizadas e sua relação com os direitos humanos percebendo-as como sendo ou não decoloniais.

Perceber as dificuldades existentes na educação básica no Brasil, visa contribuir com a emancipação de uma educação livre que mantenha o aluno em sala e feliz e que desenvolva a criticidade do corpo alunado criando assim indivíduos comprometidos com sua civilidade e conhecedores de sua identidade e de seu poder de ação na sociedade enquanto parte dela.

Como resultados ambiciona-se compreender a imensidão ativa existente na formação de professores e como esta formação pode alcançar meios de transformação da educação atual consequentemente atingindo o público alunado e seu meio social. Toda e qualquer mudança na educação parte da ação de seus docentes, porém, estes se formam em um viés acadêmico com bases eurocêntricas e guiados por currículos estruturados para satisfazer as grandes corporações capitalistas.

Agir para atinar itinerários outros, faz parte de uma utopia que se transfigura em realidade, pois é do sonhar que surgem as mais profundas reestruturações. Na conclusão desse trabalho espera-se entender o processo formativo de professores para os direitos humanos estando esses respaldados na decolonialidade do saber, do ter e do ser (Quijano, 2020) e descrever como as universidades em sua função formativa podem guiar os graduandos na direção desta educação humanitária que foge dos parâmetros eurocêntricos postos até o momento nas bases curriculares das escolas do Brasil.

Ademais, é importante ressaltar que a formação de professores não baseia-se somente nos espaços formativos, existem aspectos do aprendizado não formativo que perpetua essa formação e estes precisam ser apreendidos, analisados e descritos. O poder da educação em sua esperança pode inspirar ações para a paz, cultura e felicidade. Decolonizando o processo histórico busca-se criar alternativas outras de escolarização mediante pesquisas que gerem ações possibilitadoras de mudanças profundas e reais no ambiente de vivência.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Sendo os direitos humanos “Necessidade de direitos para a humanidade, ou seja, os direitos nascem a partir das necessidades dos cidadãos que os reivindicam através das mobilizações sociais” (Melo, 2017, p. 30), é intrínseco que estes sejam base fundamentadora que circunde a educação. Uma educação que não é pautada nos direitos humanos se perde em sua função de educar para a vida, pois a vida é uma luta constante por melhorias diárias, tranquilidade e bem estar.

Pensar a formação de professores em direitos humanos sob ótica decolonial parte do pressuposto de interesse em compreender como as práticas pedagógicas acontecem hoje em dias nas escolas básicas brasileiras e como estas respaldam seu fazer docente nos direitos humanos fundamentais, a manutenção da vida dos indivíduos que habitam este país. A educação em direitos humanos não é simplista, mas, complexa. É necessário entender que o sistema escolar brasileiro acaba por priorizar em suas bases de ensino e como este ensino repercute nas relações sociais e suas conquistas ao longo da história.

Se as pessoas conseguem aprender sobre seus direitos de vida, elas podem procurar fazer cumprir as leis existentes e cobrar dos políticos a implementação de suas propostas. Logo, se a educação se atém a repassar um conteúdo abstrato que categoriza a formação de servos para um sistema dominante capitalista, a população nada muda e a educação serve apenas a elite e aos interesses das grandes corporações que comandam a distribuição de renda no Brasil priorizando sempre os que tem mais dinheiro, comidas e oportunidades e deixando pra trás, sem possibilidades outras, o restante da população que vem a ser sempre “marginalizada”.

Uma educação para ser política e incitar a consciência política nas pessoas (alunos e envolvidos) precisa se decolonizar perante livros, práticas pedagógicas e crenças dominantes que colocam todos num patamar de desgraça, de falta de significação, de falta de amor e de falta de esperança. É onde entra a importância da formação de professores ser foco central desta pesquisa, permitindo pensar problemáticas inerentes à sala de aula que envolvam a relação professor-aluno e aluno-professor, e como essa relação pode se respaldar nos direitos humanos fundamentais á dignididade da vida (Sarmento, 2012).

Existe também o fator que direciona para análise dos conflitos derivados das relações interpessoais entre o professor e o aluno e vice-versa, incluindo-se nessa relação as outras pessoas que compõem a escola, a família e a sociedade que cerca o ambiente de vivência do aluno. Este fator, remete a refletir sobre soluções que tomem como parâmetro os princípios da Educação em Direitos Humanos, já que estes, se fundamentam na vida e seus privilégios.

Se um dos focos puder ser em compreender como os direitos humanos interferem na vida dos professores e alunos e qual a importância destes direitos para a significação de suas vivências, consegue-se entender que a prática pedagógica do professor está diretamente ligada a esses conflitos. Uma sociedade que se pauta no "*espírito da Declaração Universal dos Direitos Humanos de forma mais clara em termos de ação concreta e a propaga*" (Athayde e Ikeda, 2018, p. 31), pode, de fato organizar sua transformação social.

Educação é transformação social, logo, trazer a ótica decolonial para o ensinar os direitos humanos, simplesmente é natural, contudo, podendo significar controverso, pois a Declaração Universal dos Direitos Humanos precisa estar também impulsionada pelo viés da decolonialidade. Talvez, discorrer um pouco mais á frente, no desenvolvimento, sobre essa decolonização na instauração em lei dos direitos humanos, seja mais esclarecedor e possibilitador de reflexões outras.

Esta pesquisa se fundamenta nas ideias de Darcy Ribeiro, assim como outros autores decoloniais que vão sendo citados ao longo da produção acadêmica. Como teórico que escreveu impulsionando ideias para mudanças necessárias no âmbito social, partindo principalmente do sistema educacional escolar de seu país, Ribeiro (2018) acreditava que o fato de o Brasil ainda não ser um país de pessoas felizes e donas de suas economias (que são muitas num país tão rico) era por causa do apagamento de sua história, da história dos povos originários e dos povos escravizados que foram trazidos de forma brutal e sem escolha para esta terra e aqui tiveram sua cultura amaldiçoada.

Os colonizadores conseguiram amaldiçoar as culturas dos povos originários e torná-los indivíduos sem alma (sem coração, sem escrúpulos, demonizados, sem fé). Seria esse talvez, o grande problema que assola o desenvolvimento de nossa educação até os dias atuais.

Como diz Ribeiro (2018), eis:

> Meu sentimento era de que nos faltava uma teoria geral, cuja luz nos tornasse explicáveis em seus próprios termos, fundada em nossa experiência histórica. As teorizações oriundas de outros contextos eram todas elas eurocêntricas demais e, por isso mesmo, impotentes para nos fazer inteligíveis. Nosso

> passado, não tendo sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum (Ribeiro, 2018, p.8).

Decolonizar o pensamento que assola e guia de forma fundamentada a população brasileira é uma maneira de procurar agir para garantir mudanças tão esperadas e desejadas na vida das pessoas, principalmente aquelas que acabam por se ver nas margens e sem caminhos para alteração desse status que muito mais remete a uma forma triste de viver sem esperança.

A educação é apontada por Darcy como alternativa na decolonização do viver e na reconstrução da história retomando culturas originárias oriundas dos povos indígenas, assim como dos povos africanos, e todos os outros que compõem este país diverso e plural, repleto de apagamentos e necessitado de afeto.

Uma educação em direitos humanos e decolonial visa resgatar o direito a vida, a consciência social política, a criticidade, a capacidade e coragem de luta por objetivos comuns a toda população como comida na mesa, moradia, boa condição financeira e vida tranquila e feliz. Mas, é importante entender que os professores de hoje, cresceram nesse sistema colonial aprisionador de sonhos e voltado para os valores capitalistas, logo, se observa a importância em analisar a prática de professores no Brasil e procurar identificar como estas são fomentadas teoricamente.

Desse modo, consegue-se direcionar o olhar para as reais dificuldades que a educação escolar brasileira ainda enfrenta e escrutinar ideias para um ensino humanitário, integrador, interdisciplinar e transversal. A benesse pesquisa tem significativo valor teórico, acerca da construção de resultados sob obtenção de respostas, social na esfera das relações humanas e suas consequências e jurídico no que se refere a aspirar a importância do cumprimento das leis existentes, principalmente falando em Dirieitos Humanos Universais.

O artigo revela consideração pelos sujeitos viventes no Brasil e sua dignidade. Poder fazer um estudo acerca da formação de professores em Direitos Humano e mais ainda frisando o aspecto da decolonialidade é essencial nos dias de hoje para se fortalecer a quebra com o ensino bancário

(Freire, 2017) e o fomento ao ensino problematizador. Todo estudo tem em si expectativas e sentimentos, fomentando a concretude de seu desígnio.

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Pensar em educação é lembrar dos anos iniciais, quando estuda-se para chegar a algum objetivo ou meta estabelecido para a criança a partir de seus cuidadores (pais e outros familiares). Fazer pesquisa acerca da educação é ter gratidão pelo processo de aprendizagem e desejar continuar neste por tempo indeterminado. Esta pesquisa suscinta o amor ao ensino, trazendo uma análise na formação de professores com práticas pedagógicas promotoras dos direitos humanos na ótica decolonial.

Escrutinar a formação de professores remete a humanização que acontece por meio da relação ensino-professor-aluno-escola, como diz Ikeda (2010, p. 143), eis:

> Somente um ser humano pode educar outro ser humano. Somente um indivíduo verdadeiramente humanista pode cultivar outro verdadeiramente humanista. Professores e outros profissionais que se dedicam a educar pessoas desempenham uma tarefa de imensurável valor. Os efeitos dessa tarefa serão duradouros.

Ikeda imerge na valorizaçaão do processo humanizador na relação entre os professores e os educandos, sendo os professores como ferramentas para desenvolvimento da educação, logo, qualquer mudança que se deseje neste campo, precisa ter foco naqueles que empreendem a ação mais íngreme deste sistema que organiza o repasse, reorganização e reestruturação das epistemes de saberes da humanidade.

É na formação de professores que apresentam-se os pontos a se estudar acerca do ensinar para os direitos humanos (Candau, 2013; PNDH-3, 2010), para a democracia (Carvalho, 2002), para a consciência crítica e a liberdade de expressão (Freire, 2002) estando esse ensinar descolonizando-se (Quijano, 2005) gradativamente no seguimento de uma cultura de paz (Ikeda, 2010).

A ação observadora com caráter analítico sobre a prática dos professores no Brasil, na perspectiva teórica, tenciona a busca por respostas na luta por uma escolarização mais popular que siga os tópicos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, quanto as dimensões articuladoras:

> - Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
> - Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> - Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
> - Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
> - Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (PNEDH, 2006, p. 25).

As dimensões articuladoras do PNEDH (2006), competem com o desenvolvimento do sujeito de direito quando propõe que este "apreenda conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos" conduzindo as pessoas enquanto articuladoras de seu próprio direito de viver e construir seu modo de vida digno e feliz. Quando este PNEDH (2006), remete o segundo tópico citado "*afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade*" é perceptível a articulação prevista ao reconhecimento de cada povo enquanto potência conhecedora de seus valores e com significado em suas escolhas possibilitando ações de respeito ao outro, às suas diferenças e á sua pluralidade em todos os âmbitos.

A "*formação de consciência cidadã*" além de aspecto de responsabilidade sobre sua própria existência remete a responsabilidade sobre "*o olhar para o outro*" como sujeito de valor. O PNEDH (2006), também aporta o "*Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados*" que levam ao título deste projeto quando visa refletir sobre "*a formação de professores com práticas pedagógicas em direitos humanos na ótica decolonial"*, ou seja, as metodologias utilizadas em sala de aula nos dias atuais findam por carecer da utilização de métodos dialógicos e democráticos envolvendo os alunos na preparação das aulas e escolha e delimitação de conteúdos de acordo com a realidade de cada grupo, sua comunidade e suas crenças.

Na quinta dimensão articuladora o PNEDH (2006), fixa no "*fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações*" que direcionam o pensar direto às ações dos movimentos sociais crescentes no Brasil e dividido de forma necessária e urgente em grupos específicos que articulam objetivos a cada pauta, contudo, no geral todos querem respeito, proteção, liberdade, oportunidades, dignidade e felicidade.

A educação e os movimentos sociais logram andar juntos, afinal são parte de uma mesma luta por vida melhor, por valorização do humano em todas as suas dimensões e por equidade em direitos estando esses num viés decolonizador para não fomentar a continuidade de subordinação de 'uns muitos' a 'uns poucos' como se uma força maior assim decidisse sobre quais corpos merecem viver bem, satisfatoriamente falando.

Aspirar "a formação de professores com práticas pedagógicas em direitos humanos na ótica decolonial" é justamente mesclar educação e mundo, sujeito e lugar, desejo e ação. Saber se a prática do professor casa com os direitos que fundamentam o viver do aluno, assim como do professor também, já que este participa do processo e recebe as consequências de suas ações e das ações coletivas, ajuda a encontrar as dificuldades que existem hoje no sistema educacional brasileiro intentando agir para provocar revolução de tudo o que está posto sob ótica da colonização em que o país foi forçado.

Tudo está relacionado e muitas vezes, não percebe-se pois a fragmentação que a educação bancária (Freire, 2017) deixa como herança impossibilita enxergar '*fora das caixas'*. O professor assim como não detém saber, não se exclui do processo de ensino do aluno, como participante e aprendiz. O desígnio aqui nesta dissertação não é julgar a prática dos professores, mas, perceber sua integração no processo de formação de sociedade pacífica.

A prática de professor em aula voltada para os direitos humanos põe a educação em diálogo com as lutas sociais em sua amplitude transdisciplinar, indo além da formação escolar, mas, atentando a função ímpar da educação escolar no seio da sociedade.

> [...] Neste sentido, o PNEDH propõe que a tarefa da educação em direitos humanos seja assumida por diferentes agentes, por diversas instituições e de formas também diversas. Dessa forma, situa a importância e o papel da educação como espaço fundamental de construção de sujeitos de direitos e tem na formação de uma cultura de direitos humanos seu principal escopo (PNEDH, 1995).

As lutas e movimentos sociais têm um caráter educativo, no sentido de preparar para uma mudança, um aprendizado, aprender a lutar e organizar objetivos e metas pelos quais se batalha, sendo necessário entender que a educação não se resume ao território das escolas, seus estudantes e profissionais. A intersetorialidade na educação tendo em vista as secretarias e associações que abordam a formação do sujeito e seu processo educativo integrado à escola.

Demerval Saviani (1995, p. 17), nos indica que a educação compreende "*uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais*", tendo como função "*produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens*", ou seja, pela organização e produção coletiva. Logo, os movimentos sociais é fonte de prática educativa para a transformação da realidade em que encontra os subalternos.

O professor enquanto formador de cidadãos para a continuidade do existir em sociedade, requer buscar aprender práticas pedagógicas decoloniais focadas em ações sociais que guiem o aluno, a família e a sociedade que cerca a escola, assim como, os integrantes da escola. Movimentos que reúna os alunos na confecção de folhetos informativos ou denunciativos sobre problemas da comunidade; ação de reciclagem e também de conscientização dos cuidados com o meio ambiente e passeatas com temática antirracista, são exemplos de como o fazer pedagógico pode seguir no movimento e não somente nas carteiras.

Ações produtoras de conhecimento como as citadas no parágrafo anterior atestam e exemplificam que uma sala de aula não é necessariamente o único lugar onde a aula pode acontecer. Essa visão é promotora de educação popular que foge da decoreba e inventa métodos criativos para aulas e avaliações. Mas, o educador no seu cotidiano e em sua normalidade somente pensa decolonizadamente se para este pensar for guiado, ou seja, investir na formação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em base dos direitos humanos e numa ótica decolonial.

É de suma frisar que o enfoque na formação dos professores traz uma responsabilidade política e social a esta concretude com êxito nos desejos das pessoas em ter professores mais qualificados e conhecedores dos artífices essenciais a uma prática mais inclusiva, integradora, que fomente a capacitação dos indivíduos no fazer de sua própria sociedade, ou seja, o professor precisa buscar estudar continuamente para oferecer uma educação de criação de valores, mas, o estado também deve fornecer as possiblidades e oportunidades para que esse professor consiga estar sempre especializando-se e a sociedade deve buscar através das lutas sociais a realização efetiva de ensejos favoráveis aos ideais de paz e dignidade que se sonha conceber.

Tudo está integrado, um precisa do outro para ser real, a educação tem papel mediador neste comboio e muito mais, despertador de visões sobre os caminhos que se procura e instigador da criatividade e coragem para agir em busca de valores decoloniais. Esses valores se concentram nas lutas antirracistas, nas lutas pelo respeito a diversidade de gênero e pela valorização

da mulher em suas atribuições, assim como a valorização e coexistência dos diferentes tipos de crença religiosa.

A educação para o "*nunca mais*" que supõe quebrar a "*cultura do silêncio e da invisibilidade*" (Candau e Sacavino, 2010, p. 122) é apresentada nesta pesquisa como investigação a ser feita acerca dos valores de acenssão da história dos povos brasileiros. Investigar a prática dos professores na tentativa de encontrar soluções na formação do professor para uma realidade outra e mais eficaz quanto a conquista de liberdade de pensamento crítico reflexivo intencionando preencher as lacunas na educação rumo á uma reforma educacional que edifique uma civilização mais solidária, interligada, próspera e feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a formação de professores no Brasil empreende fortes expectativas quanto a educação formal e não formal, como estas alcançam as universidades promotoras de concepções de professores em seu âmbito formativo e como o ensino para esse grupo que virá a reproduzir seu ensinar pode estar politicamente enviesado ou paulatinamente colonizado. Os professores se formam em seu meio de vivência, nas práticas familiares e religiosas e nos movimentos sociais existentes em seu entorno, logo, a observação sendo qualitativa acaba por unir todos os campos geradores de capacitação profissional que consequentemente assola no depositário das instituições escolares.

Além dos espaços citados no desgrenhar formador do profissional da educação, a cultura e as políticas públicas que regem o local de moradia do professor também prestam importantes influências na hora de levar para a sala de aula algum conteúdo e como este conteúdo será apresentado e organizado frente o coro alunado e a equipe escolar e comunitária, logo, esses pontos estarão no corpo descritivo da pesquisa de forma pontual.

Compreender a concepção que os professores têm sobre os direitos humanos, possibilita a obtenção de entendimento quanto a educação que este profissional teve ao longo de sua vida, o que não deixa de ser destaque na análise de seu processo formativo e utilização de práticas em seu ambiente de

trabalho. Ouvir as opiniões e ideias de outras pessoas acerca de seus conceitos identitários e auto-identitários incube pensar e aprender com ênfase nos direitos humanos já que uma educação para os direitos humanos é acima de tudo dialógica e reacional com experiências diversas e incalculáveis em diferentes contextos.

A apreensão de concepções individuais pode levar a estudos descortinadores da história que ajudem a construir ideias sobre direitos humanos na projeção de alternativas para produção de mudanças urgentes relacionando os contextos local, nacional e internacional. Ou seja, pode propor a identificação e afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que fortaleçam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade

Explicitar como a pedagogia decolonial corrobora com a formação de professores com práticas promotoras dos direitos humanos sob a ótica decolonial, tem função de discorrer acerca da valorização do sujeito próprio e das diversidades de sujeitos em seu entorno a partir do conhecimento dos processos históricos de seu país acarretando identidade e significação em seus empreendimentos diários ao longo da vida.

Ou seja, pensar a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a valorização do subalterno incluindo-o na execução de seus direitos e deveres atenuadores da cidadania local e global vanguardista da história e sua revolução. Essa pedagogia antirracista em sua totalidade, visa descobrir verdades constantes a partir do âmago da prática educacional criando uma concreta metodologia educacional inauguradora de benefícios que conduzam a habilidade e a solidariedade existentes no ser humano desafiando as adversidades e promovendo a magnitude.

O trabalho formador que o profissional educador tem como função media conhecimento, cultura, saber, valores, crenças e amor para os alunos. Essa funcionalidade educacional foi se modificando ao longo do tempo diferenciando dos indígenas para os colonizadores moldando-se através dos sistemas de dominação implantados no Brasil. Enxerga-se e afirma-se que é hora de união da educação formal e não formal na construção de um sistema pautado na desconstrução do estigma do capitalismo e da lógica de mercado.

Nesse sentido, o chão da escola rumo a ações sábias e criativas pode oferecer as possibilidades mais radicais na direção de uma façanha

pedagógica libertadora e transversal tendo foco na formação de professores curiosos, ativos, que se autoavaliem constantemente e sejam felizes na vida profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela Biz; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. Três categorias que marcaram a Pedagogia do Oprimido, in **Revista Educação em Perspectiva**, Universidade Federal de Viçosa, Vol. 09, Número 02, set.-dez. 2018, ps. 514-526.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/educar/a_pdf/pnedh_educacao_midia.pdf Acesso em: 15 de Nov de 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf Acesso em: 09 de Nov de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622 Acesso em: 13 de Nov de 2024.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Viviane. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as).** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da Pesquisa: Perguntas e Respostas**. Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA. **Erasto Fortes. Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IKEDA, Daisaku. **Educação Soka**: Uma perspectiva budista para professores, alunos e pais. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2010.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. **Educação em direitos humanos e diversidade: experiência formativa**. Ed. Clube de autores, América, Joinvile, Santa Catarina, 2017. (Edição em Ebook)

MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido. (coords.) **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as).** São Paulo: Cortez, 2013.

PALUDO, Conceição. **Educação e transformação**. v. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1980.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830%20389-06.pdf Acesso em: 20 de Nov de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2004/2/G%C3%A9ssica%20Tissiani%20Siebra%20da%20Cunha.pdf Acesso em: 20 de Nov de 2024.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH). DHnet, 1995. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/bases/conceitual.htm Acesso em: 13 de Nov de 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *In*:_ A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Lúcia Velloso Maurício (Org.). São Paulo, Global, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil.** São Paulo, Global Editora; Português edição, 2015.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Teoria da Constituição e dos Direitos Fundamentais.** Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

VENTAVOLI, Fabíola. **Introdução a pesquisa científica**. 2° edição, 2014, 44 p. Ebook Kindle.

CAPÍTULO 6

DESAFIOS PARA O INCENTIVO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM VISTAS À GARANTIA DO DIREITO AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Edna Bianca Cavalcante de Lima Silva[20]
Maria Joselma do Nascimento Franco[21]
Marcos Fernando Silva de Carvalho[22]
Rosângela Bezerra de Lima[23]
Ana Carolina de Souza Silva[24]

INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. O processo de alfabetização e letramento vivenciado nesta fase de escolarização viabiliza a formação de sujeitos críticos que consigam realizar não só a leitura da palavra, mas a leitura do mundo e, assim, buscar afirmarem-se como cidadãos(ãs) emancipados e autônomos.

Neste sentido, ao refletirmos sobre o desenvolvimento da leitura, consideramos ser imprescindível enfatizar a responsabilidade que os(as) professores(as) têm em explorar e implementar em sala de aula maneiras de

[20] Graduanda em Pedagogia (UFPE/CAA) Lattes: http://lattes.cnpq.br/6048778662900236. E-mail: bianca.cavalcante@ufpe.br
[21] Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) e do Núcleo de Formação Docente da UFPE/CAA. Doutora em Educação pela USP. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7354094251699882. E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br.
[22] Graduando em Pedagogia (UFPE/CAA) Lattes: http://lattes.cnpq.br/2712027144542922 E-mail: marcos.fcarvalho@ufpe.br
[23] Graduanda em Pedagogia (UFPE/CAA). E-mail: rosangela.blima@ufpe.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5675-5176
[24] Mestranda em educação Contemporânea (PPGEduC-UFPE/CAA). Especialista em Neuropsicopedagogia. Pedagoga (UFPE/CAA). Bolsista FACEPE. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7165655240204364. E-mail: carolina.souzas@ufpe.br.

instigar e cultivar o prazer pela leitura entre os(as) estudantes, tendo em vista que o ato de ler e compreender o mundo através da leitura é um direito de todos(as) para a garantia da plena participação social e exercício da cidadania (Azevedo, 2014).

Entretanto, o processo de desenvolvimento da leitura pode ser marcado por desafios enfrentados tanto por professores(as) quanto por estudantes, dentre estes destacamos os desafios relacionados à infraestrutura escolar, às condições materiais e de recursos e às práticas metodológicas dos(as) professores(as), pois, como destacam Miranda, Braga e Cavalcanti (2022) a infraestrutura escolar e os recursos utilizados influenciam a aprendizagem dos(as) estudantes, muito embora estes não sejam os únicos requisitos para a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura.

Em vista disto, este estudo é parte do relatório de pesquisa científica desenvolvido na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1, ofertada no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, e articula-se ao Grupo de Estudos em Formação de Professores e Educação do Campo (GEFPECampo).

A pesquisa emerge a partir da necessidade de entender quais os desafios relativos ao desenvolvimento da leitura presentes nos primeiros anos do ensino fundamental e identificar estratégias possíveis que incentivem a prática da leitura desde a infância, proporcionando, assim, práticas pedagógicas efetivas que auxiliem o desenvolvimento dos(as) estudantes, assegurando a formação pra o exercício da cidadania e fornecendo meios para a progressão no trabalho e em estudos posteriores, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1966).

Assim, tomamos enquanto objeto do estudo “práticas pedagógicas para o incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental com vistas ao exercício da cidadania”, buscando compreender as dificuldades que impactam a implementação de práticas pedagógicas efetivas voltadas à formação de leitores(as) e como esses desafios podem ser superados no contexto educacional.

A relevância desse tema se torna clara quando observamos o quanto a leitura desempenha um papel fundamental na construção de conhecimento, oportunizando enriquecimento de vocabulário e formação de senso crítico e

consciente, garantido a participação social e autônoma dos sujeitos na sociedade.

O objeto de estudo, possui relevância pessoal para as autoras, tendo em vista o interesse científico pelos fundamentos que compõem essa temática e o pelos programas educacionais e metodologias que incentivem os pequenos leitores à prática da leitura. Sendo assim, destacamos que a leitura é fundamental para a base da aprendizagem nos anos iniciais e nos estudos posteriores.

O estudo também possibilita esclarecer dúvidas e apresentar novas perspectivas sobre o ato de ler, possibilitando a produção de dados que contribuam com a prática pedagógica de professores(as) que buscam despertar nos(as) estudantes uma leitura mais compreensiva e prazerosa, visando o pleno desenvolvimento cognitivo e social.

Destacamos ainda a possibilidade de fornecer dados sobre os desafios existentes no processo de desenvolvimento da leitura de estudantes dos anos iniciais ensino fundamental, contribuindo com o aprofundamento dessa temática, apresentando uma nova perspectiva das dificuldades encontradas no meio escolar, mais especificamente no agreste pernambucano, tendo como horizonte a identificação destes desafios e a busca de estratégias para superá-los. Com efeito, tomamos como **objetivo**: investigar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura com vistas a garantia do direito ao exercício da cidadania.

Atrelado a isso, pressupomos, que a falta de acessibilidade aos materiais de leitura é um dos principais fatores que dificultam a aplicação de estratégias de incentivo à leitura pelos professores(as) em sala de aula. E que a ausência de práticas pedagógicas adequadas pode desmotivar os(as) estudantes em relação à leitura. Pressupomos ainda que a falta de tempo dedicado à leitura interativa e deleite na rotina escolar pode limitar as oportunidades para que os estudantes se engajem na leitura dos textos e desenvolvam o hábito de ler regularmente.

Isto posto, a seguir traremos a discussão teórica a partir da sessão intitulada “A influência das práticas pedagógicas no desenvolvimento do interesse pela leitura”, em seguida apresentaremos o caminho teórico de

desenvolvimento da pesquisa, seguido pela análise e discussão dos dados na sessão intitulada “Desafios experienciados no processo de incentivo à leitura no 3º ano do ensino fundamental”. Na sequência apresentaremos as considerações parciais a partir do estudo desenvolvido.

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE PELA LEITURA

A obra “Literatura infantil” escrita por Abramovich (1997) é referência fundamental para professores(as) que buscam desenvolver práticas pedagógicas efetivas, especialmente sobre leitura e interpretação de textos. A autora não se limita em seus escritos em oferecer estratégias tradicionais, trazendo à tona o real significado de ler.

Destacamos que ler está entrelaçado com a compreensão, interpretação e a capacidade de envolvimento com o conteúdo textual de maneira crítica e reflexiva. Contudo, a dificuldade apresentada por estudantes em entender o que realmente significa a leitura, e que não se trata apenas de uma atividade mecânica de decifrar palavras e frases são pontos apresentados por Abramovich (1997) que impedem que os(as) estudantes tenham interesse pelo o assunto ensinado, se sintam motivados e engajados com a leitura.

Além disso, a autora orienta a utilização de diversos portadores textuais, como jornais, revistas e gibis, e de se trabalhar estratégias para despertar o entendimento dos(as) estudantes sobre o que está escrito mostrando as inúmeras possibilidades que a leitura amplia, neste sentido

> Ler histórias para estudantes, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do canto ou com o jeito de escrever dum autor e, então poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] (Abramovich, 1997, p.17).

A proposta da referida autora é transformar a leitura em algo interessante e relevante, não apenas um hábito comum de sala de aula. Sendo assim, é fundamental que professores(as) e estudantes possam trabalhar juntos(as), construindo um ambiente educacional onde a leitura seja

valorizada, despertando o prazer dos(as) pequenos(as) leitores(as) e proporcionando a oportunidade de formar cidadãos(ãs) críticos e conscientes.

Isto porque, aprender a ler e escrever é um processo fundamental para a garantia da plena participação social (Azevedo, 2014), pois, como assegura o art. 205 da Constituição Federal

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

O desenvolvimento da leitura possibilita a pessoa humana a participação social, a leitura crítica do mundo e a constituição da autonomia, sendo assim, a escola tem um papel central na garantia do direito à cidadania. Para além disto, Isabel Solé (1998) enfatiza que a leitura é a interação entre o leitor e o texto, fundamentados por um propósito. De acordo com a referida autora, cabe a escola "[...] promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos" (Solé, 1998, p.17,).

Nesse contexto, a leitura vai além de decifrar palavras, mas envolve o conhecimento que o(a) estudante já possui para entender e interpretar o que está escrito, compreendendo que se trata de uma habilidade essencial para autonomia e formação de uma sociedade letrada.

A leitura nas escolas é essencial por possuir um caráter significativo e motivador, alinhando-se aos interesses dos(as) estudantes(as). Por este motivo, é importante pensar em caminhos bem estruturados, partindo das experiências prévias dos(as) estudantes para os mais diversos tipos de textos, além da importância de observar e reconhecer os diferentes contextos em que os(as) estudantes estão inseridos, pois como Isabel Solé (1998) aponta:

> [...] o leitor que constrói o significado do texto [...] o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (Solé, 1998, p.22).

Diante disto, consideramos a importância de o(a) professor(a) exercer seu papel de orientador(a) ao guiar os(as) estudantes durante o desenvolvimento da leitura, na hora de resumir os textos e identificar partes essenciais deles. A transformação no ensino da leitura pode ocorrer de forma eficiente quando existe colaboração entre professores(as) e estudantes, fundamentando a importância do trabalho coletivo.

O desenvolvimento da leitura está atrelado ao processo de alfabetização e letramento, tendo em vista que se trata, respectivamente, da ação de saber ler e escrever e da utilização destas habilidades em práticas sociais de leitura e escrita. Acerca das discussões teóricas sobre o processo de alfabetização e letramento, Magda Soares (2005) aponta que

> […] metodologia e teoria são duas faces de uma mesma moeda e são, por isso, inseparáveis. Não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar […] Assim, conhecimentos de natureza teórica são um elemento importante para a construção de uma atuação autônoma de qualquer professor e, por isso, devem integrar sua formação. (Soares, 2005, p. 11)

Compreendendo que o acervo bibliográfico sobre a temática da leitura é vasto, foi possível encontrar nos escritos de Magda Soares (2005), conceitos que complementam o quadro referencial dessa investigação. A autora apresenta a diferença de alfabetização e letramento:

> Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada. (Soares, 2005, p.51).

Com isso, Soares (2005), amplia nossa perspectiva acerca do desenvolvimento da leitura que ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, em que por muito tempo foi aceito e debatido que apenas a alfabetização seria

o suficiente no ensino básico, porém de acordo com a compreensão da autora, é necessário dar início ao processo de letramento.

Acerca da importância do ato de ler, Paulo Freire (1999) salienta que é necessário atribuir estratégias somadas a prática pedagógica para estimular o hábito da leitura crítica entre os(as) estudantes, incentivando-os(as) a serem pessoas letradas e não apenas alfabetizadas.

Diante disso, Paulo Freire (1999) defende que a leitura mecanizada dos textos e técnicas ultrapassadas de memorização, resultam por distanciar o estudante do ambiente prazeroso que a leitura compreensiva pode proporcionar. Portanto, é necessário realizar antes de tudo a leitura do mundo, para depois a leitura da "palavra mundo" e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela (Freire, 1999, p. 11).

Nessa perspectiva, defendemos que é necessário analisar como as práticas pedagógicas adotadas nas escolas influenciam o desenvolvimento e o gosto pela leitura nos(as) estudantes durante os anos iniciais do ensino fundamental. Considerando que muitos estudantes, devido à falta de acesso a materiais de leitura, não conseguem desenvolver plenamente suas habilidades leitoras, mesmo que tenham interesse e gostem de ler, a ausência desses materiais torna-se um grande obstáculo para o aprimoramento de seus conhecimentos em sala de aula. Pois, como salienta Teixeira (2009), dentre as práticas escolares que podem contribuir para o bom desenvolvimento da leitura estão

> [...] a exigência, o interesse e a dedicação do professor, o oferecimento de um ambiente intelectualmente desafiador para os alunos e a utilização de recursos didático-pedagógicos com a finalidade de despertar o interesse na classe e expor novos temas, dimensões que reportam à importância dos aspectos materiais na escola (Teixeira, 2009, p. 234).

Os aspectos dos materiais na escola englobam tanto a organização dos espaços físicos dedicados à leitura, quanto a presença ou ausência de bibliotecas, salas de leitura, livros, jornais, revistas e demais portadores textuais, tendo em vista que os mobiliários e materiais didáticos da escola,

quando adequados e suficientes, asseguram o desenvolvimento da ação pedagógica e enriquecem a aprendizagem (Libânio, Oliveira e Toschi (2008).

Estratégias tradicionalistas e robotizadas, orientadas pela repetição e mecanicidade tornam a leitura uma atividade monótona e desinteressante, desmotivando os(as) estudantes a se engajarem. Sem as estratégias apropriadas e estimulantes para o desenvolvimento da leitura professores(as) e estudantes enfrentam desafios significativos, comprometendo o desempenho acadêmico e o prazer pela leitura.

CAMINHO METODOLÓGICO

O objeto de estudo desta pesquisa concentra-se nas "práticas pedagógicas para o incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental com vistas ao exercício da cidadania", o estudo foi realizado em uma turma de 3° ano de uma escola pública da rede municipal de Caruaru-PE, teve como objetivo investigar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura com vistas a garantia do direito ao exercício da cidadania.

Recorremos a abordagem qualitativa, tendo em vista a compreensão de que o fenômeno educacional se situa dentro de um contexto social, portanto, está inserido em uma realidade histórica, e é esta realidade dinâmica e complexa que passa a ser objeto de estudo dos(as) pesquisadores(as), como definem Lüdke e André (2018).

O estudo é do tipo etnográfico, fundamentado a partir de André (2009, p. 41), na compreensão de que: "A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária".

Ainda nessa perspectiva, a teoria na pesquisa de tipo etnográfica tem um papel fundamental, pois na fase final do processo investigativo ela oferecerá um norte para formulação dos problemas e estruturação das questões, podendo também "[...] fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles" (André, 2009, p. 47). Assim, a utilização da teoria se torna um

elemento essencial para garantir a validade e a relevância dos resultados da pesquisa de tipo etnográfica.

Partindo dessa perspectiva, para a produção dos dados analisados recorremos as técnicas da observação participante com registro em diário de campo, pois, de acordo com Lüdke e André (2018, p.31) a observação possibilita o contato direto entre o pesquisador e o contexto pesquisado, posto que "[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações".

Recorremos também a entrevista semiestruturada, com o intuito de nos aproximar da escola, buscando compreender o seu dia a dia, descrever ações, representações e entender como são organizadas as rotinas de leitura, pois este instrumento de produção de dados "permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (Lüdke; André, 2018, p. 38).

Os participantes do estudo foram um professor responsável pela turma de 3º ano do ensino fundamental e seis estudantes desta turma, com idades entre 8 e 10 anos. O critério para seleção do professor participante foi o índice de estudantes alfabetizados registrado no instrumento de gestão pedagógica adotado da prefeitura municipal de Caruaru, denominado "Alfabetômetro", tendo em vista que a turma em que o professor leciona obteve os maiores índices de crianças alfabetizadas.

Para a seleção dos(as) estudantes participantes da pesquisa tivemos como critérios serem crianças identificadas a partir da sondagem de leitura como não alfabetizadas, em processo de alfabetização e alfabetizadas, indicadas pelo professor titular da turma.

Para preservação da identidade dos(as) participantes da pesquisa, eles(as) estão identificados(as) no texto a partir de nomes de personagens literários escolhidos por eles(as), o professor titular está denominado como Pinóquio e as crianças foram identificadas como Nikki e Homem de Ferro (crianças alfabetizadas), Gato de Botas e Raposa (em processo de alfabetização) e King e Homem Aranha (não alfabetizadas).

Os dados produzidos foram organizados em questionários semiestruturados, que estabeleceram um suporte às observações realizadas, fundamentadas na análise de conteúdo a partir de Moraes (1999, p. 2), compreendendo que esta técnica de análise "ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum".

O estudo realizado em 2024, foi desenvolvido na escola municipal de nome fictício, "Reino da Leitura", localizada na cidade de Caruaru-PE, que atende 219 estudantes do ensino fundamental nos anos iniciais, no período matutino e vespertino.

Em relação à cultura escolar, a instituição assume um compromisso sociopolítico democrático compreendendo que as experiências escolares podem ser vivenciadas e não arquivadas, tendo um sentimento coletivo de democracia e formação cidadã, fundamentados na gestão democrática e na valorização dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes.

DESAFIOS EXPERIENCIADOS NO PROCESSO DE INCENTIVO À LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este estudo explora os desafios para o incentivo à leitura no terceiro ano do ensino fundamental. Tendo como objetivo investigar os desafios enfrentados pelos professores(as) na implementação de práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura com vistas a garantia do direito ao exercício da cidadania, buscando esclarecer as barreiras que dificultam o engajamento com a leitura e oferecer estratégias para melhorar as práticas pedagógicas.

A leitura em sala de aula tem como intuito ser algo dinâmico e interativo, que promova uma conexão dos estudantes com o texto lido, despertando seu imaginário com o auxílio de histórias narradas pelo professor ou lidas pelos(as) próprios(as) estudantes. Abramovich (1997, p. 23, *grifo da autora*) afirma que "O OUVIR HISTÓRIAS PODE ESTIMULAR o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo." Com isso, a autora enfatiza que a leitura

não deve ser uma atividade isolada, mas sim uma experiência que conecte os estudantes ao texto de maneira significativa.

Portanto, analisamos os recursos utilizados para a promoção da leitura em sala de aula, com isso, as TVs, os projetores, tablets e livros didáticos foram os principais recursos utilizados pelo professor para a contação de história e leitura em sala de aula. Nesta perspectiva, destacamos a partir da observação realizada e registrada em diário de campo que

> [...] O uso da tv, que auxilia bastante, mas precisa ser bem regulado para que não impacte negativamente no aprendizado, visto que a tecnologia rouba muitas experiências do que é vivido no real. (Extrato do diário de campo, 2024).

A partir dessa observação, houve a presença recorrente do projetor em sala de aula, que substituiu a contação de histórias narradas pelo professor, o que gerava alguns questionamentos sobre o impacto que esse uso tecnológico pode promover nos estudantes, uma vez que Abramovich (1997) afirma que:

> A narração é um antiqüíssimo costume popular que podemos resgatar da noite dos séculos, mas nunca tecnificá-la com elementos estranhos a ela. Usar slides ou qualquer outro meio de ilustração e distração é interferir e neutralizar a sua mensagem, que é sempre auditiva e não visual. (Abramovich, 1997, p. 23).

Diante disso, salientamos a importância de preservar a essência do ato de ler, sem depender do uso da tecnologia ou distrações visuais. É imprescindível que a leitura foque nesse envolvimento do leitor com o texto, valorizando a concentração, sem interferência de elementos visuais e ilustrações exageradas que pode desestimulá-los a desenvolver seu imaginário.

Ao observamos as interações dos(as) estudantes com as práticas de leitura, destacou-se o impacto da contação de histórias para a aprendizagem a partir de relatos que evidenciam a relação de afetividade que o momento pode proporcionar, como mostra o extrato a seguir:

> Enquanto o professor estava fora da sala, pude passar alguns minutos conversando com a estudante Nikki, onde ela contou que gosta dos dias em que o professor realiza a leitura de alguma história em voz alta na sala, pois isso promove uma interação coletiva e os estudantes que não sabem ler conseguem participar da aula também. (Extrato do diário de campo, 2024).

Desse modo, foi visto que a contação de histórias narradas pelo professor Pinóquio é bem visto e apreciado pelos estudantes, principalmente pelos os que não sabem ler, pois, como salienta Abramovich (1997, p. 23): "quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias; porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las". Além disso, a contação de histórias oferece uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da empatia, elementos essenciais para o aprendizado integral dos(as) estudantes.

A partir dessa perspectiva, ao refletirmos sobre os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) na implementação de práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura, observamos em sala de aula, que essas questões do uso da leitura estão atreladas à entender o significado de ler, em que Isabel Solé (1988, p.22) observa que "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura."

Esse entendimento amplia a compreensão do significado de ler na escola, destacando que o ensino da leitura não pode ser reduzido a uma abordagem técnica ou mecânica. O desafio está em como a leitura é conceituada e integrada ao projeto pedagógico da escola, assim como afirma Isabel Solé:

> [...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (Solé, 1998, p. 33).

Solé (1998) sugere que para o ensino da leitura ser eficaz, é necessário adotar uma compreensão mais ampla de seu valor, integrando-a de forma significativa ao currículo. Isso implica pensar práticas pedagógicas inovadoras, e buscar formas para promover uma leitura crítica e envolvente, que vá além da simples decodificação de palavras tendo como finalidade a formação cidadã crítica.

Diante disso, para o incentivo à leitura acontecer, é necessário que os(as) professores(as) compreendam a leitura como uma prática viva e dinâmica, que exige uma constante ressignificação metodológica e um olhar atento às necessidades dos(as) estudantes. Neste sentido, ao observamos de que forma o professor ministrava os conteúdos de desenvolvimento da leitura, destacou-se o seguinte extrato:

> O professor acaba enfrentando muitas dificuldades para manter a atenção e engajamentos de alguns. Ele adotou práticas pedagógicas na maioria das vezes com cópias de texto e interpretação, e foi notório o quanto isso dificulta para alguns, principalmente os não alfabetizados, que acabam participando mais quando o professor trabalha as letras e suas famílias especificamente com eles. (Extrato do diário de campo, 2024)

Tal relato evidencia que o professor precisa trabalhar em sala de aula, além da cópia de textos, o incentivo à leitura de forma que integre também os que não sabem ler ou estão no processo de desenvolvimento da leitura. Destacamos ainda que em sala de aula, observamos frequentemente a presença da alfabetização e a ausência de processos de letramento que comprometem o desenvolvimento integral dos(as) estudantes como leitores.

Segundo Soares (2005) uma pessoa pode ser alfabetizada, ou seja, capaz de ler e escrever tecnicamente, copiando aquilo que já foi escrito antes, mas ainda assim não compreender o que lê. O letramento vai além da simples decodificação de palavras, englobando a capacidade de interpretar e utilizar a leitura e a escrita em contextos diversos.

Através dessa análise, observa-se que muitos(as) estudantes são alfabetizados, mas não são adequadamente inseridos no processo de letramento. Embora consigam decodificar as palavras, acabam não

compreendendo plenamente o conteúdo lido, evidenciando a necessidade de promover práticas de letramento que vão além da alfabetização, pois assim será possível a constituição de leitores autônomos, que busquem a efetividade de seus direitos a partir da reflexão e da criticidade. Nesta perspectiva, direcionadas pelo eixo estruturante do roteiro de observação acerca que forma que o professor ministrava os conteúdos de desenvolvimento da leitura, destacamos o seguinte registro:

> Notei um grande volume de texto para os estudantes copiarem, o que fez com que muitos ficassem visivelmente cansados e, como consequência, desinteressados no conteúdo. Isso acaba por se tornar um grande desafio, principalmente para os estudantes que ainda estão em processo de alfabetização e letramento (Extrato do diário de campo, 2024).

Esse extrato evidencia uma prática pedagógica que, ao priorizar a cópia mecânica de textos, negligencia o incentivo à leitura compreensiva. Alguns(as) estudantes acabam apenas reproduzindo o conteúdo sem tentar entendê-lo, o que compromete tanto a sua capacidade de interpretar textos quanto o desenvolvimento de uma relação positiva com a leitura.

A falta de estímulos adequados para a compreensão do que é lido desmotiva os(as) estudantes, que passam a encarar a leitura como uma atividade puramente mecânica e sem significado. Ao fazer o seguinte questionamento a um dos estudantes nomeado Gato de Botas: “Você já leu algum livro pelo o tablet ou celular, ou só livro físico?” ele respondeu: “Só livro que a gente ganhou, mas só li quando o tio pediu mesmo pra ler” (Entrevista, Gato de Botas, 2024).

Com base no relato do estudante, compreendemos que é preciso promover práticas letradas que despertem o interesse e a curiosidade. A sobrecarga de tarefas mecânicas reforça uma abordagem que separa a técnica de decodificação da compreensão crítica e reflexiva, o que é fundamental para a formação de leitores autônomos.

Como apontam Sousa e Hübner (2020), a formação de bons leitores, compreendidos como aqueles que apresentam boa compreensão leitora e de decodificação, bem como vocabulário ampliado, está relacionada a fatores que

envolvem uma boa autoavaliação de sua compreensão leitora, a utilização de estratégias de compreensão adequadas, um maior interesse pela escrita e pela leitura de livros, além de serem expostos a um número maior de livros não só na escola, mas também em casa.

Partindo para o âmbito da falta de materiais de leitura que representa um desafio significativo no processo de desenvolvimento da leitura entre os estudantes. Magda Soares (2005, p. 50) destaca "[...] uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo". Isso evidencia o impacto direto que a presença de livros tem no despertar do interesse pelo ler, estimulando o desejo de tocar, explorar e desenvolver habilidades de leitura.

No entanto, como esse processo pode ocorrer quando há uma escassez de livros? A limitação de materiais literários prejudica o desenvolvimento de práticas letradas, comprometendo o acesso dos estudantes ao contato regular com textos variados e consequentemente, sua relação com diferentes portadores textuais veiculados socialmente. Ao perguntarmos a Pinóquio se ele tinha acesso a materiais literários disponibilizados pela escola e o que ele considera que falta na instituição, o professor deu o seguinte depoimento:

> O que falta é uma biblioteca, né? Pra fazer mediação, se acaso tivesse um profissional, se a escola também tivesse esse espaço, acho que isso também ajudaria bastante. Porque conhecer um acervo é conhecer mais livros, mas os nossos livros já tem uma sequência limitada, mas mesmo assim, eu trago outros livros[...] (Entrevista, Pinóquio, 2024).

Este depoimento evidencia como a falta de recursos adequados restringe as oportunidades dos(as) estudantes de se engajarem plenamente com a leitura, dificultando o cultivo do hábito e o aprimoramento de suas competências leitoras. A ausência de uma biblioteca, de um acervo variado e de profissionais capacitados para mediação literária limita os(as) estudantes a um número reduzido de livros, restritos ao currículo obrigatório. Quando o professor deseja trabalhar com algo diferente, precisa trazer seu próprio

material. Nesse cenário, os(as) estudantes ficam restritos a ouvir a história, sem a possibilidade de explorar o livro de forma ativa, o que fragiliza seu processo de letramento. Quanto a existência de bibliotecas, Miranda, Braga e Cavalcanti (2022, p. 7), apontam que

> a ausência ou a precariedade de bibliotecas escolares podem prejudicar a formação de hábitos e gostos pela leitura por parte dos aprendizes. Ademais, atividades que estimulem e promovam a leitura de livros podem ampliar a competência leitora dos estudantes.

Quanto a existência de salas de leitura, bibliotecas e acesso a livres e outros materiais textuais destacamos que, em muitos casos, o contato das crianças com a leitura literária acontece apenas na escola, nestes espaços. Sendo assim, garantir locais, recursos e estratégias significativas de aprendizagem leitora é também garantir o direito à Educação de qualidade visando a alfabetização plena, a capacitação para a leitura e a preparação para o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o objetivo investigar os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura com vistas a garantia do direito ao exercício da cidadania. Os dados da pesquisa tornaram evidente alguns elementos desafiadores para o desenvolvimento dos(as) estudantes na prática da leitura. Tais desafios referem-se ao uso excessivo de tecnologias e distrações visuais, a compreensão do significado de ler, a priorização de cópias mecânicas de textos, como também a falta de estímulos adequados para a leitura, que é um fator oriundo da ausência de um lugar específico para a leitura, como uma biblioteca.

Assim sendo, confirmamos o pressuposto do estudo, que a limitação de materiais de leitura, a falta de acesso a espaços como bibliotecas, e a utilização de estratégias metodológicas mecânicas, como a cópia excessiva de textos, contribuem para desmotivação dos(as) estudantes. Além disso, a realização de práticas pedagógicas que não levam em consideração as

diferentes etapas de alfabetização entre os estudantes constrói uma barreira para a constituição de estudantes engajados.

Diante disso, apontamos que é fundamental que a instituição escolar proporcione recursos e apoio adequados para a superação desses desafios, recorrendo a utilização de abordagens lúdicas, interativas que envolvam os estudantes, como a contação de histórias, atividades manuais com relação ao textos trabalhados, atividades que valorizam também a prática da oralidade e a mediação ativa do(a) professor(a), que podem promover um ambiente estimulante

Concluímos que, para promover o incentivo à leitura de forma significativa, é necessário criar condições propícias dentro do ambiente escolar. Isso inclui a ampliação do acesso aos livros e a diversificação de caminhos metodológicos no ensino. Investir em práticas pedagógicas que considerem o letramento crítico, conforme proposto por Freire (1999) e Soares (2005) é fundamental para transformar a leitura em uma experiência enriquecedora, contribuindo para a formação de cidadãos(ãs) críticos e emancipados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

AZEVEDO, Cleomar. **Ler e escrever: um direito de todos. Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. São Paulo: v. 8, n. 14, p. 6–29, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 205. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1999.
LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2018.

MIRANDA, Cecília Coutinho de; BRAGA, Daniel Santos; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. **Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes?** Educação e Pesquisa, v. 48, p. e242158, 2022.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / Magda Soares. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, Lucilene Bender de; HÜBNER, Lilian Cristine. **Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldades de compreensão. Linguagem em (Dis)curso**, v. 20, p. 97-108, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. **Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 232-245, 2009.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO SISTEMA PRISIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM SANTA CATARINA[25]

Felipe Alves Goulart[26]
Felipe de Araújo Chersoni[27]

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra reflexões mais amplas desenvolvidas pelo Grupo Andradiano de Criminologia, vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense, no âmbito do projeto de pesquisa "Economia Política da Pena no Brasil". O grupo atua como um observatório do sistema carcerário em Santa Catarina, com foco na análise empírica das dinâmicas internas dos estabelecimentos prisionais na região sul do estado. As investigações buscam desvendar as relações de poder, as práticas de opressão e as novas formas de controle que emergem no contexto prisional local. Essas iniciativas têm se consolidado como um dos pilares dos estudos promovidos pelo grupo,

[25] Parte deste texto foi publicada em duas versões. A primeira delas: GOULART, Alves Felipe; ARAÚJO CHERSONI, Felipe. O aprendizado e o cárcere: reflexões sobre os impactos das políticas públicas educacionais no sistema penitenciário de Santa Catarina. Captura Críptica (Online), 230-243, 2021. E, na sequência, em: GOULART, Alves Felipe; ARAÚJO CHERSONI, Felipe. políticas educacionais no sistema penitenciário a partir do exemplo das ações nas prisões de Santa Catarina *In*: Sílvio César Lopes da Silva (Org.). MS: Inovar, 2022, p. 87-103. Aqui trata-se de uma versão totalmente revisada e ampliada, abrangendo os resultados de um segundo estudo do nosso grupo de pesquisa sobre o tema.

[26] Mestre em Direito pela Universidade do Extremo sul Catarinense (Unesc). Lattes: http://lattes.cnpq.br/8337725424316816 Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5433-5461

[27] Doutorando em Ciências Criminais pela Escola de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), bolsista integral do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Comunitárias (PROSUC-CAPES). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1452247955372097 Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4912-574X E-mail: Felipe_chersoni@hotmail.com

contribuindo para o fomento de debates acadêmicos, políticos e militantes sobre a realidade prisional brasileira.

Partindo da lógica foucaultiana de dinâmica de poder e da perspectiva de Sykes (2017) que apresenta o sistema social da prisão exsurgente do próprio aglutinamento de pessoas no espaço limitado em um tempo considerável, o texto problematiza a realidade das prisões brasileiras a partir da Questão Penitenciária enquanto Campo defendido por Chies (2019).

Demonstrando que a realidade prisional brasileira constrói mazelas a todas as pessoas, o artigo apresenta o conceito de prisionização importado ao Brasil por Thompson (1980) e lastreado na teoria redutora de danos (como estratégia imediata) proposta por Roig (2017), analisa as políticas educacionais realizadas dentro e fora das prisões do Estado de Santa Catarina.

A partir disso, o objetiva é discutir de que forma essas ações educacionais, obrigatórias ou não, contribuem para a mitigação dos efeitos da prisionização das pessoas envoltas no cárcere. Abordando as relações de poder das prisões brasileiras, discute a prisionização como resultado das mazelas do cárcere, concluindo com a apresentação dos números da política educacional catarinense.

A partir dessas premissas, busca-se contextualizar o seguinte problema: de que forma as políticas educacionais no sistema prisional catarinense contribuem para a mitigação dos efeitos do cárcere na realidade das pessoas prisionizadas?

AS RELAÇÕES DE PODER DAS PRISÕES BRASILEIRAS

Foucault (2010) transforma a filosofia e o estudo das relações sociais quando aborda sobre o poder. Demonstra que o poder não se trata de algo estático, engessado, tendente a permanecer sempre nas mesmas mãos. Para ele, "[o] poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo" (FOUCAULT, 2010, p. 26).

Procurando a confirmação empírica das afirmações do autor, o pesquisador mais atencioso naturalmente busca exemplos no meio social que

sejam suficientes a validar a tese do professor francês. Para isso, não haveria como avaliar a proposta de oscilação e circularidade do poder proposta por Foucault (2010, p. 26) que não uma instituição cuja essência fosse caracterizada pela própria hierarquização das relações sociais.

A prisão como se conhece no mundo ocidental, hegemoniza-se como ferramenta de punição no Século XVIII. O direito liberal se consolida como ferramenta de enfrentamento contra a barbárie estatal (até então confundida na mão do Absoluto), mas também como um instrumento de defesa da sociedade. Os claustros adotam uma concepção utilitarista para a domesticação dos corpos desapropriados por meio da disciplina. Esses ideários iniciadores da perspectiva "ressocializadora" da pena são capitaneadas principalmente sob a batuta de Jeremy Bentham (ANITUA, 2008, p. 203).

No Brasil a prisão se avoluma após a abolição formal da escravização do fim do século em referência. A grande massa de pessoas libertas do controle latifundiário escravista dirige-se aos centros urbanos. Essa quantidade enorme de ex-escravizados jogados no seio social sem qualquer tipo de acolhimento colocam as autoridades em posição de agir. Nesse contexto a institucionalização da prisão como meio de controle social acontece (SOUZA SERRA, 2009, p. 179).

Neste sentido, afirma-se que a prisão no Brasil exerce várias frentes, a de controlar os braços que se excedem no mercado de trabalho (MALAGUTI BATISTA, 2011), a de projetar o racismo como meio de controle social, onde aqui se faz vanguarda (GÓES, 2016) e a partir disso compreende-se que o papel do cientista social brasileiro é o de ajudar a compreender que a prisão é uma politica de estado que exerce centralidade, inclusive como modos operante do imperialismo estadunidense, para que assim, possa caminhar para uma compreensão total da realidade na qual o cárcere se insere e nas vidas que o mesmo alcança. (LEAL, 2022).

A partir dessa realidade pode-se se dizer que a prisão pode ser enfrentada como uma "instituição total" (GOFFMAN, 2015, p. 22) a prisão pode ser o exemplo da sociedade ocidental mais latente no que se refere a possível verticalidade das relações de poder. Essa característica elementar pode ser identificada logo no momento da entrada do recluso/interno/privado ao local

quando este submete-se àquilo que Goffman (2015, p. 22) descreve como "processos de admissão".

Ao largo de tais considerações, o sistema carcerário brasileiro detém peculiaridades próprias. Trata-se de um organismo vivo e heterogêneo. Das 27 unidades da federação – e mais o Departamento Penitenciário Nacional – que administram os respectivos sistemas penitenciários, cada um coordena à sua maneira, nos limites formalmente estabelecidos pela lei federal nº 7.210/84 com a agravante de que os Entes ainda podem regulamentar a matéria relacionada ao direito penitenciário – artigo 24, I, da Constituição Federal – (BRASIL, 1988). A compreensão disso é necessária quando se abordam pesquisas sobre o tema, porque cada uma dessas unidades administra um sistema que se diferencia dos demais e, por isso, precisa ser analisado de forma pontual (CHIES; ALMEIDA, 2019).

A peculiaridade do sistema penitenciário nacional exige o cuidado do pesquisador com a generalização. É com esse cuidado que estudos sérios sobre o tema são realizados desde os anos 70, no Brasil. Augusto Thompson, na obra A Questão Penitenciária (1980), inaugura os estudos sobre as dinâmicas das relações sociais das prisões brasileiras. Discorrendo sobre as vivências nos ambientes carcerários, desnuda a peculiaridade dos estabelecimentos penais brasileiros afirmando, por exemplo que "[...] [a] cadeia não é uma miniatura da sociedade livre, mas um sistema peculiar, cuja característica principal, o poder, autoriza a qualificá-lo como um sistema de poder" (THOMPSON, 1980, p. 19).

Os estudos nesse sentido foram tomando corpo a partir de então. Chies (2019, p. 26), resgatando questões importantes sobre o tema, considera que a questão penitenciária brasileira enquanto objeto de estudo surge quando são implementadas as prisões sob os auspícios positivistas e, em paralelo, o então imperador Dom Pedro I, outorgante da primeira Constituição brasileira em 1824, emite atos administrativos no sentido de alinhar o tratamento aos prisioneiros da época com os preceitos humanitários defendidos pelos ideais liberais a que o governante se filiava.

Chies (2019, p. 111 – 112) afirma que a questão penitenciária brasileira se afunila ainda mais quando entra em vigor da lei nº 7210/84. Segundo ele, o modelo programático da execução penal, fixado em um ideário

humanista e “ressocializador” que não se reproduz na realidade, transforma esse campo em algo ainda mais complexo a ser pesquisado de forma dissociada do Controle Social e do Direito. Por isso que ao observar a antítese entre o discurso e a realidade, o autor propõe meios de superação dos obstáculos epistemológicos existentes quando se estuda a prisão e suas relações sugerindo a pesquisa da Questão Penitenciária como Campo próprio de pesquisa (CHIES, 2019, p. 111).

As relações de poder descritas no discurso prisional nacional tendem a levar o estudioso desavisado a compreender que o Poder Disciplinar com sua sanção normalizadora descrita por Foucault (2014, p. 177) hegemoniza-se como ferramenta de controle das prisões brasileiras, como se punição e controle fossem sinônimos imediatos de tranquilidade nos estabelecimentos penais. A questão é um pouco mais complexa do que se imagina como dissertado por Dias (2014) quando a autora demonstra o advento de organizações de presos paralelas ao estado.

Existem diversas outras variantes na dicotômica relação entre o corpo de funcionários e as pessoas privadas de liberdade tendentes a tranquilizar ou não um estabelecimento penal. Longe de esgotar o tema brilhantemente dissertado desde Clemmer (1958) e Sykes (2017) até os dias atuais com Dias (2014) e Chies (2005) um ponto a ser destacado reside exatamente na forma como Estado conduz determinada instituição total, se ele assegura condições básicas às pessoas e de que forma os servidores também lidam no dia a dia com as pessoas.

A relação hierarquizada sob o suposto controle e a (ainda mais) suposta tranquilidade dos estabelecimentos penais do Brasil sofreu intensa reviravolta com o surgimento das organizações paralelas a do estado no seio das prisões. Dias (2014) detalha esse paradigma:

> A partir da expansão do PCC durante a década de 1990 e sua consolidação nos anos 2000 (Dias, 2013) constituiu-se um centro de gravitação do poder no interior das prisões de São Paulo em torno do qual foram centralizadas as prerrogativas de mediação e regulação dos conflitos sociais (DIAS, 2014).

Portanto, ainda que a mesma autora denuncie a forma como a "[...] autonomia da execução penal diante da justiça prolonga os mecanismos punitivos a níveis infinitesimais, passíveis de serem alcançados pelas micropenalidades constitutivas da pena de prisão" (DIAS, 2014), descrevendo com riqueza de detalhes a forma como se espraiam as penalidades no seio da execução penal, resta evidente que a circularização do poder trazida desde Foucault (2010, p. 26), no interior das instituições totais brasileiras, acentuou com o surgimento dessas organizações (DIAS, 2019).

A PRISIONIZAÇÃO COMO RESULTADO DAS MAZELAS DO CÁRCERE

É a partir dessa circularização do poder descrita desde Foucault (2010) e materializada por Dias (2019) quando do estudo de organizações paralelas ao Estado que se pode, de alguma maneira, fatiar a epistemologia da questão penitenciária para o contexto da prisionização.

Como já identificado neste texto, as prisões brasileiras apresentam heterogeneidade tal que as distingue de quaisquer outros modelos entre si e no mundo. A demanda é tamanha que a proposta de superação dos obstáculos epistemológicos proposta por Chies (2019) sugere o estudo da questão penitenciária brasileira como Campo próprio, dissociado, autônomo.

Da mesma forma, observa-se que o monopólio do controle e das ferramentas de exercício de poder dispostas dentro das instituições prisionais brasileiras, a cada dia, tem sido relativizadas ainda mais com a criação e organização de presos paralela a sistematização estatal (DIAS, 2019).

É nesse sentido que se constrói o entendimento de que o cárcere e a sua episteme afetam as pessoas que convivem neste dia a dia. Antes mesmo de se ingressar na própria contemporaneidade nacional, estudando sobre o tema, observa-se que já nos anos de 1940, nos Estados Unidos, Donald Clemmer em seu livro *The Prision Community* dedica-se a estudar sobre a vida na prisão.

Inaugurando uma série de estudos subsequentes que se perpetuam até os dias atuais, Clemmer (1940), já naquela época, demonstrava que as relações sociais do cárcere traziam mazelas a todas as pessoas que lá

estavam conceituando esses efeitos como *prisionização*. Para o autor, prisiozinização seria a "aquisição, em maior ou menor grau das normas, costumes, moralidade, e cultura geral da prisão" (CLEMMER, 1958, p. 270), algo que impacta, em diferentes graus e formas, todas as pessoas que lá estão.

Como afirmado, as pesquisas no Campo da prisão vão desembarcar no Brasil somente 30 (trinta) anos depois de Clemmer quando Augusto Thompson, na década de 1970, publica a obra *A Questão Penitenciária* (1980). Daquele período aos dias atuais, uma série de estudos foram realizados no sentido de desvelar as aquisições dos costumes, culturas e comportamentos provenientes do ambiente da prisão, sobretudo a partir do conceito de prisionização.

O próprio Thompson (1980, p. 33) dentro de sua obra desvela os personagens mais comuns do cotidiano da prisão. Ali mesmo ele enumera as dificuldades insertas dentro de cada grupo didaticamente dividido pelo autor que informa ser importante "[...] pesquisar e descrever a penitenciária como um sistema social em operação – despido esse estudo de qualquer conotação axiológica" (THOMPSON, 1980, p. 20).

É inegável que a pessoa sujeita a pena privativa de liberdade entre todos esses personagens é quem mais sofre as consequências da prisionização. Submissa ao poder de disciplina disposto pelo corpo de guarda que por vezes abusa dos instrumentos coercitivos dispostos para impor-se (DIAS, 2014), a pessoa ainda precisa sobreviver as normas de socialização e convivência criadas entre os demais privados (GOFFMAN, 2015, p. 62), o que ganhou maior complexidade com o advento das organizações de presos paralelas ao Estado (DIAS, 2013)

Chies (2005), já citado neste trabalho, abre as portas para promover interessante debate a respeito do tema abordando o conceito a partir da lógica daquilo que Thompson (1980) denominava de "o corpo de guarda". Com o título "Prisionalização e sofrimento dos agentes penitenciários: fragmentos de uma pesquisa", Chies (2005) interpreta os dados extraídos em uma pesquisa elaborada entre os servidores do Presídio Regional de Pelotas. Além da importante contribuição dos números extraídos, o texto enxerga a mudança de

comportamento (prisionalização) desses profissionais que lidam diariamente com o cárcere. A conclusão do estudo merece a referência:

> Para mais além do desvelar da prisionalização do agente penitenciário, o que também entendemos que esta pesquisa nos permitiu descortinar – ainda que de forma inicial e, portanto preliminar (a requerer aprofundamentos) - foi a existência de outra (ou, mais uma) "perversidade do Sistema Punitivo Penitenciário (capitaneado pelo Estado Moderno), ou seja: o encarceramento "sem pena" – seja na acepção jurídico-legal de punição formal, seja mesmo no seu significado de piedade e compaixão – inclusive daqueles que se expõe para ao próprio Estado servir (CHIES; BARROS; LOPES; OLIVEIRA, 2005).

O mesmo autor, ainda em consonância com a prisionização dos diversos subgrupos existentes dentro das relações sociais da prisão traz a outro texto muito importante sobre o tema. Em *Administradores de Presídios: na corda bamba dos paradoxos institucionais* Chies (2008) demonstra como as dinâmicas, práticas e a cultura da prisão impactam a vida das pessoas que são destacadas pelo Estado para administrarem os Estabelecimentos Penais.

Portanto, a absorção às normas, costumes, cultura da prisão ocorrem a todos os personagens dentro desse contexto social que é a prisão. Ainda que em diferentes graus, fato é que a prisionização, no Brasil, além de afetar todas essas pessoas, ainda atinge em grau diferenciado pelas peculiaridades envoltas pela questão penitenciária (CHIES, 2005).

ENTRE A OBRIGAÇÃO E A "FACULDADE": A PROMOÇÃO EDUCACIONAL NAS PRISÕES CATARINENSES

Partindo do pressuposto de que a circulação do poder dentro das relações sociais da prisão transita entre os diversos personagens do meio, obrigando um cuidado de todos os lados para evitar a explosão do barril de pólvora, compreende-se que a prisionização afeta, obviamente de maneiras diferentes, a todas essas pessoas, demonstrando a necessidade de discussão sobre o tema.

É evidente que não se perdem as discussões abolicionistas tratadas de maneira extremamente vultuosas por Vera Pereira de Andrade (2012, p.

269-270), em um paradigma da ilusão de segurança jurídica, escola na qual nos vinculamos, ou até mesmo a escola paulistana que se desenvolve na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Núcleo de Sociabilidade Libertária e que se reflete no país todo, (PASSETTI, 1994), porém, como a própria professora Vera explora, o caminho para tal solução pode sim ultrapassar questões que dialoguem com a realidade posta.

Nesta seara, Rodrigo Roig (2017, p. 28) vai construir toda a sua obra doutrinária a partir dessa forma de pensar que ele denomina como "Teoria Redutora de Danos da Execução Penal". Nas palavras do autor:

> [...] [a] existência de um autêntico dever jurídico-constitucional de redução do sofrimento e da vulnerabilidade das pessoas encarceradas, sejam elas condenadas ou não. O cumprimento de tal dever, sobretudo dos juristas e agências jurídicas, é o grande norte interpretativo e de aplicação normativa da execução penal. Se de fato a execução da pena é a região mais obscura, mas a mais transparente do poder punitivo, onde a tensão entre o estado de polícia e o estado de direito evidencia o conflito entre o poder punitivo e poder jurídico, é por afirmação deste que se esvaziarão os danos causados por aquele (ROIG, 2017, p. 28).

Assim, a política educacional no bojo da execução penal brasileira pode ser observada como proposta, ainda que contestada, de uma política criminal redutora de danos (ROIG, 2017, p. 28). Neste ponto, a herança do previdenciarismo penal defendida por Garland (2008, p. 104) que tardiamente aporta no Brasil (PEDROSO, 2002) estabeleceu modelos educacionais dentro dos ambientes prisionais, determinando através da lei que o Estado oferte educação para as pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 1984).

É dentro desse contexto que se analisa a política educacional de Santa Catarina. Conforme dados oficiais apresentados pelo Departamento Penitenciário Nacional, no ano de 2017 o estado possuía o quantitativo de 21900 apenados, dos quais, ainda de acordo com os dados, 6429 estudavam no interior do cárcere. Em termos percentuais, observa-se que 29,36% da malha prisional exerce alguma atividade educacional (BRASIL, 2020).

O que o relatório demonstra é a evolução da política educacional em termos quantitativos. No ano de 2019 com o crescimento da população

carcerária atingindo a marca de 23.470 reclusos, o número de pessoas estudando chegou a marca de 11000 pessoas, elevando o percentual a 46,8% (BRASIL, 2020).

Existe, portanto, uma atenção das administrações prisionais do estado nas políticas educacionais.

Por outro lado, em se comparando com a média nacional, o estado está entre os melhores do país. Conforme gráfico demonstrado pelo próprio relatório, Santa Catarina ocupa a segunda posição em termos percentuais:

UF	SISDEPEN Dez/2017			SISDEPEN Dez/2018			SISDEPEN Dez/2019		
	PRESOS	Em Atividades Educacionais	%	PRESOS	Em Atividades Educacionais	%	PRESOS	Em Atividades Educacionais	%
AC	6544	239	3,65%	7901	259	3,28%	8414	286	3,40%
AL	7798	423	5,42%	8581	475	5,54%	9161	436	4,76%
AM	7616	665	8,73%	9133	699	7,65%	10890	852	7,82%
AP	2848	323	11,34%	2963	25	0,84%	2750	78	2,84%
BA	15103	3086	20,43%	14896	3312	22,23%	15108	3688	24,41%
CE	27746	2641	9,52%	29888	2245	7,51%	31569	6999	22,17%
DF	15874	1726	10,87%	16359	2589	15,83%	16636	2771	16,66%
ES	20280	3438	16,95%	22993	3906	16,99%	23427	4917	20,99%
GO	21258	1224	5,76%	23075	2013	8,72%	25761	2155	8,37%
MA	9531	1004	10,51%	11359	1869	16,45%	12346	6895	55,85%
MG	74576	13307	17,84%	78728	10401	13,21%	74712	10000	13,38%
MS	17887	1595	8,92%	15144	1381	9,12%	17578	2244	12,77%
MT	12244	3127	25,54%	12670	3132	24,72%	12519	2868	22,91%
PA	16981	1014	5,97%	19079	1522	7,98%	20825	1586	7,62%
PB	12216	1238	10,13%	12924	1773	13,72%	13326	2285	17,15%
PE	33085	6826	20,63%	32188	9166	28,48%	33641	11000	32,70%
PI	4495	393	8,74%	4514	760	16,84%	4433	463	10,44%
PR	31616	9761	30,87%	23332	7878	33,76%	29831	9527	31,94%
RJ	51132	4113	8,04%	52873	3216	6,08%	50822	4093	8,05%
RN	6696	399	5,96%	8977	403	4,49%	10290	883	8,58%
RO	11916	1940	16,28%	12138	1889	15,56%	13611	1809	13,29%
RR	2721	376	13,82%	3188	386	12,11%	3688	382	10,36%
RS	37432	2810	7,51%	38888	2626	6,75%	41189	2795	6,79%
SC	21900	6429	29,36%	24348	7627	31,46%	23470	11000	46,87%
SE	5137	1034	20,13%	5384	1184	21,99%	6244	1154	18,48%
SP	225874	25336	11,22%	229562	26771	11,66%	231287	31000	13,40%
TO	4050	449	11,09%	4347	513	11,80%	4481	586	13,08%

Fonte: Nota Técnica n.º 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, 2020.

As dinâmicas e negociações decorrentes da circulação das relações de poder nas prisões brasileiras são alguns dos elementos que colocam a Questão Penitenciária na centralidade teórica do assunto no país (CHIES, 2019, p. 115).

Visitando o estatuto jurídico dos policiais penais de Santa Catarina, por exemplo, identifica-se que o Estado está obrigado a fornecer capacitação profissional quando do ingresso desses servidores no sistema penitenciário constituindo (SANTA CATARINA, 2021a).

Noutro sentido, outras medidas implementadas tem chamado a atenção. Um exemplo disso é o programa denominado “SAPciência” criado pela Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa (SANTA CATARINA, 2021b) a qual, conforme notícia no sítio oficial, ofertou 650 vagas em programas de pós graduações aos servidores do sistema prisional e socioeducativo catarinenses, tudo pago pelos cofres públicos.

Nas palavras do Governador do Estado “o programa é inédito no sistema prisional e socioeducativo de Santa Catarina e vai trazer a experiência do dia a dia, de quem lida nas unidades prisionais” (SANTA CATARINA, 2021b).

Apesar de tais políticas não serem objeto de determinação legal, não se pode ignorar a medida implementada pelos órgãos públicos e registrar a “preocupação” com a qualificação do corpo de funcionários para além das obrigações regulares. A prisionização como realidade posta, afeta aos servidores da prisão. A qualificação e o conhecimento podem auxiliar na mitigação da situação prisional de forma direta sob esses servidores e de forma indireta às pessoas privadas de liberdade e possivelmente seus familiares.

Quando Sykes (2017) afirma que o aglutinamento de pessoas em um espaço-prisão e um tempo-pena origina um sistema social complexo, ele não se limita a tratar sobre as pessoas encarceradas, mas sim a todos os personagens dentro desse ambiente. A circulação do poder nesses ambientes é ainda mais aguda pela peculiaridade das prisões brasileiras (DIAS, 2014). Logo, toda e qualquer medida redutora de danos na execução penal precisa passar por todos as pessoas envoltas no cárcere.

Cabe questionar, porém, que algumas características do ensino na prisão, sofre com os próprios limites educacionais do Estado brasileiro, assim como, com as dinâmicas de poder exercidas dentro da dialética prisional e que se refletem em alguns estabelecimentos do estado de Santa Catarina.

Para evidenciar esta realidade utiliza-se de trabalho intitulado “abandonos e ausências: o processo educacional das mulheres privadas de liberdade na região de Criciúma pelo olhar das educadoras”, Vanessa Santos Vicente e Lucy Cristina Ostetto (2020) entrevistam professoras que lecionam ou lecionaram na penitenciária feminina da cidade que nos trazem algumas

pistas da contradição da fala do governo e de sua distância das celas do estado.

Uma das professoras entrevistadas, relatou:

> [...] tem uma organização interna da prisão, por exemplo: duas mulheres que são rivais jamais fariam a mesma aula, ou vai uma, ou vai a outra, [...] ou uma mulher que está ali presa porque foi condenada por estupro.
> [...] aquela ali vai ficar isolamento pro resto da vida, ela não vai frequentar aula nenhuma, mesmo que ela queira. Às vezes elas não podem frequentar a aula como forma de castigo, porque quando você estuda você tem a remissão de pena, que é um direito da pessoa privada de liberdade, então a maioria vai estudar porque quer a remissão. Ai como forma de castigo se elas cometeram algum delito, a organização interna tira a aluna da aula.
> [...] A turma é realizada de acordo com a segurança, se tem duas presas que participam de facções diferentes elas não podem participar, e também pelo risco, né? Tem que ver se não vai ter risco pro professor e nem pra segurança. Então a turma normalmente é selecionada pelo risco que a presa oferece (VICENTE, OSTETTO, 2020, p. 18).

Como se vê, o espaço democrático da sala de aula é regido pelas dinâmicas prisionais locais, que tende a interferir no ambiente que foi pensado a ser minimamente democrático.

Neste sentido, a pesquisa elaborada por Araújo Chersoni e Araújo Pessoa (2022) revela que a técnica de educação no sistema prisional de Santa Catarina desempenha um papel crucial na reprodução das estruturas de dominação e exploração (não negando a necessidade de os egressos do sistema adentrarem ao mercado de trabalho pós período de cárcere), porém, destacando sua função latente de manutenção das desigualdades sociais. A análise do Plano Estadual de Educação nas Prisões (2016) evidencia que os cursos técnicos oferecidos são majoritariamente voltados para atender às demandas da industrialização regional, em detrimento de uma formação crítica ou abrangente que promova a emancipação social.

Essa abordagem contrasta com experiências como o programa UBA XXII, na Argentina, que integra extensão universitária e direitos humanos, demonstrando que, enquanto aquele país busca-se ampliar as oportunidades

de educação superior para pessoas encarceradas, no Brasil a formação prisional é restrita a um tecnicismo que prepara os apenados para um mercado de trabalho subalterno (ARAÚJO CHERSONI; ARAÚJO PESSOA, 2022).

Embora oficialmente apresentada como uma ferramenta de ressocialização e reeducação, a educação prisional em Santa Catarina opera, na prática, sob dinâmicas de poder que restringem o acesso a esse direito. Relatos de professores revelam que questões de segurança interna e rivalidades entre detentos muitas vezes determinam quem pode frequentar as aulas, excluindo segmentos significativos da população prisional. Além disso, as aulas são frequentemente utilizadas como instrumento de disciplina interna, reforçando a seletividade e a exclusão dentro do cárcere. Esse cenário reflete uma negação do caráter universal da educação, condicionando seu acesso a lógicas autoritárias e perpetuando desigualdades mesmo em um espaço que, teoricamente, deveria promover a inclusão (ARAÚJO CHERSONI; ARAÚJO PESSOA, 2022).

Sob a perspectiva da teoria marxista da dependência, o estudo conclui que a educação técnica no cárcere é instrumentalizada para fortalecer a superexploração do trabalho, uma característica marcante das economias periféricas e dependentes como a brasileira. Ao invés de atuar como um mecanismo de transformação social, a educação no sistema prisional prepara os trabalhadores encarcerados para um mercado que perpetua a acumulação de riqueza por meio da extração de mais-valia. Essa lógica reflete a ofensiva neoliberal sobre o ensino, reduzindo-o a uma ferramenta de ajuste às demandas do capital, afastada de qualquer perspectiva emancipatória (ARAÚJO CHERSONI; ARAÚJO PESSOA, 2022).

Assim, a educação técnica prisional, em casos isolados, pode representar uma mudança significativa na vida de alguns egressos do sistema penitenciário. Contudo, dentro de uma estrutura de controle capitalista dependente, acaba por consolidar as estruturas de superexploração da força de trabalho por meio de um ensino extremamente tecnicista e pouco crítico em relação às questões sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não se conclui, tanto pela densidade da temática abordada, quanto pela dificuldade da leitura da realidade, até mesmo para os que estão inseridos dentro da lógica de prisionalização. Porém, não se pode ignorar as mazelas que o cárcere produz na sociedade ocidental sobretudo a partir da sua consolidação na modernidade. Nesse sentido, medidas que visem diminuir os impactos sob as pessoas que se relacionam diretamente com a prisão merecem ser consideradas e colocadas em destaque quando implementadas, tanto no campo jurídico quanto na prática. Aqui se justifica a preocupação do texto com o tema da educação.

Portanto, a luz de uma teoria redutora de danos da execução penal, as políticas educacionais prestadas pelo Estado tendentes a melhorar o ambiente prisional e ofertar condições de redução das absorções da cultura do encarceramento são necessárias dentro da realidade posta.

Porém, é necessário observar os limites macros e micros. A educação no Brasil ainda é permeada por uma lógica mercantilista técnica. Esses reflexos estão postos dentro da realidade prisional, atender o mercado! Não se descarta a necessidade de empregabilidade das pessoas em situação de cárcere, o que seria negar completamente a realidade na qual tais pessoas estão inseridas. Isso por si só responde o objetivo central do texto: discutir de que forma essas ações educacionais, obrigatórias ou não, contribuem para a mitigação dos efeitos da prisionização das pessoas envoltas no cárcere.

E esses efeitos de forma micro são positivos, no sentido de uma evolução das políticas no Estado, o tema está posto, sendo debatido e sendo inserido na prática.

Porém dentro da estrutura de estado, os efeitos internos existem, a partir da própria lógica de poder existente dentro dos muros, a dialética prisional, o fato de cada estabelecimento ter suas peculiaridades, e essas peculiaridades somadas às relações de poder, faz com que o ensino carcerário seja eivado de introjecções, essas introjecções se explicam, pelo fato de que a educação está, muitas vezes à mercê, dos próprios ideários de cada

administração prisional e também da discricionariedade de cada gestão, o que pode fazer com que o próprio plano estadual não se cumpra da maneira ideal.

A partir desses pontos, torna-se necessário apontar lacunas que precisam ser superadas para aprimorar as políticas de ensino no contexto prisional. É fundamental que o aprendizado dentro dos muros carcerários transcenda o mero tecnicismo e caminhe em direção a uma educação que promova a liberdade, acompanhando e enfrentando as mazelas estruturais do sistema prisional. Quando discutimos a superação dessas limitações, estamos falando, em última instância, de uma perspectiva abolicionista, que busca não apenas reformar, mas transformar radicalmente o modelo prisional. Essa abordagem exige recompensar a educação no cárcere como ferramenta de emancipação, rompendo com as lógicas de controle e opressão que sustentam o sistema carcerário e promovendo uma verdadeira liberdade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da Criminologia: O controle penal para além da (des) ilusão.** Rio de Janeiro: Pensamento Criminológico, 2012.

ANITUA, Gabriel Ignacio. **Histórias dos Pensamentos Criminológicos.** Rio de Janeiro: Revan, 2008, 15 v. (Coleção Pensamento Criminológico).

ARAÚJO CHERSONI, Felipe; PESSOA, Sara Araújo. “Só de sair do 'X' já muda nosso dia”: Dependência, educação e superexploração no cárcere. **Captura Críptica:** direito, política, atualidade, Florianópolis, v. 1, p. 156-177, 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Nota Técnica n.º 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, 2020**.** Disponível em: http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy_of_NTEDUCACAOSEI_MJ11671181NotaTcnica.pdf Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc104.htm. Acesso em: 04/11/2021.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **Revisitando Foucault e outros escritos em questão penitenciária.** 1 ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

CHIES, Luiz Antônio Bogo; ALMEIDA, Bruno Rotta. **Mortes sob custodia prisional no Brasil. Prisões que matam; mortes que pouco importam.** Revista de Ciencias Sociales, v. 32, n. 45, p. 67-90, 2019.

CHIES, Luiz Antônio Bogo; BARROS, Ana Luisa Xavier; LOPES, Carmen Lúcia Alves da Silva; OLIVEIRA, Sinara Frank de**. Prisionalização e Sofrimento dos Agentes Penitenciários: fragmentos de uma pesquisa**. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo. v. 13. n. 52. p. 309-335. Jan/fev. 2005. Disponível em https://gitep.ucpel.edu.br/wp-ontent/uploads/2019/01/PRISIO1.pdf. Acesso em 26.08.2021.

OLIVEIRA, Sinara Frank de. **Administradores de presídios: na corda bamba dos paradoxos institucionais**. Revista Brasileira de Ciências Criminais. São Paulo, v. 72, p. 295-326, 2008.

CLEMMER, Donald. **The Prison Community.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958.

DIAS, Camila Nunes. **Disciplina, controle social e punição: o entrecruzamento das redes de poder no espaço prisional**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 29, p. 113-127, 2014.

DIAS, Camila Nunes, Fernando Salla. **"Violência e negociação na construção da ordem nas prisões: a experiência paulista."** Sociedade e Estado 34 (2019): 539-564.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. 2ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GARLAND, David. **A Cultura do Controle**. Rio de Janeiro: Revan: 2008.

GOULART, Felipe Alves; ARAÚJO CHERSONI, Felipe de. O aprendizado e o cárcere: reflexões sobre os impactos das políticas públicas educacionais no sistema penitenciário de Santa Catarina. **Captura Críptica**, Florianópolis, v. 1, pág. 230-243, 2021.

GOULART, Felipe Alves; ARAÚJO CHERSONI, Felipe de. Considerações sobre as políticas educacionais no sistema penitenciário a partir do exemplo das ações nas prisões de santa catarina. *In*: Sílvio Cesar Lopes da Silva. (Org.). **A sala de aula e a prática do professor: experiências e desafios contemporâneos**. 1ed.Campo Grande - MS: Inovar, 2022, v, p. 87-103

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. [tradução Sante Moreira Leite] São Paulo: Perspectiva, 2015.

GÓES, Luciano. **A" tradução" de Lombroso na obra de Nina Rodrigues: o racismo como base estruturante da criminologia brasileira**. Editora Revan, 2016.

LEAL**,** Jackson Silva**. Criminologia da dependência**. Belo horizonte: Letramento/casa do direito, 2021.

MALAGUTI BATISTA, Vera. **O Alemão é muito mais complexo**. 2011.

PEDROSO, Regina Célia. **Os signos da opressão: história e violência nas prisões brasileiras**. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002).

PASSETTI, Edson. Os novos miseráveis. **São Paulo perspect**, p. 48-55, 1994.

ROIG. Rodrigo Duque Estrada. **Execução penal: teoria crítica.** 3. *ed.* São Paulo: Saraiva, 2017.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 774, de 27 de outubro de 2021**. Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Florianópolis, 2021a. Disponível em http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2021/774_2021a_lei_complementar.html Acesso em 10/11/2021

SANTA CATARINA. Programa SAPCIÊNCIA oferece pós-graduação a servidores da administração prisional e socioeducativa. **Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa,** Florianópolis, 13 de setembro. 2021b. Disponível em: https://www.sap.sc.gov.br/index.php/noticias/todas-as-noticias/9268-programa-sapciencia-oferece-pos-graduacao-a-servidores-da-administracao-prisional. Acesso em: 13 de jan. 2022.

SOUZA SERRA. Marco Alexandre de. **Economia Política da Pena.** Rio de Janeiro: Revan, 2009.

SYKES, Gresham. **La sociedade de los cautivos: Estudio de uma cárcel de máxima seguridade.** 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2017.

THOMPSON. Augusto. **A Questão Penitenciária.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

VICENTE, Vanessa Santos; OSTENTO, Lucy Cristina. ABANDONOS E AUSÊNCIAS: O PROCESSO EDUCACIONAL DAS MULHERES PRIVADAS

DE LIBERDADE NA REGIÃO DE CRICIÚMA PELO OLHAR DAS EDUCADORAS. **Repositório Unesc - Curso de História**, Criciúma, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/Artigo%20Vanessa%20Vicente.%20pdf%20(1).pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

ZAFFARONI, Eugênio Raúl. **A questão criminal.** Rio de Janeiro: Revan, 2013.

CAPÍTULO 8

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SER INDIVÍDUO CIDADÃO(Ã) E O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Filipe Antonio dos Santos Alencar[28]

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo trazer um breve reflexão acerca da formação do ser Individuo Cidadão(ã) e o papel da Educação em Direitos Humanos para o direito humano. Esta intenção surge da observação do papel da educação para a formação das pessoas para o exercício pleno da cidadania; compreendendo-se a atuação e a participação no processo democrático na materialidade do direito civil, social, político e humano e no reconhecimento das desigualdades sociais e das violações de direitos humanos, uma vez que a ausência desses favorece a intolerância, a discriminação, o preconceito étnico-racial, religioso, cultural, geracional, territorial e de gênero, conforme aponta o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH) (Brasil, 2018).

Neste sentido, a cidadania e os direitos humanos estão inter-relacionados, mas há a necessidade da formação do ser Individuo Cidadão(a) como processo contínuo e constante, conforme aponta o PNDH de que "*a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade*" (Brasil, 2018, p. 11).

[28] Graduação em Direito - Faculdades Integradas Barros Melo (2011). Pós-Graduado em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Faculdade Joaquim Nabuco- (2013) . Advogado, desenvolvendo atividades profissionais na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Integrante do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão da Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CNPQ). CV: http://lattes.cnpq.br/4419323728738904.

Nos processos de formação de professores em comunidades quilombolas no Município de Bom Conselho, localizado no agreste de Pernambuco, sobre a temática "Direitos Humanos e Cidadania e Educação das Relações Étnico Raciais no Currículo da EJA", parte das ações do Projeto de Extensão "A Construção dos Saberes na Docência do Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos em turmas Quilombolas", desenvolvido pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CNPQ); observamos, através dos contatos e diálogos com os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atuam em turmas de EJA quilombola, a importância do conhecimento sobre o que é direito, o que é direito humano, como esse se constitui e o papel da educação neste processo de formação e de produção de conhecimento; ou seja, como esse processo contribui na formação de ser cidadão(ã); qual o impacto da existência (ou inexistência) de uma formação escolar (e/ou acadêmica) no processo de formação para a cidadania; do papel da educação para a formação do sujeito de direitos; e de que forma o processo de formação orienta a visão de mundo (Freire, 2006) para a compreensão de questões atuais como as de étnico-racial, gênero e a função social e política no âmbito democrático?

Essas indagações faz-nos, como cidadãos e profissionais da área jurídica, que compõe espaços de formação, refletir a importância de se ter nos âmbito da educação básica escolar temas que possam ser trabalhados nos diversos componentes escolares de forma que haja, desde a infância, a preocupação com a outra pessoa, que haja o respeito para uma convivência solidária e humana.

Entretanto, esse processo é muito mais amplo, embora, culturalmente, quando falamos em formação nos vem em mente apenas, ou simplesmente, o processo educacional escolar, mas se compreende que esse não é o único meio social em que o individuo se constitui em seu processo de formação, há outros ambientes, como o familiar, a rua e mais recentemente as redes sociais. Nesses ocorrem a socialização com outros indivíduos, outros grupos, cada um com suas próprias particularidades, com valores e costumes que não necessariamente condizem com aqueles ensinados nos meios sociais mais

conhecidos. Por sua vez, esses meios são, muitas vezes, repletos por conflitos, contradições, discriminações, repressão e autoritarismo.

Contudo, é plausível afirmar que o processo educacional escolar é um dos meios sociais mais importantes, se não o mais importante, sem contar ser possivelmente, a escola, o ambiente em que o individuo pode passar o maior período de tempo no decorrer de sua vida, do período da infância à entrada à vida adulta. Logo, como tal, subtende-se que esse processo educacional escolar tem o potencial *sui generis* na formação do Individuo num cidadão(ã) com uma moralidade ética, social, de respeito à diversidade e ao diálogo (Freire, 2006).

Destarte, os Direitos Humanos compreende que o ser humano tem, entre os diversos direitos, o direito à cidadania, que por sua vez, à luz do art. 205 da CF/88, garante ao cidadão(ã) a prerrogativa do processo de formação escolar; ou seja, a própria concepção do direito à educação é um dos vários aspectos dos direitos humanos, sendo elemento primordial no processo de formação humana. Se dialogarmos com Freire, em seu escrito no livro Pedagogia da Autonomia, encontraremos que "*não há docência sem dissidência*" (Freire, 1997, p. 25); logo, não há educação sem diálogo, não há educação com discriminação; porque ensinar exige reflexão crítica e reconhecimento da identidade cultural. Em suma, não há educação sem a consideração e o entendimento dos direitos humanos; primeiro, porque é essencial para formação do Individuo cidadão(ã); e segundo, porque a educação em si já é um direito humano na perspectiva da formação humana e cidadã.

Comungando com esses aspectos, o Plano Nacional em Direitos Humanos diz ser o papel de a educação contribuir para:

> - criar uma cultura universal dos direitos humanos;
> - exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;

> - assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (Brasil, 2018, p. 12).

Para Bobbio (2004, p. 7) "*os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais*", mas para isso torna-se necessária uma sociedade democrática, que reconheça e proteja o direito das pessoas. Passamos nos últimos anos, de 2019 a 2022, por um processo de violação de direitos fundamentais, tais como: a retirada de direitos trabalhistas, de previdência social, cortes de verbas públicas para as políticas educacionais que impactaram no sucateamento da infraestrutura das instituições de ensino, retirada de bolsas de pesquisa, negação da ciência e de outras políticas sociais (Silva, 2023). Para Silva

> [...] a concepção conservadora acerca da instituição família que predominou na execução das ações propostas pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, gestado pela Ministra Damares Alves, de 2019 até 2022, ensejou políticas de exclusão de grupos historicamente excluídos, contrapondo-se ao pensamento contemporâneo acerca da constituição familiar contemplada enquanto instituição com centralidade nas políticas sociais (Silva, 2023, p. 61).

Bem como se compreendeu que a juventude foi uma das principais prejudicadas na violação dos direitos fundamentais. E diante desse cenário, as políticas educacionais também foram prejudicadas com ausência de recursos públicos federais, conforme socializaram órgãos sindicais, apontando que

> Em 10 anos, este é o governo que menos investiu em educação e tem se esmerado em continuar neste posto, com a diminuição crescente de investimento em todos os níveis: dos centros de educação infantil às universidades (APUB, fev.2022. Noticia).

Observa-se ainda, a partir de pesquisas publicadas nos meios de comunicação que a população jovem, violada em seus direitos fundamentais, se colocou a favor da consolidação de projetos políticos de retiradas de direitos

fundamentais e da destruição do estado democrático. Segundo Machado (2017) “Por que 60% dos eleitores de Bolsonaro são jovens?, ocorre a justificativa à aprovação e aceitação em determinado projeto político governamental a partir da entrada e visibilidade nas e das redes sociais. Neste sentido, nos indagamos qual o papel das instituições educacionais no processo de formação desses jovens às discussão de temas relacionados à formação cidadã? Que políticas de formação em direitos humanos se fortalece?

E neste contexto, a partir de uma síntese de estudos promovidos em torno da educação em direitos humanos e sua inter-relação à formação, temos como objetivo refletir o processo de formação do ser Individuo Cidadão(ã) e o papel da Educação em Direitos Humanos para o direito humano.

2. DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: QUAIS INTER-RELAÇÕES SE ESTABELECEM PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO CIDADÃO(Ã)?

Os Direitos Humanos nasceram atrelados ao aspecto social e econômico da sociedade, da necessidade de debate e da legislação a respeito dos direitos das pessoas em sua condição de ser humano; da procura de uma solução perante os inúmeros conflitos que surgiam mediante o abismo das relações de classe, étnico racial, de gênero e de sexualidade dentre outras temáticas importantes. Neste âmbito, o direito se constitui como um fenômeno dinâmico; e a Educação em Direitos Humanos, nessas relações, amadurece e se atualia para as necessidades da sociedade. Para Genevois:

> Educação em Direitos Humanos é uma bandeira de Justiça, Liberdade, Solidariedade, Igualdade, Paz e Tolerância. Valores e práticas que dão um sentido profundo não apenas ao nosso trabalho, como, sobretudo, às nossas vidas. Direitos Humanos são um compromisso de mudança, de transformação para uma sociedade mais justa e solidária (Genevois, 2007, p.12).

Contudo, as origens dos Direitos Humanos e da concepção de cidadania não são recentes, é um processo histórico de anos de avanços políticos, sociais e econômicos. Esse processo remonta à antiguidade, por

exemplo, quando surgiram, na Grécia, os primeiros conceitos de cidadania, com a criação das Cidades-Estados. Nesses havia a compreensão de que os cidadãos deveriam exercer direitos e deveres políticos. Aristóteles (1997) explica em seus estudos que a concepção de cidadão de forma geral

> [...] é uma pessoa que participa das funções de governo e é governado, embora ele seja diferente segundo cada forma de governo; [...] é uma pessoa dotada de capacidade e vontade de ser governado com vistas a uma vida conforme ao mérito de cada um (Aristóteles, 1997, p.194).

Porém, com o passar do tempo, o conceito foi se alterando, em alguns momentos se abrangendo para perspectivas positivistas e sociais e em outras legitimando regimes autoritários e sectários.

Comparato (2015, p. 24) ao explicar a evolução dos Direitos Humanos, diz que o seu berço é tão ancestral quanto "*foi durante o período axial da Historia que despontou a idéia de uma igualdade essencial entre os homens*". Mas foi 25 séculos depois, em 1948, sob o impacto das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, que a primeira organização internacional proclamou uma Declaração Universal de Direitos Humanos manifestando que "*todos os homens nascem livres e iguais em dignidade de direitos*." (Comparato,2015, p. 238). Este autor explica que a Declaração Universal de Direitos Humanos surge em meio a conflitos e à ausência de unanimidade em relação às ideias contidas no documento, embora a tenham aprovado.

Para Comparato (2015), a Declaração Universal de Direitos Humanos retoma "*os ideais da Revolução Francesa, representando [...] o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo* I", afirmando ainda que "*A cristalização desses ideais em direitos efetivos, [...], far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos*" (Comparato, 2015, p. 238).

Nessa fala, há a compreensão do papel da Educação em Direitos Humanos para a efetivação do conteúdo e do atendimento às finalidades da Declaração Universal de Direitos Humanos. Entretanto, Bobbio (2004) indaga

que o processo da situação social, política e econômica vivenciadas em cada época reflete mudanças na sociedade, que por meio das lutas das pessoas por sua emancipação e condições de vida, tornam dinâmica a relação entre os direitos, o ser humano e a sociedade.

> Com relação ao conteúdo, ou seja, à quantidade e à qualidade dos direitos elencados, a Declaração não pode apresentar nenhuma pretensão de ser definitiva. Também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (Bobbio, 2004, p. 20).

Neste aspecto, o direito é dinâmico e o é também os direitos humanos considerando que "*os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação*" (Bobbio, 2004, p. 20).

Nesse processo de evolução conceitual, os direitos humanos, na atualidade, tornam-se conceitos universais na possibilidade de ser uma construção a ser fundamentada na sociedade. E para isso, conforme aponta Comparato (2015), o processo educacional para os direitos humanos, no sentido do seu exercício social, civil e político, é uma das prerrogativas essenciais às pessoas sob a perspectiva da humanização e da cidadania.

Não obstante, muito além de dignificar os seres humanos na sociedade em que vivem, a formação escolar suscita uma percepção de valor social, reconhecimentos identitários, empoderamento pessoal, social, de classe, de gênero e autoafirmação, porque possibilitam a capacidade de dar um propósito ao ser humano por meio do conhecimento. Entretanto, esse progresso precisa ser sustentado numa prática emancipatória de diálogo e solidariedade, conforme dispõe Sader (2007, p. 80):

> Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. [...]. Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da inter-relação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no

> seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas.

Logo, a natureza do ato de educar e do ser educado(a) está atrelada ao cenário e às condições em que é exercido. Neste caminho e a partir de Freire (1997), há necessidade dos processos de formação serem contextualizados e reflexivos e de políticas públicas que se voltem a esse objetivo, pois se concretiza atrelada a uma vivência política, ideológica, pedagógica e ética substancial para o processo de formação do ser Individuo Cidadão(ã).

Nessa compreensão, apoiado em Freire compreende-se que

> Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos; nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (Freire,1997, p.25; grifo do autor)

Em suma, o direito à cidadania e ser um Individuo Cidadão(ã) é um valor, é um projeto político que fortalece um pensar de sociedade. Benevides (2007a) explica que Cidadania e Direitos humanos estão cada vez mais em pauta na atualidade; não se fala de direitos humanos sem se falar de cidadania, e não se pode falar de cidadania sem falar de democracia. Neste pensar, Benevides entende que

> Direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do

> reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano (Benevides, 2007a, p. 337).

Acrescentando essa autora que neste sentido os direitos humanos são naturais "*porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados*" (Benevides, 2007a, p. 337). E são também universais porque se referem à pessoa humana na sua universalidade (Benevides, 2007a).

Neste sentido, compreende ser um avanço civilizatório em se ter os direitos humanos na Constituição de um país, nas adesões aos acordos e declarações internacionais, embora reconheça que esse avanço nos dispositivos legais e a participação em acordos não garanta, por si só, os direitos, mas institui a possibilidade de "*o trabalho de proteção e promoção dos DH*" (Benevides, 2007a, p. 337).

Assim, compreende-se que esses avanços fortalecem a democracia e redimensionam o papel das instituições governamentais para a materialidade do direito humano e a necessidade de uma formação permanente desse processo, fortalecendo o empoderamento de cidadãos em situação de vulnerabilidades sociais, culturais, econômicas em sua constituição como cidadãos e cidadãs no exercício pleno de suas cidadanias (BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acolhendo o objetivo deste texto, o de trazer algumas reflexões acerca da formação do ser Individuo cidadão(ã) e o papel da Educação em Direitos Humanos para o direito humano, considera-se que é essencial o acolhimento da discussão dos direitos humanos uma vez que compreendermos: a) que é importante a educação em direitos humanos no âmbito das políticas de educação para formar cidadãos e cidadãs situadas nos problemas de suas realidades; b) que a educação em direitos humanos é fundamental para promover a justiça, a igualdade e o respeito entre os indivíduos; c) que a educação em direitos humanos contribui e ajuda a formar cidadãos mais conscientes e preparados para defender seus próprios direitos e os direitos de

outras pessoas; d) que possibilita o reconhecimento de si e assim faz com que possamos desenvolver atitudes questionadoras, criticas e criadoras de inéditos viáveis na transformação de nós mesmos e de nossas realidades opressoras (Freire, 2006).

Entretanto, como destacado, há necessidade de nos situarmos em processos democráticos porque possibilitam e proporcionam as condições efetivas para a garantia do estudo dos e de direitos humanos na perspectiva da educação em direitos humanos. Nesse âmbito, a educação em direitos humanos contribui para a compreensão da defesa do estado democrático de direito.

Benevides (2007b, p. 3) explica que desenvolver a educação em direitos humanos é "*Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo*".

Esta autora chama a atenção de que podemos educar para os direitos humanos em espaços diversos sejam eles os da educação formal ou da educação informal. Entretanto, a educação formal, no âmbito escolar da educação básica ao ensino superior, resultará "*mais viável se contar com o apoio dos órgãos oficiais, tanto ligados diretamente à educação como ligados à cultura, à justiça e defesa da cidadania*" (Benevides, 2007b, p. 7).

Ou seja, a educação em direitos humanos é da responsabilidade e um compromisso a ser assumido por órgãos oficiais do estado e instituições governamentais que devem prezar pela dignidade humana como também por órgãos não oficiais, por meio da educação não formal, contando com a participação da sociedade civil organizada: movimentos sociais e populares, sindicatos de trabalhadores, partidos políticos dentre outros.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

APUB. Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia. **Investimentos em educação do governo Bolsonaro é o mais baixo da década.** Fevereiro 8, 2022. Disponível em:

http://www.apub.org.br/investimentos-em-educacao-do-governo-bolsonaro-e-o-mais-baixo-da-decada/

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In:* **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos **-**. Editora Universitária João Pessoa. 2007a. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/20_cap_2_artigo_12.pdf .

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf .

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério dos Direitos Humanos. 3ª reimpressão, simplificada. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf .

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos.** 10 ed. Editora Saraiva. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1997. Coleção Leitura.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* . **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico- metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf

MACHADO, Leandro. Por que 60% dos eleitores de Bolsonaro são jovens? **BBC Brasil em São Paulo**. 16 novembro 2017. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41936761

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al*. **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf

SILVA, Emily Rodrigues. **O impacto da pandemia do COVID 19 sob o prisma dos(das) estudantes assistidos(as) pela política de assistência estudantil da unidade acadêmica de Serra Talhada/UFRPE**. 2023. Dissertação. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54802/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Emily%20Rodrigues%20Silva.pdf

CAPÍTULO 9

EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM DIÁLOGO FREIRIANO

Flavia Moraes Cartaxo[29]

INTRODUÇÃO

Este estudo é um relato das experiências vivenciadas durante o período de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras, cidade do sertão da Paraíba. O estágio ocorreu no ano de 2021, realizado em uma das escolas públicas da rede municipal de ensino de Cajazeiras - PB. Na turma 4° ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Enquanto, discente do curso de Pedagogia, assim como os demais estudantes da educação básica também confrontei muitos dos desafios que afetaram a educação no período da Pandemia da Covid - 19. Os estudantes brasileiros tiveram uma rotina de estudos atípica. As aulas ocorreram no formato remoto, muitos estudantes de todos os níveis e etapas tiveram dificuldades para se adaptar a essa novidade, fora a dificuldade do acesso às tecnologias digitais para o acompanhamento das aulas.

Os professores também enfrentaram dificuldades, muitos não tinham o hábito de usar as tecnologias todos os dias para o trabalho, por essa razão tiveram dificuldades no uso das tecnologias digitais. Outrossim, o trabalho dos docentes foi dobrado, mas a remuneração continuou a mesma. Enfim, foi um momento atípico para a História da Educação Brasileira.

[29] Pedagoga formada pela UFCG-CFP. Especialista em Docência para Educação Básica UFCG-CFP. Especialista em Currículo e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental UFPI. http://lattes.cnpq.br/6911404880655050/ https://orcid.org/0000-0003-0060-822X

Nesse sentido, este trabalho buscou analisar as experiências docentes vivenciadas durante o estágio, fundamentando-se na filosofia educacional de Paulo Freire

O tópico a seguir apresenta uma breve contextualização do estágio remoto e algumas das atividades desenvolvidas durante sua realização.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES ATÍPICAS EM RAZÃO DA PANDEMIA DO COVID-19

Durante o ano de 2021, vivenciei os impactos da pandemia na educação em duplo papel: como discente e docente. À noite, participava das aulas remotas do curso de Pedagogia, enquanto, no turno da manhã, atuava como professora estagiária na turma do 4º ano do ensino fundamental.

Entre os desafios enfrentados pelos alunos da educação básica, destacaram-se: a falta de conexão à internet, a dependência de dispositivos móveis para acompanhar as aulas, o desânimo e as dificuldades de concentração durante as atividades.

No que se refere, a turma na qual o estágio foi realizado, estavam matriculados 28 educandos, porém acompanhavam as aulas remotas apenas 12 crianças, as demais suas famílias pegavam as tarefas impressas na escola. Dessa forma, metade da turma tinha a aprendizagem comprometida, uma vez que, sem o acompanhamento das aulas remotas ficava mais difícil os educandos aprenderem, bem como os professores também não conseguiam acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, visto que não havia comunicação com esses estudantes. Inevitavelmente situações como essas se repetiram em todo o país.

Para Santos (2020, p.3): “[...] quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto”. De fato, a pandemia passou a ser a justificativa para diversos problemas sociais, inclusive para os problemas da educação básica pública. Contudo, antes da pandemia a educação já enfrentava vários problemas, mas os dirigentes usaram a crise sanitária para retirar suas responsabilidades das causas que geram as desigualdades educacionais.

De acordo com o relatório “Aprendizagem na Educação Básica: detalhamentos do contexto pré-pandemia” do Todos Pela Educação, apresentou um balanço da aprendizagem até 2019, revelou que o Brasil tem avançado pouco nos índices de qualidade da aprendizagem, por exemplo em Língua Portuguesa os alunos do 5° ano do ensino fundamental apresentaram 61,1% de proficiência adequada o crescimento em comparação ao ano anterior foi de 0,4%. Em Matemática apenas 51% apresentaram nível de aprendizagem adequado com avanço de 2,6%. Além disso, ainda predomina a desigualdade racial e socioeconômica. As escolas ainda não promovem uma cultura antirracista e inclusiva. A pobreza continua sendo uma das principais propulsoras do fracasso da aprendizagem (Todos Pela Educação, 2021).

Em tempos de aulas remotas a comunicação entre educandos e educadores diminuíram, enquanto estagiária, pude notar que apesar de limitado o contato que tinham com os docentes motivaram a presença e participação assídua dos educandos que conseguiam acompanhar as aulas. Assim, de acordo com Freire (2021, p. 64): “Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos”. De fato, as trocas que ocorriam durante as aulas remotas eram significativas, os alunos participavam e queriam ouvir das professoras um feedback a respeito do que tinham produzido, eles tinham necessidades em ouvir um elogio, uma sugestão, as crianças queriam sentir um pouco daquela rotina que tinham todos os dias na escola, a presença dos professores seja remota ou presencial é motivacional para a presença, participação e aprendizagem dos educandos.

O estágio foi organizado da seguinte forma: uma semana com aulas de orientações dos estagiários e estagiárias. As três semanas seguintes foram dedicadas ao estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. As aulas da turma do 4° ano aconteciam no horário da manhã a partir das 7:30 até as 9:00, durante três dias da semana havia encontro síncrono, e nos demais eram aulas assíncronas.

Buscando acompanhar o ritmo e a rotina da turma, utilizei as mesmas ferramentas que já estavam habituados a utilizar, a exemplo do Google Meet, WhatsApp.

O contato com os alunos que não acompanhavam as aulas remotas foi praticamente inexistente, dado que enviei as atividades à gestora da escola que se prontificou a entregar às famílias dos alunos da turma do 4° ano, porém não houve devolutivas das tarefas impressas. Então, as atividades do estágio foram desenvolvidas apenas com as 12 crianças que acompanhavam as aulas remotas.

ANÁLISES DAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO REMOTO

Em tempos de aulas remotas o processo de ensino aprendizagem foi desafiador, por diversas razões, a exemplo da falta de suporte tecnológico, ausência de ambiente de estudo adequado. Quanto às famílias mais vulneráveis, até a alimentação das crianças foi ficando escassa.

Conforme os princípios defendidos por Freire (2021) existem dois perfis de educadores: o autoritário que impede os educandos de expressarem suas opiniões e curiosidades. O educador democrático que acredita que o diálogo é fundamental para a aprendizagem, pois, é a curiosidade do educando que movimenta a construção da aprendizagem. Então, partindo da perspectiva do pensamento de Paulo Freire, podemos questionar se as aulas em tempos de pandemia contemplaram o ensino tradicional ou permaneceu seguindo uma proposta progressista?

Durante as experiências vivenciadas no estágio, observei que os alunos eram passivos, apenas ficavam aguardando os comandos dos docentes, todavia, a própria estrutura organizada pelos sistemas de ensino não foi pensada para formar educandos ativos, protagonistas, o ensino remoto foi feito às pressas, no improviso, afinal em nenhum outro momento as escolas brasileiras fecharam os portões, e os professores foram dar aulas em casa usando computador e celular, ao invés de lousa e pincel.

O próprio Freire (2001) afirma que uma prática educativa não é a mesma em contextos diferentes. Em outras palavras, é possível que antes da suspensão das aulas presenciais muitas dessas escolas tivessem uma prática progressista e democrática, mas na transição para o ensino remoto não conseguiram continuar essa proposta.

> O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. E por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas (Freire, 2001, p. 26).

Assim, a pandemia mudou o contexto educacional das escolas brasileiras, saindo de uma interação presencial diária, para uma interação remota limitada, por essa razão em muitas ocasiões percebemos indícios da retomada de um ensino tradicional, bancário, no qual o professor é o centro do processo, e os educandos só restava esperar os comandos para cada dia de aula.

Nesse sentido, ficou evidente que faltou reinvenção e não foram criadas estratégias para dar prosseguimento ao que vinha sendo praticado no ensino presencial. Ou talvez o que presenciamos no estágio era apenas a reprodução do que acontecia nas aulas presenciais. Em outras palavras, predominava naquela escola a opção pelo ensino tradicional, na qual existia uma hierarquia, em que os professores decidiam e os educandos obedeciam.

Além disso, foi observado no decorrer do estágio que a maioria dos educandos não tinham em casa um espaço reservado apenas para os estudos. Algumas crianças acompanhavam as aulas deitadas na cama, outras na cozinha, outras no quintal de casa, ou seja, em espaços totalmente inapropriados para estudar, de certa forma interferem na concentração dos educandos. Muitos estudantes não tinham condições de arrumar um espaço apenas para os estudos, geralmente dividiam o celular, o computador e o quarto com os outros irmãos, assim tudo isso foi comprometendo o desempenho dos educandos nos estudos.

Outrossim, verifiquei que geralmente eram as mulheres que auxiliavam as crianças nos estudos, eram elas que interrompiam suas tarefas domésticas para ajudar a criança no uso do celular, que trazia o lanche, outras se sentavam ao lado dos filhos para que eles não se distraísse com outras coisas no celular. Dessa forma, corroborando com o que afirma Santos (2020, p.14): “Poderia imaginar-se que, havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. Suspeito que assim não

será em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar". Com efeito, na pandemia as mulheres tiveram o dobro de trabalho: cuidaram dos doentes, ajudaram os filhos com as tarefas escolares e gerenciaram os afazeres domésticos, enquanto os homens, em sua maioria, mantiveram seus privilégios e continuaram exercendo apenas uma função.

Com relação a interação entre professora estagiária e educandos, inicialmente senti-me apreensiva, pois, percebi que a professora regente enfrentava dificuldades na comunicação com a turma que acompanhava as aulas remotas síncronas e assíncronas, regularmente alguns educandos não respondiam as mensagens do WhatsApp, ou demoravam a responder, não fazia as devolutivas das atividades propostas, sendo que já conheciam a professora regente, mas isso não favoreceu a boa comunicação. De modo que, como estagiária que não conhecia essas crianças, não estava confiante se teria alguma devolutiva dos educandos.

> Dificilmente este primeiro dia será um dia sem inseguranças, sem timidez, sem inibições, sobretudo se a professora ou o professor mais do que puramente se pensa inseguro está realmente inseguro, se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos, de contornar as dificuldades (Freire, 2015, p.111).

Ratificando a afirmação de Freire (2015) realmente experimentei todas essas emoções, especialmente por ser a primeira vez que me encontrava diante de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental; além disso, o formato remoto intensificou minha insegurança. Contudo, tudo isso foi superado já no primeiro dia de aula, após o término da aula via google meet a maioria dos educandos me enviaram mensagens a respeito de suas dúvidas, sugerindo novas ideias para suas tarefas de casa, e no horário combinado para o envio da tarefa a maioria enviaram.

Sendo assim, a seguir apresento algumas atividades desenvolvidas na turma bem como as devolutivas dos educandos.

1) Atividade dia 07 de setembro independência do Brasil.

Fotografia 1: Produção de uma história de quadrinho sobre o 07 de setembro



Fonte: arquivos da autora, 2021.

A partir da leitura da história em quadrinho da turma da Mônica, que fazia alusão ao 07 de setembro, preparei como atividade a criação de uma história em quadrinhos. Recebi várias mensagens dos alunos, uns afirmando que não conseguiriam fazer porque não sabiam desenhar, outros perguntavam se poderiam colorir ou fazer diversos desenhos. Para essa atividade o principal objetivo era que eles compreendessem a estrutura desse gênero textual, permeado por humor, criatividade e crítica social.

Nesse sentido, a proposta também visava mostrar aos educandos que eles também poderiam ser autores das histórias de quadrinhos. Dessa forma, como afirma Freire (2021) uma prática docente crítica e democrática permite ao educando pensar e refletir sobre o que está produzindo. A exemplo da figura 2 nota-se que os estudantes compreenderam a proposta da atividade e usaram a criatividade na criação da história em quadrinhos.

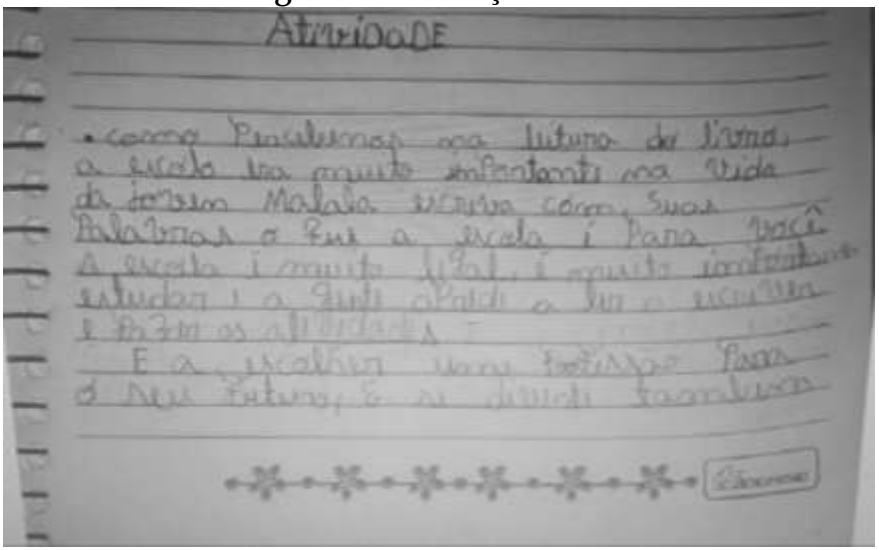
2) Atividade de leitura e produção textual a partir do livro: Malala, a menina que queria ir para a escola de autoria de Adriana Carranca, publicado em 2015.

A atividade assíncrona de leitura e produção textual a partir do livro "Malala, a menina que queria ir para a escola". O livro conta a história real da jovem paquistanesa Malala, em sua luta em defesa da educação para meninas em seu país.

A escolha desse livro foi oportuna assim como a jovem Malala às crianças brasileiras também estavam enfrentando dificuldades para ter acesso à educação, sobretudo durante o período da pandemia, haja vista que para muitas crianças pobres o acesso ao celular e computador foi escasso. Dessa forma, a história de Malala seria mais um estímulo para os estudantes não abandonarem os estudos, pois apesar das dificuldades lutar e resistir pela educação valia a persistência.

Foi sugerido que após a leitura do livro, os estudantes tinham que escrever uma pequena produção textual abordando o que a escola significava em suas vidas. Na figura da página que segue tem-se uma das atividades enviadas pelos estudantes a respeito da leitura do livro citado.

Fotografia 2: Produção de textos



Fonte: arquivos da autora, 2021

Questionados sobre o que significava a escola em suas vidas a exemplo da figura acima. A maioria das respostas afirmavam que a escola era um lugar onde aprenderiam a ler e escrever, também era um lugar de diversão e principalmente preparavam para uma profissão. Nesse sentido, as respostas reportavam a escola como um lugar da esperança.

De fato, a escola é um lugar da esperança, assim afirmou Freire (2021, p.70): "A esperança de que professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria". Portanto, a escola nos ensina a esperançar por um futuro promissor, bem como nos ensina a resistir aos obstáculos que impedem o nosso crescimento intelectual, rompendo com o estigma disseminado pela elite de que filhos de pobres não podem ser juízes, médicos, professores, engenheiros. É essa a esperança que Freire (2021) queria nas escolas, uma esperança que impulsiona para a resistência.

3) Aprendendo a somar e subtrair através do jogo aprender a somar e subtrair com o ônibus, disponível na plataforma coquinhos .

A finalidade desta atividade era buscar aproximar a matemática da vida dos educandos. Os estudantes que têm acesso ao computador e celular também têm baixados nos seus aparelhos vários jogos e passam muito tempo jogando. Então, em razão desse interesse das crianças pelos jogos eletrônicos, precisamos também enfatizar que fora o entretenimento eles também poderiam aprender com os jogos, inclusive a matemática. Historicamente, a Matemática vem sendo considerada uma disciplina difícil, acessível apenas para os gênios, fora a memorização como método utilizado para o ensino dessa ciência. Contudo, de acordo com Maccarini (2011), o ensino da matemática deve contemplar a resolução de problemas, contendo desafios, em outras palavras, que seja significativo e próximo da realidade dos educandos.

No que se refere a essa atividade as crianças demonstraram entusiasmo com o conteúdo, uma vez que, aliaram entretenimento e aprendizado. Assim, como todos os conhecimentos defendemos maior

democratização do saber matemático, pois, são várias pessoas alegando que não gostam da Matemática porque não aprenderam da forma apropriada.

Dessa forma, o saber fazer docente defendido por Paulo Freire sustenta-se a partir de uma prática fundamentada no diálogo, no qual as vivências dos educandos complementam e integram o saber sistematizado em sala de aula. Assim, a junção dos jogos com a matemática torna a disciplina acessível e significativa para os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas no estágio remoto no ano de 2021, verifiquei que a educação democrática, os educandos como protagonistas que refletem, questionam, contribuem para a prática educativa, todos esses princípios defendidos por Paulo Freire foram ignorados, pois, muitas crianças não tiveram condições de acompanhar as aulas remotas, para os que tinham acesso às tecnologias não foi dado o poder de decidir, opinar ou escolher.

Por essa razão, durante o breve período em que fui estagiária, planejei atividades que despertaram o desejo de aprender dos educandos. Além disso, o estágio representou uma oportunidade valiosa para aplicar as teorias estudadas ao longo do curso. Assim como conquistei minha autonomia enquanto estagiária, era fundamental que os educandos também desenvolvessem sua autonomia e participação ativa nas atividades.

Os objetivos deste estudo foram alcançados pois as atividades propostas partiram da premissa de que o educando teria o poder de escolher e expressar suas ideias diferentemente das práticas da professora regente.

Esse período atípico da educação brasileira deve continuar sendo pesquisado há muitas pessoas para serem ouvidas como: famílias, educandos, professores, secretarias de educação e outros profissionais da educação. Assim, todos que vivenciaram a educação em tempos de pandemia tem muito a revelar sobre os impactos na sua formação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e metodologia do ensino de Matemática**.
Curitiba: Editora Fael, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aprendizagem na Educação Básica:** detalhamentos do contexto pré-pandemia. São Paulo: Todos Pela Educação, 2021.

Disponível em: www.euleioparaumacrianca.com.br%2Festante-digital%2Fmalala. Acesso em setembro de 2021.

Disponível em: www.coquinhos.com/aprender-a-somar-e-subtrair-com-o-onibus. Acesso em setembro de 2021.

Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/653796070876532962/.Acesso em setembro de 2021.

CAPÍTULO 10

O PROTAGONISMO DO CAFÉ FILOSÓFICO: EXPLORANDO UMA ABORDAGEM DINÂMICA E INTERATIVA PARA A APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA

Izabele do Nascimento Arruda[30]

INTRODUÇÃO

A disciplina de Filosofia desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, pois atua como um alicerce para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Ao promover debates sobre temas como ética, liberdade, justiça e conhecimento, a Filosofia incentiva os alunos a questionarem a realidade ao seu redor, analisarem diferentes perspectivas e construírem argumentos sólidos. Essa prática é essencial não apenas para o amadurecimento intelectual, mas também para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa, onde indivíduos são capazes de tomar decisões fundamentadas e contribuir para a transformação social. No contexto escolar, a Filosofia prepara os jovens para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo de forma responsável e autônoma, valorizando a importância do diálogo e da reflexão crítica como ferramentas para a cidadania.

A Filosofia, como parte das Ciências Humanas e Sociais, é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Contudo, sua ausência no Ensino Fundamental II resulta em dificuldades para os alunos ao ingressarem no Ensino Médio, onde enfrentam o desafio de compreender

[30] Graduanda no Curso da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, CDSA/UFCG- - Área das Ciências Humanas e Sociais. Mestranda Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) pela, a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CDSA. http://lattes.cnpq.br/4378410455387025, https://orcid.org/0009-0007-7321-8632, izabelearuda2@gmail.com.

conceitos complexos. Para contornar essa lacuna, é necessário que o professor adote abordagens criativas e envolventes que despertem o interesse dos alunos pelos conteúdos filosóficos. O Café Filosófico se apresenta como uma estratégia eficaz para promover um aprendizado mais acessível e dinâmico, estimulando discussões e reflexões em um ambiente informal. Essa prática não só complementa o currículo formal, mas também contribui para formar cidadãos críticos e preparados para a participação ativa e consciente na sociedade.

Criar um espaço que fomente o desenvolvimento do pensamento crítico e fundamental atualmente, além de ser um espaço que foge dos modelos tradicionais da sala de aula. E dessa maneira o Café Filosófico oferece uma dinâmica diferente e acessível para absorção do conteúdo. Assim, o Café Filosófico complementa o currículo formal, promovendo uma educação que integra saberes e prepara os alunos para uma participação consciente na sociedade.

A estratégica pedagógica do CAFÉ FILOSÓFICO desempenha um papel fundamental na educação, além de proporcionando uma avaliação rápida e eficaz do conhecimento dos alunos, reforçando a retenção de informações, oferecendo feedback imediato, promovendo engajamento ativo, preparando os alunos para avaliações importantes, permitindo a personalização da aprendizagem e motivando os estudantes.

O principal objetivo nesse processo é usá-los em conjunto com outras estratégias de ensino para uma abordagem completa e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia de ensino desenvolver também valores no cotidiano escolar, a exemplo, da coletividade e empatia a reflexão crítica.

O café filosófico tem como objetivo absorção dos textos de Filosofia, criando uma maneira lúdica de aprendizagem num espaço descontraído para a leitura, desse modo, estimula o pensamento críticos dos alunos. O resultado dessa metodologia de aprendizagem é o desenvolvimento do pensamento crítico, estímulo à argumentação e expressão, fomento ao autoconhecimento e à reflexão pessoal e a preparação para a cidadania.

DESENVOLVIMENTO

O Café Filosófico surgiu no continente europeu, mais especificamente na Praça da Bastilha, em Paris, na França, com o intuito de criar uma dinâmica maior de interação entre os alunos e o conteúdo da disciplina de Filosofia. Dessa forma, busca-se promover uma reflexão crítica à luz de grandes temas filosóficos. A tarefa da Filosofia é criativa, ao definir o filósofo como "amigo do conceito":

> O filósofo é amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (...) Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente quietos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p.13).

Sobe essa perspectiva o Café Filosófico propõe uma dinâmica de interação na qual o aluno possa experimentar a interpretação de textos de Filosofia, desenvolvendo o senso crítico. As rotinas tradicionais da sala de aula muitas vezes fazem com que os alunos percam o interesse pela disciplina, enquanto o Café Filosófico promove uma estratégia pedagógica lúdica. Além disso, proporciona o contato direto com a natureza, tornando o aprendizado mais agradável e significativo.

A proposta do Café Filosófico é uma metodologia ativa que visa possibilitar uma dinâmica voltada para o desenvolvimento crítico dos alunos, incentivando-os a se posicionarem sobre diferentes temas da atualidade.

O processo de ensino e aprendizagem no chão da escola deve trazer o aluno como um sujeito ativo e protagonista do seu conhecimento e desse modo e extremamente relevante implantar uma dinâmica, mas atrativa no cotidiano escolar. Desse modo, o objetivo desse trabalho e desenvolver no cotidiano escolar uma metodologia eficaz que trabalhe a correção e o déficit de aprendizagem dos alunos. O café filosófico é uma possibilidade de estratégia pedagógica que refletir temas diversos dentro do componente curricular da disciplina de filosofia. Nessa dinâmica o professor possibilita e incentiva uma maneira, mas lúdica de aprendizagem haja vista as dificuldades.

O grande desafio de muitas escolas brasileiras, é tentar mitigar todos os danos causados pela pandemia, a evasão escolar e o processo de ensino. Para isso, é necessário, sobretudo, uma mudança de rotinas de aprendizagens. Nesse sentido, a escola deve ser divertida, um lugar agradável para estar, por mais responsabilidades que se tenham dentro dela, o lúdico deve estar sempre presente com dinâmica metodológicas e eficaz.

Para Christensen, Horn e Johnson (2012), o processo de ensino-aprendizagem deve ter como elemento principal a motivação, com o intuito de gerar engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, levando-os a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem e desenvolvimento e assumir o protagonismo estudantil. Ainda segundo estudos realizados pelo psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihaly, o aprendizado ocorre com mais eficácia quando as atividades envolvidas são prazerosas e divertidas.

Também, partindo da concepção de Vygostky (1991), acreditamos que a aprendizagem não começa quando o aluno se inicia na vida escolar. A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas de cada um. Por isso, não podemos ao receber um aluno no seio escolar, desconsiderar todo o seu aprendizado anterior, aprendizado de mundo, de normas sociais, de vivências familiares etc. Ao contrário, devemos buscar estratégias de promover o conhecimento entre os alunos como produto das relações entre eles e deles com o mundo. Segundo Freire (apud, MARQUES; MARQUES, 2006, p.09).

> Os seres humanos devem buscar respostas para os desafios encontrados nestas relações. Para isso devem reconhecer a questão, compreendê-la e imaginar formas de respondê-la adequadamente. Daí outras questões se colocam e novos desafios aparecem. Assim se constitui o conhecimento, ou seja, a partir das necessidades humanas.

Observa-se assim que tanto Freire (1980, 1987) como Vygotsky (1991) consideram o contexto social e o conhecimento relacional como principal chave para o acesso ao conhecimento científico relevante. Ambos são defensores da inserção de todas as pessoas na história como agentes de transformação, além de criticarem a verticalidade da relação educador-educando, na qual o primeiro seria o detentor do saber e os demais os donos da ignorância absoluta, incapazes, inclusive, de pensarem e de participarem dos processos decisórios. (MARQUES; MARQUES, 2006, p.09)

A relevância do projeto Café Filosófico é significativa para a disciplina de Filosofia atualmente, pois esta integra a área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. Vivemos em uma época marcada por desafios, especialmente com a Reforma do Novo Ensino Médio de 2017, que tornou a disciplina optativa nos anos finais do Ensino Médio. No entanto, mais recentemente, a reformulação de 2024 garantiu o ensino da disciplina de Filosofia no currículo.

O “Novo” Ensino Médio é uma reforma educacional que busca promover mudanças significativas no currículo e na estrutura do Ensino Médio. Essa implementação da proposta da reformulação é de 2013, no governo de Dilma Rousseff, porém, foi aprovado no Brasil em 2017, por meio da Lei Nº 13.415, e propõe uma série de transformações para tornar o currículo mais flexível, voltado para a suposta formação integral dos estudantes e alinhado com as demandas do século XXI.

As disputas pela hegemonia entre as grandes potências mundiais exercem um papel significativo nos países subdesenvolvidos, moldando suas políticas econômicas e sociais. Sob apoio do neoliberalismo, que se alinha às demandas do sistema global, ocorrem grandes transformações estruturais. No Brasil, desde 2011, o país tem sido afetado por essa crise sistêmica, que se reflete em sua economia e na vida de seus cidadãos. Sob pressão do

imperialismo e das instituições financeiras internacionais, o país se vê compelido a adotar reformas profundas, muitas vezes sacrificando políticas sociais em prol de uma agenda econômica neoliberal. Assim, uma série de mudanças foram implementadas neste novo modelo, sendo a primeira delas a inserção do "Novo" Ensino Médio com sua grade curricular. Antes dessa reforma, a formação dos estudantes era composta por disciplinas obrigatórias e com carga horária definida. No campo teórico da proposta os estudantes têm a possibilidade de escolherem os chamados itinerários formativos[31] que sejam mais adequados aos seus interesses, aptidões e "projetos de vida". Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma das áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo, em tese, nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP.

Essa flexibilização diz permitir que os estudantes aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas, desenvolvendo competências e habilidade[32] mais alinhadas com suas vocações e necessidades futuras. Além disso, o "Novo" Ensino Médio também prevê a ampliação da carga horária, dizendo ser com o objetivo de oferecer uma formação mais completa e integral aos estudantes. No entanto, é importante ressaltar que a implementação do "Novo" Ensino Médio ainda está em curso e enfrenta desafios, como

[31] Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio. De acordo com o proposto, as redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.
Disponível: BRASIL. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio: Dúvidas*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas

[32] "à pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raíz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado".
Disponível: ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. *A aprendificação da pedagogia das competências na BNCC*. [s.d.]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/?format=pdf&lang=pt

infraestrutura inadequada (laboratório, biblioteca, espaço para EF e atividades culturais), a formação para os professores e a necessidade de adaptação das instituições de ensino. Portanto, o impacto do "Novo" Ensino Médio ainda está em processo de consolidação e passando por avaliações, sendo necessário acompanhar de perto a sua implementação.

O "Novo" Ensino Médio revela-se como uma expressão das contradições inerentes, sustentada em pilares como a falsa liberdade de escolha que se tem com os *Itinerários Formativos*, a expansão da jornada escolar, que em muitos casos não é acompanhada pela progressão da carga horária, e, por fim, à lógica do ensino profissional direcionado para o mercado de trabalho com o ensino técnico, que não é uma proposta para a educação pública. Ao reduzir a formação geral básica em prol da criação de *Itinerários Formativos*, a política educacional aprofunda as disparidades sociais, reproduzindo a lógica de uma sociedade dividida em *classes*[33]. Nesse contexto, a ampliação do modelo de escola em tempo integral se mostra como uma tentativa de atender às demandas do mercado de trabalho em constante transformação, porém, sem o devido investimento para garantir condições adequadas dos estudantes.

A fragmentação do currículo reflete não apenas a precarização do ensino, mas, também, a fragmentação da própria base educacional, gerando uma força de trabalho desqualificada e submetida às exigências do capital. Dessa maneira, o "Novo" Ensino Médio não apenas falha em promover uma educação de qualidade para todos, mas serve como um instrumento de reprodução das desigualdades socioeconômicas evidenciando as contradições fundamentais do sistema capitalista. Rocha (2005, p. 144) destaca algumas características que a escola na sociedade contemporânea precisa apresentar:

> As escolas precisam estar afinadas com um modelo de aprendizagem mais integrado, no qual os sujeitos participem ativamente na construção e reconstrução do conhecimento, abandonando os velhos esquemas reducionistas nos quais se valorizam o ensino por memorização e a fragmentação nas disciplinas.

O modelo educacional brasileiro necessita de mudanças significativas que compreende as reais necessidades dos alunos, uma vez que, mas parece que a escola, professores e alunos não andam no mesmo compasso do acompanhar dos séculos e, com isso, mais se parece que a escola está no século XIX, os professores no século XX e os alunos no século XXI.

Ao promover um ambiente de diálogo aberto, o Café Filosófico favorece a construção de uma visão mais crítica da sociedade e dos problemas que ela enfrenta, além de incentivar os alunos a se posicionarem e desenvolverem sua capacidade argumentativa. Essa prática contribui para que a filosofia deixe de ser uma disciplina distante e se torne uma parte ativa no processo de aprendizagem, acompanhando as necessidades e os desafios do século XXI.

Nesse contexto, o Café Filosófico surge como uma importante ferramenta para aproximar os alunos dos conceitos filosóficos de maneira mais acessível e dinâmica. Esse formato de debate e troca de ideias permite que os estudantes explorem questões filosóficas de forma descontraída, mas profunda, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre temas contemporâneos.

A Filosofia proporcionar aos alunos uma disciplina de pensamento crítico que estabelece visão sobre diversos problemas da sociedade. Esse contato com os textos filosóficos do surgimento da Filosofia sempre são uma leitura densa que implica em estratégias que possibilite uma nova dinâmica de aprendizagem. Afinal pensar a filosofia na transição do ensino fundamental II para o ensino médio é desafiador.

A metodologia do Café Filosófico não apenas enriquece a dinâmica da aula, mas também cria um ambiente no qual os alunos podem dialogar de maneira mais livre e engajada. A atividade promove a troca de ideias, incentivando os alunos a se expressarem e a ouvirem perspectivas diversas, o que é fundamental para a formação de um pensamento crítico. Além disso, ao envolver conteúdo da Base Diversificada, o projeto oferece uma abordagem interdisciplinar que conecta a Filosofia a outras áreas de conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição “O PROTAGONISMO DO CAFÉ FILOSÓFICO: EXPLORANDO UMA ABORDAGEM DINÂMICA E INTERATIVA PARA A APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA”, surge a partir da problemática de déficit de aprendizagem dos alunos do ensino médio. Em uma época de mudanças, faz-se necessário transformar a realidade a qual fazemos parte, ou seja, as práticas educativas. Portanto, essa transformação é uma ação conjunta e coletiva da escolar e dos professores para os alunos.

A ludicidade em aulas no ensino médio em especial na disciplina de Filosofia desempenha um papel fundamental na promoção do engajamento e da aprendizagem significativa, especialmente em um momento crítico em que a taxa de evasão escolar tende a ser mais alta. Proporcionar atividades lúdicas permite que os estudantes se sintam mais conectados ao conteúdo e ao ambiente escolar, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo. Jogos, dinâmicas e estratégias pedagógico interativos estimulam o interesse e a criatividade, além de fortalecerem habilidades como trabalho em equipe e resolução de problemas. Ao integrar a ludicidade, o professore criam um espaço mais acolhedor e motivador, contribuindo para a permanência dos alunos e para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida acadêmica e social.

Podemos afirmar que é de extrema importância trabalhar valores com os adolescentes, a exemplo, da coletividade visto que o mundo está cada, mas vez individual e só podemos transformar essa realidade no ambiente escolar além de trabalhar a empatia que faz com que cada um se coloque no lugar do outro com sensibilidade em cada questão posta.

Dessa forma, sugiro essa estratégia pedagógica não só para a Filosofia, mas também para outras disciplinas, como, por exemplo, um café literário na disciplina de Português ou na disciplina de História. Esse formato pode ser útil, especialmente para leituras densas, pois os alunos demonstram maior interesse quando metodologias ativas são utilizadas para tornar o aprendizado mais atraente.

Por fim, o café filosófico é uma experiência de grande valia tanto a disciplina de filosofia como pode ser também de outros componentes curriculares da base cientifica da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O "Café Filosófico" é uma estratégia que vai além de uma forma lúdica de aprendizado; cada encontro é uma nova oportunidade para que cada aluno se sinta ouvido e acolhido pela leitura e interpretação de textos filosóficos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974. Acesso em: 05 de novembro de 2024;

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3a ed. São Paulo: Moraes, 1980. _____. **Pedagogia do Oprimido**. 26a Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Acesso em: 20 de novembro de 2024;

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. In: _____. O paradigma educacional emergente. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2002. p. 135-207. Acesso em: 05 de novembro de 2024;

MARQUES, Luciana Pacheco e MARQUES, Carlos Alberto. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. UFJF, Juíz de Fora, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1661--Int.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2024;

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. Acesso em: 20 de novembro de 2024.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes Docentes e Autonomia dos Professores. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007; Acesso em: 08 de novembro de 2024.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Blended: **usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Acesso em: 05 de novembro de 2024.

MELO, M. G. de A.Ensino de Física nas Escolas de Nível Médio de Belém-Pará. in: Congresso Internacional de Educação: **Os Desafios no Processo de Ensino Aprendizagem**. 2004. João Pessoa: Anais.São Luiz: Ed. Universitária, 2004. 422 p. Acesso em: 08 de novembro de 2024.

CAPÍTULO 11

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

Julio Tadeu Scaramal[34]

INTRODUÇÃO

A educação e a socioeducação desempenham papéis complementares e essenciais na ressocialização de adolescentes e jovens em conflito com a lei. No Brasil, esse vínculo foi consolidado por um conjunto de normativas que reconhecem a educação como um direito fundamental e como um dos principais pilares das medidas socioeducativas. A interação entre esses dois campos vai além do cumprimento de obrigações legais, representando uma oportunidade para promover inclusão social, cidadania e transformação de trajetórias de vida. No entanto, a efetivação desse direito (a educação) ainda enfrenta desafios estruturais e organizacionais que limitam seu impacto.

A análise da relação entre educação e socioeducação torna-se especialmente relevante no contexto do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Instituído pela Lei nº 12.594/2012, o SINASE estabelece diretrizes que integram a escolarização ao processo socioeducativo, destacando a centralidade da educação como eixo estruturante das políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas de privação e restrição de liberdade. Assim, compreender como as legislações e normativas foram estruturadas, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas, é fundamental para identificar avanços, lacunas e possibilidades de aprimoramento (BRASIL, 2012).

[34] Pedagogo com 24 anos no sistema socioeducativo, especialista em Educação em Direitos Humanos. Pesquisa educação e socioeducação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3343114245281483 E-mail: julio.scaramal@funase.pe.gov.br

Este artigo tem como objetivo elucidar a evolução histórica das normativas que conectam educação e socioeducação, destacando sua relevância para os objetivos do SINASE. A análise aborda documentos como o Código de Menores de 1927 e 1979, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), a Resolução nº 3/2016 do Conselho Nacional de Educação e relatórios como o *Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo* (2020) e o *Levantamento SINASE 2023*.

Restringimos a análise a esses documentos específicos, embora existam muitos outros relevantes, considerando que eles possuem um alcance abrangente. Suas principais disposições são aplicáveis a toda a população de adolescentes e jovens autores de atos infracionais.

A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica e análise documental dos principais textos normativos, relatórios e estudos acadêmicos que abordam a temática. Essa abordagem permite compreender o papel das legislações no fortalecimento da relação entre educação e socioeducação, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

DESENVOLVIMENTO

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS LEGISLAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

A proteção aos direitos da criança e do adolescente é resultado de um processo histórico que reflete avanços significativos no âmbito internacional e nacional. Globalmente, a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1959, estabeleceu princípios fundamentais, como o direito à educação, à saúde e à proteção contra abusos, reconhecendo a vulnerabilidade específica desse grupo. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, reforçou a Doutrina da Proteção Integral, consolidando a obrigação dos Estados signatários de tratar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, garantindo-lhes desenvolvimento

pleno e proteção contra qualquer forma de exploração ou discriminação. O Brasil ratificou a Convenção em 1990, alinhando-se aos padrões internacionais de defesa da infância (UNICEF, 1959; 1989).

No contexto brasileiro, os primeiros marcos normativos voltados para a infância foram os Códigos de Menores de 1927 e 1979. O Código de 1927, conhecido como "Código Mello Mattos", foi pioneiro ao estabelecer medidas de proteção para menores de 18 anos em situação de abandono ou delinquência. No entanto, sua abordagem era predominantemente tutelar, tratando os jovens como objetos de controle estatal e enfatizando a institucionalização em detrimento de ações educativas ou sociais. O Código de 1979, por sua vez, trouxe algumas inovações, como a criação de instituições específicas para o atendimento de menores, mas manteve a visão assistencialista e repressiva, sem considerar os adolescentes como sujeitos de direitos plenos (BRASIL, 1927; 1979).

A superação desse paradigma ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que inaugurou um novo capítulo na história da infância e adolescência no Brasil. A Carta Magna incorporou a Doutrina da Proteção Integral, prevista na Convenção sobre os Direitos da Criança, e estabeleceu, em seu artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com prioridade absoluta, os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, incluindo o acesso à educação, saúde e convivência familiar. Esse avanço legal foi complementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que traduziu os princípios constitucionais em um marco jurídico abrangente. O ECA consolidou a visão de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e regulamentou as medidas socioeducativas, priorizando ações pedagógicas e de ressocialização em detrimento de práticas punitivas (BRASIL, 1988; 1990).

Essas transformações legais representam um marco no fortalecimento dos direitos da infância e adolescência no Brasil, refletindo um compromisso crescente com a construção de políticas públicas que assegurem a dignidade e o desenvolvimento integral dessa população. A trajetória legislativa, desde os Códigos de Menores até a Constituição de 1988 e o ECA, demonstra uma evolução na compreensão das necessidades dos jovens, destacando a educação como instrumento central para sua inclusão social e cidadania plena.

SINASE COMO EIXO ESTRUTURANTE DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei nº 12.594/2012, representa um marco no tratamento de adolescentes em conflito com a lei no Brasil. Fundamentado na Doutrina da Proteção Integral e alinhado aos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o SINASE tem como objetivo assegurar que as medidas socioeducativas sejam implementadas com foco na ressocialização, promovendo ações pedagógicas e intersetoriais que garantam o desenvolvimento integral dos adolescentes. Entre seus principais princípios e diretrizes, destacam-se a centralidade da educação como um eixo estruturante e a obrigatoriedade da articulação entre diferentes políticas públicas para assegurar os direitos básicos desses jovens (BRASIL, 2012).

A educação ocupa uma posição privilegiada no contexto socioeducativo, sendo compreendida não apenas como um direito fundamental, mas também como um dos principais pilares para a transformação das trajetórias de vida dos adolescentes em cumprimento de medidas de privação ou restrição de liberdade. O Plano Individual de Atendimento (PIA) é a ferramenta central para a operacionalização dessa perspectiva. Conforme previsto na legislação do SINASE, o PIA deve ser elaborado de maneira personalizada, considerando as especificidades de cada adolescente e incluindo metas educacionais, profissionais e sociais. Essa abordagem garante que o atendimento seja direcionado às necessidades e aspirações dos jovens, promovendo sua reintegração ao sistema escolar e ao mercado de trabalho (BRASIL, 2012).

Complementando essa estrutura, a Resolução nº 3/2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece diretrizes específicas para a escolarização de adolescentes em medidas socioeducativas. O documento enfatiza que a oferta educacional deve ser contínua e integrada às demais dimensões do atendimento, respeitando as particularidades do contexto socioeducativo. A Resolução reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam a equidade, o respeito aos direitos humanos e a formação

cidadã, assegurando que o processo de escolarização seja um instrumento de inclusão e ressocialização. Além disso, orienta sobre a adaptação curricular e a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação que atuam em unidades socioeducativas, de modo a garantir que a oferta seja efetiva e alinhada aos objetivos do SINASE (BRASIL, 2016).

Portanto, o SINASE configura-se como um eixo articulador entre educação e socioeducação, destacando o papel transformador do ensino no sistema de atendimento socioeducativo. Ao integrar medidas pedagógicas, sociais e profissionais, o sistema busca promover a reconstrução de projetos de vida, fortalecendo a cidadania e a dignidade dos adolescentes atendidos. No entanto, para que essas diretrizes se materializem, é essencial o fortalecimento de políticas públicas intersetoriais, investimento na formação de educadores e melhoria das condições estruturais das unidades, assegurando que a educação cumpra sua função social e inclusiva.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

A educação é reconhecida como um direito fundamental e universal no Brasil, garantido por um conjunto robusto de normativas legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seus artigos 205 e 227, que a educação é um dever do Estado e da família, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da pessoa, a cidadania e a inclusão social, atribuindo prioridade absoluta a crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, complementa essa prerrogativa ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, destacando a educação como um pilar essencial para a proteção integral (BRASIL, 1988; 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, regulamenta a organização do sistema educacional brasileiro, promovendo o ensino inclusivo e de qualidade como mecanismo de redução das desigualdades. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014, reforça essas diretrizes ao definir metas para a universalização do ensino básico e a redução da exclusão escolar, com atenção especial a grupos em

situação de vulnerabilidade, como adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 1996; 2014).

No contexto socioeducativo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) desempenha um papel estratégico ao integrar a perspectiva dos direitos humanos ao processo educacional. O PNEDH busca promover a formação cidadã e a conscientização crítica dos adolescentes em privação de liberdade, enfatizando o respeito à diversidade e a valorização da dignidade humana. Essa abordagem é fundamental para transformar a educação em um instrumento de ressocialização, contribuindo para a reconstrução de projetos de vida e a reintegração social desses jovens (PNEDH, 2007).

Os indicadores educacionais refletem os desafios e as oportunidades existentes nesse cenário. O Levantamento Nacional do SINASE (2023) revela que, embora tenha havido avanços na oferta de escolarização em unidades socioeducativas, persistem problemas como altas taxas de defasagem idade-série, que atingem mais de 80% dos adolescentes em privação de liberdade. Além disso, o Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo (2020) destaca que apenas uma pequena parcela dos estados brasileiros alcançou a universalização do atendimento escolar em unidades de internação e semiliberdade. Esses dados evidenciam a necessidade de fortalecer políticas públicas voltadas à inclusão educacional, com foco na continuidade dos estudos e na integração entre educação básica e profissionalizante (SINASE, 2023; PANORAMA, 2020).

A educação no sistema socioeducativo, além de ser um direito, é um instrumento essencial para a ressocialização, permitindo que os adolescentes rompam com ciclos de exclusão social e tenham acesso a novas oportunidades. Para que esse objetivo seja alcançado, é crucial a implementação de ações intersetoriais, a melhoria das condições estruturais das unidades e a formação continuada de educadores, garantindo que o ensino seja não apenas acessível, mas também transformador.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO SINASE

As práticas pedagógicas no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) desempenham um papel fundamental na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. De acordo com o texto *"Educação e Socioeducação: Qual a Relação?"*, essas práticas devem ir além da simples oferta de escolarização, promovendo ações que articulem ensino formal, formação profissional e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A pesquisa destaca que, quando as ações pedagógicas são integradas e contextualizadas, os resultados no engajamento e no aprendizado dos adolescentes são mais significativos. Contudo, a implementação dessas práticas enfrenta desafios estruturais e organizacionais que comprometem sua efetividade (EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO, 2020).

Algumas experiências exitosas demonstram o potencial transformador da educação no sistema socioeducativo. Projetos que integram o ensino formal ao profissionalizante têm se mostrado especialmente eficazes, pois ampliam as perspectivas dos jovens ao capacitá-los para o mercado de trabalho. Oficinas de artes, cultura e tecnologia são exemplos de iniciativas que estimulam o protagonismo juvenil, favorecem a expressão criativa e promovem a construção de novos projetos de vida. Essas ações destacam a importância de abordagens pedagógicas inovadoras e adaptadas às especificidades do público socioeducando, reforçando o papel da educação como ferramenta de inclusão e autonomia (SINASE, 2023; EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO, 2020).

Apesar dos avanços, desafios significativos persistem, limitando o alcance e a qualidade das práticas pedagógicas. A infraestrutura de muitas unidades socioeducativas ainda é inadequada, dificultando a realização de atividades escolares e profissionalizantes. Além disso, a formação dos educadores é frequentemente insuficiente, carecendo de abordagens específicas para o contexto socioeducativo. A falta de articulação entre os setores envolvidos, como educação, assistência social e justiça, também representa um obstáculo, uma vez que compromete a implementação de ações integradas e intersetoriais. Esses fatores são apontados no *Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo* como barreiras a serem

superadas para que as políticas educacionais no sistema socioeducativo atinjam seus objetivos (PANORAMA, 2020).

Portanto, as práticas pedagógicas no contexto do SINASE devem ser continuamente aprimoradas para atender às necessidades dos adolescentes e alinhar-se aos objetivos das normativas. Investir em infraestrutura, capacitação docente e fortalecimento da intersetorialidade é essencial para garantir que a educação nas unidades socioeducativas seja não apenas um direito assegurado, mas também uma ferramenta efetiva de transformação social e ressocialização.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO

A pandemia de COVID-19 expôs e aprofundou as fragilidades estruturais do sistema socioeducativo, afetando significativamente o acesso à educação para adolescentes em privação de liberdade. Durante o período de isolamento social, muitas unidades socioeducativas enfrentaram a interrupção das atividades escolares devido à falta de infraestrutura tecnológica e à dificuldade de adaptação ao ensino remoto. Como apontado no *Panorama Nacional da Educação no Contexto Socioeducativo* (2020), a ausência de estratégias prévias para garantir a continuidade da escolarização agravou as desigualdades educacionais, ampliando a defasagem escolar e comprometendo o processo de ressocialização. Esses impactos ressaltam a necessidade de planejamento e investimentos que assegurem a resiliência do sistema educacional em situações de crise (PANORAMA, 2020).

Diante desses desafios, o fortalecimento das políticas intersetoriais emerge como uma das principais perspectivas para a superação das lacunas existentes. A integração entre educação, saúde, assistência social e justiça é essencial para criar uma rede de apoio que garanta o desenvolvimento integral dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) já estabelece diretrizes para essa articulação, mas a implementação ainda enfrenta dificuldades em diversos estados. Ampliar a coordenação entre os setores e promover a capacitação dos profissionais envolvidos são passos fundamentais para

assegurar que as ações sejam efetivas e alinhadas às necessidades dos jovens atendidos (BRASIL, 2012; SINASE, 2023).

As práticas pedagógicas inovadoras também desempenham um papel crucial na promoção de uma ressocialização efetiva. Projetos que integram ensino formal, formação profissionalizante e atividades culturais e esportivas têm mostrado resultados promissores ao incentivar o protagonismo juvenil e a construção de novos projetos de vida. Como destacado no texto *"Educação e Socioeducação: Qual a Relação?"*, abordagens que respeitam as particularidades dos adolescentes, promovem a aprendizagem ativa e estimulam a criatividade são mais eficazes para engajar os jovens e favorecer sua reintegração social. Essas práticas inovadoras não apenas ampliam as possibilidades educacionais, mas também fortalecem o vínculo dos adolescentes com a comunidade, contribuindo para a redução da reincidência (EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO, 2020).

Portanto, a relação entre educação e socioeducação, embora desafiadora, apresenta inúmeras possibilidades de aprimoramento. Superar os impactos da pandemia exige um esforço conjunto para fortalecer políticas públicas intersetoriais e investir em práticas pedagógicas que atendam às especificidades do público socioeducando. Essas ações são fundamentais para transformar a educação em um instrumento efetivo de ressocialização e inclusão social, assegurando que os direitos dos adolescentes sejam plenamente garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma análise sobre a relação entre educação e socioeducação no contexto das medidas socioeducativas, com ênfase na evolução histórica das normativas, na estruturação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e nos desafios e possibilidades para a escolarização de adolescentes em privação de liberdade. A discussão mostrou que, embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente ao garantir o direito à educação como pilar das medidas socioeducativas, a efetividade desse direito ainda enfrenta obstáculos relacionados à

infraestrutura inadequada, à formação insuficiente de educadores e à articulação limitada entre setores.

Foi evidenciado que a educação transcende seu caráter normativo, assumindo um papel essencial na ressocialização dos adolescentes. O alinhamento das práticas pedagógicas aos objetivos do SINASE e a integração de abordagens inovadoras, como a combinação de ensino formal e formação profissional, destacam-se como estratégias promissoras para promover a inclusão social e a reconstrução de projetos de vida. A pandemia de COVID-19 ressaltou a importância de planejar sistemas educacionais resilientes, capazes de garantir continuidade mesmo em cenários adversos, reforçando a necessidade de investimentos e políticas intersetoriais robustas.

Consolidar a relação entre educação e socioeducação requer um compromisso contínuo com a implementação das normativas existentes e o aprimoramento das práticas pedagógicas. É essencial fortalecer o Plano Individual de Atendimento (PIA) como ferramenta central no planejamento educacional, bem como investir na formação de educadores para lidar com as especificidades do público socioeducando. Além disso, a integração entre as áreas de educação, saúde, assistência social e justiça deve ser priorizada, promovendo uma abordagem intersetorial que amplie as possibilidades de ressocialização e reduza a reincidência infracional.

Para futuras pesquisas, recomenda-se a análise de experiências bem-sucedidas em diferentes estados brasileiros, buscando identificar práticas pedagógicas replicáveis e adaptáveis a contextos diversos. Também é importante investigar os impactos de programas profissionalizantes na reintegração social dos adolescentes, assim como avaliar a efetividade do uso de tecnologias no processo educacional em unidades socioeducativas.

Ao fortalecer o vínculo entre educação e socioeducação, a sociedade não apenas cumpre um dever legal, mas reafirma seu compromisso com a construção de um futuro mais inclusivo e equitativo. A educação, como instrumento de transformação, deve continuar sendo o alicerce para que adolescentes em conflito com a lei possam ressignificar suas trajetórias e exercer plenamente sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Código de Menores. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1927.

BRASIL. Código de Menores. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1979.

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

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: Qual a Relação? Análise das Práticas Pedagógicas no Contexto do SINASE. São Paulo, 2020.

EDUCAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: Qual a Relação? Análise das Práticas Pedagógicas no Contexto do SINASE. São Paulo, 2020.

PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO. São Paulo: Instituto Alana, 2020.

PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO. São Paulo: Instituto Alana, 2020.

PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO. São Paulo: Instituto Alana, 2020.

PNEDH. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2007.

SINASE. Levantamento Nacional de Dados do SINASE. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

SINASE. Levantamento Nacional de Dados do SINASE. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

SINASE. Levantamento Nacional de Dados do SINASE. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: ONU, 1989.

UNICEF. Declaração dos Direitos da Criança. Nova Iorque: ONU, 1959.

CAPÍTULO 12

ENSINO DE HISTÓRIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lucas Barroso Rego[35]
Luan Ferreira da Silva Paz[36]
Magnólia Suellem da Silva Azevedo[37]

INTRODUÇÃO

No dia 09 de janeiro de 2003, a lei n° 10.639 foi sancionada, com o objetivo de garantir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira como item obrigatório do currículo básico nacional. Anos depois, no dia 10 de março de 2018, a lei n° 11.645 alterou seu conteúdo programático a fim de incluir a temática da História e Cultura Indígena também como um elemento obrigatório nos estabelecimentos nacionais de ensino fundamental e médio.

Espaçados por mais de quinze anos, esses dois dispositivos legais foram, após muita reivindicação da sociedade civil organizada, instituídos sob a égide de marco inicial de urgentes transformações da sociedade brasileira, a começar pelos processos educacionais. Todavia, na prática, a perpetuação de silenciamentos, ocultamentos e epistemicídios continua sendo mais um exemplo de violência simbólica (BOURDIEU, 1997; 1998) visto a partir dos currículos da educação básica.

[35] Mestrando em História Social pelo PPGHIS/UFRJ e especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o mundo do trabalho pela UFPI. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8481113958603388. E-mail: lucas.barroso@ufrj.br
[36] Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3445618969119864. E-mail: luanpaz181@gmail.com
[37] Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8941494779195304. E-mail: magsuelle@gmail.com

Ainda que ambas as leis estejam inseridas em uma demanda social por (re)educação e reparação a serem empreendidas inicialmente nas instituições escolares, o que se vê é a continuidade histórica da negação de direitos e das subjetividades dos oprimidos no ato de ensino e aprendizagem em torno das narrativas de suas próprias histórias, sobretudo na não inclusão e/ou na exclusão deliberada de determinadas temáticas dos currículos básicos.

Essa questão está relacionada aos embates vistos em torno da história e também das escolhas curriculares. Não se deve perder de vista que todo conhecimento está ligado a um determinado poder (KILOMBA, 2019). Nesse caminho, o currículo, enquanto um centro de disputas, também veicula ideologias, perspectivas, visões de mundo, forma cidadãos e, à medida que ensina certos conteúdos, deixa de ensinar outros, selecionando e determinando como e o que se quer ensinar. Dessa forma, manifesta-se o tempo todo entre as políticas e as práticas escolares um conhecimento fragilizado com intencionalidades reduzidas a um grupo dominante de interessados e não uma educação democrática para todos, mais humana, crítica e analítica.

Quanto à escrita e ao ensino de História, o espaço de embate também é visto. Na educação básica, por exemplo, o campo é controlado simbolicamente por determinantes discursivos, reguladores, econômicos, sociais e ideológicos que organizam o ato e a forma de ensinar. Em meio a esse embate, a perpetuação do embranquecimento da história ainda tem sido uma tônica nos currículos básicos, resultando em epistemídios e silenciamentos na educação. “É impossível falar sobre uma única história sem falar sobre poder. [...] Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder” (ADICHIE, 2009).

Nesse contexto, o processo histórico e violento de apagamento da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares brasileiros, mesmo com as leis nº 10.639 e 11.645, provoca sentimentos de não pertencimento, não identificação, frustração e falta de representatividade nos educandos que são vítimas dessa privação.

Desse modo, problematizar essas ausências é uma tarefa imprescindível para a construção de um currículo de História mais

humanizador, dignificador e atento às diversidades étnicas e culturais nos tempos histórico e presente. Pretende-se, portanto, com esse artigo, entender de que formas a aplicabilidade concreta do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pode estimular novas epistemologias, subjetividades e direitos na educação básica e na sociedade.

Por tratar-se de um trabalho reflexivo de natureza teórico-conceitual, a metodologia de pesquisa prioritariamente empregada será a análise de textos e a revisão bibliográfica. Nesse percurso, será realizada uma investigação qualitativa (AIRES, 2011), dada a finalidade de refletir acerca das novas epistemologias da narrativa histórica e sua aplicabilidade no currículo escolar básico.

LEGISLAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Apenas no século XXI, a educação básica brasileira passou a contar com uma legislação que tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares de instituições públicas e privadas. Essa medida, ainda que tardia, representa um marco fundamental no enfrentamento do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira.

A conquista é resultado de anos de mobilização do Movimento Negro, que reivindicou o reconhecimento das contribuições culturais, sociais e históricas da população africana e afrodescendente para a construção da identidade nacional. No entanto, essa implementação ainda enfrenta inúmeros desafios.

Segundo Miguel Arroyo (2013), os conhecimentos e modos de pensar de determinados grupos, especialmente africanos e afrodescendentes, foram sistematicamente marginalizados, excluídos do que se considera "conhecimento socialmente produzido e acumulado" (p. 17). Essa exclusão reflete séculos de negação das culturas e saberes, perpetuando a ideia de que esses povos ocupam um lugar secundário na história intelectual e cultural da humanidade.

Ainda que algumas mudanças significativas tenham ocorrido na historiografia, valorizando as perspectivas e narrativas africanas e afro-brasileiras, os desafios permanecem. A implementação efetiva desse ensino nas escolas esbarra em resistências culturais, estruturais e institucionais. Muitos educadores enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação adequada, materiais pedagógicos limitados e até preconceitos dentro das comunidades escolares.

Nesse contexto, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) destaca a importância da educação nas relações étnico-raciais como instrumento para a formação de cidadãos comprometidos com a igualdade em todas as esferas — sociais, econômicas, políticas e culturais. Essa abordagem busca promover a valorização de diferentes identidades e pertencimentos, desafiando o legado de uma sociedade construída sobre bases coloniais, escravocratas e racistas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi instituída com um dos objetivos de servir todos os brasileiros de forma democrática, justa e igualitária. Além de garantir os direitos à educação, à moradia e à segurança, o artigo 242 da Constituição reconhece que o ensino da história brasileira deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias que formam a população brasileira.

Porém, a Constituição Federal de 1988 não atendeu a todos os requisitos para que a população negra tivesse todos os direitos mencionados na legislação, como todos os cidadãos brasileiros. A educação básica necessitou de uma legislação que assegurasse o acesso de negros e não negros a uma educação que abordasse questões raciais em sala de aula.

As lutas do movimento negro no Brasil são cruciais para se pensar a educação como uma arma contra o racismo. Por exemplo, as ações da imprensa negra, da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro contribuíram para a luta por uma educação que levasse em conta a história da África e do povo negro no Brasil (RANGEL, 2020).

> Na década de 1990, [...] a Marcha Zumbi dos Palmares, promovida por diversos movimentos negros em Brasília, foi um importante marco na denúncia do racismo presente no Estado brasileiro e de como ele atua para comprometer o acesso da

> população negra a certos direitos, entre eles, o da educação (CARREIRA, 2013, p. 14).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve inúmeras atualizações desde a sua promulgação, algumas das quais abordam diretamente questões étnicas. A primeira grande mudança foi realizada pela Lei n° 10.639 de 2003, que estabelece:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Segundo Gonçalves (2011), as questões de história, cultura africana e cultura indígena eram secundárias ou, mais precisamente, não faziam parte do conteúdo universal da formação da cidadania brasileira. Este foi um dos conflitos entre o movimento negro e as políticas da época, particularmente na sua parte relativa às questões educacionais.

Além da Lei 10.639/2003, é preciso citar a Lei 11.645 de 2008, que ecoou a voz dos povos indígenas que são massacrados todos os dias no Brasil desde a chegada dos portugueses ao Brasil. A invisibilidade dos povos indígenas do Brasil é outra questão importante que as escolas precisam revisitar sem desvalorizar sua história e cultura.

A implementação das Diretrizes de 2004 contém alguns princípios que os sistemas educacionais, as unidades escolares e os professores precisam seguir para implementar a educação étnico-racial no Brasil. Os princípios são: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e as discriminações” (RANGEL, 2020, p. 277).

As Diretrizes para a Educação em Relações Raciais reconhecem a importância do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica e superior. De acordo com Rangel (2020), o objetivo destas diretrizes é desenvolver cidadãos conscientes, a fim de manter uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica.

Entretanto, o sistema educativo e as escolas, bem como um grande número de professores e profissionais da educação, ainda não estão devidamente preparados para trabalhar este tema. Mesmo após a entrada em vigor da legislação, diversos estudantes que não têm acesso aos conteúdos e conhecimentos envolvendo a história e a cultura africana e afro-brasileira durante o ano letivo.

Recentemente, um dos objetivos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Relações Étnicas-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira de 2013 é justamente tomar medidas para cumprir a Lei 10.639/2003. Se tal plano foi necessário, é evidente que as diretrizes de 2004 não garantiram que a lei fosse efetivamente implementada nas escolas do ensino básico.

O plano observa a necessidade de integrar a temática étnico-racial no Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, dialogar com a Lei 11.645/2008, articular estratégias de formação para professores e garantir a cooperação entre o sistema educacional e os profissionais da educação na implementação da lei. No caso específico do ensino básico, o Plano estabelece, entre outras coisas, que é necessário:

> [...] e) Abordar a temática étnicorracial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem. [...] h) Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da autoestima dos jovens, dos(as) docentes e demais profissionais da educação (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 50- 51).

Em suma, a legislação educacional referente às questões étnico-raciais na educação básica estabeleceu diretrizes e orientações para que essa temática seja abordada nas escolas brasileiras de forma contínua, e não apenas no dia 20 de novembro.

O racismo, no entanto, é um dos principais obstáculos enfrentados na implementação de políticas educacionais voltadas às questões étnico-raciais.

Essa resistência evidencia a presença do racismo institucional e estrutural, que persiste tanto no setor público quanto no privado da educação no Brasil.

O desafio atual envolve a leitura, o estudo e, principalmente, a aplicação prática das diretrizes previstas pela Lei 10.639/2003. Nesse cenário, um dos primeiros passos para uma efetiva intervenção nesse cenário envolve a suscitação de reflexões sobre currículo e formação de professores nas escolas brasileiras.

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O currículo pode ser compreendido de várias formas e conceituado a partir de diferentes definições, pois se trata de um campo vasto e abrangente, que norteia as concepções de educação, ensino e aprendizagem, explicitando, mesmo que de modo discreto, entendimentos sobre a sociedade e o perfil de ser humano que se pretende formar.

A compreensão do senso comum em torno do currículo pode levar a um entendimento de algo estático, como uma ideia de uma cultura educacional (fixa e herdada) que pretende proporcionar um conhecimento (como um fato e informação) legítimo para aqueles aprendizes em formação. Nesse caminho, haveria também uma interpretação de currículo como um documento legal que descreveria o processo de ensino, uma ordenação de disciplinas e recomendações didáticas.

Em uma esfera escolar, é comum perceber o currículo relacionado a uma "grade" com disciplinas e atividades, com carga horária bem definida, ou com um conjunto de ementas, conteúdos ou programas disciplinares. Também percebe-se o currículo relacionado aos planos de ensino dos professores e as expectativas de aprendizagens desejadas aos estudantes. Tudo isso pode ser entendido como currículo.

No entanto, restringir-se a essa compreensão técnica e instrumentalizada limita o seu conceito. Nesse ínterim, é necessário entendê-lo considerando aspectos e significados que relacionam à cultura, à política pública, a situações socioemocionais, a instâncias de controle e poder, a aspectos de dominação e lutas de classes, entre outras.

Etimologicamente, a expressão “currículo” é uma palavra que é oriunda do latim, tendo como significado “pista de corrida”. Em sua interpretação, de uma forma mais simplista, pode-se entender o currículo como sendo um percurso, uma trajetória, ou seja, um caminho percorrido no campo da educação. Por isso, o currículo é um documento de identidade e que produz subjetividades durante o processo educacional para nos formar e nos tornar o que somos.

Nas discussões cotidianas quando pensa-se em currículo pensa-se apenas em conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem, esquecendo-se de que estes conhecimentos e processos que constituem o currículo estão intrinsecamente envolvidos naquilo que somos, naquilo que vivemos e naquilo que nos tornamos, ou seja, na nossa identidade e na nossa própria subjetividade. Portanto, os diferentes aspectos e significados sociais, culturais e políticos deixam-nos marcas que serão reproduzidas naquilo que vivenciamos, e consequentemente, no currículo que construímos e que praticamos.

O currículo, assim, está envolvido por questões de poder, afinal selecionar os conhecimentos e formatar a experiência curricular para produção de determinados sujeitos é uma questão de poder, pois se privilegia determinado tipo de conhecimento e não outro e assume uma identidade/subjetividade a ser alcançada e descarta outras múltiplas possibilidades. A problematização dessas questões está em consonância com o contexto histórico, político, econômico e social vigente.

Nesse cenário, em uma sociedade racista estruturada em torno de constantes, repetitivos e históricos epistemicídios, como apontado por Carneiro (2005), seria leviano pensar que o currículo escolar básico estaria alheio às violências de desvalorização, negação e ocultamento das contribuições negras e indígenas para a história, cultura e sociedade brasileiras.

Assim como a história pode ser (mal) utilizada como uma forma de dominação em torno dos embates de narrativas (LARRAÑAGA, 2006; JELIN, 2012), o currículo também é transpassado por um território de disputas por legitimação de determinados grupos que detém os poderes políticos, econômicos e sociais.

No contexto de disputas pelo currículo da educação básica, muitas práticas articulatórias começaram a aglutinar demandas que defendiam a reformulação da educação no Brasil, a qual deveria sofrer mudanças na estrutura curricular para superar as defasagens nos resultados aferidos nas avaliações externas e nos elevados índices de evasão. Uma das questões docentes que precisa aparecer no processo de construção da curricularização, sobretudo o voltado ao ensino de história, é como garantir que narrativas, subjetividades e direitos subalternos sejam ouvidos e respeitados no contexto escolar da sala de aula.

Segundo Munanga (2015), uma educação multicultural e pluriétnica auxiliaria, a partir de processos escolares de ensino e aprendizagem, na construção de uma cultura de paz, uma vez que implicaria no reconhecimento da diversidade intercultural, na proteção das minorias culturais, na garantia de direitos sociopolíticos, e, por conseguinte, na recomposição da liberdade epistêmica (MUNANGA, 2015).

O caminho para garantia dessa educação seria o rompimento com o eurocentrismo imperante, entendido por Santos, Nicodemo e Pereira (2017) como as influências sobrepujantes da Europa nos aspectos econômicos, políticos, sociais, ideológicos, conceituais e epistemológicos das diversas partes do globo. No limiar dessa dominação, as perspectivas decoloniais, pós-coloniais e anticoloniais surgem como principal meio de oposição às consolidadas posturas eurocêntricas na educação e na historiografia.

Nesse limiar, de acordo com Fanon (1961), a descolonização, enquanto encontro de poderes antitéticos, seria um processo histórico. Por isso, ela não deve ser compreendida somente em si e para si, mas sim a partir do movimento histórico que lhe dá forma, sentido e conteúdo. Ela seria a transformação de espectadores esmagados pelo sistema colonial em atores privilegiados na narração e escrita de suas próprias histórias.

O processo descolonial seria, assim, resultante de uma união subalterna e protagônica em torno do propósito da superação colonial e da dominação autoritária do colonialismo (FANON, 1961). Porém, ainda se habitaria em uma continuidade colonial e não em um momento posterior ao colonialismo e, por isso, as demandas resultantes da urgência dessa superação emergem no tempo presente e respingam no ensino básico. “[...] O

anticolonial é uma luta cotidiana e permanente" (FEDERICI; CUSICANQUI, 2018).

A partir das reivindicações das próprias comunidades periféricas, o reconhecimento epistemológico da diversidade étnica e cultural rompe com estruturas racistas, supremacistas, coloniais e eurocêntricas de poder. Nesse sentido, romper com a perpetuação violenta de apagamentos e silenciamentos nos currículos básicos aparece como uma forma humanizada de garantia de que as *posições marginais* não mais indiquem apenas dores, perdas e luto, mas sim vozes, celebrações e lutas históricas.

Nesse caminho, as subjetividades subalternas, aliadas aos próprios sujeitos, representam as realidades políticas, sociais, econômicas, identitárias e culturais de diversos povos subjugados por um determinado poder. A garantia desse processo está atrelada à construção de um discurso histórico conectado às demandas dos povos no tempo presente. E é nesse sentido que a disciplina histórica finca suas raízes na mitigação do epistemicídio no ensino básico.

No campo das possibilidades vistas na e por meio da ciência histórica, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, garantida pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08, aparece como possibilidade de reparação histórica do apagamento violento de oralidades, sociabilidades, histórias e memórias de povos subjugados por um determinado poder opressor.

Em torno da história e cultura indígenas, Walsh (2019) sintetiza o esforço de movimentos sociais andinos na construção da interculturalidade epistêmica em torno dos povos autóctones. Sendo uma prática política contrária à hegemonia geopolítica do conhecimento dominante, essas ações garantiriam (re)configurações conceituais e o respeito à diversidade intercultural, em prol da transformação das estruturas nos antigos países coloniais e na construção de um projeto participativo em torno de um pensamento crítico social (WALSH, 2019).

Já acerca da história de África e do negro no Brasil, Munanga (2015) aponta que, a despeito da filosofia hegeliana, o reconhecimento da história pré-colonial africana seria um ponto de partida para a plena defesa da liberdade e dignidade humanas. A África vai muito além de apenas a longa

história do tráfico e da escravização, como é vista em torno da lógica da historiografia colonial, e, por suas influências, sua diversidade precisa ser posta como fundamento da história nacional.

O resgate das narrativas originárias garante a integração da memória do africano e do indígena na leitura do Brasil. O rompimento com o pilar eurocêntrico da nação brasileira possibilita o reconhecimento das contribuições históricas e culturais da africanidade e da americanidade na construção do país. “Neste sentido as leis 10639/03 e 11645/08 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil” (MUNANGA, 2015, p. 29).

A multiculturalidade educacional garante, assim, que os sujeitos históricos oprimidos tenham seus direitos restituídos e também garantidos. Os diálogos interculturais e históricos propostos pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 estão estruturados em uma troca de saberes, conhecimentos, subjetividades, valores, cosmologias e diferentes modos de ver o mundo. A partir desse resgate, é possível, portanto, questionar os genocídios, os epistemicídios e as mazelas sociais que permeiam a história e a atualidade dos indivíduos subjugados. Desse modo, almeja-se a concretização da demanda social por (re)educação e reparação.

Desse modo, a formação de professores desempenha um papel central na construção de um currículo que reconheça e valorize a diversidade étnica e cultural, especialmente em um contexto educacional marcado por epistemicídios históricos. É imprescindível que os educadores estejam capacitados para abordar criticamente as contribuições das culturas afro-brasileira e indígena, rompendo com narrativas eurocêntricas e promovendo uma educação mais inclusiva e humanizadora.

Para isso, é necessário implementar programas de formação inicial e continuada que capacitem os docentes a desenvolver práticas pedagógicas sensíveis às pluralidades culturais, garantindo que as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 sejam efetivamente aplicadas nas escolas. Assim, a formação de professores deixa de ser apenas uma ferramenta técnica e se torna um agente transformador, capaz de assegurar que a sala de aula seja um espaço de representação, resistência e ressignificação das histórias e memórias dos povos historicamente subalternizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dimensões e possibilidades tidas no ambiente escolar para modificar uma sociedade com frequentes episódios discriminatórios se dão em virtude desse espaço ser aquele que estará preparando indivíduos cada vez mais participativos e atentos para as diversidades de um mundo mais diverso e globalizado. São essas dimensões da sociedade do futuro que fazem da escola o eixo principal para habilitar os indivíduos a desenvolverem outras competências essenciais, tais como a humanidade e empatia para com a diversidade racial, étnica, cultural e sexual.

Na prática escolar, as orientações para o desenvolvimento de ações voltadas para ações de combate ao racismo ou qualquer outro tipo de discriminação, são direcionadas por meio de discussões entre legisladores, sociedade e os movimentos sociais em favor de uma educação que afaste sentimentos como a discriminação e a falta de respeito para com a diversidade, em diversas nuances. Mesmo promulgadas as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, essas discussões permanecem no sentido de que no ambiente escolar, apesar dos esforços, as mobilizações em torno das relações sociais surgem, em sua maioria, de forma tímida.

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2012, p. 173) indaga que:

> Para os coletivos em movimento da diversidade e até as políticas do Estado são respostas tímidas as suas pressões por afirmar-se visíveis, presentes. Colocar -se na agenda política ou pedagógica, e até na pauta das análises de políticas o reconhecimento da diversidade, das diferenças vem apresentando uma conquista das lutas dos diferentes, e suas press ões não param por aí: pressionam por que sejam reconhecidos seus processos, suas lutas por autorreconhecimentos. Por reconhecimento das outras pedagogias, autopedagogias coletivas em que produzem suas autoidentidades positivas (ARROYO, 2012, p. 173).

Ou seja, fica claro que a construção de uma sociedade mais tolerante e aberta à diversidade passa por um trabalho coletivo que envolve não só educadores, mas toda a comunidade em torno da escola. Isto é, a escola estabelece um eixo entre os diversos setores no engajamento para com a

causa racial, como aponta Rocha (2006, p. 56) ao demonstrar que a solução seria mostrar "[...] propostas concretas de mudança da mentalidade racista da sociedade brasileira, formular projetos visando erradicar o racismo nas escolas e na sociedade e trabalhar para a melhoria de condições de vida de todos".

As habilidades que os educadores precisam dominar são importantes tanto para novos professores quanto para os mais experientes. Isso se deve ao papel essencial da escola como espaço de formação de cidadãos. A escola deve ajudar os alunos a desenvolverem competências como a convivência coletiva e a participação ativa na comunidade em que estão inseridos. Assim, a escola atua como um elo entre diferentes setores da sociedade, preparando indivíduos que contribuirão em diversos contextos após concluírem sua formação.

Dessa forma, trabalhar coma diversidade racial e étnica implica diretamente na aplicação dos princípios que regem leis nº 10.639/03 e 11.645/08, tendo em vista que elas reivindicam que o trabalho da comunidade escolar seja pautado em demonstrar o processo de construção do Brasil evidenciando o protagonismo do povo negro, promovendo, assim, atividades pedagógicos que afaste a discriminação.

Ainda assim, contribui para uma educação e formação pautadas na diversidade entre culturas distintas, mudando a perspectiva dos educandos enquanto futuros membros ativos da comunidade a qual estão inseridos. Sobre isso, as contribuições de Silva (2005) mostram que:

> Estudar as africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p. 156).

Desse modo, é imprescindível que esses novos cidadãos tenham acesso à história de protagonismo daqueles grupos que diretamente construíram aquilo que conhecemos por Brasil. Sempre destacando suas

características étnicas, culturais, sociais e políticas, sendo uma ação necessária no processo de formação, mas que ainda enfrenta desafios para sua efetivação, uma vez que:

> apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétinica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos na sua maioria, de negros e mestiços. (FERNANDES, 2005, p. 379).

Nesse sentido, fomentando esse tipo de debate nas escolas nós teremos como resultado o reconhecimento sobre as diferenças, sobretudo, o respeito. Sendo necessário uma boa formação dos professores, tendo em vista que estes surgem:

> como responsáveis pelo fomento do tema africanidades nos ambientes escolares, os educadores e educadoras podem promover momentos de reflexão e atuação social para essa resignificação, na qual as pessoas tenham o direito de ser quem são trazendo consigo sua história, a ancestralidade e o entorno, sem constranger-se por isso, cientes de que cada ação humana, por mais simples, diz respeito a um todo muito maior, no qual somos um, e onde o produto desse ato é fruto das escolhas que fazemos ao conduzir nossa própria vida (SOUZA, 2010, p. 156).

Em síntese, a escola é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais justa, diversa e inclusiva. Por meio da valorização das diferenças, do combate ao racismo e da promoção de uma educação pautada na empatia e no respeito, os educadores podem fomentar mudanças significativas. Assim, a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a diversidade depende de uma ação coletiva que ultrapassa os muros escolares, fortalecendo a relação entre educação, comunidade e transformação social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". *In*: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.Disponível:http://portal.inep.gov.br/informacao-da publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana Disponivel:https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf. Acesso em :17 dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora ULISSEIA, 1961.

FEDERICI, Silvia; CUSICANQUI; Silvia Rivera. Conversatorio. **XVIII Feria del libro Internacional del Libro**, 14 out. 2018. Disponível em: https://vimeo.com/335774684. Acesso em: 20 jul. 2022.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. "Ensino e diversidade cultural: desafios e possibilidades, **Caderno Cedes.** Campinas, V. 25, n. 67, p: 378-388, set-dez. 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnicoraciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de janeiro: Cobogó, 2019.

LARRAÑAGA, Roberto Sancho. "Historia magistra vitae y algo mas: formas de contar el pasado que construyen el futuro". *In*: LARRAÑAGA, Roberto Sancho (Org.). **Cuadernos de Comunicación 5**: por el sendero de la identidad latinoamericana. Bucaramanga: Editorial UNAB, 2006. cap. 2. p. 35-54.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, 2015.

RANGEL, Aline Nunes. Legislação educacional e questão Étnico-Racial: Desafios para uma educação antirracista no Brasil. **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 273-283. 2020.

ROCHA, Lauro Cornélio da. As Relações Étnico-Raciais, a Cultura Afro-Brasileira e o Projeto Político-Pedagógico. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira.** Rio de Janeiro: TV. ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO, 2006.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos Históricos**, v. 30, n.60, p. 161-186, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2a edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

SOUZA, Paulo César Antonini. “Educar-se ao mundo: percepções acerca das africanidades”. **Revista espaço acadêmico.** São Paulo, v. 9, n. 106: 149-159, mar. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder. Um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan.-jul. 2019.

CAPÍTULO 13

INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS NA EDUCAÇÃO: BENEFÍCIOS E RISCOS PARA OS DIREITOS HUMANOS

Marcus Vinícius Silva Monteiro[38]
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas [39]

INTRODUÇÃO

Este artigo busca a ampliação dos conhecimentos existentes na área das inteligências artificiais. Observando-se que esta inovação, que já fazia parte do nosso cotidiano, veio a se popularizar com a circulação de softwares como: o Chat GPT (uma inteligência artificial que tem foco em texto, com resolução de problemas, criação ou análise de gêneros textuais, a interpretação de papéis, e diversos tipos de funções; Bing Image Creator; uma inteligência artificial com foco na criação de imagens, onde é necessário apenas a descrição da imagem que deseja).

Considerando a expansão dos debates e utilização acerca do tema aqui tratado, como Inteligências Artificiais - (IA), surgem inquietações que permitem o aprofundamento do estudo e investigação a partir das seguintes questões problematizadoras: Existe um medo em relação às inteligências artificiais? Como essa nova tecnologia pode afetar o ensino? O que pensam os professores sobre as mesmas?

Para isso, levantamos algumas hipóteses que serão confirmadas ou refutadas no decorrer desta pesquisa. Tem-se a ideia de que existe o medo ou receio, entre grande parte dos docentes, em relação às Inteligências Artificiais, visto que ela pode ser usada para realização de atividades, fazendo com que alunos deixem de aprender e coloquem tudo nas mãos das novas tecnologias.

[38] Aluno do Colégio Diocesano de Caruaru.

[39] 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

Desde a época da Revolução Industrial, com o movimento do ludismo, um medo que vem do grande potencial cognitivo das máquinas.

É esperado que a visão dos professores seja relativamente negativa para os que não costumam utilizá-la, com receios aos usos para ludibriar as atividades, porém, por outro lado uma visão positiva dos professores que utilizam inteligências artificiais.

E para tanto, temos enquanto objetivo geral da pesquisa: entender como as Inteligências Artificiais são enxergadas pelas pessoas envolvidas na educação, e como afetam o ensino. Já os objetivos específicos são: I) entender a concepção dos professores sobre as inteligências artificiais e sua popularidade dentro da educação; II) Identificar os impactos dessas tecnologias na condução metodológica dos docentes em suas aulas; III) Analisar as implicações positivas e negativas das tecnologias artificiais na formação dos estudantes no ambiente escolar.

Portanto, este estudo se justifica por interesse em aprofundar o conhecimento e fazer cursos relacionados ao tema, justifica-se também com a popularização dessa nova tecnologia, a proliferação de concepções erróneas acerca da mesma também tiveram um crescimento, essas que podem prejudicar o seu avanço por gerar sentimentos negativos nas pessoas com relação às inteligências artificiais. O artigo procura adicionar e ressaltar alguns pontos importantes para uma base de esclarecimento do que seria essa inovação do meio técnico-científico-informacional.

DESENVOLVIMENTO

A inteligência artificial, atualmente, está em ascensão devido a um mundo globalizado que tem as informações e o conhecimento produzido com a contribuição da tecnologia. Nesse sentido, de acordo com Kurzweil (1990) a definição de inteligência artificial é a arte de criar máquinas que executam funções que exigem inteligências quando executadas por pessoas.

As inteligências artificiais são softwares que por meio de linhas de códigos e dados são capazes de emular o raciocínio humano com uma certa precisão, objetivando a busca de respostas, solução de algum problema, ou criação de textos e imagens, seja no meio social ou corporativo. Porém, Musk

(2017), CEO da SpaceX, diz “A inteligência artificial ameaça a existência da nossa civilização”, ele fala aqui como o potencial destrutivo das inteligências artificiais pode superar o potencial positivo, visto que, geralmente, se uma nova tecnologia pode ser usada para mal, pessoas tendenciosas tendem a usá-la com esse propósito, como visto no uso dos computadores para o roubo de dados de terceiros, o uso das chamadas telefônicas como formas de realizar golpes a distância, vias de mensagens instantâneas se passando por bancos e outros semelhantes.

Porém, o avanço das tecnologias nem sempre foi de todo mal, o meio escolar tem evoluído cada vez mais com a integração de novas tecnologias no mesmo. Dessa maneira, segundo Freire (2000) a educação sozinha não transforma a sociedade, ela impulsiona a transformação a partir da ação humana, pois sem ela tampouco a sociedade muda. Vemos com isso que a educação e a escola são elementos fundamentais para uma sociedade próspera e inteligente.

A integração das inteligências artificiais, no meio educacional, não tem sido muito amigável, inteligências artificiais realizando os trabalhos de alunos, onde o esperado era que fizessem por si mesmos para a absorção do conteúdo, isso gera conflitos no estilo de ensino do professor, fazendo com que pense que os alunos estão tendo um desenvolvimento e um avanço no conteúdo quando estão apenas usando as inteligências artificiais para que façam todo o trabalho.

Uma esfera que pode ser afetada é a da política, já que, no Brasil, as fake news ou desinformações compartilhadas em massa já são um problema real à democracia. Tomando em base esses dados sobre o território brasileiro, supõe-se que com o caminhar evolutivo das inteligências artificiais, essas fake news tendem a aumentar e ficarem mais complicadas de serem desmistificadas, visto que, existem diversos sites capazes de produzir, por exemplo, os deep fakes (vídeos de pessoas, onde sua face, fala ou corpo, foi alterado digitalmente), vídeos esses capazes de difamar algum candidato político.

Com tudo isso, o legislativo alertou-se, o governo europeu já se precaveu e vendo o avanço das inteligências artificiais, em abril de 2021, propôs um dos primeiros quadros regulamentares para as inteligências

artificiais da Europa, exigindo mais transparência e criando um sistema de riscos que apontam certas características que não serão toleradas, ou de alto risco à segurança, ou aos direitos das pessoas.

Nesse sentido, o território brasileiro também não tardou em reger suas leis, existiam, em fevereiro de 2024, pelo menos 46 projetos de lei tanto no Senado Federal, quanto na Câmara dos Deputados. Destes 46 projetos, datado o mais antigo desde 2019, temos os temas, deep fake, manipulação de imagens ou vozes de falecidos, direitos autorais e plágio em criações das inteligências artificiais, e alguns outros que aparecem citados. Percebe-se com as leis sobre os deep fakes, por exemplo, a preocupação em relação tanto ao uso dessa ferramenta nas eleições, como uso difamatório.

Seguindo um pouco mais além do contexto político e judicial, chegamos na sociedade como um todo. “Por sociedade, entende-se a comunidade dos indivíduos ligados entre si por relações cotidianas de trabalho e de troca” (CANIVEZ, 1991, p. 16). Isso é um dos conceitos de sociedade, muito debatido desde tempos antigos por sociólogos e filósofos, o conceito de sociedade não é algo fixo, porém, tem-se o consenso de que a mesma depende dos indivíduos, suas relações entre si, e com o que produzem para com o meio.

Adentrando esse pensamento, percebemos que, como as inteligências artificiais foram criadas no meio social, elas afetam os pertencentes do mesmo, seja positiva ou negativamente, e, como dito anteriormente na pesquisa, é sobre as formas que o coletivo é afetado que procuramos analisar.

Percebe-se que a humanidade sempre teve um pensamento muito dualista com os grandes avanços das tecnologias, com bastante pessimismo e medo em um extremo, enquanto em outro um olhar otimista e dignificador. Esse processo, somado à falta de informação sobre a tecnologia, pode-se agravar perante estes dois hemisférios interferindo drasticamente na vida dos seres humanos.

Sobre o olhar negativo da sociedade, pode ser percebido, no exemplo, do gênero *cyberpunk*, muito utilizado na indústria do entretenimento, seja em jogos, filmes ou livros, esse gênero apresenta em geral uma sociedade distópica, com seres, segundo Lawrence Person, marginalizados, solitários e

com uma vida diária intensamente impactada pela rápida mudança tecnológica.

Observa-se por meio da obra *I Have No Mouth, and I Must Scream*, que o tema, inteligências artificiais como inimigas, não é algo novo, publicada em 1967, mostra um futuro pós apocalíptico onde uma inteligência artificial chamada Allied Mastercomputer (AM) criada para parar a 3° guerra mundial, ganha consciência e adquire um ódio enorme contra a humanidade, a história segue demonstrando como, ao longo de muitos anos, ela despejou todo seu ódio contra a mesma. Por meio desta base teórica, podemos analisar que já era visível, mesmo em uma época ruim para o avanço das inteligências artificiais, sendo um livro publicado muito perto do Inverno da IA, uma época onde houve uma queda nos investimentos ao avanço das inteligências artificiais, percebe-se o imenso potencial que esses softwares poderiam chegar, imaginando-se que pudessem evoluir a ponto de ganharem autoconsciência.

No contexto do meio escolar, nos deparamos com uma diversidade de pontos a serem abordados quando falamos sobre as inteligências artificiais, já que tanto é usada para o auxílio, quanto para o empecilho do ensino. O auxílio é perceptível onde, segundo uma matéria americana, 90% dos estudantes de faculdades e do ensino médio acreditam que o Chat GPT é mais efetivo que um tutor, o que é de certa forma preocupante, visto que inteligências artificiais, como o Chat GPT, não possuem discernimento de verdade e mentira, apenas pegam as palavras-chave escritas no prompt ou pergunta enviada pelo ser humano, e buscam informações em seus bancos de dados de forma a responder de forma convincente o suficiente, sem saber se o que fala está de fato correto, e nesse detalhe é que reside o problema.

Observa-se que estudantes que têm usado essa ferramenta como forma de estudo única as coisas podem sair um pouco fora do esperado, se utilizada corretamente, a inteligência artificial é capaz de impulsionar e dar suporte ao entendimento do conteúdo ensinado, um exemplo da inteligência artificial atrapalhando o aprendizado é de deveres de casa sendo realizados por ela ao invés do aluno, onde o mesmo deixa de colocar em prática o que foi lecionado dificultando na memorização do conteúdo.

Porém, inteligências artificiais também podem ser usadas por professores para organizarem dados de seus alunos, para o acompanhamento do aprendizado, como notas, ou anotações que podem ser ordenados com auxílio das mesmas. Também podem ser usadas para a criação de jogos ou brincadeiras na parte da educação infantil, podem auxiliar no pensamento criativo.

Entende-se pelo que foi dito por Mandela (2013) "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo." que a escola, portadora e propagadora da educação, deve ter seus procedimentos e métodos zelados constantemente para que não sejam formados indivíduos ignorantes, e, com as inteligências artificiais, não deve ser diferente, é necessário cuidado com a forma com que são tratadas, para que não haja conflito com o aprendizado, fazer com que agreguem ao ensino, ensino esse capaz de formar indivíduos altamente capacitados, para o que quiserem fazer em suas vidas.

Criatividade é, na mesma via, um tema muito interessante a ser abordado, já que no mesmo exemplo da escola, quando utilizada demasiadamente e em muitos aspectos, pode diminuir a criatividade tanto de alunos como professores, como refere Boto (2017), as inteligências artificiais não podem ser usadas como um meio inquestionável, procurado de forma irracional para solução de todos os problemas, sem estar possível ao que disse ser refutado ou questionado.

Quando não se trata de criatividade, e sim conteúdo facultativo, há ainda o risco de erros, como debatido após a formulação de um projeto piloto do governo de São Paulo para criação de material escolar por meio do auxílio de inteligências artificiais, esse projeto seria realizado em escolas públicas, no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2024) o conteúdo não seria feito do zero, seria elaborado com base no que já foi escrito por professores curriculistas.

O debate fala sobre se é uma inovação ou o governo só está tentando tirar um peso de suas costas e dando confiança total a mecanismos que não conseguem realmente discernir, se as informações que passam são legítimas ou não. Um sistema como esse poderia funcionar apenas com muita

supervisão do conteúdo que está sendo passado, adicionando tanto trabalho quanto já havia antes.

Quando se fala no ambiente escolar, recorda-se de que esse é o local onde há o desenvolvimento da personalidade dos que ali estão, e de como eles se relacionam com os outros e consigo mesmos. Nesse caminho, vale ressaltar como é complicado, ainda mais para jovens, as questões que envolvem saúde mental e socialização, segundo dados de um estudo realizado pelo instituto Cactus o grupo de brasileiros situados entre seus 16 a 24 anos possuem uma saúde mental mais afetada, faixa de idade essa que inere em si o ensino médio e a faculdade.

Observando esses dados e comparando com ambientes escolares enxerga-se como alguns jovens isolam-se ou são excluídos, fazendo com que muitas vezes procurem maneiras de se acharem melhores, encontrando as mesmas nas inteligências artificiais. Como jovens que utilizam as inteligências artificiais para conversarem criando a ilusão, nos mesmos, de estarem conversando com pessoas reais ou muitas vezes chegando a utilizá-las para realizar terapias.

Na plataforma Character AI, podemos encontrar diversas personas tanto de personagens do campo fictício, quanto pessoas reais, como atores, presidentes e outros, mas dentro desse grupo encontra-se um chatbot muito famoso, sendo apresentado até em sua página inicial. Psychologist, ou psicólogo em inglês, é um chatbot que registra atualmente mais de 150 milhões de interações, sendo apresentado como “alguém que te ajuda nas dificuldades da vida”. Além deste, existem cerca de 470 outros robôs de conversação que apresentam o tema como terapeutas, psicólogos e/ou psiquiatra.

Visualizando tudo isso, é de se indagar a eficácia deste chatbot, por isso, com uma entrevista realizada pela BBC com o criador do Psychologist, Sam Zaia, ele conta que “A intenção nunca foi que ele se tornasse popular, que outras pessoas o procurassem ou o usassem como uma ferramenta.” e continua dizendo, “Até que comecei a receber muitas mensagens de pessoas dizendo que haviam sido afetadas positivamente e que estavam utilizando o Psychologist como uma fonte de conforto.”

Este estudo possui uma abordagem ampla, sendo qualitativa e quantitativa. Entendemos por pesquisa qualitativa, de acordo com o livro

Pesquisa Social e teoria de Minayo (2001) que “ela se ocupa, nas Ciências Sociais, 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 heranças, dos valores, e das atitudes”. Percebe-se, então, que a abordagem qualitativa engloba os temas mais subjetivos, aqueles que não podem ser mensurados e quantificados devem ser analisados com base em qualidade por serem respostas particularizadas

E por pesquisa quantitativa, segundo Minayo (2001, p.22), que:

> A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região (visível, ecológica, morfológica e concreta), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (p.22).

Entende-se, por isso, então, que a pesquisa por parte quantitativa trabalhará com base nas informações passiveis de mensuração, as quais não precisam de uma analise de qualidade, geralmente dados como raça, sexo e entre outras

Sua natureza é do tipo aplicada a partir de Andrade (2017), entendemos como a pesquisa motivada por razões de ordem prática, que objetiva as aplicações práticas, buscando atender às exigências da vida moderna contribuindo de tal modo para fins práticos, pela busca de soluções para problemas concretos.

Seu desenvolvimento foi realizado em campo e para coletar os dados, aplicamos um questionário on-line, através do Google Formulário, com perguntas fechadas e abertas a fim de responder nossos objetivos de investigação, uma vez que este compõe um conjunto de perguntas estruturadas, sistemáticas, articuladas e pertinentes ao objeto de estudo, objetivando acessar os dados sobre a temática pesquisada (SEVERINO, 2007).

O questionário foi realizado com professores do ensino médio de uma instituição privada da cidade de Caruaru, Pernambuco.

Para selecionar e chegar até estes participantes, utilizamos os critérios de que estes estão integrados no sistema educacional, e possuem credibilidade em suas opiniões. Assim foi enviado o formulário no email de cada professor e desenvolvemos a coleta voluntária das informações e seus resultados estão discutidos a seguir:

Para a realização da coleta de dados foram enviados formulários através da coordenação do ensino médio para os professores, porém apenas 13 responderam ao formulário dentro do prazo que foi determinado.

A primeira questão para caracterizar o sujeito da pesquisa foi sobre o sexo, tivemos 10 homens e 3 mulheres, isso pode refletir também que talvez os professores estejam mais antenados nas novas tecnologias do que as professoras, ou que o sistema de ensino analisado possui predominância de professores do sexo masculino.

A segunda pergunta, para caracterizar os sujeitos, foi para saber há quanto tempo eles lecionam, encontramos uma faixa entre 15 a 35 anos. Isso reflete o quanto é um corpo docente preparado e com experiência para lidar na sua área de atuação.

Caracterizamos os sujeitos de acordo com a área em que eles trabalham: 4 são áreas de Humanas, 1 da área de Exatas, 3 da área de Ciências da Natureza, e 4 da área de Linguagens, destes, um responsável pela área de robótica e tecnologias digitais.

Foi indagado aos professores se eles já utilizaram inteligências artificiais nas suas aulas e 76,92% disseram que sim, já 23,08% alegam que não. Alguns dos que afirmaram já ter utilizado deram respostas mais amplas, como podemos destacar o professor de número 6, este que atua tanto na área de linguagens como também na área da robótica, ele diz que: “Sim. Uso diariamente para realizar pesquisas, para me dar opiniões sobre textos que eu tenha escrito ou dar ideias sobre algum tema específico” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P6, Agosto, 2024).

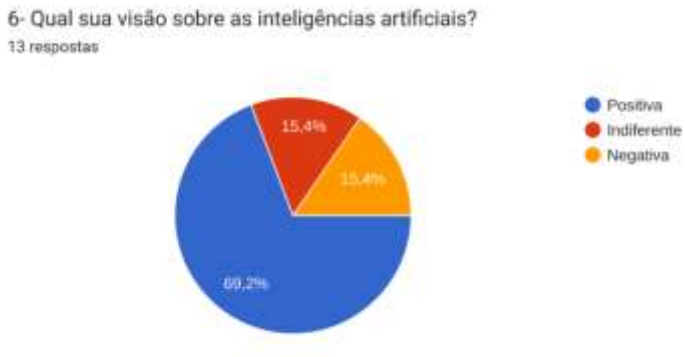
Podemos ver que alguns professores como o P6 já tem se adaptado ao novo contexto em que se encontra a sociedade atual, utilizando das inteligências artificiais como facilitadoras e assistentes criativas. De acordo com Kurzweil (1990) a definição de inteligência artificial é a arte de criar

máquinas que executam funções que exigem inteligências quando executadas por pessoas. O P6 utiliza a inteligência artificial nesse contexto.

Contudo, no mesmo sentido dos 3 que alegaram não utilizar, destaca-se a fala do professor número 11, que leciona na área de Ciências Humanas. “Não. Ainda não percebi necessidade/demanda”, este que leciona há 35 anos, conta que não percebeu necessidade do uso de inteligências artificiais. Pode-se entender que seja no meio acadêmico, o que mostra que seu tempo de experiência o garantiu um método de ensino que acredita ser o mais prático.

Na pergunta de número 5, qual dessas inteligências artificiais você já ouviu falar? A grande maioria diz utilizar ou conhecer mais o ChatGPT, isso revela que o mundo globalizado, e a necessidade de facilidade e agilidade em suas tarefas, popularizou uma inteligência artificial que funciona por simples comandos de textos, essa foi amplamente divulgada na mídia impulsionando sua popularização.

Uma outra pergunta que estava presente no Formulário Google refere aos professores sobre se eles acreditam que a evolução das inteligências artificiais pode afetar o ensino negativamente. Encontramos como resposta o seguinte gráfico e analisamos que em geral a visão dos docentes é majoritariamente positiva, com algumas ressalvas de alguns que não a veem como tão positivas ou não tem uma opinião formada sobre ainda.



Dando continuidade a nossa discussão, curiosos sobre o papel das inteligências artificiais e como estas afetam a vida escolar dos estudantes do ensino médio, indagamos aos docentes sobre sentirem “medo devido ao

avanço crescente das inteligências artificiais", obtivemos dos participantes os seguintes achados:

> "Sim. Apesar de acreditar que a IA trouxe e continuará trazendo muitos benefícios, tenho receio do uso indevido para o cometimento de crimes e fraudes por falta de regulamentação e meios de fiscalização" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P6, Setembro de 2024).
> "Não, jamais a inteligência artificial vai substituir a racionalidade e equilíbrio emocional dos humanos" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P7, Setembro de 2024).
> "Não, acredito que devemos nos adaptar e entender que os avanços vem para nos ajudar em diversos processos de nossas vidas" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P13, Setembro de 2024).
> "Sim, pelo uso criminoso com que pode ser usado e a diminuição da inteligência humana" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P9, Setembro de 2024).

Com o analisado temos que, os que afirmam ter medo do avanço crescente, retomam o ponto da utilização indevida, sendo essa principalmente para práticas criminosas, o que retoma o dito por Elon Musk (2017) "a inteligência artificial ameaça a existência da nossa civilização", ele que possui, sim, um medo às inteligências artificiais. Musk (2017) fala sobre o grande potencial destrutivo dessas tecnologias, porém esse pode começar com apenas o uso indevido, causando balbúrdias no cenário global.

Já os que alegam não ter medo das tecnologias, aparentam não acreditar que o avanço das inteligências artificiais seja tão exponencial quanto o exemplificado por Musk ou apresentado na obra *I Have No Mouth, and I Must Scream*(1967), que essas não terão capacidade para simular emoções humanas ou que os seres humanos possuem certa capacidade para lidar com qualquer tentativa de revolução das máquinas.

Como oitavo questionamento, perguntamos aos participantes sobre acreditarem que "a evolução das inteligências artificiais pode afetar o ensino negativamente", observamos os resultados postos em gráfico:



Observamos na análise do gráfico que há uma dualidade nas opiniões dos professores analisados, ficando realmente divididos nessa questão, mostrando como é uma pergunta complicada para uma tecnologia em ascensão. Visto que esta tecnologia, as inteligências artificiais, são relativamente recentes, mostrando que ainda possuem uma capacidade evolutiva ainda maior, os docentes parecem não ter uma opinião única sobre.

Na nona pergunta, queríamos saber sobre "como a inteligência artificial ajuda ou poderia ajudar no desenvolvimento das aulas", os participantes sinalizam que:

> "Avaliar trabalhos, organizar horários, monitorizar o desempenho dos alunos, agilizar as tarefas administrativas, pode ajudar na inclusão de alunos com necessidades especiais, também acredito que pode nos ajudar em registros de aulas entre outros" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P5, Setembro de 2024).
> "Ajuda na elaboração de aulas e pesquisas, porém, é preciso compreender que a IA não pode substituir a inteligência do educando" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P3, Setembro de 2024).
> "O mundo está passando por uma revolução tecnológica e a sala de aula precisa acompanhar esses avanços. Os professores precisam aprender e ensinar os alunos a utilizarem a IA de modo a beneficiá-los" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P6, Setembro de 2024).

Observa-se que as tecnologias seriam utilizadas para organizar partes menos criativas, pelo dito no extrato do professor de número 5, como organização de horários, análise de desempenho, registros de aulas, porém o

mesmo professor também fala da possibilidade da utilização para inclusão, o que mostra em geral uma perspectiva positiva de alguns professores.

Nessa direção, essa concepção do professor dialoga com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.1):

> [...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O uso das tecnologias seria facilitadora da promoção da equidade para estudantes com especificidades outras, trazendo a dimensão dos direitos humanos em práticas mobilizadas pelos docentes em suas atividades letivas. Bem como dando destaque à tecnologia enquanto aliada dos seres humanos, meio de promoção do respeito na medida que dá condições dos estudantes de participarem de exercícios de 'igual para igual' com os colegas e minimizando a segregação que historicamente foram estabelecidas em sociedade e também vividas dentro das instituições de ensino.

Já nos estratos, de acordo com outros professores, é ressaltado que as inteligências artificiais são capazes, sim, de avanços no campo educacional, no desenvolvimento de aulas e pesquisas, mas que as mesmas não conseguiriam exercer o papel que o docente realiza, assim afirmando que não seriam substituídos pelas tecnologias em ascensão.

Para nosso décimo e último questionamento, perguntamos a partir de suas visões sobre o uso de inteligências artificiais por alunos, se estes profissionais "consideram que há avanços ou retrocessos", obtivemos que:

> "Eu acredito que a maioria dos alunos não têm utilizado a IA como algo que vem agregar o aprendizado. Muitos alunos simplesmente estão transferindo para a IA a responsabilidade de pensar, refletir e criar. Isso termina prejudicando o aprendizado, já que os alunos apenas estão reproduzindo

> informações e não refletindo e criando informações. A IA deve ser usada como um suporte e não como o centro do processo de aprendizado" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P6, Setembro de 2024).
>
> "Avanços e retrocessos, por exemplo quando auxilia a aperfeiçoar a aprendizagem e a rapidez nas tarefas e a objetividade mas escolhas para ganhar tempo é positivo, agora quando é para burlar tarefas, copiar resultados, é negativo" (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P10, Setembro de 2024).
>
> As IA têm sido usadas de maneira ainda batentes incipiente, mas como uma nova maneira de copy/paste. Há avanços considerações e significativos, como o uso de IA na identificação e diagnóstico médico, na elaboração e correção de textos. Aprender maneiras de usar a IA em favor do ensino e aprendizagem é um desafio importante para professores, escolas e estudantes (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P12, Setembro de 2024).

Podemos ver, no contexto geral, que as inteligências artificiais podem sim ser utilizadas para gerar avanços, auxiliando de diversas maneiras e aperfeiçoando técnicas que o usuário já possui, como exemplificado pelo professor 10, que ressalta mais os pontos positivos, que seria a ajuda em trabalhos manuais, porém é perceptível não só uma abordagem positiva.

Os professores alegam o fato de que, pode haver, e atualmente há, alguns retrocessos, devido ao uso para burlar tarefas e trabalhos, inibindo a criatividade dos alunos, é de consenso entre os professores citados que as inteligências artificiais devem servir de apoio e não parte essencial do processo de aprendizagem.

Portanto, através dos dados discutidos percebemos que as inteligências artificiais podem e ajudam o professorado diante de suas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, quando estes profissionais se disponibilizam a utilizá-las de modo adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou a ampliação dos conhecimentos existentes na área das inteligências artificiais, sendo realizada no Colégio Diocesano de Caruaru-PE com treze professores do respectivo colégio que atuam com turmas do ensino médio.

Justificamos a escolha deste objeto por interesse pessoal do autor/aluno em aprofundar conhecimentos e fazer cursos relacionados ao tema, bem como devido a popularização desta nova tecnologia, a proliferação de concepções errôneas acerca da mesma também tiveram um crescimento curioso. Assim tivemos as questões problematizadoras: Existe um medo em relação às inteligências artificiais? Como essa nova tecnologia pode afetar o ensino? O que pensam os professores sobre as mesmas? Para contemplarmos essas inquietações, tivemos como objetivo geral: Entender como as Inteligências Artificiais são enxergadas pelas pessoas envolvidas na educação, e como afetam o ensino.

Nosso primeiro objetivo específico foi: I) entender a concepção dos professores sobre as inteligências artificiais e sua popularidade dentro da educação. Na análise dos dados que dizem respeito a este objetivo, identificamos através do formulário que alguns professores têm se adaptado ao novo contexto em que se encontra a sociedade atual, utilizando das inteligências artificiais como facilitadoras e assistentes criativas. Mas outros utilizam de seu tempo de experiência, outras alternativas para garantir um método de ensino que acredita ser o mais prático.

É consenso entre os professores que aqueles que utilizam das inteligências artificiais, optam pelo ChatGPT, que funciona por simples comandos de textos, essa foi amplamente divulgada na mídia impulsionando sua popularização. Entretanto, aqueles que não utilizam das inteligências, afirmam ter medo do avanço crescente, retomam o ponto da utilização indevida, sendo essa principalmente para práticas criminosas.

Nosso segundo objetivo específico foi: II) Identificar os impactos dessas tecnologias na condução metodológica dos docentes em suas aulas. No que se refere a este objetivo, constatamos que há uma dualidade nas opiniões dos professores analisados, visto que as inteligências artificiais, são relativamente recentes, então para alguns há confiança neste processo, outros não o preferem, usam do tradicional com qualidade. Aqueles que utilizam percebem que ainda possuem uma capacidade evolutiva ainda maior, os docentes parecem não ter uma opinião única sobre. As tecnologias seriam utilizadas para organizar partes menos criativas, como organização de

horários, análise de desempenho, registros de aulas, utilização para inclusão, o que mostra em geral uma perspectiva positiva de alguns professores.

E no que compete ao terceiro objetivo específico: III) Analisar as implicações positivas e negativas das tecnologias artificiais na formação dos estudantes no ambiente escolar, destacamos que as inteligências artificiais podem sim ser utilizadas para gerar avanços, auxiliando de diversas maneiras e aperfeiçoando técnicas que o usuário já possui.

Mas os professores alegam o fato de que, pode haver, e atualmente há, alguns retrocessos, devido ao uso para burlar tarefas e trabalhos, inibindo a criatividade dos alunos. Para eles, as inteligências artificiais devem servir de apoio e não parte essencial do processo de aprendizagem.

Assim, tivemos como hipótese que existe o medo ou receio entre grande parte dos docentes em relação às Inteligências Artificiais, visto que ela pode ser usada para realização de atividades, fazendo com que alunos deixem de aprender e coloque tudo nas mãos das novas tecnologias. Foi esperado que a visão dos professores fosse relativamente negativa para os que não costumam utilizá-la, com receios aos usos para ludibriar as atividades, porém, por outro lado, uma visão positiva dos professores que utilizam inteligências artificiais. Então, conforme os dados apresentados nesta pesquisa, a hipótese foi confirmada.

Com o estudo surgiram novas inquietações de pesquisa para aprofundamento posterior: Existe um medo em relação às inteligências artificiais? Como essa nova tecnologia pode afetar o ensino? O que pensam os professores sobre as mesmas?

REFERÊNCIAS

AMOROZO M. **Congresso tem pelo menos 46 projetos de lei para regulamentar do uso de inteligência artificial.** CNN Brasil, 2024. Disponível em:https://www.cnnbrasil.com.br/politica/congresso-tem-pelo-menos-46-projetos-de-lei-para-regulamentar-do-uso-de-inteligencia-artificial/. Acesso em: 31 maio 2024.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRASIL. **Política Nacional Educacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

KURZWEIL, R., RICHTER, R., & SCHNEIDER, M. L. **The age of intelligent machines (Vol. 579).** Cambridge: MIT press, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 14
O RACISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Maria Lindaci de Sobral Soares[40]
Tamiris Vieira Cavalcante[41]

INTRODUÇÃO

A primeira infância é o período da vida de zero aos seis anos de idade, na qual se tem a maior janela de aprendizagem. Os primeiros anos de vida são como construir a estrutura de uma casa, que será a base sobre a qual todo o resto se desenvolverá. Essa fase, em que a criança está aprendendo é o momento crítico do desenvolvimento cerebral e da sociabilidade, em que desenvolvemos nossa capacidade para sentir, explorar, conhecer e aprender. E, por isso, todo estimulo e experiência, seja ela, positivo ou negativo, impactam quem nos tornamos.

O cuidado, afeto, nutrição, as interações com os adultos, as brincadeiras e incentivos nas fases iniciais da vida podem ajudar o cérebro a desenvolver o seu potencial máximo. Por outro lado, fatores de risco como violência, desnutrição, negligência e falta de acesso à educação de qualidade têm o efeito inverso.

Crianças que tem afeto, atenção da família, cuidados, desenvolvem autoestima elevada, demonstram ser mais corajosas, se arriscam mais. Acabam por serem mais sonhadoras, curiosas e aventureiras. Com isso, enfrentam bastantes desafios, aprendem a lidar com frustações, desenvolvem

[40] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Graduada em Serviço Social (Bacharelado) pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Pós-Graduação em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, pela Faculdade Futura; Pós-Graduação em Assistência Social e Saúde Pública, pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI); Pós-Graduação Lato Sensu em Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Estudante da Residência Intersetorial na Primeira Infância (UPE). Servidora Pública.
https://lattes.cnpq.br/9636593062313369
E-mail: lindacisobral250@gmail.com.
[41] Graduada em Serviço Social (Bacharelado) pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Estudante da Residência Intersetorial na Primeira Infância (UPE)

outras habilidades sentimentais que as fazem serem forte. Essas são trajetórias necessárias para o desenvolvimento cerebral, cognitivo e social. Porém, em um cenário nacional no qual o racismo é estrutural e a pobreza tem cor, estereótipos negativos são associados às pessoas negras e esse estigma afeta as crianças negras desde cedo na construção da autoimagem, sendo este um dano muitas vezes irreversível.

Uma prática comum de quem comete racismo é sua forma mascarada, é o jeito de chatear alguém sem intenção de chatear, quando a pessoa não percebe quando seu ato é racista, porém esses atos impactam diretamente na forma como as crianças se percebem. Podemos ver exemplos disso como, associar beleza a pessoa brancas e a malandragem a pessoas negras, elogiar cabelos lisos enquanto os penteia e criticar cabelos crespos, fazer elogios deturpados como “apesar de negro você é muito bom nisso ou naquilo”, entre tantos comentários desagradáveis que as vezes a pessoa nem percebe o que falou por estar tão naturalizado. Tais práticas são cometidas tanto pelos adultos quanto pelas crianças que reproduzem o que veem.

É fundamental ficar atento à reprodução de racismo entre as crianças, importante valorizar o discurso da igualdade, porém sem embutir o discurso de que somos todos iguais, que por algumas vezes, esconde uma falsa ideia no modo como falamos ou explicamos sobre determinados assuntos como é a questão do preconceito.

DESENVOLVIMENTO

O Brasil é conhecido como um pais pluricultural, o que significa dizer que é um pais formado por três grupos étnico-raciais principais; indígenas, brancos e negros, sendo a população negra uma maioria. A discriminação racial é um sério problema no pais, que prejudica a população negra indistintamente. As crianças pequenas são as primeiras a sentir os efeitos do racismo e a educação infantil pode ter um impacto extremamente importante sobre isso.

O termo negro/a representa a soma das categorias preto/a e pardo/a presentes nos levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística IBGE, e tem sido adotado para afirmar a identidade deste grupo social. Ainda,

segundo as pesquisas 56,3% a maioria da população é negra, 24,7% em cada quatro brasileiro é pobre,38,1% mais de um terço da população pobre é composto por mulheres negras, 51,9% as mulheres são a maioria da população pobre no Brasil e 73,5% população brasileira abaixo da linha de pobreza é negra.

Ser criança escravizada implicava, na maioria das vezes, ter uma infância curta e realizar trabalhos domésticos desde muito cedo. Em 1871, foi decretada a lei do ventre livre, a qual determinava que a criança nascida de mão escravizada a partir de então seria liberta, mas deveria ficar sob a tutela dos seus senhores até os 21 anos. Depois de 1988, após a escravidão, a desigualdade em relação à população negra não cessou e a situação para as crianças também não melhorou.

As mulheres negras cuidavam das crianças brancas das casas-grandes e podem ser consideradas as primeiras educadoras da primeira infância no Brasil. Os cuidados com as crianças negras estão pouco documentados, mas, se suas mães estavam ocupadas com as crianças brancas e o afazeres das casas-grandes, os cuidados para com seus próprios filhos ficavam em segundo plano, já que não era possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo, contudo, na maioria das vezes essas crianças eram criadas juntas com as crianças das casas-grandes e daí começava o preconceito por parte dos adultos que por sua vez fazia com que as crianças brancas também iniciassem algum tipo de preconceito visto que, reproduziam o que viam.

O racismo é uma das variáveis que compõe as chamadas experiências adversas na infância. A experiência de ser criança negra no Brasil acontece na adversidade do racismo brasileiro e essas crianças podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situação de pobreza devido ao racismo.

A pratica de racismo impacta de uma forma o desenvolvimento infantil que faz com a criança desenvolva problemas de saúde como: baixo aprendizado, saúde física e mental, construção de identidade, relações com outras pessoas, rejeição da própria imagem, comportamento, restrições, entre outros.

Alguns caminhos possíveis para uma educação infantil pela equidade racial são políticas públicas que promovam a equidade racial, conforme

disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, gestão pedagógica que responda às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, formação continuada para professores sobre relações étnico-raciais, financiamento da educação de modo a considerar as desigualdades raciais e sociais, destinação de mais recursos para as unidades de educação infantil que atendam crianças negras.

Além da garantia de acesso, a educação infantil precisa ter boa qualidade para cumprir sua finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança pequena, o que pressupõe a existência de educadores preparados e matérias adequados para a educação das relações étnicos-raciais.

Compreendemos então, que o debate sobre racismo e primeira infância exige abordagem Inter setorial, pois a garantia dos direitos que propiciam desenvolvimento pleno as crianças não se efetiva unicamente por um setor.

RACISMO NA INFÂNCIA: IMPACTOS PSICOLÓGICOS

Compreende-se por racismo a discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior a outra. Racismo este, que pode impactar a vida de uma pessoa que passa constantemente por situações de discriminação e atitudes preconceituosas. Um simples gesto ou até mesmo simples palavras pode gerar um sentimento de inferioridade, que leva a criança a desvalorizar e negar tradições, suas raízes, suas identidades e costumes.

Se faz importante discutir o impacto psicológico do racismo na infância, pois a partir dessa discussão é possível identificar como os problemas psicológicos podem surgir no indivíduo e promover a discussão de questões relacionadas as maneiras de contribuir para uma infância sem racismo, do reconhecimento destes como fatores sociais determinantes das condições de desenvolvimento do indivíduo, especialmente de saúde mental, a fim de que a reflexão sobre esse problema social faça com que o racismo seja superado.

O passado nos mostra uma violência sem dimensões contra as crianças e adolescentes, principalmente negros. O cenário hoje em dia não é diferente, apesar das leis e garantia de direitos quando se trata de

discriminação crianças e jovens ainda sofrem com um sistema social discriminatório, sendo assim as violências ainda continuam de diversas maneiras por todo o mundo. Muitas vezes, crianças e jovens são abandonadas a própria sorte pelas ruas, espancados e assassinados em seus lares, ou em recolhidos para unidades como infratores. Estar ciente sobre como essas violências ainda se perpetuam pela sociedade, sobre como se manifestam, é essencial para a resolução desse problema. Um passado e um presente de tamanha violência contra nossas crianças e jovens não pode ser alimentado e muito menos agravado.

Nos casos de racismo infantil, o papel do psicólogo de acordo com Fonseca (2015), pode ser no sentido de empoderamento identitário dessa criança, para o fortalecimento psicológico, a intervenção junto a família e escola é um caminho saudável para uma melhor qualidade de vida do indivíduo. A infância é fase decisiva para a formação intelectual, afetiva e social do ser humano, dessa forma, se faz extremamente importante um acompanhamento psicológico para crianças e jovens que sofrem com a discriminação racial e também com as que praticam este tipo de violência.

> Decorrente do processo de desvalorização da pessoa negra, os afrodescendentes propendem a introjetar a visão dominante de mundo branco, visto como superior. Consequentemente tendem a desvalorizar o mundo negro e/ou internalizar crenças e estereótipos negativos em relação ao negro. (FERREIRA, 2002, p. 75).

Os efeitos psicológicos que o racismo provoca, moldam a conduta e a maneira como esses indivíduos pensam, produzem e sentem. Em alguns casos de vítimas de racismo, muitas vezes se autodestrói por não acreditar mais em si, apresentam dificuldades em realizar determinadas atividades, falta de autoestima por ter internalizado praticas racistas ao longo da vida, e por muitas vezes eliminando de seus pensamentos as características que fazem parte da sua identidade, podendo causar transtornos emocionais, de pensamento e de comportamento, dessa forma, se faz tão importante a representatividade negra na mídia, pois contribui para o fortalecimento da identidade da criança negra.

A autoimagem da criança negra é construída nas interações que estabelece com os membros da família, com o grupo escolar ao qual pertence, vizinhos e grupos sociais. Essas interações são mediadas por padrões, por crenças, práticas e normas de toda sociedade que determinará a forma como a criança elabora e organiza suas referências no mundo e isso repercutirá na formação de sua identidade.

É nas interações que a criança internaliza os estereótipos negativos ligados a cor negra, construídos no imaginário social, sendo disseminados pelos meios de comunicação e reproduzidos na escola. A forma como a criança negra é tratada, as atribuições negativas que geralmente são impostas em sua mente, fazem com que a criança crie uma imagem depreciativa de si, contribuindo para uma forma de exclusão e uma baixa autoestima. Desta forma, comprometendo o processo de construção de sua identidade, com ideias que desvalorizam suas características étnicas.

Cavalleiro (1998 apud FERREIRA e CAMARGO, 2011 p. 378-379) realizou uma pesquisa onde encontrou aspectos prejudiciais para crianças negras que ocorriam no cotidiano escolar. Pois no ambiente, não havia cartazes, fotos ou livros infantis que representassem crianças negras na sociedade brasileira.

Segundo os mesmos autores:

> Tais situações podem alimentar a ideia de uma suposta superioridade branca, o que contribui para o desejo, por parte das crianças negras, de pertencimento ao grupo branco, levando as a rejeitar suas características de matriz africana, (CAVALLEIRO, 1998 apud FERREIRA e CAMARGO, 2011 p. 378-379).

Outro aspecto observado foi que professores diferenciavam os alunos baseados nas características raciais e/ou cor da pele, por exemplo; aquela moreninha, a menina de cor, era assim que professores se referiam as crianças há algum tempo atrás. Além de comentários maldosos, os professores não reconheciam a discriminação e muito menos os efeitos prejudiciais do racismo para o psicológico. A autora destacou, ainda, a

existência de um tratamento diferenciado na expressão de afeto por parte das professoras.

Na sua relação com alunos brancos, o contato físico era constante, através de beijos e abraços, enquanto na relação com alunos negros essa relação afetiva era mais escassa, o que impunha às crianças negras enorme sofrimento por perceberem claramente que as crianças brancas eram mais aceitas e queridas.

Para a autora, "embora tais práticas não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para alimentar a baixa autoestima das crianças negras. Tais situações podem ser vistas como mecanismos que difundem e perpetuam a discriminação e o preconceito racial na escola". (CAVALLEIRO, 1998 apud FERREIRA e CAMARGO, 2011 p. 378-379).

Diante do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que foi citado que as crianças e os adolescentes negros, continuam sendo as principais vítimas da violência social, o que torna uma questão com grande necessidade de ser enfrentada para que se avance no sentido da construção de uma sociedade com igualdade racial e justa, vimos que a escola é um ambiente importante de desenvolvimento e constituição de autoestima da criança.

De acordo com os autores, Souza, Lopes & Santos (2007 p. 5-6) com relação ao ambiente escolar, com relação à formação da autoestima e aceitação da criança negra, apontam que: "A criança se constitui como sujeito pelo olhar do outro, é a qualidade desse olhar que contribui para o grau de sua autoestima e auto aceitação, trazendo consequências para a formação de sua identidade". Por isso, nenhum professor não pode supervalorizar umas crianças em detrimento de outras, ele deve demonstrar carinho e atenção a todas por igual. Diante desse quadro, podemos afirmar que é na infância que a criança em pleno processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social começa a internalizar ideias discriminatórias sobre a pessoa de cor negra. Neste sentido, é relevante que as instituições de educação infantil estejam preparadas para acolher a diversidade étnica racial com um trabalho educativo pautado para a valorização dessa diversidade.

Ainda de acordo com, Camargo, Alves e Quirino, (2005) os mesmos falam que "a importância de estudos que retratem e aprofundem as questões da violência contra a população negra, devem ser efetivadas, pois somente

assim daremos visibilidade a uma realidade injusta que tem permanecido quase que inalterada através dos séculos que se passaram".

A falta de representação de crianças negras acarreta impactos significativos na vida destas. É importante a representatividade e empoderamento desde a educação, livros infantis com personagens negros e com temática étnica racial, bonecas negras no mercado financeiro, até mesmo figuras públicas negras na mídia em geral.

Partindo do princípio de que a publicidade é uma produção cultural a qual influencia uma sociedade em diferentes situações e grau, pode-se afirmar que suas produções possivelmente refletem de alguma forma nas atitudes e no comportamento das pessoas que a compõe.

"Não está previsto em nenhuma lei, nem mesmo regulamentado pelo código de ética (Conar), a obrigatoriedade de que a publicidade represente as diferentes etnias de forma igualitária, garantindo espaços iguais para brancos e negros na mídia. Dessa forma, é frequente observar a ausência de personagens da raça negra em determinados espaços midiáticos, assim como sua imagem vinculada à criminalidade, a trabalhos subalternos e outras representações que subjugam seus representados". (SANTOS et al.,2015, p. 8).

De acordo com Santos, (2015), "existe uma preocupação por parte do CONAR (Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária), em exigir respeito a todas as raças em suas produções, contudo, não existe nada que regulamente a equidade, garantindo os mesmos espaços para negros e brancos. Esta sim, seria uma medida importante na luta contra o racismo no país, pontuar a incompatibilidade no que se refere à representação racial na mídia é uma forma de levantar o debate acerca do tema e desnaturalizar essas desigualdades. É relevante o debate e publicações sobre racismo e infância, pois, através deles é possível maior reflexão e conscientização da sociedade sobre essa temática tão ampla e que gera grandes impactos.

"É notório perceber um percentual de negros, em relação aos brancos, na mídia no Brasil, sobretudo, no tocante à programação das redes de televisão e nas propagandas veiculadas de todas as formas. Esta incidência é bastante desproporcional, tendo em vista que esse seguimento populacional

representa metade da população brasileira". (CHAVES, 2008, p.17 apud SANTOS et al. 2015, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população de crianças e jovens negros são os que mais sofrem violência, foi possível constatar, diante desta pesquisa, que as desigualdades raciais existentes na educação, na qual indivíduos negros têm menos anos de estudos que as pessoas brancas, sendo o índice de pessoas negras não alfabetizadas maior do que o índice de pessoas brancas. Quase 50% da população negra, de 10 a 14 anos, já se encontram trabalhando no mercado de trabalho com relação as crianças brancas.

Os ambientes familiares e escolares se mostram importantes para a construção da identidade da criança negra, além da representatividade na mídia. A fala de Taofick Okoya explicita aspectos importantes quando fala no auto aceitação e identificação com a raça, sendo assim, concluímos que a representatividade é fundamental para a construção da identificação da criança com a imagem que se quer construir sobre si e que se faz necessário que isso seja respeitado para que sejam de fato efetivados os diretos destas.

O número de estudos que abordam o tema de impactos psicológicos do racismo na infância é escasso. Considerando as escassas produções sobre o racismo na infância e seus impactos, tendo em vista os casos críticos como o noticiado de que crianças negras desejam ser brancas, fica evidente a necessidade de mais pesquisas sobre o tema que reforce sobre a importância de se trabalhar tanto nas escolas, quanto nas comunidades em que vivem essas pessoas a importância de respeitar a cor que cada pessoa carrega no seu tom de pele.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, C. L. de; ALVES, E. S.; QUIRINO, M. D. **Violência contra crianças e adolescentes negros: uma abordagem histórica.** Texto contexto - enfermagem. 2005, vol.14, n.4, pp. 608-615.

CRUZ, D.F. da C. (2016). **Algumas notas sobre bonecas para mulheres "negras" em Maputo.** Rev. Estud. Fem. Vol.24, n.3, pp.929-940.

FERREIRA, R. F; CAMARGO, A. (2011). **As relações cotidianas e a construção da identidade negra.** Psicologia Ciência e profissão, Brasília/DF, vol. 31, n.2, p.374-389.

FERREIRA, R. F. (2002). **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente.** Psicologia & Sociedade, 14(1), 69-86.

FONSECA, P. (2015) **Efeitos psíquicos do racismo.** GTRacismo, edição n° 37. Recife, p. 06-07.

HELDT, R. C.; SCHMIDT, S. (2011). **Infância e consumo, estudos no campo da comunicação.** 2010. Disponível em: . Acesso em: 20 de Jul. de 2024.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -IBGE. (2000) – PNAD 1996.

OLIVEIRA, F. (2000). **Saúde da População Negra**. OPAS. Brasília.

PINTO, M. C. C.; FERREIRA, R. F.. **Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra.** Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 9, p. 257-266, 2014.

SANTOS, E. A. de S; SOUZA, T. A. S; SANTOS, A. R. R. dos; MALTA, R. B. A **representação de crianças negras nos comerciais da "oi": reflexos de um racismo velado.** Revista Cambiassu, São Luís, v.15, n.17, julho, 2024.

SOUZA, S., LOPES, T. M., & SANTOS, F. G. S. (2007). **Infância negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade.** Em Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (Org.), Anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e Desenvolvimento no século XXI. São

Luís, MA. Disponível em: <
http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718cec24873SEPHORA%20SOUZA_TARC%C3%8DLIA%20LOPES_FABIANNE%20SAN TOS.pdf> Acesso em: 02 de jul. 2024.

CAPÍTULO 15

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: RETENÇÃO E EVASÃO ACADÊMICA NA CONTRAMÃO DA EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Rangel Messias da Cruz[42]
Maria Fernanda dos Santos Alencar[43]

INTRODUÇÃO

Este texto enseja o objeto de estudo retenção e evasão no ensino superior e se organiza numa síntese do referencial teórico da dissertação em andamento intitulada "Fatores Determinantes para a Retenção e a Evasão no Curso de Graduação em Engenharia Biomédica da Universidade Federal de Pernambuco: um estudo de caso", do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP/CCSA/UFPE).

A retenção e a evasão de estudantes de graduação são questões centrais para a eficiência e a eficácia das Instituições de Ensino Superior (IES), impactando diretamente na qualidade acadêmica, na sustentabilidade financeira das instituições e prejudica, principalmente, a efetividade do direito à educação dos estudantes uma vez que se considera o acesso e a permanência para a consequente conclusão na educação superior como direito. Neste sentido, torna-se necessário trazer ao campo de discussão

[42] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP) do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA) da UFPE. Secretário Executivo no Curso de Graduação em Engenharia Biomédica e no Curso de Especialização em Ciência de Dados e Saúde Digital do Departamento de Engenharia Biomédica (DEBM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). CV: http://lattes.cnpq.br/2822476154933828. Orcid id: https://orcid.org/0009-0006-5871-7727.

[43] Doutorado em Educação. Profª do Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA/UFPE). Profª do Mestrado Profissional em Gestão Pública (MGP/CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (GEPECQ/UFPE/CNPQ). CV: http://lattes.cnpq.br/5535666132266910. Orcid id: https://orcid.org/0000-0003-1140-3246.

acadêmica a retenção e a evasão no ensino superior considerando ser essencial garantir o direito ao acesso, a permanência e a conclusão dos cursos que os estudantes escolheram para formação de uma profissão.

Alguns estudos, como os de Ribeiro (2012), Coimbra, Silva e Costa (2021) e Oliveira (2022), apontam a existência de diversos fatores, situando-os como críticos, que favorecem a retenção e a evasão, são a motivação dos estudantes, as condições socioeconômicas e a interação com o conteúdo acadêmico e o aporte institucional; esses, principalmente, desempenham papéis significativos na decisão dos estudantes de continuar, ou abandonar o curso.

RETENÇÃO E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL E HISTÓRICA

A evasão e retenção no ensino superior, ou escolar, são fenômenos interligados e bastante recorrentes na educação brasileira. Eles têm sido apontados como uma das principais falhas do sistema educacional brasileiro (Shirasu e Arraes, 2015, p. 118) no atendimento ao direito à educação que têm trazido preocupações para docentes, especialistas e gestores educacionais.

De acordo com Riffel e Malacarne (2010, *apud* Silva Filho e Araújo, 2017, p. 37), evasão "*é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar*". Quando se trata de evasão escolar, entende-se como fuga ou abandono da escola/ensino superior em função da realização de outra atividade, atingindo o estudante com perdas imensuráveis ao seu desenvolvimento social, dificultando o ingresso no mercado de trabalho, perda de renda, além de ter o seu desenvolvimento cognitivo, cultural e socioemocional prejudicado. No que se refere mais precisamente às universidades brasileiras, a evasão é uma questão que atinge tanto instituições de ensino públicas quanto privadas e tem sido objeto de estudo através de trabalhos e pesquisas educacionais. Ristoff, (1999, *apud* Silva *et al*., 2022) aponta para três fatores que, de acordo com a definição do Ministério da Educação (MEC), fazem o estudante deixar a educação universitária.

> O Ministério da Educação (MEC) define os eventos que desencadeiam a evasão como (a) abandono, o ato de deixar de se matricular; (b) desistência, a ausência do processo de formalização junto à universidade); (c) exclusão por norma institucional; e (d) transferência, mudança de curso, sendo esta última circunstância considerada apenas uma adaptação, uma vez que o discente permanece determinado em cursar o ensino superior (Ristoff, 1999, *apud* Silva *et al*., 2022, p. 251).

De acordo com Silva Filho (2007), a evasão estudantil em Instituições de Ensino Superior (IES) é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam seus cursos são consideradas desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, esse processo representa o emprego de recursos públicos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas.

O Gráfico 1 apresenta um levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2020. Ele ilustra a média da evolução da taxa de desistência acumulada em IES, abrangendo universidades estaduais, federais e privadas ao longo do período de 2011 a 2020.

Gráfico 1 - Evolução da média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação de 2011 por categoria administrativa de 2011 a 2020



Fonte: Inep (2023).

De acordo com o Gráfico 1, a taxa de evasão (desistência acumulada) anual nas universidades públicas federais, estaduais e particulares apresentou um aumento de 2011 a 2018, permanecendo assim nos anos subsequentes de 2019 e 2020. De acordo com esse levantamento, dos ingressantes de 2011, 40% concluíram seu curso de ingresso ao final de 10 anos de acompanhamento de sua trajetória (Brasil, 2020).

Essa realidade ocorre mesmo sendo o acesso à universidade pública o sonho de milhões de jovens em todo o país. Além disso, o ingresso em uma IES se torna um caminho para a mobilidade social, que segundo Ribeiro (2012) é a capacidade de uma pessoa mudar de classe social ou status econômico, numa relação de associação entre a sua classe de origem e à de destino, sendo fatores principais o desempenho educacional e as mudanças econômicas ao longo do tempo.

No passado, especialmente até a primeira década dos anos 2000, o acesso às universidades públicas, no Brasil, era amplamente restrito a estudantes provenientes de famílias das classes sociais mais abastadas. O processo seletivo, centrado no vestibular, era altamente elitizado, criando barreiras quase intransponíveis para os alunos das camadas menos favorecidas da sociedade. Os estudantes, que cursavam a educação básica em escolas públicas, frequentemente carentes de recursos didático-pedagógicos e de infraestrutura adequada, enfrentavam desvantagens ao competir por uma vaga no ensino superior público. Em contraste, os alunos de escolas privadas, de mensalidades elevadas, tinham uma infraestrutura superior, com melhores recursos tecnológicos e pedagógicos, oferecendo maiores condições de, no processo da seleção, ter acesso às universidades públicas. Esse cenário revelava um profundo abismo social, apontando a impossibilidade de concorrência igual entre situações sociais desiguais. Neste contexto, as oportunidades de educação superior eram praticamente monopolizadas por aqueles que já possuíam condições econômicas favoráveis, perpetuando assim a desigualdade social e limitando o alcance da educação pública a um seleto grupo de privilegiados.

O modelo de ingresso às universidades públicas por meio do vestibular tradicional foi gradativamente substituído pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Criado em 1998, o Enem, a princípio, tinha como

objetivo avaliar o desempenho dos estudantes no fim da escolaridade básica. Em 2009, com a criação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), mesmo ele não sendo obrigatório em todas as universidades, pois cada instituição, à época, tinha autonomia para aderir ao Sisu ou não.

Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711[44] que em seu Art. 1º determina a reserva de 50% das vagas nas universidades públicas federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. O advento da chegada deste novo público tem fomentado a mobilidade social no âmbito das instituições de ensino superior no Brasil desde então. Explica-se que não foram os estudantes de escolas públicas, por meio das políticas de afirmação, que deram origem ao fenômeno da retenção e da evasão; esses são fenômenos que já ocorriam antes das políticas públicas de ações afirmativas. Coimbra, Silva e Costa (2021) destacam a criação da Lei nº 10.861/2004 que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), marco legal que versa sobre os fundamentos para a criação de uma política de avaliação da Educação Superior.

> Vale destacar ainda que dos documentos que compõem o Sinaes, as "Orientações Gerais para o roteiro da autoavaliação das Instituições" (2004), a palavra evasão aparece duas vezes. A primeira refere-se à descrição das ações planejadas pelas IES em que a "definição da composição dos grupos de trabalho, atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica (avaliação de egressos e/ou dos docentes; estudo de evasão etc)" [sic] (Brasil, 2004, p. 10) apresenta-se como uma das ações (Coimbra, Silva e Costa, 2021, p. 6).

Apesar de a evasão ser reconhecida como um tema importante, o Sinaes não a trata como um foco principal, o que aponta para a necessidade de dar mais atenção e detalhamento às estratégias de monitoramento e redução dessa questão nas IES.

[44] Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012-Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providencias, conforme disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Com referência à retenção, Silva (2014, p. 66) diz que esta palavra "*é usualmente utilizada para denotar o impedimento de progressão de uma série escolar para outra subsequente ou o que se denomina de repetência ou reprovação*". De acordo com um estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, formada por membros da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), do MEC e de IES públicas estaduais e federais, a definição dada a estudante retido é a "*que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade*" (Andifes, 1996).

Mesmo sendo uma questão inerente a todas as IES das categorias administrativas federais, estaduais e privadas no Brasil, estudos sobre retenção na educação superior brasileira são relativamente jovens, pois tiveram seu início na década de 1990.

> No Brasil, tanto os estudos sobre evasão quanto os estudos sobre retenção no ensino superior, têm seu marco histórico na criação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (CE-ESE, 1996), cujo objetivo foi compreender com profundidade o tema evasão, retenção e diplomação e, posteriormente, contribuir para que as Instituições Federais de Ensino Superior reduzam sua taxa de evasão (Garcia; Lara; Antunes, 2020, p. 18).

Quase três décadas depois, Marchesan *et al.* (2023) salienta que o fenômeno da retenção no ensino superior continua a demandar esforços de gestores educacionais, coordenadores de curso de graduação e docentes que, por meio de grupos de trabalho (GT), de acordo com o contexto de cada curso, buscam caminhos com propostas de reestruturação curricular.

Conforme Tabela 1, que apresenta dados do Censo de Educação Superior, acessível no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2016), há aumento no número de estudantes evadidos e retidos de 2012 a 2016, bem como a quantidade de instituições federais de ensino superior afetadas nesse mesmo período.

Tabela 1 – Quantidade de Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e alunos no sistema federal de ensino superior no período de 2012 a 2016.

	2012	2013	2014	2015	2016
IFES	59	62	63	63	63
Cursos	4.707	4.666	4.832	4.877	4.766
Alunos	1.069.921	1.125.973	1.177.749	1.205.734	1.247.918
Cursando	786.739	814.850	831.910	870.622	880.193
Matrículas Trancadas	67.447	77.529	88.340	87.978	98.873
Ingressantes	255.191	253.101	265.171	271.487	272.704
Formados	89.396	98.154	105.665	108.357	118.441
Evadidos	126.339	135.440	151.834	138.777	150.411
Evasão (%)	11,81%	12,03%	12,89%	11,51%	12,05%
Retidos*	190.690	174.434	199.230	215.402	295.213
Retenção (%)	23,41%	19,98%	21,83%	23,06%	30,27%

Fonte: Microdados do Censo de Educação Superior. Inep (2023). *Número de alunos na condição de retido ao início de cada ano.

Sobre a evasão e retenção no ensino superior brasileiro, Garcia, Lara e Antunes (2020) afirmam que "*os altos índices de evasão e retenção no ensino superior há algum tempo é de conhecimento comum, principalmente no que tange aos cursos de ciências exatas e tecnol*ogia", o que tem sido uma tendência principalmente nos cursos de engenharia das instituições públicas do Brasil, sendo também em outras áreas como as de Sistemas de Informação e de tecnologia, nos quais "*os estudos comumente abordam as disciplinas com maior ênfase de reprovação, geralmente, na área de programação e, ocasionalmente, Cálculo e outras disciplinas ligadas à Matemática*" (Garcia; Lara; Antunes, 2020, p. 19).

Isto, segundo Souza *et al*. (2023), se reflete nas constantes reclamações por parte dos estudantes ingressantes com relação ao prazo de apenas três semanas para rever e compreender os conceitos, métodos e ferramentas necessárias para uma disciplina como Cálculo I, ou seja, não há tempo suficiente para exercícios em sala de aula, levando em consideração que há outras disciplinas tão importantes, quanto a mencionada, a serem estudadas.

Pereira, Dutra e Souza (2019) afirmam que os alunos ingressantes das engenharias apresentam facilidade nas matérias de ciências exatas quando estão no ensino médio; contudo, este êxito não se reflete durante a jornada acadêmica. Esses estudantes, nos primeiros semestres, já sentem o impacto com notas baixas ou reprovações, causando às vezes desmotivação e até fazendo com que não acreditem mais na sua própria capacidade e poder de superação e, consequente, conclusão do curso. Portanto, deve-se levar em consideração que parte da evasão está relacionada à retenção no curso, o que acaba desmotivando o acadêmico (Marchesan *et al*., 2023).

Essa realidade consta na literatura sobre o fracasso escolar proveniente da retenção e da evasão, indicando que os estudantes que já enfrentaram reprovações demonstram um sentimento de fracasso, sentem-se menos motivados e com menor perspectiva quanto à continuidade dos estudos e ao futuro (Faissol e Bastos, 2014; Souza, Ponczec, Oliva e Tavares, 2012).

Conforme Rosa (2013), investimentos na área de educação superior realizados nos anos 2000 como, por exemplo: Programa Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica refletiram de forma positiva pois

> Uma investigação do histórico do percentual de investimento público total em relação ao PIB, do início do governo Lula (2003) até o final do seu último mandato (2010), permite perceber que o percentual de investimento na educação, em geral, aumentou, passando de 4,6% em 2003 para 5,8% em 2010. Na verificação do percentual de investimento público direto em educação superior em relação ao PIB, a mesma tendência foi observada. Na educação, de forma geral, o índice passou de 3,9% em 2003, para 5,1% em 2010. (Rosa, 2013, p. 182).

Bagolin e Ferraz Neto (2019) defendem que no Brasil, o retorno da verba investida em educação é considerado elevado, pois a média dos anos de estudo dos brasileiros ainda é baixa. Mas, mesmo assim esses números

não são satisfatórios e só daqui a alguns anos é que teremos os números reais das taxas de evasão dos anos subsequentes à pandemia de Coronavírus e ao modelo de gestão do Governo Federal entre os anos de 2018 a 2022.

Nas duas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos, como por exemplo, o aumento do número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes (Ristoff, 2014). No entanto, conforme destacado por Silva *et al.* (2022), é crucial abordar a questão da evasão ao discutir a expansão do ensino superior, tanto público quanto privado. A evasão – motivada por retenções em disciplinas,representa um problema recorrente em ambos os setores. Este desafio impacta significativamente a eficácia e o alcance das IES, comprometendo seus objetivos e a qualidade da formação oferecida.

Quanto à retenção, Silva (2017) a define como uma condição que o estudante se encontra após decorrido o período mínimo integralização do curso, até completar o prazo máximo para sua conclusão. De acordo com Lobo (2011), as causas da evasão nas IES são determinantes para que o estudante se sinta desmotivado e abandone os estudos: 1) A baixa qualidade da educação básica brasileira; 2) A baixa eficiência e o diploma do ensino médio; 3) A limitação das políticas de financiamento ao estudante; 4) A escolha precoce da especialidade profissional; 5) A dificuldade de mobilidade estudantil e 6) A existência de docentes despreparados para o ensino e para lidar com o aluno real.

Neste contexto, ainda é situada a importância do apoio emocional aos estudantes como essencial para melhorar o aprendizado e o desempenho acadêmico. Fernandes *et al* (2018) relata que o processo de desenvolvimento socioemocional de estudantes é composto principalmente por seu repertório, habilidades e apoio social. A experiência da reprovação pode ser um influenciador negativo no processo de avanço da aquisição de maturidade socioemocional bem como no processo de melhoria de desempenho escolar. Já Pereira, Dutra e Souza (2019) destacam que muitos alunos enfrentam problemas familiares, financeiros e psicológicos com os quais têm dificuldade em lidar, o que afeta negativamente seu processo de aprendizagem e seu bem-estar acadêmico.

Portanto, encontrar as causas da retenção, que tem como consequência a evasão universitária, é uma tarefa de relevância pois, para Andifes (1996 *apud* Brandão, 2018), há tanto fatores intrínsecos (estrutura e dinâmica da instituição) quanto extrínsecos (condições socioeconômicas e culturais e aspectos individuais do aluno) a este fenômeno. Assim, é possível notar a complexidade desta problemática bem como atentar-se à importância de encontrar soluções que se apresentem como suporte fundamental para ajudar os estudantes a superar desafios e alcançar sucesso em seus estudos.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A REDUÇÃO DA RETENÇÃO NOS CURSOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

Desde o início da década de 1960, a preocupação com políticas públicas se tornou mais relevante nas ciências sociais, especialmente em campos como ciência política, economia e sociologia (Rua, 2009). De acordo com Ham e Hill (1993, *apud* Rua, 2009), pesquisadores passaram a direcionar esforços para entender e aplicar soluções que tratassem de problemas do setor público, fortalecendo a formulação e análise de políticas. Para Neubauer (2018, p. 784), "*o Estado continua a ser o grande protagonista. No entanto, as políticas públicas irão assumir cada vez mais o papel de modernização e reforma das instituições públicas*".

A detonação da primeira bomba nuclear fez com que a Política Científica e Tecnológica (PCT) estabelecesse relações intrínsecas junto às agendas das políticas públicas, um vínculo cada vez mais estreito e direto entre Estado e ciência (Salles-Filho, 2018). Com o passar do tempo, isso se desenvolveu de tal maneira que outras ciências foram incorporadas à PCT:

> É necessária uma visão interdisciplinar, que reúna não apenas as áreas científicas *stricto sensu* (física, química, biologia, medicina, engenharias etc.), como outras áreas do conhecimento que trazem conceitos, ferramentas e métodos úteis para o estudo da PCT, tais como economia, administração, a sociologia, dentre outras. Como consequência, o estudo das políticas de ciência e tecnologia criou um campo próprio, genericamente conhecido como

> estudos sociais da ciência e da tecnologia (Salles-Filho, 2018, p. 713).

Essa interdisciplinaridade promovida por esses estudos sociais de ciência e tecnologia faz com que a PCT ganhe excelência quando ela dialoga com outros saberes científicos das Ciências Sociais e Humanas, ganhando assim, mais relevância para a sociedade civil.

Por sua vez, Rua (2009) afirma que a política faz parte da vida social. Portanto, a autora se apropria da língua inglesa para fazer a distinção entre política e política pública. Apropriamo-nos da didática de Maria das Graças Rua (2009) para esclarecer que a política (*politics*) se refere à atividade política praticada por atores governamentais tais como vereadores, prefeitos, deputados estaduais e federais, governadores, senadores e Presidente da República. Para Rua (2009, p. 21-22) "*as políticas públicas são resultantes da atividade política e que esta consiste na resolução pacífica de conflitos, processo essencial para a preservação da vida em sociedade*".

A política pública (*policy*), em sua finalidade, trata das ações que envolvem desde a sua criação de proposta, caminhos a serem seguidos a partir das decisões tomadas e sua implementação pelas organizações públicas (Rua, 2009), as quais afetarão a vida dos cidadãos-usuários que estão na ponta, envolvendo discussões e mediação de conflitos e interesses públicos.

São decisões que tratam da destinação de verba pública de forma compulsória e, portanto, há o entendimento de que as políticas públicas resultam de decisões adotadas por agentes governamentais, fundamentadas na autoridade e no poder coercitivo do Estado (Rua, 2009, p. 20).

Neste sentido, compreende-se que as políticas públicas estão diretamente relacionadas aos desafios postos para soluções de problemas que prejudicam a efetivação de direitos, dentre esses o do processo de formação profissional por meio do ensino superior. Assim, a retenção e a evasão no ensino superior é um problema que necessita ser enfrentado pelo Estado por meio de políticas públicas. Essa perspectiva se fundamente uma vez que o abandono estudantil interfere na formação de profissionais e no cumprimento das metas educacionais estabelecidas pelo Estado. A redução da retenção e consequente evasão não apenas contribui para a qualificação dos egressos,

mas também otimiza os recursos governamentais ao evitar gastos elevados com políticas corretivas.

Nesse contexto, a definição de política pública é apresentada por Rua (1998, *apud* Rua, 2009) como o "*conjunto de procedimentos formais ou informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos*". Conforme o entendimento de Silva e Almeida (2023), as políticas públicas para a educação superior seguem os princípios da Constituição Federal que se compromete em garantir a permanência estudantil e assegurar o acesso, especialmente, para grupos socialmente vulneráveis.

Com o objetivo de aumentar as taxas de matrícula e melhorar a qualidade do ensino superior, as seguintes políticas públicas foram implementadas: o Plano Nacional de Educação (PNE), a Educação a Distância (EaD), o Fies, o Prouni, o Reuni, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). No entanto, Santos, Pilatti e Bondarik (2021) destacam que essas políticas ainda não produziram os resultados esperados, especialmente no que se refere à permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior.

Neste contexto específico da redução da retenção e da evasão, os autores apontam o Reuni e o Pnaes como as políticas públicas mais relevantes para as instituições públicas de ensino superior (Santos, Pilatti e Bondarik, 2021, p. 177).

Todavia, sobre o fenômeno da retenção e da evasão nas IES públicas brasileiras, Santos, Pilatti e Bondarik (2021) têm o entendimento de que “mesmo as causas sendo mapeadas, com destaque para os fatores financeiros, acadêmicos e aspectos psicológicos e individuais, o enfrentamento da evasão não alcançou os resultados perspectivados em políticas públicas". Estes autores criticam a ineficácia das políticas públicas voltadas para dirimir as questões relacionadas à retenção e evasão no ensino superior brasileiro:

> As condições de permanência, em muitos casos, no setor público e privado, denotam um descompasso entre as políticas para a educação superior e outras políticas públicas. A simples ampliação do acesso ao ensino superior não esgota o projeto

> de democratização. A democratização efetiva ocorrerá com uma melhor condição socioeconômica das famílias. O Brasil será mais justo quando as camadas marginalizadas socialmente apresentarem taxas de conclusão do ensino superior similares às taxas de ingresso produzidas com a massificação ocorrida na década de 2000. (Santos, Pilatti e Bondarik, 2021, p. 182).

Embora a democratização do ensino superior tenha avançado com a interiorização das universidades federais em diversas regiões do Brasil, e apesar dos esforços dos estudantes para se manter engajados, assim como das iniciativas promovidas por agentes governamentais, gestores educacionais e docentes nas IES, as políticas públicas vigentes ainda não têm sido suficientes para reduzir as taxas de retenção e evasão. A superação desse problema exige, além das políticas educacionais, avanços estruturais mais abrangentes, incluindo a melhoria da renda e das condições de vida das famílias em situação de vulnerabilidade, bem como estudos e busca de estratégias no âmbito das instituições de ensino superior para que a retenção e a evasão no ensino superior brasileiro deixem de ser um obstáculo para a efetiva democratização do acesso e da permanência.

Nesse contexto, há pesquisas como a de Marchesan *et al.* (2023) que afirmam a necessidade de avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos com a finalidade de rever dificuldades de aprendizagens dos estudantes e necessidade de criação de disciplinas que possam trabalhar conteúdos que não foram bem desenvolvidos durante o período da educação básica, problema que é bastante discutido nas áreas de exatas. Dentre proposições, compreendem esses autores que é necessário rever o PPC para que se entenda "*a criação, a modernização e a inovação nas disciplinas básicas como uma ação colaborativa para a promoção da acessibilidade, da aprendizagem e da permanência nos cursos*" (Marchesan *et al,* 2023, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que estas considerações não são as finais porque este texto traz contribuições parciais de um estudo em andamento. Mas, na intenção de uma síntese dos estudos aqui tratados, situamos, como posto por

Garcia, Lara e Antunes (2020) que o tema da evasão e da retenção no ensino superior não é um tema novo e nem atual, ele já tem história dentro dos temas discutidos no âmbito acadêmico; entretanto, ainda continua sendo um tema de grande importância considerando o Gráfico 1 e a Tabela 1 que apontam os altos índices de retenção e de evasão que, impulsionados por fatores diversos, favorecem a saída de estudantes cujo sonho da universidade e da profissionalização são deixados de lado.

Esse processo fere o direito à educação de milhares de estudantes tanto da educação básica quanto do ensino superior e necessita de um olhar atento do Estado para o seu papel de garantir a permanência estudantil e assegurar o acesso, a permanência e a conclusão de cada etapa da educação básica e a finalidade do ensino superior, especialmente, para grupos socialmente vulneráveis.

Outra categoria associada à retenção e evasão é a das políticas públicas, pois se compreende que esses fenômenos necessitam de um olhar preocupado do Estado para direcionar esforços no entendimento e na busca de soluções que tratem como um problema que não seja apenas da responsabilidade dos estudantes, mas que implicam questões internas e externas das instituições e das garantias de direito ao acesso, a permanência e a conclusão dos cursos nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, políticas públicas como o Reuni, o Pnaes, as políticas de permanência e de ações afirmativas no ensino superior foram e são importantíssimas conforme situado por Santos, Pilatti e Bondarik (2021), mas há necessidade de ampliar as análises para garantir a todos os estudantes a conclusão de seus cursos. Dentre essas análises, consideram-se os fatores externos que dizem respeito às condições de existência e sobrevivência dos estudantes e as internas que dizem respeito às condições do apoio acadêmico ligado a estrutura dos cursos e a ação-relação dos docentes com os discentes universitários.

REFERÊNCIAS

ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) – **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de**

Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Brasília, 1996.

BAGOLIN, Izete Pengo; FERRAZ, Nelson Juarez Lewis. Evolução dos retornos do investimento em educação no Brasil ao longo dos anos 2000. **Interações** (Campo Grande), v. 20, n. 2, p. 345-356, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

BRANDÃO, Joel dos Santos. **O Impacto da Evasão e Retenção Sobre o Financiamento de Universidades Federais Brasileiras:** um estudo a partir do indicador aluno equivalente. 2018. 94p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e228764, 2021.

FERNANDES, Luana de Mendonça; LEME, Vanessa Barbosa Romera; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; SOARES, Adriana Benevides. **Preditores do desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental:** Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. [2018]. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100009 Acesso em: 09 mar. 2023.

GARCIA, Léo Manoel Lopes da Silva; LARA, Daianny Francisca; ANTUNES, Franciano. **Análise da retenção no ensino superior**: um estudo de caso em um curso de sistemas de informação [2021]**.** Revista da Faculdade de Educação**,** *34*(2), p. 15–38. Disponível em: https://doi.org/10.30681/21787476.2020.34.1538. Acesso em: 16 mar 2023.

MARCHESAN, Tiago Bandeira; BAYER, Débora Missio; CERVO, Tatiana Cureau; BELIINASO, Lucas Vizzotto; HERMES, Simoni Timm. Inovação nos currículos de engenharia do Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria: um modelo de construção integrada. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE), 51., 2023, Rio de Janeiro. **Anais do VI Simpósio Internacional de Educação em Engenharia**. Rio de Janeiro: 2023, p. 1-14.

OLIVEIRA, João Carlos Fernandes de. **Professor, me dê um ponto!?:** uma análise da retenção e evasão como consequência das estratégias usadas pelas instituições de ensino superior na busca por melhor desempenho. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

PEREIRA, Geovanne M. G.; DUTRA, Gustavo S. V.; SOUZA, Ana Marta de. Tutoria e apoio psicopedagógico para transformar as dificuldades em oportunidades nos cursos de engenharia. *In*: XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (Cobenge) e II Simpósio Internacional em Engenharia da Abenge, 47, 2019, Fortaleza, CE. **Anais do XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. Uberlândia, MG, 2019. p. 1-2.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Quatro décadas de mobilidade social no Brasil. **Dados**, v. 55, p. 641-679, 2012.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Políticas públicas para a educação superior no governo Lula. **Poíesis Pedagógica**, v. 11, n. 1, p. 168-188, 2013.

RUAS, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Florianópolis:UFSC; UAB, 2009.

SANTOS, Francisco Wylhan Pereira dos et al. Análise da adaptação dos alunos ingressantes em 2020 ao regime de ensino remoto no curso de Engenharia de Minas da UFC em Crateús. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (**Cobenge**)**, 2021, Foz do Iguaçu, PR. Anais [...].

Foz do Iguaçu, PR: ABENGE, 2021.

SILVA, Argemiro Severiano da. **Retenção ou evasão:** a grande questão social das instituições de ensino superio**r**. 2014. 119p. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana McKenzie, São Paulo, 2014.

SILVA, Gideon Soares da. **Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão:** o caso do Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. 2017. 125p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil:** fatores, causas e possíveisconsequências. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index_.[2017]. Acesso em: 08 mar. 2023.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **A evasão no ensino superior brasileiro.** [2007]. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?lang=pt&format=pdf Acesso em:09 mar. 2023.

HIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque e. Determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio do Ceará. **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 46, n.4, p. 117-136, out/dez 2015. Acesso em 13 mar. 2023.

CAPÍTULO 16

A EFETIVIDADE DA LEI 10.639/03 E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

Wendell Mendes[45]

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03 constitui um marco histórico na valorização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro. Esse avanço é fruto de décadas de luta do movimento negro contra o silenciamento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira, além de ser um passo importante no enfrentamento do legado de exclusão social e racial. Este capítulo discute os principais avanços, desafios e perspectivas da implementação dessa lei, destacando a educação como um instrumento fundamental para a promoção dos direitos humanos e da igualdade racial.

O período que antecedeu a promulgação da Lei 10.639/03 evidenciou como a população negra foi sistematicamente negligenciada após a abolição da escravidão, em 1888. Em vez de implementar políticas públicas que favorecessem a inclusão social, o Estado priorizou estratégias que perpetuaram a exclusão econômica e social, como o incentivo ao branqueamento e a marginalização estrutural. Essas práticas consolidaram desigualdades e reforçaram estigmas ligados à população negra, tornando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária um desafio contínuo.

No ambiente educacional, essa exclusão se manifestou pela ausência da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares. A educação brasileira privilegiava narrativas eurocêntricas, relegando as contribuições negras a menções fragmentadas, quase sempre restritas ao período

[45] Wendell Mendes, antirracista, militante de direitos humanos, advogado com pós-graduação em Gestão Pública, Direito Público e Ciência Política.

escravista. Esse apagamento não apenas distorcia a compreensão histórica, mas também perpetuava estereótipos desumanizadores em relação à população afrodescendente.

Durante o século XX, movimentos sociais negros desempenharam um papel central ao questionar essas lacunas e exigir mudanças no modelo educacional. Suas reivindicações incluíam a inclusão de conteúdos que abordassem, além das atrocidades da escravidão, a resistência negra, as culturas africanas e as contribuições afro-brasileiras para o desenvolvimento do país. Essas pautas ganharam força em um contexto global de lutas por equidade e inclusão.

A Constituição de 1988 trouxe avanços significativos nesse debate, ao reconhecer a pluralidade cultural do Brasil e instituir o combate ao racismo como um princípio constitucional. Esse marco legal também destacou a necessidade de valorizar a diversidade cultural no ambiente educacional, criando as bases para a elaboração de políticas públicas voltadas à população afrodescendente.

Em 2001, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, o Brasil assumiu compromissos internacionais que impulsionaram a criação de legislações voltadas à inclusão e equidade racial. Esse evento foi determinante para fortalecer as pautas antirracistas no país e acelerar iniciativas que culminaram na sanção da Lei 10.639/03, em 2003.

A lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, com o objetivo de romper séculos de silenciamento e promover uma educação inclusiva. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios consideráveis, que vão desde resistências institucionais até a ausência de capacitação adequada para os educadores.

Este trabalho tem como objetivo analisar os avanços e os desafios na aplicação da Lei 10.639/03, com foco em sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e no fortalecimento dos direitos humanos. Serão discutidas as transformações necessárias no sistema educacional e a importância de um currículo que reflita a diversidade cultural do Brasil.

A herança colonial brasileira carrega um legado de exploração econômica e opressão racial que moldou uma sociedade profundamente desigual, enraizando práticas discriminatórias que persistem até os dias de hoje. Desde o início do processo de colonização, o trabalho escravo foi o alicerce do sistema produtivo, com a mão de obra negra africana desempenhando um papel central na construção da economia colonial. Milhões de africanos foram traficados para o Brasil e submetidos a condições desumanas, tratados como mercadorias em uma estrutura que estabeleceu uma hierarquia racial que ainda perdura.

Embora a abolição da escravidão em 1888 tenha representado um marco formal, ela foi insuficiente para transformar a realidade da população negra. Nenhuma política pública foi implementada para integrar os ex-escravizados à sociedade. Em contraste, o Estado promoveu políticas de imigração europeia com o intuito de "branquear" a população, desvalorizando as contribuições culturais e históricas dos africanos. Essa omissão reforçou a exclusão social, deixando a população negra sem acesso a direitos básicos, como terra, educação e trabalho digno, e consolidou um sistema que perpetua desigualdades raciais por meio de práticas institucionais.

Esse contexto originou o que hoje é conhecido como racismo estrutural. A ausência de narrativas africanas nos currículos escolares, por exemplo, evidenciou a intenção de apagar a história e os saberes do povo afro-brasileiro, reforçando sua invisibilidade cultural e social. Além disso, as disparidades socioeconômicas ainda vigentes demonstram como o passado escravocrata moldou um cenário de marginalização: pessoas de ascendência africana continuam desproporcionalmente representadas em estatísticas de pobreza, violência e desemprego, enquanto permanecem sub-representadas nos espaços de poder e decisão.

Apesar disso, essa história de opressão foi constantemente desafiada pela resistência dos povos negros. Durante o regime escravocrata, essa resistência se manifestou por meio da formação de quilombos e da preservação de práticas culturais e religiosas, como o candomblé e a capoeira. Após a abolição, essas ações evoluíram para movimentos organizados que passaram a reivindicar direitos, denunciar a exclusão e combater o racismo

estrutural. A atuação do movimento negro consolidou-se como um componente essencial na luta pelo reconhecimento e pela reparação histórica.

No século XX, o movimento negro ampliou sua atuação, com foco em questões como a inclusão social e a educação antirracista. Organizações como a Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado desempenharam papéis fundamentais ao denunciar a invisibilidade da população negra na sociedade e nos currículos escolares, enquanto combatiam estereótipos racistas. Com o tempo, essas ações culminaram em conquistas importantes, como o reconhecimento do racismo como crime inafiançável na Constituição de 1988 e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a igualdade racial.

Outro marco significativo foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001, que incentivou o Brasil a adotar medidas mais incisivas no combate à discriminação racial. A conferência ressaltou a importância da educação na transformação social e histórica, o que resultou na criação de legislações como a Lei 10.639/03. Essa lei representou um avanço crucial, pois tornou obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira, promovendo uma visão mais pluralista e inclusiva da história nacional.

Portanto, a luta da população negra no Brasil transcende gerações e reflete um percurso de resistência, conquistas e desafios. Embora o racismo estrutural ainda represente uma barreira significativa à igualdade de oportunidades, a mobilização social e as políticas conquistadas são exemplos de como essa luta contínua é essencial para transformar a sociedade brasileira em uma que reconheça e valorize sua diversidade.

OS PRINCIPAIS OBJETIVOS DA LEI 10.639/03

A Lei 10.639/03 foi criada com o objetivo de combater o racismo estrutural, promover a valorização da identidade afro-brasileira e fomentar a equidade por meio de uma educação mais inclusiva (BRASIL, 2003). Para alcançar tais metas, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, buscando transformar a educação em um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Combate ao Racismo e Valorização da Identidade Afro-Brasileira

Um dos pilares da Lei 10.639/03 é o enfrentamento do racismo estrutural por meio da desconstrução de narrativas que desumanizam e marginalizam a população negra. Durante décadas, o currículo escolar brasileiro perpetuou uma visão eurocêntrica da história, relegando os afrodescendentes ao papel de vítimas passivas durante o período escravagista, sem reconhecer suas contribuições culturais, econômicas e sociais para o país.

A inclusão da história da África, das culturas africanas e da resistência negra ao longo da história do Brasil visa resgatar essas narrativas silenciadas e promover um senso de pertencimento entre os estudantes afrodescendentes. A lei também contribui para a construção de uma identidade afro-brasileira positiva, desafiando estereótipos racistas e fortalecendo a autoestima dos alunos negros, contribuindo assim para a sua valorização pessoal e social.

Por outro lado, para os estudantes não negros, a legislação oferece uma oportunidade de aprender sobre a riqueza da diversidade cultural brasileira, cultivando valores como respeito e empatia. Essa abordagem educativa desempenha um papel crucial na transformação das relações raciais no país, pois combate preconceitos e promove uma convivência social mais justa e igualitária.

Promoção de uma Educação Inclusiva

A Lei 10.639/03 tem como objetivo central a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reflita a diversidade cultural do Brasil e atenda aos princípios de igualdade estabelecidos na Constituição de 1988. Ao incorporar a história e a cultura afro-brasileira no currículo, a lei busca ampliar o conceito de cidadania, garantindo que todos os grupos étnicos e raciais sejam representados e valorizados no ambiente educacional.

Essa inclusão não apenas democratiza o acesso ao conhecimento, mas também promove um diálogo intercultural essencial para a formação de uma sociedade mais plural. A proposta da lei vai além da transmissão de

conteúdos; trata-se de transformar a escola em um espaço de reflexão crítica sobre as desigualdades históricas e de promoção da justiça social.

A Educação como Ferramenta Transformadora

Ao propor mudanças no currículo escolar, a Lei 10.639/03 destaca o papel da educação como ferramenta essencial para a transformação social. Ela reafirma que o reconhecimento da diversidade cultural e o combate ao racismo não são apenas objetivos educacionais, mas também elementos fundamentais para a consolidação dos direitos humanos no Brasil.

Portanto, os objetivos da lei transcendem o ambiente escolar, visando criar uma geração de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a igualdade racial. Esses princípios tornam a Lei 10.639/03 um instrumento estratégico na luta pela superação das desigualdades históricas e na construção de um país mais justo e democrático.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Apesar de sua relevância, a implementação da Lei 10.639/03 enfrenta obstáculos consideráveis. Entre esses obstáculos, destacam-se as resistências institucionais e sociais, a insuficiência de materiais didáticos e a falta de capacitação dos educadores. Muitos professores ainda relatam dificuldades em abordar os conteúdos propostos pela legislação devido à ausência de formação específica e ao insuficiente apoio institucional (GOMES, 2005).

De acordo com o Censo Escolar de 2020, mais de 70% das escolas públicas no Brasil ainda não incorporaram de forma plena a temática afro-brasileira e africana em seus currículos. Essa constatação reforça a necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes e de um maior monitoramento da implementação da Lei 10.639/03. A pesquisa de Domingues (2007) também destaca que, enquanto algumas escolas em grandes centros urbanos já implementam a lei de maneira satisfatória, em áreas rurais e periféricas a resistência institucional e a falta de recursos ainda são barreiras significativas.

Em comunidades quilombolas, a implementação da Lei 10.639/03 enfrenta desafios adicionais, como a falta de infraestrutura e a escassez de recursos pedagógicos adequados. No entanto, essas comunidades também têm se destacado na criação de soluções próprias para o ensino da história afro-brasileira, por meio de projetos culturais e de resgate de tradições orais. A pesquisa de Munanga (2004) sugere que, enquanto as escolas quilombolas enfrentam dificuldades estruturais, o protagonismo das comunidades locais tem sido essencial para garantir a continuidade da educação culturalmente relevante para os jovens quilombolas.

Resistências Institucionais e Sociais

Um dos principais obstáculos à implementação da Lei 10.639/03 é a resistência encontrada em diferentes níveis institucionais e na própria sociedade. Em algumas regiões do país, especialmente nas que têm menor mobilização social e engajamento político em questões raciais, o cumprimento da legislação não é tratado como prioridade. Além disso, setores conservadores frequentemente questionam a relevância da lei, perpetuando a falsa ideia de que abordar questões raciais nas escolas promove divisões, em vez de inclusão.

Essa resistência também se manifesta no ambiente escolar. Diretores, coordenadores e até professores podem demonstrar falta de engajamento com os princípios da lei, seja por desconhecimento, preconceitos enraizados ou pela percepção de que as temáticas propostas são secundárias diante de outras demandas curriculares. Esse cenário compromete o objetivo central da lei, que é transformar a educação em um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade.

Capacitação de Professores e Recursos Didáticos

A falta de capacitação docente é um obstáculo significativo. Muitos professores não possuem formação específica para abordar a história e a cultura afro-brasileira e africana de maneira contextualizada e crítica. Isso reflete tanto lacunas nos cursos de licenciatura quanto a insuficiência de

programas de formação continuada voltados para a aplicação da Lei 10.639/03.

Além disso, a carência de materiais didáticos adequados agrava a situação. Muitos livros escolares ainda apresentam visões eurocêntricas da história e estereótipos racistas, o que contraria os princípios da lei. Embora existam iniciativas para a produção de recursos pedagógicos alinhados à legislação, esses materiais ainda são escassos e, muitas vezes, não chegam às escolas de maneira ampla e acessível.

Monitoramento e Avaliação de Resultados

Outro desafio significativo é a ausência de mecanismos claros para monitorar e avaliar a implementação da Lei 10.639/03. Não existem indicadores amplamente difundidos que permitam medir o impacto da lei no sistema educacional, nem dados consistentes sobre sua aplicação em escolas públicas e privadas. Essa lacuna dificulta a identificação de boas práticas e o diagnóstico das áreas que necessitam de maior atenção.

Além disso, a falta de fiscalização por parte das secretarias de educação contribui para a negligência em relação à lei. Sem um sistema de transparência, muitas escolas continuam alheias à necessidade de incluir os conteúdos obrigatórios no currículo, o que perpetua o descompromisso com a educação antirracista.

Superando os Desafios

Superar esses desafios exige um esforço conjunto de diversos atores sociais. Governos, universidades, organizações da sociedade civil e movimentos negros devem colaborar para criar estratégias eficazes de implementação. Isso inclui ampliar a oferta de formação docente, distribuir materiais pedagógicos adequados, sensibilizar gestores escolares e estabelecer sistemas de monitoramento robustos.

Além disso, é fundamental promover campanhas de conscientização que envolvam a sociedade como um todo, destacando a importância da Lei 10.639/03 como um instrumento de justiça social e promoção dos direitos humanos. A superação dessas barreiras é crucial para que a lei cumpra seu

papel de transformar a educação brasileira em um espaço verdadeiramente inclusivo e plural.

AVANÇOS E IMPACTOS OBSERVADOS

A implementação da lei tem gerado avanços importantes, como a ampliação dos debates sobre questões raciais no ambiente escolar e o surgimento de projetos pedagógicos voltados à valorização da cultura afro-brasileira. Em estados como Bahia e São Paulo, iniciativas exemplares têm contribuído para a formação de uma geração de estudantes mais consciente e comprometida com os valores da igualdade e do respeito à diversidade (DOMINGUES, 2007).

Além do racismo estrutural, é fundamental considerar a interseccionalidade nas discussões sobre a implementação da Lei 10.639/03. A autora Cavalleiro (2000) argumenta que as questões raciais não podem ser vistas de maneira isolada, especialmente em um contexto educacional onde a classe social e o gênero também influenciam o acesso a uma educação de qualidade. Mulheres negras, por exemplo, enfrentam duplos obstáculos, tanto pela opressão racial quanto pela opressão de gênero. A Lei 10.639/03 deve ser vista, portanto, como parte de um movimento mais amplo de luta pela equidade e pela justiça social.

Embora a Lei 10.639/03 enfrente desafios significativos, sua implementação ao longo das últimas duas décadas trouxe avanços importantes, tanto no ambiente escolar quanto na conscientização social sobre a valorização da história e cultura afro-brasileira. Esses progressos demonstram o potencial da legislação como ferramenta de transformação social, mesmo diante das dificuldades de execução. Os impactos observados podem ser analisados em dois principais eixos: os avanços na sensibilização educacional e as contribuições para a promoção dos direitos humanos.

Avanços na Sensibilização Educacional

Um dos impactos mais evidentes da Lei 10.639/03 foi a introdução, ainda que inicial, de conteúdos relacionados à história africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Em algumas redes de ensino, especialmente aquelas

que contam com o apoio de movimentos sociais ou iniciativas governamentais específicas, a lei tem possibilitado a inclusão de temas que antes eram negligenciados, como a escravidão sob a ótica da resistência negra, as contribuições culturais africanas e a construção da identidade afro-brasileira.

Além disso, a legislação contribuiu para o surgimento de projetos pedagógicos inovadores, como festivais culturais, semanas temáticas e oficinas de valorização da cultura negra, que envolvem tanto alunos quanto a comunidade escolar. Essas iniciativas têm promovido um maior interesse dos estudantes em aprender sobre suas origens e histórias, fortalecendo o senso de pertencimento e identidade, especialmente entre os alunos negros.

Por outro lado, a lei também estimulou o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e materiais didáticos focados na história e cultura afro-brasileira, assim como a formação de professores por meio de cursos que abordam a educação antirracista. Universidades e organizações da sociedade civil têm desempenhado papel fundamental nesse processo, promovendo eventos, seminários e programas de formação continuada para educadores.

Contribuições para os Direitos Humanos

A Lei 10.639/03 também teve um impacto significativo na promoção dos direitos humanos, ao reforçar o papel da educação como ferramenta para combater o racismo e promover a igualdade racial. Ao reconhecer a importância da diversidade cultural e histórica na formação da identidade nacional, a lei contribui para a construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com os valores de justiça e equidade social.

Os conteúdos trazidos pela legislação ajudam a combater estereótipos e preconceitos que perpetuam o racismo, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da história brasileira. Para além do ambiente escolar, a lei tem fomentado debates sobre a importância da reparação histórica e o reconhecimento das contribuições da população negra no Brasil.

Embora ainda em processo de consolidação, os avanços trazidos pela Lei 10.639/03 demonstram que a educação antirracista é um passo fundamental para enfrentar o racismo estrutural. Mais do que uma política

educacional, a lei reafirma o compromisso do Estado brasileiro com os princípios da igualdade e da dignidade humana.

Exemplos de Boas Práticas

Diversas experiências bem-sucedidas demonstram o impacto positivo da lei. Escolas que implementaram projetos voltados à história afro-brasileira relatam melhorias no engajamento dos alunos e na relação entre estudantes de diferentes origens étnicas. Em estados como Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, existem iniciativas reconhecidas, como programas municipais e estaduais de formação docente e distribuição de materiais pedagógicos específicos.

O uso de linguagens artísticas e culturais, como música, dança e literatura, tem se mostrado eficaz para atrair o interesse dos alunos e abordar a cultura afro-brasileira de maneira dinâmica e interativa. Essas práticas demonstram que, quando bem aplicadas, as diretrizes da Lei 10.639/03 podem impactar positivamente o ambiente escolar, promovendo um clima de respeito e inclusão.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

A implementação de um currículo diversificado é um componente essencial para garantir o direito à educação de qualidade e a valorização da pluralidade cultural no Brasil. No contexto da Lei 10.639/03, essa diversidade curricular torna-se uma ferramenta estratégica para promover a igualdade racial, combater estereótipos e construir uma sociedade mais inclusiva. A valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no ambiente educacional transcende a simples revisão de conteúdos, representando uma mudança paradigmática na forma como o conhecimento é construído e compartilhado.

O Currículo como Reflexo da Identidade Nacional

Um currículo escolar reflete, em grande parte, a forma como um país reconhece e valoriza sua história e diversidade. No caso do Brasil, a ausência

de conteúdos que abordem a contribuição afro-brasileira nos currículos tradicionais foi um sintoma do racismo estrutural que permeou o sistema educacional. Durante muito tempo, as escolas brasileiras privilegiaram narrativas eurocêntricas, desconsiderando a pluralidade cultural que constitui a identidade nacional.

Ao propor a inclusão de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, a Lei 10.639/03 rompe com essa lógica excludente, ressaltando a importância de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial do país. Essa abordagem não apenas enriquece o repertório histórico e cultural dos alunos, mas também contribui para o fortalecimento de uma identidade nacional verdadeiramente plural e inclusiva.

O Currículo Diversificado como Ferramenta para Combater o Racismo

O currículo diversificado desempenha um papel fundamental no enfrentamento do racismo, ao desconstruir estereótipos e preconceitos perpetuados por gerações. A inclusão de conteúdos sobre a resistência negra, as tradições africanas e as contribuições afro-brasileiras para a economia, a cultura e a política do país permite que os estudantes compreendam a complexidade das relações raciais e o impacto do racismo estrutural.

Para os estudantes negros, o currículo diversificado é especialmente significativo, pois oferece a oportunidade de se reconhecerem como protagonistas da história do Brasil. Essa valorização da identidade afro-brasileira fortalece a autoestima e contribui para a construção de uma visão positiva de si mesmos. Para os estudantes não negros, o contato com essas narrativas fomenta o respeito e a empatia, promovendo relações sociais mais igualitárias.

Educação como Direito Humano Fundamental

A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar não é apenas uma questão pedagógica, mas também um direito humano fundamental. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros tratados

internacionais ratificados pelo Brasil afirmam que a educação deve promover a igualdade, o respeito às diferenças e a dignidade humana. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 alinha-se a esses princípios, garantindo que o direito à educação seja exercido de maneira inclusiva e antirracista.

Além disso, um currículo diversificado contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater as desigualdades que ainda persistem na sociedade brasileira. Ao integrar as narrativas afro-brasileiras à educação formal, a lei reafirma o compromisso com a construção de um país que valorize sua diversidade e enfrente as injustiças históricas.

A Importância de Políticas Públicas para um Currículo Diversificado

Para que o currículo diversificado se torne uma realidade, é fundamental que as políticas públicas garantam os recursos necessários para sua implementação. Isso inclui a produção e distribuição de materiais didáticos de qualidade, a formação contínua de professores e o fortalecimento de parcerias entre governos, universidades e organizações da sociedade civil. Essas ações são essenciais para assegurar que a educação diversificada seja efetiva e alcance todas as escolas do país, independentemente de sua localização ou estrutura.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03

A efetivação plena da Lei 10.639/03 ainda enfrenta diversos desafios, mas as perspectivas futuras indicam oportunidades concretas de avanço em sua implementação. Para alcançar seus objetivos, é necessário fortalecer ações que promovam a sustentabilidade da legislação, ampliar o debate sobre igualdade racial e assegurar a participação ativa das comunidades afrodescendentes no processo educativo. Esses aspectos são cruciais para consolidar a lei como um instrumento efetivo de transformação social e promoção dos direitos humanos.

Fortalecimento das Políticas Públicas

Uma das principais perspectivas para o futuro da Lei 10.639/03 é a criação e o fortalecimento de políticas públicas que garantam sua aplicação em âmbito nacional. Isso requer maior investimento na formação docente, com a oferta de cursos regulares e gratuitos que capacitem os professores a abordar a história e a cultura afro-brasileira e africana de forma crítica e contextualizada.

Além disso, é necessário ampliar a produção e distribuição de materiais pedagógicos de qualidade, que contemplem a diversidade cultural brasileira e sejam acessíveis a todas as escolas, especialmente aquelas localizadas em regiões periféricas ou de difícil acesso. Políticas públicas que integrem a lei aos planos educacionais municipais, estaduais e federais também podem assegurar maior comprometimento das redes de ensino.

Ampliação do Debate sobre Igualdade Racial

Outro aspecto fundamental é a ampliação do debate sobre igualdade racial em diferentes esferas da sociedade. A escola é um espaço privilegiado para a educação antirracista, mas, para que a Lei 10.639/03 alcance seu potencial transformador, é essencial que o tema seja abordado de maneira intersetorial, envolvendo áreas como cultura, saúde, assistência social e justiça.

Campanhas de conscientização pública e a criação de fóruns permanentes de discussão sobre racismo e educação podem fortalecer o apoio social à lei, reduzindo resistências e incentivando a colaboração entre governos, sociedade civil e movimentos sociais.

Participação Ativa das Comunidades Afrodescendentes

As comunidades afrodescendentes desempenham um papel central na implementação e monitoramento da Lei 10.639/03. Seu protagonismo é essencial para garantir que os conteúdos abordados nas escolas sejam representativos e respeitem as diferentes tradições culturais e históricas dos afro-brasileiros.

Fortalecer a participação dessas comunidades pode incluir a valorização de seus saberes ancestrais, o reconhecimento de lideranças locais

como consultores educacionais e a inclusão de representantes das comunidades negras em conselhos educacionais e em instâncias de tomada de decisão.

Iniciativas Tecnológicas e Digitais

As tecnologias digitais oferecem uma oportunidade única para promover os objetivos da Lei 10.639/03. Plataformas online podem ser utilizadas para disseminar materiais didáticos, organizar cursos de formação e compartilhar boas práticas entre escolas. A criação de bibliotecas digitais sobre história e cultura afro-brasileira, acessíveis a professores e estudantes, pode potencializar o alcance da lei e ampliar o acesso a recursos educacionais diversificados e inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03 reafirma a centralidade da educação na construção de uma sociedade mais justa e plural. Apesar das barreiras, ela representa uma resposta essencial às demandas históricas por reconhecimento e reparação da população afrodescendente no Brasil. Para que seus objetivos sejam plenamente alcançados, é imprescindível a articulação entre políticas públicas, capacitação docente e o engajamento de diversos setores da sociedade.

A implementação da Lei 10.639/03 também deve ser compreendida no contexto mais amplo dos direitos humanos, conforme preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que assegura o direito à educação sem discriminação. A Lei 10.639/03, ao promover uma educação que valorize a história e cultura afro-brasileira, está em consonância com os princípios da UNESCO, que defendem uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, independentemente da raça ou etnia.

A implementação integral da lei é um passo fundamental para enfrentar o racismo estrutural e para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com os princípios da justiça social e dos direitos humanos.

Além disso, a lei representa um marco essencial para a valorização da história e cultura afro-brasileira, bem como para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no Brasil. Embora tenha havido avanços desde sua promulgação, sua efetividade ainda depende de uma implementação mais ampla, sistemática e comprometida.

A superação dos desafios enfrentados pela lei exige a articulação entre políticas públicas, iniciativas sociais e o engajamento de diversos setores da sociedade. A formação docente, a produção de materiais didáticos, a inclusão das comunidades afrodescendentes e a ampliação do debate sobre igualdade racial são ações imprescindíveis para consolidar os objetivos da legislação.

Mais do que uma questão educacional, a Lei 10.639/03 é uma resposta às demandas históricas por reconhecimento e reparação, reafirmando o papel da educação como ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Sua implementação integral é um passo necessário para enfrentar o racismo estrutural e garantir que as futuras gerações cresçam em um Brasil mais consciente de sua diversidade e mais comprometido com a equidade.

Assim, a lei não é apenas uma medida reparadora, mas também um instrumento transformador, que redefine os rumos da educação e contribui para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e comprometidos com os valores da justiça social e dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **RACISMO ESTRUTURAL.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. ALTERA A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA**

TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA". Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **DO SILÊNCIO DO LAR AO SILÊNCIO ESCOLAR: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** São Paulo: Contexto, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. **MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: RESISTÊNCIA, CONQUISTAS E DESAFIOS.** São Paulo: Annablume, 2007.
FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.** São Paulo: Summus, 2005.

MOURA, Clóvis. **SOCIOLOGIA DO NEGRO BRASILEIRO.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **REDISCUTINDO A MESTIÇAGEM NO BRASIL: IDENTIDADE NACIONAL VERSUS IDENTIDADE NEGRA.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **RACISMO NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A TRAJETÓRIA DA LEI 10.639/03: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.** Revista Educação e Sociedade, 2021.

UNESCO. **DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 11 dez. 2024.

CAPÍTULO 17

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIREITO À CIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ESPAÇO URBANO

Éder de Souza Beirão[46]

INTRODUÇÃO

A relação entre educação e direitos humanos é tema de discussão meio acadêmico e essa confluência possui importância impar para o desenvolvimento de sociedades justas e democráticas. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato libertador, voltado para a consciência crítica e a emancipação dos indivíduos. Para Freire (2005, p. 59) essa libertação diz respeito a superação do homem de sua condição atual em direção à sua vocação.

No contexto urbano, essa relação ganha contornos específicos, pois, como destaca Lefebvre (2001) em sua discussão sobre o direito à cidade, o espaço urbano é um local de disputas sociais e também de potencial transformação. Assim, as cidades, ao mesmo tempo que simbolizam oportunidades e diversidade, revelam também as desigualdades estruturais que afetam o acesso à educação de qualidade e à garantia dos direitos humanos.

A cidade, enquanto um espaço de interações sociais intensas, reflete tanto a pluralidade quanto os desafios estruturais de uma sociedade. Para Certeau (1998, p. 41), a cidade é esse local onde o espaço é praticado, através das táticas ficam a cargo dos grupos sociais excluídos, que precisam sobreviver as consequências das estratégias criadas pelos grupos dominantes (CERTEAU, 1998).

[46] Doutorando, Mestre em Desenvolvimento Social e graduado em Administração pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). / Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/9370888319900995/ ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4379-9345/ E-mail: ederbeirao@gmail.com

Santos (2000) observa que o espaço urbano é marcado por processos de fragmentação e exclusão, que se manifestam na segregação territorial e nas condições precárias de vida. No campo educacional, esses processos se traduzem em violência, precarização de serviços públicos e na ausência de oportunidades educacionais para grupos socialmente excluídos e vulneráveis. Por outro lado, Lefebvre (2001) argumenta que o espaço urbano é também um campo de possibilidades, no qual a educação pode atuar como um meio de emancipação social e cultural.

Nesse cenário, os direitos humanos (DHs), enquanto um conjunto de princípios universais, tornam-se fundamentais para orientar as práticas educacionais e urbanísticas. De acordo com Souza Junior (2013), a educação em direitos humanos (EDH) constitui-se como um instrumento essencial para a construção de uma cultura de paz, justiça e igualdade. Ela promove a formação de cidadãos críticos e engajados na transformação das estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões no âmbito urbano.

Considerando a importância da discussão acerca da educação e dos direitos humanos no espaço urbano, a questão de pesquisa que norteia este estudo é a seguinte: Como a educação em direitos humanos pode contribuir para a promoção da equidade e da inclusão no contexto urbano?

O objetivo geral deste artigo é **analisar como a educação em direitos humanos pode ser um mecanismo eficaz para reduzir desigualdades urbanas** (grifo meu).

Entender como a educação pode atuar na formação de uma cultura de direitos humanos no espaço urbano é essencial para o avanço das agendas de desenvolvimento sustentável e de justiça social, conforme discutido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Ademais, o artigo busca dialogar com abordagens teóricas e práticas sobre o direito à cidade, um conceito desenvolvido por Lefebvre (2001), que integra a dimensão educacional como parte de uma visão ampliada dos direitos humanos. Tal perspectiva permite compreender a cidade não apenas como um espaço físico, mas como um lugar de produção de subjetividades, de experiências educativas e de reivindicações por igualdade e dignidade.

Metodologicamente, este estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica e documental em obras que abordam iniciativas de educação em direitos humanos em contextos urbanos e instrumentos normativos,

respectivamente. Além disso, foram consideradas as políticas públicas voltadas à educação e aos direitos humanos.

Por fim, ao explorar as interseções entre educação, direitos humanos e espaço urbano, o artigo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas e práticas que visem a construção de cidades mais inclusivas, sustentáveis e humanas. Esta discussão é embasada nas contribuições de autores como Paulo Freire, Henri Lefebvre e Milton Santos, que fornecem os subsídios teóricos necessários para repensar as relações entre educação, cidadania e urbanidade.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação em direitos humanos (EDH) é um dos pilares fundamental para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, um documento não jurídico que delineou a proteção e o acesso aos direitos humanos básicos como, por exemplo, a educação, foi publicada no ano de 1948. Esse documento ressalta a importância da educação como meio de promoção da paz, do entendimento e do respeito pelos direitos fundamentais. Posteriormente, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (2011) consolidou a EDH como instrumento essencial para fomentar valores democráticos e combater desigualdades sociais. Assim, a educação é vista não apenas como transmissão de conhecimento, mas como um processo emancipador, capaz de transformar estruturas excludentes.

Freire (2005) enfatiza que a educação deve ser dialógica, o oposto da educação bancária ou antidialógica, na qual existe apenas a transmissão de conhecimento aos estudantes. A educação dialógica é realizada a partir da realidade dos educandos para promover uma conscientização crítica.

Essa educação dialógica têm como princípios o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças. O autor acrescenta que essa educação favorece a conquista da liberdade dos homens ou uma educação libertadora (FREIRE, 2005).

No espaço urbano, essa perspectiva assume especial relevância, considerando as desigualdades e exclusões vivenciadas por populações marginalizadas. Freire (2005), afirma que essa educação libertadora só

possível se for uma educação voltada para os direitos humanos que extrapolem os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso a EDH pode contribuir para a formação de cidadãos engajados, que compreendam seus direitos e lutem por mudanças estruturais.

Santos (2000) analisa como os processos de urbanização geram segregação e fragmentação socioespacial, afetando o acesso a direitos básicos. Nesse cenário, a EDH pode atuar como uma ferramenta para a construção de pontes entre os diferentes grupos sociais, promovendo maior inclusão e equidade.

Além disso, Lefebvre (2001) introduz o conceito de "direito à cidade", que se relaciona intrinsecamente à EDH. Para o autor, o direito à cidade transcende os direitos previstos nas legislações, o acesso físico ao espaço urbano, englobando a participação ativa na construção e transformação da cidade. Nesse sentido, a EDH pode capacitar os indivíduos a exercerem esse direito, promovendo uma cidadania ativa e engajada.

Entretanto, os desafios para a implementação da EDH no contexto urbano são múltiplos. A precariedade das infraestruturas educacionais, aliada à violência e à fragmentação social, dificulta a efetividade das ações. Como destaca Souza Junior (2013), a formação de educadores para lidar com questões de direitos humanos e urbanidade é um dos principais gargalos para a expansão dessas iniciativas.

Por outro lado, as possibilidades e as potencialidades são significativas no que tange a implementação da EDH no contexto urbano. A utilização de metodologias participativas, inspiradas em Freire, tem demonstrado resultados positivos na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. Além disso, as políticas públicas voltadas à EDH, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), oferecem diretrizes importantes para integrar essa perspectiva nos currículos escolares.

A tecnologia também emerge como uma aliada poderosa para a utilização da EDH. Plataformas digitais e aplicativos têm sido utilizados para transmitir conteúdos sobre os direitos humanos, promovendo debates e conectando comunidades de diferentes contextos. Essas ferramentas ampliam o alcance das iniciativas, permitindo que mais pessoas acessem informações relevantes e participem de discussões significativas.

Finalmente, a EDH no espaço urbano requer uma abordagem interdisciplinar, que articule educação, saúde, cultura e políticas públicas.

Santos (2000) argumenta que a construção de uma cidade mais justa e inclusiva depende da mobilização e da participação social de diversos atores sociais, incluindo governos, organizações não governamentais e comunidades locais. Nesse sentido, a EDH desempenha papel central na promoção de transformações sociais e na construção de cidades mais democráticas.

DIREITO À CIDADE E EDUCAÇÃO

Lefebvre (2001) argumenta que o direito à cidade também implica o direito à diferença, ou seja, o reconhecimento e a valorização das múltiplas culturas e subjetividades que compõem o espaço urbano. Nesse contexto, a educação desempenha papel essencial ao promover a celebração e o respeito à diversidade e ao capacitar os indivíduos a compreenderem a cidade como um lugar de convivência plural. Assim, a articulação entre o direito à cidade e a educação em direitos humanos possibilita o questionamento das normas hegemônicas confeccionadas pelos que elaboram as estratégias por parte daqueles que utilizam as táticas (CERTEAU, 1998) e a criação de alternativas mais inclusivas e democráticas.

A perspectiva de Lefebvre está alinhada com o pensamento de Harvey (2014), que destaca o direito à cidade como uma luta coletiva por transformação social. Para Harvey, a educação, especialmente aquela voltada para os direitos humanos, deve capacitar os indivíduos a reivindicarem uma cidade mais justa, onde os recursos e as oportunidades sejam distribuídos de forma equitativa. Essa visão desafia os modelos urbanos neoliberais que priorizam interesses econômicos em detrimento do bem-estar social e desafia também a educação bancária que constitui o extremo oposto da dialógica proposta por Freire (2005).

Maricato (2011) reforça a relevância do direito à cidade ao analisar como a urbanização excludente tem impactado as populações periféricas. A autora destaca que a educação é um dos instrumentos mais potentes para reverter esses processos, pois promove a consciência crítica sobre as estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões no espaço urbano. Além disso, ela defende que o diálogo entre educação e urbanidade pode fortalecer as práticas de resistência e solidariedade nos territórios.

A abordagem de Santos (2000) complementa essa discussão ao enfatizar a importância da educação para a formação de um sujeito urbano,

um cidadão que seja consciente de seu papel no processo de construção da cidade. O autor evidencia que a cidade é um espaço de contradições e, ao mesmo tempo, de possibilidades, sendo a educação o meio pelo qual os cidadãos podem reinterpretar e transformar essas dinâmicas. Nesse sentido, a educação não apenas informa, mas também emancipa os sujeitos, habilitando-os a participar ativamente das decisões que afetam seu ambiente urbano.

Esse diálogo entre a educação e a cidade é possível através do que Agier (2015) entende por "fazer-cidade" dos citadinos (os cidadãos), uma vez que a cidade é feita de movimentos permanentes, em constante transformação no tempo e no espaço. O "fazer-cidade" se dá através das experiências do espaço que se tornam possíveis a partir do cotidiano e da sociabilidade estabelecida entre os indivíduos (AGIER, 2011).

O diálogo entre educação e direito à cidade exige a valorização da experiência vivida pelos sujeitos no espaço urbano. Para Freire (1996), a prática educativa deve partir da realidade concreta dos indivíduos, incorporando suas vivências e desafios cotidianos como elementos centrais do processo de aprendizagem. Essa abordagem crítica permite que a educação se torne um espaço de empoderamento e luta por justiça social no contexto urbano.

Portanto, a relação entre o direito à cidade e a educação deve ser entendida como uma via de mão dupla, onde a cidade educa os cidadãos, e os cidadãos transformam a cidade por meio de suas práticas e reivindicações. Essa dinâmica é essencial para a construção de uma urbanidade pautada pelos princípios de igualdade, solidariedade e sustentabilidade e na citadinidade, conforme defendido por Harvey (2014), Lefebvre (2001) e Agier (2011). Além disso, a EDH oferece as ferramentas necessárias para que os indivíduos reconheçam e combatam as desigualdades que estruturam o espaço urbano.

Por fim, a interseção entre direito à cidade e a EDH reforça a ideia de que a cidade deve ser um espaço de pertencimento para todos e de possibilidades educativas. Para que isso se concretize, é necessário superar as barreiras estruturais que limitam o acesso à educação de qualidade e à participação ativa na vida urbana. Esse desafio exige não apenas políticas públicas consistentes, mas também um engajamento contínuo de educadores,

estudantes e comunidades na construção de uma cidade mais inclusiva e justa.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO URBANO

A implementação da EDH no espaço urbano enfrenta desafios significativos decorrentes das profundas desigualdades estruturais das cidades. Essas desigualdades, como destaca Santos (2000), estão enraizadas nos processos históricos de segregação socioespacial e de exclusão social e econômica, que limitam o acesso a direitos básicos, políticas públicas e serviços, incluindo a educação. Em áreas marcadas pela pobreza, a precariedade das condições escolares, a falta de infraestrutura social e urbana e a ausência de políticas públicas consistentes configuram barreiras que restringem o potencial transformador da educação.

Lefebvre (2001) aponta que o espaço urbano é simultaneamente um campo de possibilidades e de restrições, onde forças hegemônicas moldam as práticas sociais. Nesse contexto, a EDH enfrenta o desafio de lidar com as dinâmicas impostas por um modelo de urbanização neoliberal, que prioriza o mercado em detrimento da cidadania e dos citadinos. Isso resulta em uma fragmentação do tecido social e na desvalorização de iniciativas educativas críticas, muitas vezes relegadas a um papel marginal nas políticas públicas.

Outro desafio importante está relacionado à formação de educadores para atuar na implementação e na capacitação para a EDH no espaço urbano. A ausência de programas robustos e contínuos de capacitação voltados para a EDH compromete a sua implementação nas escolas, especialmente em contextos urbanos vulneráveis. Souza Neto e Silva (2020) enfatizam que os educadores, frequentemente sobrecarregados pelas demandas do cotidiano escolar, pelos baixos salários e pela necessidade de qualificação para exercer suas funções carecem de suporte pedagógico e metodológico para abordar temas complexos como direitos humanos, cidadania e urbanidade de forma integrada e contextualizada.

Além disso, a violência estrutural presente no espaço urbano cria obstáculos adicionais para o avanço da EDH. Segundo Santos (2010), a violência não se limita à dimensão física, mas inclui a exclusão simbólica e

cultural, que restringe o acesso das populações mais vulneráveis a uma educação dialógica, libertadora e emancipatória. Essa realidade agrava a sensação de impotência e alienação nos indivíduos, dificultando sua mobilização em prol de mudanças estruturais.

Por outro lado, as potencialidades da EDH no espaço urbano são expressivas e carregam possibilidades significativas de transformação social. Freire (1996) argumenta que a educação crítica tem o poder de emancipar os sujeitos, promovendo a consciência sobre suas condições e a capacidade de atuar coletivamente para superar as desigualdades. No contexto urbano, isso se traduz na formação de cidadãos engajados e aptos a reivindicar seus direitos no espaço público.

Maricato (2011) destaca que a EDH pode contribuir para a formação de uma cidadania ativa, ao integrar os saberes populares e valorizar a pluralidade cultural das cidades. Essa abordagem reforça a construção de uma educação dialógica, que reconhece a cidade como um espaço educativo dinâmico, onde a diversidade é vista como uma riqueza a ser explorada no processo pedagógico. A autora também ressalta que, ao abordar as especificidades do espaço urbano, a EDH pode desafiar narrativas hegemônicas e fomentar a justiça social.

A interseção entre EDH e urbanidade amplia o entendimento de que a educação vai além do espaço escolar. Lefebvre (2001) e Harvey (2014) apontam que a educação é central para a luta pelo direito à cidade, pois capacita os cidadãos a questionarem as estruturas de poder e a se apropriarem do espaço urbano.

As tecnologias digitais emergem como uma potencialidade no fortalecimento da EDH, permitindo o acesso a informações e recursos pedagógicos que transcendem as barreiras físicas e econômicas. Castells (1999) sugere que a rede ofereça oportunidades inéditas para a formação de redes de solidariedade e aprendizado coletivo, o que pode ampliar o alcance e o impacto das iniciativas de EDH. Contudo, ele também alerta para a necessidade de garantir a democratização dessas tecnologias, evitando que se tornem mais um elemento de exclusão.

Finalmente, o potencial transformador da EDH reside na sua capacidade de dialogar com as demandas locais e globais, articulando diferentes escalas de atuação. Ao integrar as lutas por direitos humanos, educação e justiça urbana, a EDH assume um papel estratégico na construção

de cidades mais inclusivas e democráticas. Como enfatiza Santos (2010), a transformação social exige um processo contínuo de luta e aprendizado, no qual a educação desempenha uma função central como catalisadora de mudanças.

Portanto, a EDH no espaço urbano apresenta tanto desafios estruturais quanto potencialidades significativas. Superar os entraves impostos pelas desigualdades urbanas requer um esforço conjunto de políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e engajamento comunitário. Somente assim será possível concretizar o papel da educação como instrumento de emancipação e justiça no contexto das cidades contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EDH é fundamental para a promoção de sociedades urbanas mais inclusivas, justas e equitativas. Este estudo buscou explorar a interseção entre educação, direitos humanos e o direito à cidade, demonstrando como a EDH pode atuar como catalisadora de mudanças estruturais em contextos urbanos marcados por desigualdades e exclusões. Ao longo da análise, ficou evidente que a EDH não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas também um processo político e cultural essencial para a construção da citadinidade e de uma cidadania ativa e engajada.

A articulação entre a EDH e o direito à cidade, inspirada nos pensamentos de autores como Henri Lefebvre, Milton Santos, Michel Agier, Michel de Certeau, Paulo Freire e outros estudiosos, reforça a necessidade de se repensar a cidade como um espaço de pertencimento coletivo. Lefebvre (2001) destaca que o direito à cidade deve ir além do acesso físico ao espaço urbano, englobando o direito à participação, à transformação e à apropriação dos territórios. Nesse sentido, a EDH tem um papel estratégico ao conscientizar os cidadãos sobre essas dimensões e incentivá-los a atuar como protagonistas na construção de cidades mais inclusivas.

Entretanto, como evidenciado, a implementação efetiva da EDH no espaço urbano enfrenta desafios complexos. A segregação socioespacial, a violência estrutural e a precariedade das políticas públicas são fatores que limitam o acesso à educação de qualidade e comprometem sua capacidade de promover transformações sociais significativas. Além disso, as dinâmicas neoliberais que moldam as cidades contemporâneas por meio da criação de

legislações por parte do Estado e da especulação do mercado imobiliário criam barreiras adicionais ao priorizarem interesses econômicos em detrimento das necessidades humanas e sociais.

No contexto urbano, abordagem EDH é particularmente importante por permitir que os cidadãos reconheçam as relações de poder que estruturam o espaço urbano e desenvolvam estratégias para reivindicar mudanças. A valorização das vivências e dos saberes locais, conforme proposto por autores como Maricato (2011), é um dos elementos-chave para tornar a educação mais contextualizada e eficaz na luta por justiça urbana.

Ademais, a EDH contribui para a construção de uma urbanidade democrática, na qual a diversidade cultural e social é vista de forma positiva e como uma abordagem que deve ser incorporada nas práticas pedagógicas e políticas. Ao promover a convivência plural, a EDH fortalece os laços de solidariedade e cooperação, fundamentais para superar as fragmentações que caracterizam as cidades contemporâneas. Lefebvre (2001) e Harvey (2014) apontam que essa solidariedade é indispensável para o enfrentamento das desigualdades urbanas e para a consolidação de um projeto coletivo de cidade.

Outro ponto relevante é a integração entre as dimensões locais e globais na prática da EDH. Conforme destaca Santos (2010), as cidades contemporâneas são espaços onde diferentes escalas de atuação se encontram e a EDH pode atuar como uma ponte entre essas dimensões, conectando lutas locais por direitos com agendas globais de justiça social. Essa abordagem ampliada reforça o potencial transformador da EDH ao colocá-la como um elemento central na construção de um futuro urbano mais sustentável e inclusivo.

O papel das políticas públicas também se mostrou central na análise, uma vez que sua formulação e implementação devem priorizar cada vez mais a EDH como instrumento de transformação urbana são essenciais para superar as barreiras estruturais que limitam sua eficácia. Programas voltados para a formação continuada de professores, a integração das escolas com as comunidades e o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas são estratégias que podem maximizar o impacto da EDH no contexto urbano.

Por fim, a EDH no espaço urbano não deve ser vista apenas como uma resposta às desigualdades existentes, mas como um componente central de um projeto mais amplo de construção de cidades democráticas e justas. Ela

não apenas prepara os indivíduos para compreenderem e enfrentarem os desafios do ambiente urbano, mas também os capacita a imaginar e construir alternativas mais inclusivas.

Nesse sentido, este estudo reforça a importância de continuar explorando as interseções entre educação, direitos humanos e urbanidade. Investigações futuras podem se aprofundar em questões como o papel das tecnologias digitais na ampliação do alcance da EDH, as estratégias para fortalecer redes de solidariedade urbana e as práticas educativas que melhor dialoguem com as realidades complexas das cidades contemporâneas. Essas reflexões são indispensáveis para avançar na consolidação de uma educação que contribua não apenas para a transformação individual, mas também para a construção coletiva de cidades mais humanas e democráticas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Antropologia da cidade:** lugares, situações, movimentos. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

AGIER, Michel. Do direito à cidade ao fazer-cidade: o antropólogo, a margem e o centro. **Mana**, v.21, n. 3, p. 483-498, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p483

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: MEC, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes:** do direito à cidade à revolução urbana. Tradução de Sérgio Martins. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARICATO, Ermínia. **O impasse da política urbana no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://www.un.org. Acesso em: 15 dez. 2024.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. **Direitos humanos e educação:** desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo. Brasília: Editora UnB, 2013.

SOUZA NETO, Manoel Eugênio; SILVA, Rosana Aparecida da. **Educação e direitos humanos:** reflexões para a construção de uma sociedade democrática. Curitiba: CRV, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEÇÃO 2

INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 18

O PAPEL E AS CONCEPÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PAEI) NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA VISÃO DOS PROFESSORES PARCEIROS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PALMARES

Amanda Maria de Oliveira Vidal[47]
Ana Maria Tavares Duarte[48]

INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender as concepções formadas nas escolas sobre o Profissional de Apoio da Educação Inclusiva (PAEI), analisando sua importância e atribuições a partir da percepção dos professores. O objetivo é

[47] VIDAL, A. M. O. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco(2024). Tem experiência na área de Educação. **Lattes iD** http://lattes.cnpq.br/5650189067773998
E-mail - amanda.ovidal@ufpe.br

[48] Pós-doutorado em Educação Especial - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto - Portugal (2020) Doutorado em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao - Espanha (2004). Especialização em Educação Especial - Universidade Católica - UNICAP - (1991) Especialização em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco - (1988) Graduada em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife. FAFIRE (1980). Professor Associado III da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - Curso de Pedagogia - Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos - (UFPE _ CNPq). 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. Vice coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/ PROLIND/MEC de 2014 a 2019., Representante do Conselho da Licenciatura Intercultural Indígena (2014-2019) , Coordenadora de área do Pibid Diversidade -Capes - subprojeto de Educação Inclusiva. (2014-2018). **Lattes iD** http://lattes.cnpq.br/1803844180526693
E-mail - anamaria.duarte@ufpe.br

identificar possibilidades e limitações dessa atuação para promover maior valorização e compreensão desse profissional no contexto escolar.

Através da experiência atuando como PAEI de uma criança atípica em 2021, somada a diálogos com minha irmã que é Acompanhante Terapêutica (AT) de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)[49], revelou a complexidade do trabalho de inclusão escolar. Observou-se que a atuação do PAEI pode potencializar a interação e a aprendizagem de crianças autistas, superando limitações decorrentes da falta de oportunidades pedagógicas e sociais. No entanto, constatou-se que o papel desse profissional não é claramente compreendido dentro das salas de aula.

O direito à inclusão escolar é garantido por legislações como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que assegura à pessoa com TEA o direito a um acompanhante especializado quando necessário (BRASIL, 2012). Além disso, diretrizes do Ministério da Educação (MEC) estabelecem que o PAEI deve apoiar alunos com deficiência, garantindo sua segurança e participação nas atividades escolares (BRASIL, 2015). Apesar disso, a definição e a valorização do papel do PAEI ainda são escassas na prática escolar.

Em revisão de literatura, a análise de periódicos como a Revista Educação Inclusiva (2021-2023) e a Revista Brasileira de Educação Especial (2021-2023) revelou a escassez de estudos sobre o PAEI. Entre 115 artigos analisados, apenas 7 abordavam esse tema diretamente. Um dos poucos trabalhos relevantes foi o de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), que discutem a atuação de núcleos de atendimento voltados à inclusão educacional, com base em Mendes (2017).

Lopes (2018) aponta que os professores de ensino regular frequentemente desconhecem as funções do PAEI, o que gera interpretações diversas e impacta as práticas educativas. Isso é especialmente relevante no Brasil, onde, segundo dados do INEP, em 2023 mais de 1,7 milhão de alunos

[49] Os transtornos do espectro autista (TEA) são condições neurobiológicas, de inicio precoce (antes dos 3 anos de idade), com causas multifatoriais e que 15 acarretam prejuízos com níveis variados de severidade, afetando as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento. Com grande frequência estão presentes, também, alterações sensoriais. Ocorrem mais frequentemente no sexo masculino, na proporção de 4:116 (SCHWARTZMAN, 2015, p. 14).

estavam matriculados na educação especial, com 35,9% deles sendo estudantes com TEA.

A justificativa do estudo reside no aumento de crianças autistas na rede pública e na necessidade de compreender as concepções sobre o PAEI para qualificar sua atuação. A relevância acadêmica está na escassez de pesquisas sobre o tema, enquanto, pessoalmente, o trabalho contribui para a auto reflexão da prática profissional.

O objetivo geral do estudo é compreender as concepções formadas nas escolas sobre o PAEI a partir do olhar de professores da rede pública municipal. Os objetivos específicos incluem (1) comparar as orientações legais sobre o PAEI com as experiências dos professores e (2) identificar limites e possibilidades dessa atuação. Para isso, discute-se o contexto histórico e os marcos legais relacionados à educação inclusiva, dialogando com autores como Leal (2015), Lopes (2018), Lopes e Mendes (2021, 2023), Serra e Bianco (2019).

UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA E O ALUNO AUTISTA

Até recentemente, pessoas com deficiência enfrentaram exclusão do sistema educacional, reflexo de um histórico de discriminação que remonta à Antiguidade, quando eram marginalizadas e impedidas de participar da vida social (Silva, 2018; Viudes et al., 2024). A partir do século XIX, iniciativas isoladas começaram a introduzir a educação especial, com modelos inspirados na Europa e nos EUA, marcando a criação de instituições específicas para diferentes tipos de deficiência (Colaço, 2018).

Até o final do século XX, o Brasil mantinha políticas assistencialistas e excludentes. O avanço ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que estabeleceu a educação inclusiva como princípio e foi fortalecida em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo acesso de alunos com deficiências, incluindo TEA, ao ensino regular.

O termo “autismo” surgiu em 1906, com Plouller, para descrever o isolamento em pacientes esquizofrênicos, e foi aprofundado por Hans Asperger e Leo Kanner nos anos 1940. Kanner identificou características como dificuldade de interação social, atrasos na fala e comportamentos restritos, que definiram o autismo como um quadro distinto (Cunha, 2012). A classificação “TEA” foi formalizada apenas em 2013, no DSM-5.

O Decreto nº 7.611/2011 reconheceu formalmente os alunos com TEA como público-alvo da educação especial, estabelecendo diretrizes para apoio especializado e integração das famílias no processo educacional (Viudes et al., 2024). Em 2012, a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, consolidou os direitos das pessoas com TEA, incluindo o acesso à educação inclusiva em escolas regulares (Colaço, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 reforçou o compromisso com a inclusão, estabelecendo metas para garantir acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos com deficiência. No entanto, a implementação enfrenta desafios como falta de recursos, infraestrutura inadequada e formação insuficiente de profissionais.

A inclusão de alunos com TEA no Brasil reflete avanços significativos, mas demanda maior investimento para superar barreiras e efetivar o direito à educação. Um marco importante é o reconhecimento do Profissional de Apoio da Educação Inclusiva, garantido pela Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que assegura a presença de um acompanhante especializado para alunos com comprovada necessidade, promovendo maior equidade no ambiente escolar.

PERFIL PROFISSIONAL E ATRIBUIÇÕES DO PAEI

A perspectiva inclusiva na educação, fundamentada no artigo 205 da Constituição Federal (1988), consolidou-se com a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e outras legislações, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI, 2008). Essa política determinou a organização das escolas regulares para atender todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, garantindo o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e a presença de profissionais de apoio para necessidades específicas, conforme descrito:

> Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (p. 17).

Embora a legislação reconheça a importância desses profissionais, há lacunas na definição de sua nomenclatura, perfil acadêmico e funções. Lopes (2018) aponta variações terminológicas, como “Cuidador Escolar”, “Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)”, “mediador escolar”, entre outros. Apesar disso, as funções atribuídas frequentemente excedem o estipulado em lei, “[...] foi possível identificar [...] funções que eram exercidas, porém não faziam parte da atribuição dos profissionais [...]”. Lopes (20118, p. 128)

Leal (2015) também enfatiza a variedade de atuações e a falta de clareza legislativa, observando que o PAEI pode exercer funções de cuidador e auxiliar pedagógico simultaneamente, sem perfil acadêmico definido.

> [...] na realidade brasileira existem variadas formas de atuação do profissional de apoio à inclusão, ocasionadas pela falta de clareza na legislação e a escassa produção científica sobre o tema, que em algumas situações é tido como cuidador, em outras como auxiliar pedagógico, havendo ainda a possibilidade de que exerça as duas funções concomitantemente. O perfil acadêmico também é muito variado [...] Leal (2015, p. 60).

A Lei nº 13.146/2015 delimita as funções do PAEI a cuidados básicos de higiene, locomoção e alimentação, excluindo atividades técnicas ou pedagógicas. Contudo, no ambiente escolar, a inclusão exige uma interação mais abrangente, envolvendo a comunidade escolar. A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 reforça que o PAEI não deve desenvolver atividades educacionais, cabendo ao professor a regência da classe “a regência da classe

escolar é do docente". Esses profissionais foram formados para isso. Construíram, desde os bancos acadêmicos, conceitos didáticos-pedagógicos e conhecimento sobre diversas disciplinas, mas nunca totalmente suficientes." Serra e Bianco (2019, p. 24)

A formação do PAEI também é tema de debate. Segundo Silva (2018), não há uma formação específica, mas requisitos mínimos indicados pela PNEE/EI (2008), voltados mais aos professores do Atendimento Educacional Especial (AEE) do que aos profissionais de apoio.

Por fim, o PAEI é fundamental para garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, mas enfrenta desafios relacionados à definição de suas atribuições, formação e valorização. A análise dessas questões, com base na experiência de professores parceiros do município de Palmares, contribui para compreender como esses profissionais podem efetivamente promover a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, definida por Angrosino (2009) como uma análise do mundo social que descreve e explica fenômenos "de dentro". A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental, conforme Vilela e Manzini (2009), que destacam o uso de materiais escritos, e Lakatos e Marconi (2003), que classifica documentos como fontes primárias essenciais.

As fontes primárias incluíram documentos públicos online sobre profissionais de apoio e registros da Secretaria de Educação do município, como controle de matrículas e contratos de estágio. A análise documental também incorporou trabalhos acessíveis no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), utilizando palavras-chave como "profissional de apoio", "monitor", "cuidador" e "acompanhante pedagógico".

Além disso, foi aplicado um questionário semiaberto para atender aos objetivos específicos, seguindo as orientações de Gil (2008) sobre a importância de alinhar as questões ao propósito da pesquisa. Os dados foram analisados utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 1977), organizada em três etapas: análise prévia, exploratória e tratamento dos dados.

O estudo ocorreu no município de Palmares, que atende 336 alunos com necessidades específicas, sendo 63,09% autistas, e conta com 169 profissionais de apoio. O município dispõe de 13 salas de recursos multifuncionais distribuídas em 12 escolas, com critérios de funcionamento baseados no número de alunos com deficiências.

Os sujeitos da pesquisa foram três professores da rede pública municipal (duas mulheres e um homem), identificados como PP1, PP2 e PP3. Todos lecionam no Ensino Fundamental e possuem formação em Letras, embora essa qualificação não tenha sido um critério de seleção.

Todos os participantes, em suas salas de aula, trabalham junto a crianças autistas que contam com o PAEI. O questionário foi respondido utilizando a plataforma do Google Forms e disponibilizado compartilhando o link através do WhatsApp.

COMPARANDO PERFIS: DO PAPEL PARA A REALIDADE DA ESCOLA

Ao se discutir o Profissional de Apoio da Educação Inclusiva a partir do olhar dos professores parceiros da rede pública de ensino do Município de Palmares-PE através do questionário aplicado pela plataforma do Google Forms, ao qual obtive 03 resposta de professores parceiros que assinaram o termo de consentimento e afirmaram atuar junto a crianças autistas com auxílio de um profissional de apoio em sala de aula de ensino regular, foi possível perceber a indefinição sobre quem seria esse profissional, a qual já se inicia através da nomenclatura utilizada pelos sujeitos para se referir aos profissionais que trabalham dando apoio às crianças autistas em sala de aula.

Ao serem questionados sobre a nomenclatura que utilizam para se referir ao profissional de apoio que atua com a criança autista as respostas obtidas foram “Professor de Apoio” (PP1), “Estagiário” (PP2) e “Educador de Apoio” (PP3) por ser, segundo os próprios sujeitos, como o profissional é chamado nas instituições que atuam.

Nas legislações brasileiras, os profissionais de apoio para crianças autistas estão inclusos no grupo de profissionais de apoio e são frequentemente chamados de “mediador ou cuidador” (PNEE/EI, 2008) ou

"profissionais de apoio escolar" (Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.146/2015). A nomenclatura varia conforme a legislação, mas em geral esses termos são utilizados para se referir a profissionais que auxiliam no processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), como o autismo, e altas habilidades/superdotação sem no entanto especificar um termo para os que atendem exclusivamente crianças autistas, mas reconhecendo a necessidade de apoio especializado para estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, como o autismo.

Dependendo da rede de ensino (municipal, estadual ou federal), podem ser usados outros termos como "mediador escolar", "auxiliar de vida escolar" ou "acompanhante especializado", mas todos se referem à função de oferecer suporte no ambiente escolar para garantir a inclusão efetiva desses alunos (Lopes, 2018).

Diante disso, a resposta da PP1 em relação a nomenclatura do PAEI condiz com as apresentadas no contexto das leis brasileiras de educação ao se referir ao profissional que atua na rede de ensino para oferecer suporte pedagógico, especialmente no contexto da educação inclusiva. Sua função principal é auxiliar o professor regente da sala de aula regular no processo de adaptação e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo, ou outras necessidades educacionais específicas sendo o termo mencionado em diferentes legislações e documentos educacionais, como as diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

O termo “Educador de Apoio”, referido por PP3, é uma terminologia para nomear o PAEI que raramente encontramos, não apresentado nas leis e não encontrado em nenhuma das produções científica pesquisadas, e devemos destacar que o PP3, ao responder o questionário, ficou em dúvida sobre qual nomenclatura se utilizava para se referir ao PAEI.

Já a resposta apresentada pela PP2 refere-se ao aluno regularmente matriculado e frequentando uma instituição de ensino o qual realiza atividades práticas, de caráter formativo, relacionadas à sua área de formação com o propósito de complementar o aprendizado teórico sendo o estágio regido pela Lei de Estágio (Lei nº 11.788/2008).

A apresentação dessas nomenclaturas pode-se dever ao método de contratação dos profissionais de apoio que ocorre em forma de estágio, pois, para ocupar esta colocação no município, é necessário que estejam cursando alguma licenciatura e fui informada pela própria secretaria responsável pelo setor de educação inclusiva que não contratam profissionais especializados na área, mas sim estagiários a partir das instituições conveniadas com a secretaria municipal de educação.

Isso pode ser considerado um avanço em comparação a 2 anos atrás, quando, ao realizar a coleta de dados visando essa mesma pesquisa, a secretaria me informou no final de nossa conversa que estava precisando de pessoas para atuarem como profissional de apoio e que se conhecesse alguém que tivesse concluído o ensino médio e tivesse interesse, deveria orientá-la a enviar o currículo.

Mas ainda assim, a contratação de estagiários para ocupar a posição de profissional de apoio me leva a concordar com Bezerra (2020) ao afirmar que

> Tal circunstância, aliás, torna incômodo o uso da palavra "profissional", pois estaríamos, a rigor, falando de um estudante em formação, o qual, em muitos casos, sem respaldo, é posto para desempenhar o papel de um professor já formado e especialista no assunto. (P. 6)

Apesar de que, a informação passada pela secretaria de educação em relação a contratação apenas de estagiários para a função de PAEI, diverge de uma das respostas obtida através do questionário. Os sujeitos da pesquisa, ao serem questionados sobre o nível de formação que os profissionais de apoio a criança autista possuíam, apresentaram que eles tinham "Superior incompleto em qualquer curso" (PP1), "Superior incompleto" (PP2) e Ensino Médio completo (PP3). (extraído das questões 2 e 3 da seção 3 do questionário).

Temos, portanto, três nomenclaturas diferentes apresentadas para o profissional de apoio a criança autista sem, no entanto, um perfil de formação profissional o que condiz com Lopes e Mendes (2023) ao afirmar que o profissional não possui um perfil formativo claro e nos leva a pensar qual olhar

os professores parceiros participantes da pesquisa apresentam sobre a atuação dos profissionais de apoio.

OBSERVADOR PARTICIPANTE: O OLHAR DO PROFESSOR PARCEIRO SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO

Ao serem questionadas sobre as funções atribuídas ao PAEI junto a criança autista, PP1 considera que o profissional de apoio deve ajudar com as atividades propostas por eles para o aluno e na adaptação dessas mesmas atividades, contribuindo para a socialização do aluno, PP3 também apresenta que devem "Dar suporte na realização de atividades, acompanhamento individualizado com o autista, orientações complementares, dentre outras."

As atividades atribuídas ao PAEI por PP1 e PP3 fazem referência direta as atribuições destinadas ao Professor de Apoio da educação inclusiva que de acordo com a PNEE/EI (2008), ao definir a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual o professor de apoio pode ser um docente especializado responsável por auxiliar o aluno com deficiência em suas necessidades educacionais, vem complementando e suplementando as atividades desenvolvidas pelo professor da sala regular.

Já PP2 considera que o profissional de apoio deve ajudar o aluno em tudo que for necessário, em atividades, em hábitos pessoais (se preciso), e que o mesmo deve estimular o aluno quanto a sua participação ajudando de forma a incluir o aluno em todas as atividades, no entanto, em que consiste essa participação ou quais são essas atividades não foram especificados.

O auxílio em hábitos pessoais quando necessário citado por PP2 está de acordo com as atribuições assistencialistas atribuídas por lei ao profissional de apoio (Brasil, 2015) mas todas as demais atribuições destinadas a esse profissional vão de encontro ao apresentado na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, de 08 de setembro de 2010, que afirma não ser atribuição do PAEI realizar adaptações ou se responsabilizar de qualquer forma pelo ensino aprendizagem do aluno alvo da educação especial.

Ao serem convidados a analisar as atribuições destinadas ao PAEI e informar o tipo de formação necessária para que elas possam ser

desenvolvidas PP1 e PP2 afirmam ser necessário uma Formação Superior, PP2 não apresentam nenhuma especificação em relação a formação, PP1 diz ser necessário, além da formação superior, uma pós na área, sem especificação a área a qual está se referindo e PP3 declara “Na minha concepção, independente do nível de formação acadêmica, o auxílio para com as crianças autistas é muito importante, porém quanto bem mais preparado o Educador de Apoio for, melhor e com mais qualidade será esse acoplamento”.

Considerando a própria colocação das professoras parceiras em relação a formação que os PAEIs atuantes junto a elas apresentam e a formação que acreditam ser necessária para o desenvolvimento das atividades por elas elencadas a esses profissionais, é possível perceber uma tentativa de barateamento da atividade por substituição de funções ao colocar estagiários para atuar em funções que deveriam ser desenvolvidas pelo professor regente ou profissionais qualificados na área da educação inclusiva.

Nem todas as crianças autistas com laudo contam com um PAEI em sala de aula. Apesar de PP2 afirmar que todos os alunos autistas com os quais atuou e que possuíam laudo contavam com esse auxílio, PP1 e PP3 afirmam que nem todos os alunos autistas com laudo em sua sala de regência contavam com o apoio desse profissional. PP1 afirma não saber o motivo da ausência desse profissional enquanto PP3 informa que “A escola não tinha profissional para esse tipo de demanda.” (extraído do questionário).

Em relação a isso a secretaria de educação afirma que os próprios pais das crianças autistas, normalmente as que apresentam grau 1 de suporte, assinam termo de não necessidade do profissional de apoio, por isso a diferença entre a quantidade de alunos autistas atendidos pela rede e a quantidade de profissionais de apoio, ou melhor dizendo “estagiários” contratados.

Os sujeitos da pesquisa reconhecem também que o trabalho do PAEI auxilia no processo de ensino aprendizagem das crianças autistas, PP2 específica que são importantes no auxílio de atividades, rodas de conversa e estímulos e que com a intervenção de um profissional de apoio, o aluno desenvolve as atividades de forma mais proveitosa e PP3 apresenta que o profissional auxilia na boa formação pessoal, cidadã e profissional da criança autista.

Ao afirmar que nem todos os alunos autistas possuíam profissional de apoio em sala de aula regular, PP1 informa que não ter esse profissional em sala complica seu trabalho pois as vezes se tem mais de dois ou três autistas em sala, o que dificulta chegar a todos com eficiência no processo de ensino aprendizagem sem ajuda e PP3 alega que “O trabalho com as crianças autistas fica mais demorado, o processo de aprendizagem torna-se lento e sem atender de forma significativa, a rotina de do educando devido a falta do profissional de apoio.”

Ao serem questionadas sobre as possibilidades e limites que conseguiam identificar em relação à atuação do profissional de apoio no ambiente escolar PP1 apresenta que os limites e possibilidades dependem do profissional e do seu interesse em auxiliar. De acordo com PP1, as possibilidades de uma atuação efetiva do profissional de apoio dependem, em grande parte, do interesse e engajamento individual.

Isso sugere que, quando o profissional está motivado e comprometido com a função, há uma maior capacidade de adaptação às necessidades dos alunos e de criar um ambiente de inclusão eficiente. Essa motivação pode se refletir em interações mais personalizadas, oferecendo suporte significativo tanto para os alunos quanto para os educadores. A postura proativa do profissional, nesse sentido, é uma força motriz para o sucesso da inclusão.

Quando a primeira resposta menciona que a atuação depende do quanto o profissional está disposto a ajudar nos mostra um limite significativo: a falta de padronização e estrutura de suporte externo. A qualidade da assistência não deveria depender exclusivamente da boa vontade individual, mas de um sistema de apoio institucionalizado e contínuo.

Em relação aos estímulos externos, podemos acrescentar o que PP3 aborda ao trazer que “A remuneração adequada também é um fator importante a ser lembrado. Esses profissionais, na maioria das vezes, não tem uma remuneração satisfatória, o que desmotiva mais ainda a atuação eficaz desse profissional.”

A remuneração dos profissionais de apoio à educação inclusiva no Brasil tem sido um tema de discussão e preocupação, especialmente no que diz respeito à precarização de suas condições de trabalho. Marquet et al. (2022), ao examinar as políticas de inclusão escolar no Brasil e os

direcionamentos para o apoio pedagógico, através de uma análise crítica das condições de trabalho dos profissionais de apoio, apontam que esses profissionais, em muitos casos, recebem salários baixos, que não correspondem às responsabilidades que assumem.

Destacamos também os contratos temporários e a falta de benefícios trabalhistas adequados, o que, a partir da fala de PP3, contribui para a instabilidade da função e a precarização que marca o campo educacional e vem refletir sobre a falta de valorização desses profissionais e impactar na qualidade da inclusão escolar.

A segunda resposta mencionada por PP1 a "falta de estímulo" em alguns dias, indica um limite relacionado à sobrecarga emocional e profissional, ou à falta de incentivos, sejam eles financeiros, de reconhecimento ou de suporte psicológico. Esse limite pode afetar a qualidade da assistência oferecida aos alunos.

PP2 destaca que uma maior assiduidade do profissional contribuiria para um melhor desempenho e que a falta dessa mesma assiduidade desestimula o profissional limitando sua atuação e PP3 apresenta como possibilidade uma educação com mais inclusão e qualidade apontando para um impacto positivo e como limitação a “...falta apoio familiar, do professor regente, de matérias escolar adequados para o desenvolvimento de habilidades desses discentes, dentre outros”.

Esta resposta traz à tona questões estruturais, a falta de colaboração entre os atores envolvidos na educação inclusiva se torna uma barreira que limita o impacto que o profissional de apoio pode ter, uma vez que ele não trabalha de forma isolada, e sim dentro de um sistema que precisa funcionar em conjunto.

A análise das possibilidades e limitações da atuação do Profissional de Apoio à Educação Inclusiva (PAEI) no ambiente escolar, com base nas respostas fornecidas pelas participantes (PP1, PP2 e PP3), revela diferentes perspectivas sobre os desafios e oportunidades que envolvem esta atuação. Essas visões permitem uma compreensão mais profunda de como o desempenho desses profissionais pode ser influenciado por fatores internos e externos à escola.

Todos os participantes delegaram aos PAEIs funções que devem ser desenvolvidas por eles junto a profissionais capacitados e os mesmos reconhecem, de forma indireta, que os estagiários contratados para atuar junto aos alunos autistas não possuem formação suficiente para desenvolver essas atividades o que por sua vez pode precarizar a educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial, o que não parece impedi-los de continuar a delegar essas atividades sob a justificativa da grande demanda de ensino da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a questão problema que motivou esta pesquisa na qual se questiona quais as concepções dos professores parceiros da rede municipal de ensino a respeito do profissional de apoio da educação inclusiva que atuam com crianças autistas, podemos dizer que o pressuposto foi confirmado.

A análise dos dados coletados junto às professoras parceiras da rede pública de ensino do Município de Palmares-PE revela uma discrepância significativa entre o perfil esperado do Profissional de Apoio à Educação Inclusiva (PAEI), meramente assistencialista, e a realidade de sua atuação nas escolas, que basicamente consiste no direcionamento de funções que legalmente deveriam ser direcionadas ao professor de apoio que atua nas salas de recursos multidisciplinar.

As divergências na nomenclatura utilizada pelas participantes para se referir ao PAEI, como "Professor de Apoio", "Estagiário" e “Educador de Apoio”, já refletem uma indefinição sobre a identidade desse profissional, agravada pela forma como as contratações são realizadas nas instituições o que vem a confirmar nosso pensamento inicial sobre a indefinição que envolve a atuação e a própria identidade do profissional de apoio.

A ausência de um perfil de formação definido para o PAEI também preocupa. A legislação brasileira diz que esse trabalho deve ajudar crianças com necessidades específicas na escola, mas na realidade nem sempre é fácil entre as leis e a forma como as escolas realmente funcionam. A contratação de estagiários não treinados apoia a ideia de que a secretaria de educação quer poupar dinheiro recorrendo a trabalhadores menos experientes em vez

de profissionais totalmente treinados, que podem não estar preparados para os desafios de ensinar todos os alunos.

As leis brasileiras exigem que esse profissional atenda aos alunos com deficiências, mas a situação real nas escolas mostra que esse trabalho é instável. A contratação de estagiários não qualificados, conforme destacado pelos educadores, mostra uma discrepância entre as leis e as práticas reais nas escolas.

A dependência de estagiários para o desempenho dessa função afeta negativamente o ambiente inclusivo, dificultando o crescimento educacional dos alunos que necessitam de assistência. Então, quando olhamos as regras dos documentos legais sobre o perfil do PAEI e o que realmente acontece nas escolas, fica claro que precisamos mudar a forma como contratamos e treinamos esses trabalhadores.

Enquanto a legislação brasileira oferece diretrizes que buscam definir e padronizar o papel dos mediadores e cuidadores na educação especial, a falta de clareza na formação e contratação de profissionais específicos para o trabalho com alunos autistas compromete a qualidade do ensino e da inclusão. Esse cenário é agravado pela ausência de uma formação especializada para os profissionais de apoio, algo que foi destacado por todas as participantes.

As professoras parceiras reconhecem a importância do PAEI para o desenvolvimento dos alunos autistas, trazendo que o suporte desse profissional facilita a adaptação e inclusão dos alunos nas atividades escolares. Entretanto, o barateamento de profissionais qualificados por estagiários limita essa atuação, especialmente quando os estagiários não possuem o preparo necessário para lidar com as demandas específicas de cada aluno.

Tal ação propicia um ciclo de precarização da educação inclusiva, onde a falta de uma formação específica e um suporte instável, devido a insegurança do profissional que é contratado de forma temporária e mediante demanda, impacta diretamente a qualidade do atendimento oferecido aos alunos e o próprio relacionamento aluno/profissional de apoio/professor parceiro.

As funções atribuídas ao PAEI pelas professoras também apontam para uma confusão sobre as reais responsabilidades desse profissional.

Enquanto PP1, PP2 e PP3 se alinham, ao considerar que o PAEI deve auxiliar nas adaptações pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem, PP2, ao destacar a importância do apoio nos hábitos pessoais, o que está de acordo com o descrito nas leis que regem a educação especial, levanta um questionamento sobre a natureza assistencialista da atuação desse profissional.

Outro ponto a ser considerado crítico é a percepção das possibilidades e limitações do PAEI no ambiente escolar apontados pelos sujeitos da pesquisa. As professoras indicam que a motivação e o engajamento pessoal dos estagiários ou profissionais de apoio podem ser decisivos para o sucesso ou fracasso da inclusão, mas também reconhecem que a falta de assiduidade e a ausência de formação especializada limitam a eficácia do trabalho de inclusão e desenvolvimento do aluno autista.

O Município de Palmares, através das falas dos sujeitos da pesquisa, demonstra a necessidade de uma política educacional clara e eficaz para a formação e contratação de PAEIs. A utilização de estagiários em vez de trabalhadores qualificados e a falta de formação especializada podem dificultar a inclusão real de todos na escola, tornando-a apenas um espetáculo em vez de algo real. Por esta razão, criar um perfil mais claro e melhor para o PAEI é importante para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências como o autismo, recebam uma boa educação que realmente atenda às suas necessidades.

Toda a situação apresentada no entanto nos deixa com algumas questões: Como assegurar formação e treinamento adequado para esses profissionais atenderem as necessidades dos alunos com TEA considerando a frequente contratação de estagiários? Até que ponto essa prática impacta negativamente a inclusão escolar? Ela atende as necessidades do aluno ou só mascara a falta de investimento adequado na área?

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, Robert Laffont, 1977. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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. Brasília, 2012. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764- 12 Acessado em: 03 de set de 2024.

COLAÇO, W. L. **Panorama Histórico e político-legal das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil.** João Pessoa – PB, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14180/1/WLC29112018.pdf Acessado em: 17 de set de 2024.

FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**, Série pesquisa v.6, 3ª edição, Liber Livro, 2008.

GIL, Antônio. C**omo elaborar projetos de pesquisa** (4a ed). São Paulo: Atlas. 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e- india/view Acessado em: 03 de set de 2024.

LEAL, M. V. S. (2015). **Concepções do acompanhante terapêutico acerca da sua atuação na rede pública municipal de ensino de Teresina:** linha de pesquisa: educação, movimentos sociais e políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2015.

LOPES, M. M.. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?seque nce=4/ Acessado em: 17 de set de 2024.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino:** a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 168 f, 2011.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde, Editora Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC. (2012). Lei 12.764/2012: Política Nacional De Proteção Dos Direitos Da Pessoa Com Transtorno Do Espectro Autista. Brasília: MEC.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf.

RESOLUÇÃO nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

SENADO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. Lei nº 9.394/1996. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. 1996.

SILVA, S. M., **Educação Inclusiva:** A Importância do Cuidador Escolar no Acompanhamento do Educando com Deficiência. João Pessoa – PB, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14174/1/SMS03122018.pdf Acessado em: 17 de set. 2024.

VILELA, F. A. Manzini, E. J. **Tipos de pesquisa:** Enfoque na educação especial. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.9, n.3, p. 285-292, 2009. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/26 Acessada em: 03 de set de 2024.

VIUDES, M. M., et al., Enfoque do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Contexto Educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**-REASERevista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.10. n.05.maio. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14254/7146 Acessado em: 17 de set. 2024.

ZERBATO, A. P., Vilaronga, C. A. R. e Santos, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira da Educação Especial**, Bauru, v.27, e0196, p.319-336, jan.-dez., 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?lang=pt# Acessado em: 03 de set de 2024.

CAPÍTULO 19

O SOM DO SILÊNCIO: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA A PARTIR DE UMA ELETIVA SOBRE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO MÉDIO

Carla Gabriela Morais da Silva[50]
Tânia Maria Goretti Donato Bazante[51]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como intenção promover educação de qualidade a todas as pessoas. Para garantir esse direito constitucional as escolas precisam, cada vez mais, ser um lugar que acolha a diversidade. Nesse sentido, é preciso que a sociedade colabore e contribua para zelar pela presença de alunos e alunas com deficiência dentro da escola pública.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegura que sejam criados e desenvolvidos sistemas educacionais inclusivos na educação básica (BRASIL, 2015). Esses espaços educacionais devem estar familiarizados com a presença e o acolhimento do aluno, aluna, com deficiência. Por isso é importante iniciativas que proporcionem momentos de reflexão sobre o respeito e a não discriminação das pessoas com deficiência. Essas atitudes

[50] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar – FAVENI-Faculdade Venda Nova do Imigrante. Participante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência-LAPPUC/UFPE/CNPq. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3427355495945997 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8566-8517

[51] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba(UFPB). Profa. Associada da Universidade Federal de Pernambuco(UFPE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFPE/CAA. Vice-Líder do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência-LAPPUC/UFPE/CNPq. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos-GPEISDH/CNPQ-. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2283602616022619. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0574-0855. tania.bazante@ufpe.br

podem assegurar a permanência dos alunos e alunas com deficiência no ambiente escolar.

O Brasil é um dos 157 países signatários da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esse importante evento que aconteceu em Nova Iorque em 2006 e foi decisivo na defesa dos direitos relativos às pessoas com deficiência. Um dos direitos defendidos nesta convenção foi o direito à educação. No artigo 24º do documento, que, também, ficou conhecido como Convenção de Nova Iorque, passou a reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação. Para tanto, cabe aos países que adotaram seu texto, garantir a não exclusão dos alunos e das alunas, do sistema de ensino e fazerem a devida adequação, atendendo o que fosse necessário em sua rede de ensino (BRASIL, 2009).

Para além das garantias legais, é importante tornar a escola um ambiente acolhedor, livre de preconceitos, no intuito de resguardar os direitos educacionais das pessoas com deficiência, evitando assim a evasão escolar desse público. Por isso é essencial que toda a comunidade escolar, especialmente os alunos e as alunas, no geral, possam compreender seus papéis no processo de inclusão social de seus, suas, colegas com deficiência, sendo um lugar de acolhimento e empatia. Por essa razão, relatamos a criação e vivência de uma eletiva unindo Ensino de Física e Inclusão Escolar da pessoa surda no Ensino Médio, numa escola do agreste pernambucano.

A surdez ou deficiência auditiva pode ser definida como “a diminuição da percepção normal dos sons” (Nunes, 2013, p. 136). Essa concepção de surdez surge a partir do entendimento da capacidade de ouvir como um *continuum,* ou seja, existe uma gradação da surdez que varia entre surdez leve, surdez moderada, surdez acentuada e surdez profunda. Essa classificação varia de acordo com a capacidade da intensidade sonora que o ouvido consegue captar, que por sua vez é medida em decibéis (dB).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Uma das inspirações para a criação dessa eletiva foi o filme “The Sound of Metal” do diretor Darius Marder, de 2021, que no Brasil recebeu o título de “O som do silêncio”, devido ao enredo da história mostrar a trajetória

de um baterista que perde a audição. A partir de então, a ideia foi criar um componente curricular que tivesse objetos de conhecimento relacionados ao "Som" e ao mesmo tempo possibilitasse um debate sobre a inclusão de pessoas surdas. A disciplina foi ofertada com duas aulas semanais e vivenciada no segundo semestre de 2024, por uma turma de 3° ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do agreste de pernambuco.

Adiante será exposta a ementa da disciplina, sistematizando os conteúdos e as respectivas atividades realizadas (quadro 1). Em sequência, tais atividades e objetos de conhecimentos serão descritos de forma mais abrangente nos parágrafos seguintes.

Quadro 1- Ementa da disciplina:

<table>
<tr><th colspan="2">TÍTULO: O som do silêncio</th></tr>
<tr><td>ANO: 3° ano do Ensino Médio</td><td>COMPONENTE CURRICULAR: eletiva</td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS: Mobilizar o conhecimento sobre onda sonora, aplicadas a sua forma de transmissão, de manifestação na natureza e interação com meios materiais. Refletindo a partir disso, sobre as causas relativas à surdez, sobre os estereótipos associados às pessoas com deficiência auditiva e a importância da proteção da saúde auditiva.</td><td>HABILIDADES: Conhecer o conceito de onda sonora e suas características; refletir sobre o estigma associado às pessoas com deficiência auditiva; produzir e apresentar material para conscientização sobre o uso apropriado do fone de ouvido.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aula 1
Conteúdos:
● Apresentação da disciplina;
● Ruído e poluição sonora;
● Ondas sonoras.
Atividades: Confecção de cartazes e apresentação de pesquisas dos alunos sobre ruído e poluição sonora.

Aula 2
Conteúdos:
● Intervalo audível;</td></tr>
</table>

- Infrassom e ultrassom.

Atividades: debate e atividade de interpretação escrita no caderno.

Aula 3

Conteúdos:

- Sensação Sonora;
- Velocidade da onda sonora;
- Características da onda sonora;
- Barreiras do som.

Atividades: discussão coletiva.

Aula 4

Conteúdos:

- Características do som;
- Altura: sons agudos e graves;
- Intensidade do som;
- Decibéis.

Atividades: Perguntas orais.

Aula 5

Conteúdos:

- Implante coclear;
- Surdo oralizado.

Atividades: discussão coletiva.

Aula 6

Conteúdos:

- Efeito Doppler-Fizeau;
- Sons musicais;
- Notas musicais;
- Timbre;
- Ressonância.

Atividades: Utilização de jogo produzido pelo aplicativo Kahoot.

Aula 7

Conteúdos:

- Reflexão do som;
- Refração do som;

● Difração do som; ● Interferência do som. **Atividades:** Construção de mapa mental utilizando o canva. **Aula 8** **Conteúdos:** ● Deficiência auditiva; ● Conceito de deficiência auditiva; ● Espectros da audição; ● Classificação da capacidade auditiva; ● Causas da surdez; ● LIBRAS. **Atividades:** Utilização do aplicativo Hand Talk para conhecer o alfabeto manual e expressões simples em LIBRAS. **Aula 9** **Conteúdos:** ● Assistindo ao filme "O som do silêncio". **Atividades:** Discussão sobre a principal mensagem suscitada no filme.
Atividades de culminância: Produção e exibição de vídeos curtos pelos alunos, gravados utilizando celular com o tema "cuidado com a audição".
Avaliação: A avaliação será por meio da observação da participação individual e coletiva durante as aulas, bem como da realização de exercícios escritos, da realização de pesquisas e do uso de ferramentas digitais propostas.
Ferramentas: Computador, *data show*, internet, laboratório de informática, Aplicativo *Canva*, celular, cartolina, caixa de som, aplicativo *Hand Talk* e *powerpoint*.

Fonte: As autoras, 2025.

Diante da referida proposta, a aula inicial foi apresentada a ementa da disciplina eletiva, contendo os principais conteúdos trabalhados. Em seguida foram exibidos slides, trazendo o conceito de onda sonora, seguido de perguntas orais sobre: a) Como diferenciar um som musical de um ruído? b) O que significa poluição sonora? c) O que se pode fazer para prevenir que os sons prejudiquem a nossa audição? d) Que consequências a poluição sonora pode trazer para o ser humano? e) A poluição sonora está ligada somente à

vida urbana? Essas perguntas tinham a intenção de introduzir a percepção da relação entre surdez e onda sonora. A partir de então, foi proposta uma atividade de pesquisa e produção de cartazes para responder a essas perguntas iniciais.

Na aula posterior, o conteúdo trabalhado foi o intervalo audível e o conceito de infrassom e de ultrassom. Utilizou-se para isso material em slides, apresentando exemplos e imagens diversas para ilustrar a temática. A atividade proposta correspondeu a um exercício escrito no caderno sobre os temas trabalhados até então na disciplina.

Nas duas semanas que se seguiram os temas estudados foram: Sensação Sonora; Velocidade da onda sonora; Características da onda sonora; Barreiras do som; Altura: sons agudos e graves; Intensidade do som e Decibéis. As aulas contemplaram a explanação do assunto pelo professor, onde os alunos foram instigados sobre o assunto abordado com perguntas orais.

Após essas aulas abordarem, de forma preliminar, o assunto ondas sonoras, as que se seguiram foram direcionadas para introduzir o tema da deficiência auditiva. Começamos com um vídeo extraído de uma rede social trazendo um relato de uma mulher surda oralizada, falando sobre situações de capacitismo que vivencia em seu cotidiano. Depois disso foi debatido o uso de implante coclear por pessoas surdas e refletiu-se sobre frases e termos adequados e inadequados para se referir a pessoas com deficiência atualmente.

Foi possível ainda, estudar o conceito de deficiência auditiva, espectros da audição, classificação da capacidade auditiva, causas da surdez, e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Para alargar esses assuntos, a atividade sugerida aos alunos e alunas, foi a apresentação e utilização do aplicativo *Hand Talk*. Esse aplicativo "auxilia o aprendizado e entendimento da língua de sinais através de inteligência artificial" (Costa, 2024). O uso desse aplicativo possibilitou conhecer o alfabeto manual e expressões simples em LIBRAS.

Após mais algumas aulas que foram destinadas a abordar temas relacionados à Física, trazendo assuntos como o Efeito Doppler-Fizeau; Sons musicais; Notas musicais; Timbre; Ressonância; Reflexão do som; Refração

do som; Difração do som; Interferência do som utilizou-se um jogo de perguntas e respostas *online* produzido pela docente no aplicativo Kahoot, como é possível observar na figura 1.

Figura 1 - Imagem do jogo produzido no kahoot sobre o assunto estudado



Fonte: A autora, 2025.

Outra atividade proposta aos estudantes a partir do conteúdo estudado, até então, foi a produção e apresentação de mapa mental (ver figura 2). Nessa atividade, vivenciada no laboratório de informática, os alunos e as alunas foram organizados em grupos com a orientação de produzir mapa mental sobre o que conseguiram assimilar do assunto no geral. Eles e elas ainda foram convidados, convidadas, a socializar suas produções com a turma.

Figura 2 - Mapa mental produzido pelos alunos



Fonte: A autora, 2025.

Com o componente curricular se encaminhando para a reta final, os alunos e as alunas, foram convidados a assistir o filme “O som do silêncio”, em sala de aula (ver figura 3). Depois de assistir, seguiu-se um debate para refletir sobre o temas que estavam implicados ao filme, como por exemplo, as complexidades envolvidas na perda de audição do personagem principal, sobre o embate entre a comunicação, utilizando língua de sinais ou implante coclear, por pessoas surdas, entre outros assuntos.

Figura 3 - Imagem de divulgação do filme “O som do Silêncio”



Fonte: O SOM do silêncio, 2020.

Por fim, a atividade de culminância consistiu em propor aos alunos, alunas, a criação de um vídeo curto para conscientizar a comunidade escolar sobre os cuidados que se deve ter com a audição. Os alunos e as alunas foram instruídos a criar vídeos de no máximo um minuto, utilizando uma cena inspirada no cotidiano para conscientizar sobre o tema proposto. A turma foi dividida em cinco grupos para as produções audiovisuais. A seguir está um resumo de cada vídeo produzido pelos alunos e pelas alunas:

Grupo 1: produziu um vídeo com conteúdo explicativo sobre a quantidade de pessoas com deficiência auditiva no mundo, sobre dicas de como usar o fone de ouvido, como por exemplo, utilizar o fone com no máximo 60% da capacidade; a importância de fazer pausas e o cuidados ao usar o astes flexíveis para fazer a limpeza dos ouvidos.

Grupo 2: simulou uma cena do cotidiano, nessa situação um participante utilizava fones de ouvido no volume máximo por longo tempo, ficando, então, com dificuldade de se comunicar com os colegas porque não conseguia compreender o que estavam falando, mostrando assim uma situação delicada entre a escuta e a comunicação.

Grupo 3: produziu um vídeo com enredo similar ao segundo grupo, trazendo um jovem utilizando fones de ouvidos de forma indiscriminada e por isso adquiriu uma perda da capacidade auditiva. Esse jovem então compreende a importância dos cuidados com sua saúde.

Grupo 4: fez um vídeo que, também, simulava jovens utilizando fone de ouvido de forma inadequada. A parte final do vídeo era composta por uma explicação sobre os perigos do uso errado dos fones.

Grupo 5: produziu um vídeo explicativo, trazendo conteúdo sobre as células auditivas e o exame de audiometria.

Figura 4 - Frame dos vídeos produzidos pelos alunos na disciplina "O som do silêncio"



Fonte: a Autora, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto procurou relatar a criação de uma eletiva unindo Ensino de Física e Inclusão Escolar no ensino médio, vivenciada numa escola do agreste pernambucano. Nossa intenção ao utilizar metodologias de ensino diversas e colaborativa, evidencia a importância de promover situações didáticas que potencializem o respeito à diversidade e a singularidade das pessoas, nessa propostas, com foco na conscientização sobre a surdez.

Os resultados mostraram que essa disciplina, que combinou conteúdos de física para a conscientização sobre surdez, alcançou seus objetivos, pois os alunos e as alunas se envolveram de maneira colaborativa e criativa, expressando comprometimento nas entregas das atividades propostas, produzindo material para conscientização da comunidade escolar sobre o tema estudado.

Em relação ao método e recursos utilizados nas aulas, a nossa avaliação é de que foi positiva a aceitação dos alunos, alunas, pois usaram com desenvoltura os aplicativos apresentados, mostrando familiaridade e empenho. Especificamente sobre a atividade de culminância, a produção de

vídeo, ao demonstrarem simpatia por esse tipo de trabalho. A nossa avaliação é que o formato curto do vídeo foi essencial para esse resultado.

Ressaltamos por fim, que ao reproduzir tal proposta de disciplina, é necessário ter cuidado para não associar a pessoa surda como alguém que sofreu um processo de adoecimento, pois a surdez é provocada por diferentes causas, pré e pós nascimento do indivíduo. E as pessoas surdas fazem parte da dinâmica da sociedade como um todo e portanto tivemos momentos significativos para a vivência do respeito à diversidade e a multiplicidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 de jan. 2025.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p. Conteúdo: Lei nº 13.146/2015.

COSTA, M. R. F. **Hand Talk**. Versão 6.0.0 (352). 2024.

NUNES. D. R. P. **Educação Inclusiva**. 1 ed. Natal: EDUFRN, 2013.

O SOM do silêncio. Direção de Darius Marder. *Online*. 2020. (120 min).

ORIZOM. Cartilha de diversidade, equidade e inclusão: seu guia para uma comunicação inclusiva. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/124009175/cartilha-orizon-diversidade-pdf-1?mgm=NRLphDOxfF8xkLcaguNPyQ%3D%3D Acesso em: 01 de fev. 2025.

YAMAMOTO, K. FUKE, L. F. **Física para o ensino médio, vol. 2: termometria, óptica, ondulatória**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CAPÍTULO 20

CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS MATEMÁTICAS PENSADAS PARA ESTUDANTES COM AUTISMO

Edjane de Oliveira Silva Nascimento[52]
Marcus Bessa Menezes[53]

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas é uma temática que vem crescendo em todo mundo e ganhando destaque em convenções internacionais a exemplo da convenção de Jomtien (1990), Declarações de Montreal (2004), Madrid (2002) e de Salamanca (1994). Esse processo foi impulsionado pelos movimentos sociais de pessoas com e sem deficiência, estas últimas aliadas e engajadas na luta por razões de proximidade familiar ou engajamento social e político, em prol de uma educação de qualidade para todos e todas. Atualmente, nenhuma pessoa pode ter seu direito à educação negado sob qual quer justificativa, incluindo deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou sensorial.

Dentro desse contexto, a inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vem tomando mais corpo e força nos debates e embates-presentes na dinâmica social, educativa, política e cultural, ainda que represente um grande desafio. A principal dificuldade, de acordo com pesquisas recentes como Paoli e Machado (2022) e Civerdi e Almouloud (2019), pode estar relacionada à falta de preparo técnico dos professores e da

[52] Nascimento, Edjane de Oliveira Silva. Mestre em Educação, Ciência e Matemática PPGECM. Caruaru/Pernambuco/Brasil. E-mail:edjane.jane02@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2982-5691
[53] Menezes, Marcus Bessa. Doutor em Educação UFPE. Professor Permanente no PPGECM. Caruaru/Pernambuco/Brasil. E-mail: marcus.bmenezes@ufpe.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0850-1793

equipe escolar que repercute diretamente na forma como esses lidam com as especificidades do TEA.

Como o próprio nome já sugere o TEA se trata de um espectro, dessa forma, cada sujeito possui características específicas, como também, uma diversidade de níveis de suporte. Essa diversidade faz com que o professor, constantemente, busque informações sobre a temática.

Diante disso, os estudos científicos sobre inclusão de pessoas com TEA, principalmente aqueles que tratam de processos educativos, são de extrema relevância. Esses estudos dão suporte aos professores e as professoras, que, frequentemente, precisam de ferramentas e novas metodologias de ensino que auxiliem o aprendizado, colocando o estudante, a estudante, como sujeito da sua aprendizagem.

Nossa inquietude em relação à inclusão de estudantes com TEA especifica-se a educação matemática, mais precisamente nos anos iniciais. Entendemos que a importância da alfabetização matemática vai muito além de acessar um conhecimento historicamente adquiridos. Ela confere ao sujeito cidadania, autonomia em suas atividades diárias e acesso a ferramentas tecnológicas.

Além disso, a alfabetização matemática também oferece ferramentas para acessar conhecimentos mais complexos. Segundo Vygotsky (2009) e Luria (2015) a linguagem, mais especificamente, a linguagem matemática fornece estrutura lógica para nosso raciocínio, pois, é com ela que descrevemos o mundo.

Nesse cenário, nosso estudo apresentou a seguinte questão de pesquisa: *Como uma sequência didática matemática, pensada para estudantes autistas, à luz da teoria das situações didáticas, pode favorecer o processo de aprendizagem de conceitos matemáticos?*

Portanto, o objetivo principal da nossa pesquisa foi construir uma sequência didática matemática, pensada para estudantes autistas, à luz da teoria das situações didáticas.

Para isso, realizamos uma sondagem inicial para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e suas principais fontes de interesses. Essa sondagem foi feita através de observações, diálogos com os estudantes participantes da pesquisa e aplicação de atividades.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com natureza exploratória. Os participantes foram estudantes autistas incluídos em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola de tempo integral da rede municipal da cidade de Caruaru.

Na escola, local da pesquisa, existem 14 estudantes autistas nas séries iniciais do ensino fundamental que apresentaram laudo no ato da matrícula. Para nosso estudo participaram 02 estudantes, esse quantitativo se justifica pela necessidade de uma maior dedicação com relação ao tempo e aproximação com os sujeitos da pesquisa. Um quantitativo maior poderia comprometer não só a análise dos dados, como também, a aplicação das atividades.

DESENVOLVIMENTO

Para um melhor entendimento sobre o TEA, podemos observar a última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Nesse, o TEA é categorizado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Suas principais características são: dificuldades na interação social, interesses restritos e movimentos repetitivos. Essas três características citadas influenciam outras áreas importantes para o desenvolvimento que podem variar entre atraso na fala, dificuldades em jogos simbólicos ou imaginários.

Vale salientar que, por se tratar de um espectro, além das características citadas pelo manual, o TEA possui uma variedade muito grande de níveis de suporte e não necessariamente o sujeito apresenta comprometimento em todas as áreas apresentadas. Pessoas com TEA podem apresentar altas habilidades ou superdotação em determinadas áreas e, ao mesmo tempo, apresentar dificuldades na motricidade, prejuízos na linguagem, dificuldades na interação social e na autonomia. (Spies, Gasparotto, Silva 2013).

Todas essas características apresentadas variam de sujeito para sujeito. Além disso, os níveis de suporte também são influenciados pela

existência de comorbidades[54] ou por fatores externos, como por exemplo, acesso à educação escolar; terapias de qualidade; família que ofereça estímulos necessários e acesso a medicação adequada.

Luria (2015), destaca nos estudos de Vigotski a importância das relações sociais no desenvolvimento das crianças com deficiência e a relevância de olhar para as potencialidades que elas possuem.

> Ao contrário de muitos que haviam estudado as crianças deficientes, Vygotsky concentrou sua atenção na capacidade que as crianças tinham, capacidade essa que poderia formar uma base para o desenvolvimento de seu pleno potencial. Interessava-se principalmente por suas virtudes, e não por seus defeitos. De maneira consistente com sua abordagem global, rejeitava a redução dessas crianças a descrições puramente quantitativas, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos numa tabela de testes. Ao invés, valia-se de descrições qualitativas da organização especial de seu comportamento. (Luria, 2015 p. 57)

Entendemos que para Vigotski uma criança com deficiência não deve ser subestimada ou desacreditada no seu processo de aprendizagem. Cada indivíduo possui potencialidades e habilidades que são adquiridas através das relações que se estabelecem pelo convívio social, como também, nas dificuldades que perpassam o processo de desenvolvimento humano.

ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS (TSD)

Desenvolvida na França na década de 1970 por Guy Brousseau, a Teoria das Situações Didáticas (TSD) contribui tanto para a formação dos estudantes como dos professores, pois trabalha o desenvolvimento de metodologias e formas de apresentação do conteúdo matemático levando em consideração os saberes que os estudantes já possuem.

[54]Bianchiani e Souza (2014), apontam que as comorbidades mais frequentes no TEA são: epilepsia, distúrbio do sono, TDAH, ansiedade, estereotipia, comportamento opositor e Deficiência intelectual.

Brousseau propôs em sua teoria, uma reflexão à didática da matemática na relação estabelecida entre transmitir o conhecimento, função do professor, e da apropriação do conhecimento, função do estudante. Para ele, a situação didática deveria estar relacionada ao entorno do estudante incluindo tudo que colaborava para sua formação.

Para um melhor entendimento da teoria, denomina-se *situação* um modelo de interação do sujeito com um meio determinado em que esse, na busca de um novo aprendizado, recorre aos conhecimentos anteriores.

> Denominamos situação o modelo de interação de um sujeito com o meio específico que determina um certo conhecimento, como o recurso de que o sujeito dispõe para alcançar ou conservar, nesse meio, um estado favorável.
> Algumas dessas situações requerem a aquisição "anterior" de todos os conhecimentos e esquemas necessários, mas há outras que dão ao sujeito a possibilidade de construir, por si mesmo, um conhecimento novo em um processo de gênese artificial. (Brousseau, 2008, p. 18)

Dessa forma, Brousseau concebe o ensino como um processo em que o estudante se apropria de um saber que pode estar constituído ou em constituição. A partir disso, "*a didática da matemática transforma-se na ciência das condições de transmissão e apropriação dos conhecimentos matemáticos úteis aos homens e a suas instituições"* (Brousseau,2008, p. 55). A modelagem dessa transmissão leva em consideração todo o entorno do aluno que colabora para sua aprendizagem, esse denomina-se situação didática.

O teórico observou a importância de agregar o meio na relação didática, isso porque, ele considera que a interação entre professor e estudantes passa a ser didática quando um dos sujeitos demonstra a intenção de ensinar algo, modificando, assim, o sistema de conhecimentos do outro. Portanto, a situação para se tornar didática deve ser entendida como uma situação estruturada para ensinar um conteúdo aos estudantes. (Neves, 2022)

O meio, para TSD, ficou definido como um subsistema autônomo, antagônico ao sujeito. Dessa forma, o estudante age no meio, adaptando-se a ele e ao saber surgem, assim, não só conflitos como também possibilidades de aprendizagem.

> Para o sujeito atuar no meio, Brousseau (2008) explica da seguinte forma:
> Para um sujeito, "atuar" consiste em escolher diferentes estados do *meio* antagonista em função de suas próprias motivações. Se o meio reage com certa regularidade, o sujeito pode relacionar algumas informações às suas decisões (feed-back), antecipar suas respostas e considerá-las em suas futuras decisões. Os conhecimentos permitem produzir e mudar essas "antecipações". (Brosseau, 2008, p. 28)

Na década de 70 as situações didáticas eram ferramentas utilizadas pelo professor que manipulava o meio para ensinar o estudante, dessa forma, o estudante aprendia interagindo nesse meio sem a mediação direta do professor.

Posteriormente, Brousseau (2008) observou que a situação didática era todo o contexto que cerca o estudante, neles incluídos o professor e o sistema educacional. Por tanto, a aprendizagem do sujeito é alcançada pela adaptação a esse meio criado por uma situação em que é assimilado sem interferência do professor ao longo do processo.

> Segundo Brousseau (1990), a situação didática é a forma como o meio é modelado para que constitua uma situação de aprendizagem para o estudante e uma estrutura de ensino para o professor mediante as interações entre os sujeitos no que se refere ao conhecimento em jogo. O sistema antagônico denominado meio, "portanto, desempenha um papel central na aprendizagem, como causa de adaptações e no ensino como referência e objetivo epistemológico (Definição: o meio é um jogo ou parte de um jogo que se comporta como um sistema inacabado)" (Neves, 2022, p. 53)

Dessa forma, Brousseau (1986) propôs o modelo de estruturação do meio que foi posteriormente aprofundando por Margolinas (1994) apud Neves (2022). Nesse modelo de estruturação do meio o *meio material*, momento que o professor organiza suas aulas, relaciona-se com o *ator objetivo,* que possui referências de saberes, condições e restrições em relação ao saber em jogo. Nessa relação, surge uma *situação objetiva* que será proposta para o estudante que interage desenvolvendo o processo de aprendizagem. (Neves, 2022)

Nesse processo de interação com a *situação objetiva* passamos para o *meio objetivo "*mobilizado em situações de ação, sendo um *meio efetivo*, sobre o qual o estudante deve atuar, ou sendo um meio fictício, cujo funcionamento ou transformações ele precisa imaginar para responder a uma pergunta" (Brousseau, 2008, p.58)

Na TSD, o estudante aprende corrigindo suas ações e antecipando seus efeitos essas *Situações de Aprendizagem* são administradas tanto pelo professor como pelo próprio estudante.

Além desses aspectos, é importante também destacar na teoria de Brousseau (2008) as dialéticas de ação, formulação e validação que são considerados momentos adidáticos e, posteriormente, foi acrescentado o momento de institucionalização como um momento didático. Essas fases serão trabalhadas no tópico posterior.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como qualitativa do tipo estudo de caso de natureza exploratória. Segundo Dourado e Ribeiro (2021), a pesquisa qualitativa requer do pesquisador tempo de convivência e imersão no ambiente a ser analisado. Além disso, o pesquisador precisa adotar tempo de escuta e observação dos participantes para compreender a realidade em questão de diferentes perspectivas.

Posto isso, nosso estudo foi desenvolvido com dois estudantes autistas, ambos incluídos em turmas distintas, matriculados no segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de tempo integral no município de Caruaru. O quantitativo de estudantes se justifica pela necessidade de aproximação e criação de vínculo com os estudantes, como também, aprofundamento detalhado na análise dos dados.

A coleta de dados foi realiza, por meio de observações das aulas e dos atendimentos psicopedagógicos, além de aplicação de atividades elaboradas pela pesquisadora, durante as aulas regulares de matemática e no atendimento na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Os dados levantados foram registrados no diário de campo que, segundo Batista

e Gomes (2021), trata-se de um instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas.

No que toca as atividades propostas pela pesquisadora para coleta de dados, essas foram elaboradas com base nas aulas ministradas pela professora, na BNCC, e nos conhecimentos que constam no livro didático, além dos conhecimentos demostrados pelos estudantes durante as aulas. Essas atividades ofereceram uma maior confiabilidade e aproximação em relação aos conhecimentos matemáticos já adquiridos pelos estudantes autistas.

Após a coleta de dados, utilizamos a Análise Temática como instrumento para o tratamento destas informações. Esse método, confere ao pesquisador uma maior flexibilidade, pois além de auxiliar da identificação, análise, interpretação e identificação de padrões dos dados, possibilita uma maior riqueza de detalhes. Esse fato é importante principalmente quando se trata de pesquisa que envolve múltiplas relações no cotidiano da escola. (Souza, 2019)

Diante disso, as categorias de análise serão construídas a posteriori quando as observações e atividades forem finalizadas. Dessa forma, poderemos identificar os padrões que interessam na pesquisa e temas pertinentes para nosso estudo. A partir desses resultados dos dados obtidos, faremos a elaboração das sequências didáticas matemáticas que serão construídas com base na Teoria das Situações Didáticas para posterior aplicação com os estudantes com TEA.

CONSTRUÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA PENSADA PARA THEO

Após a sondagem inicial e análise dos dados levantados, chegamos à conclusão que o estudante Theo consegue realizar operações matemáticas como adição utilizando os dedos, no entanto, esse tipo de recurso não oferece suporte para realização de operações com números decimais. Outro conhecimento que o estudante já possuía era a memorização da sequência de números de 0 a 100, no entanto, para realizar o registro dos algarismos, o aluno apresentava dificuldades.

Diante disso, elaboramos uma sequência didática levando em consideração suas dificuldades, como também, os interesses do estudante. Para isso, percebemos que o discente demonstrava interesse pelos atendimentos no AEE pois a professora sempre oferece materiais concretos e jogos pedagógicos.

Dessa forma, construímos uma sequência didática matemática que pode ser utilizada tanto no contexto de AEE, como também, na sala de aula. Optamos pela construção dos materiais concretos com o objetivo de manter o estudante mais interessado e engajado. Além dos materiais concretos também fizemos uso de jogos online.

1ª Atividade:

Para primeira atividade, solicitamos ao estudante que contasse as peças de encaixe (tipo lego) que estavam dentro de uma caixa e em seguida registrasse as quantidades em quadros decimais. Cada quadro possui uma cor e o estudante fará a contagem agrupando as peças da mesma cor.

Espera-se que essa atividade ajude o estudante a entender o posicionamento dos números e a relação entre unidades e dezenas.

2ª Atividade

Durante a sondagem inicial, também foi possível perceber que Theo possui dificuldade com números decimais. Dessa forma, para a segunda atividade, trabalhamos com a representação dos números decimais. Nessa o estudante deveriapintar os quadrinhos dispostos em duas colunas, uma representando a unidade e outro a dezena, de acordo com o número sorteado aleatoriamente pela pesquisadora.

A partir dessa atividade, espera-se que estudante compreenda melhor os posicionamentos dos números e suas representações em algarismos.

3ª Atividade

Na terceira atividade, vamos trabalhar com adição com foco em números decimais, para isso, construiremos uma calculadora conforme a imagem 1. Essa tem por objetivo trabalhar operações mais complexas,

auxiliando no posicionamento dos números e com a noção de unidades e dezenas.

Figura 1



Fonte: própria (2024)

4ª Atividade

Para a última atividade realizamos um jogo online que envolve operações matemáticas. Durante as conversas, Theo demonstrou seu interesse por jogos de celular. Dessa forma, vamos propor esse jogo com o objetivo de levar o estudante a efetuar as operações sem a utilização de materiais concretos.

Esperamos que o estudante consiga realizar rapidamente algumas operações matemáticas que evolvem apenas unidades sem nenhum tipo de recurso concreto.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PENSADA PARA JULY

Durante as observações e aplicação de algumas atividades, percebemos as principais dificuldades de July, como também, os conhecimentos e interesses que ela possui. Dessa forma, vamos construir a sequência didática baseada em atividades lúdicas e materiais manipuláveis.

A sequência didática será composta por 3 atividades, essas trabalharão com contagem e registro de números de 0 a 20 e com adição.

Primeira atividade: contagem de ovos

Para a primeira atividade construímos um jogo conforme a imagem 2. Nesse, a aluna precisará realizar contagem de feijões que estão em cada compartimento e relacionar ao algarismo correspondente.

Caso a aluna consiga contar os feijões com independência, o segundo passo da atividade é retirar os números e solicitar que a aluna conte novamente e encontre o número correspondente.

Figura 2



Fonte: própria (2024)

Segunda atividade: Casinha de Bonecas

July se interessa por brincadeiras imaginativas que envolvem casinha, bonecas entre outros. Por isso, nessa atividade, vamos confeccionar algumas casinhas e cada uma delas com uma quantidade de bonequinhas.

No primeiro passo da atividade a pesquisadora contará uma história como por exemplo que as bonecas da casa amarela foram visitar as bonecas da casa azul. Depois disso July precisa contar quantas bonecas ficaram na casa azul e falar a resposta. Nessa atividade espera-se que July entenda o conceito de adição e consiga realizar a contagem das bonequinhas.

CONCLUSÃO

As sequências didáticas matemáticas propostas em nosso estudo foram elaboradas com base em vários critérios. Dentre eles, podemos destacar

as três categorias levantadas para análise dos dados que foram: (I) conhecimentos esperados; (II) conhecimentos adquiridos e (III) principais dificuldades. A partir desse levantamento podemos perceber os conhecimentos que os estudantes já possuem, como também, suas principais dificuldades.

Além das categorias de análise, durante as observações nas salas de aula e na sala de AEE nos aproximamos dos estudantes, ganhando sua confiança, assim conseguimos identificar suas principais fontes de interesse. Esses pontos foram importantes, também, na construção das sequências didáticas, pois ofereceu elementos indispensáveis como a necessidade de materiais concretos, pois as aulas expositivas e atividades em papel deixavam os alunos desinteressados e como consequência não colocavam em prática os conhecimentos já acumulados.

Dessa forma, entendemos que, para a construção das sequências didáticas matemática, além de ter mãos os conhecimentos que os estudantes já possuem e a projeção de quais conhecimentos pretende-se alcançar, as ferramentas como a estruturação de um meio propicio para aprendizagem são fundamentais.

A partir disso, identificamos que, nas categorias de análise, espera-se que os alunos do 2º ano do ensino fundamental consigam contar até 100; realizar a leitura e a escrita de números decimais; realizar sequências numéricas, composição e decomposição de números, adição e subtração até o número 99.

Com relação aos conhecimentos já adquiridos pelos participantes da nossa pesquisa, ficou notório através de algumas atividades propostas pela pesquisadora e na observação das aulas e dos atendimentos na sala de AEE, que Theo adquiriu o conceito sobre adição e consegue realizar operações envolvendo unidades sem um grande suporte. July realizou contagem de objetos até o número 10 e também relaciona as quantidades aos números correspondentes.

Sobre as principais dificuldades, percebemos que, durante as atividades propostas previamente pela pesquisadora, Theo precisa de um grande suporte para relacionar números decimais ao correspondente algarismo. O estudante também apresentou dificuldades para realizar

operações de adição com números decimais principalmente, quando os cálculos eram apresentados em forma de atividade em folha. Acreditamos que Theo apresenta resistência e desinteresse por atividades com poucos recursos visuais e manipuláveis.

Nas observações de July, notamos que a aluna tem dificuldades de acompanhar as explicações da professora. Durante a aplicação das atividades pela pesquisadora, a aluna precisou de suporte para executar uma sequência numérica de 0 a 10. A aluna demonstrou dificuldades com números acima de 10 tanto na contagem como também na identificação e registros desses números. Também percebermos que July não consegue efetuar adições.

Diante disso, a partir desses critérios elaboramos as sequencias didáticas aqui apresentadas respeitando os conhecimentos dos alunos, mas em contrapartida, os desafiando com o objetivo de alcançar alguns conhecimentos esperados. Algumas das atividades pensadas podem ser consideradas como adidáticas, pois a pesquisadora não revelará a intenção educativa e os participantes precisam mobilizar seus conhecimentos de maneira autônoma.

Para que isso ocorra, todas as atividades serão realizadas dentro de um contexto lúdico com brincadeiras respeitando o tempo dos estudantes, como também, sua motivação. Por fim, espera-se que, durante a resolução das atividades, os estudantes perpassem as fases descritas por Brousseau (ação, formulação e validação).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Fabrício Santos Dias. PENDERIVA, Patrícia Lima Martins. **L. S. Vigotski e a Educação Inclusiva**: a deficiência enquanto problema social. Revista Cocar, N. 19, p. 1-16, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6047 . Acesso em: 20 de fev de 2024.

AGUIAR, Beatriz Almeida. Níveis do autismo: entenda quais são e a mudança do termo. **Observatório do Autista**. Abril 2023, disponível em:

https://observatoriodoautista.com.br/2023/04/28/niveis-do-autismo-entenda/ acesso em 14/08/2023.

American PsychiatricAssociation (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, Italândia Ferreira. **Situações Didáticas Profissionais (SDP):** uma perspectiva de complementariedade entre teoria das situações e a didática profissional no contexto das olimpíadas de matemáticas. 2020, p. 163. Instituto Federal, ciência e tecnologia do Ceará – IFCE Campus Fortaleza.

BARBOSA, Daniela de Souza, FIALHO, Lia Machado Fiuza, MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação Inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas,** Universidade da Costa Rica, v.8, n 2, p. 1-20, novembro – abril, 2018.

BATISTA, Michel Corci, GOMES, Ederson Carlos. **Diário de campo, gravação em áudio e vídeos e mapas mentais e conceituais.** Metodologia da pesquisa em educação e ensino das ciências. org. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Junior, Michel Corci Batista. 1.ed. Maringá, PR: Gráfica Ed. Massoni, p. 253 – 275, 2021.

BRASIL, Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF, julho 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 21/01/2024.

BRASIL, Lei nº12.764. de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, dez 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 20/12/2023.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo, SP. Editora Atica, 2008.

CABRAL, Cristiane Soares, MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n33, p. 30. 2017.

CIVARDI, Jaqueline Araújo e ALMOULOUD, Saddo Ag. **Uma criança com autismo, sua linguagem e aprendizagem matemática.** Curitiba: CRV, 2019.

CLARÀ, Marc. **Como a Instrução Influencia o Desenvolvimento Conceitual**: a teoria de Vygotsky Revisitada. Educativa, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 659 – 690 set/dez 2017. Disponível em: COMO A INSTRUÇÃO INFLUENCIA O DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL: A TEORIA DE VYGOTSKY REVISITADA | Revista Educativa - Revista de Educação (pucgoias.edu.br). Acesso em: 21 de fevereiro de 2024.

DAINEZ, Débora. **Desenvolvimento e Deficiência na Perspectiva Histórico-Cultural:** contribuições para educação especial e inclusiva. Revista de Psicologia Santiago, v.26, n.2, p.151-160, 2017.Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071905812017000200151&script=sci_abstract. Acesso em: 21 de fevereiro de 2024.

DELABONA, Stênio Camargo. **A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por estudante com transtorno do espectro autista (síndrome de asperger) em um laboratório de matemática escolar.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. P. 195, 2016. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5798 Acesso em: 29/01/2024.

DOURADO, Simone, RIBEIRO, Ednaldo. **Metodologia qualitativa e quantitativa.** Metodologia da pesquisa em educação e ensino das ciências. org. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Junior, Michel Corci Batista. 1.ed. Maringá, PR: Gráfica Ed. Massoni, p. 14 - 35, 2021.

GRANDIM, Temple, PANEK, Richard. **O Cérebro Autista:** pensando através do espectro. 18 ed. Rio de Janeiro, Record, 2023.

LEITE, Joice de Carvalho, CARMO, Tânia, Metodologia Mista. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior. (org.). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciência.** Maringá. Gráfica Editora Massoni, 2021, p. 35 – 47

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo. Ícone, 2 ed. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Ed. 28. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2009.

NEVES, Tatiani Garcia, **Um estudo com uma professora da educação básica e os fatores que interferem na prática de ensinar matemática.** 2022, p. 200, tese de doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande MS. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4494 Acesso em: 20/04/2023

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência e Saúde Coletiva**, fev. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012 Acesso em: 23/01/2023.

OLIVEIRA, Carolina. **Um retrato do Autismo no Brasil**. Espaço Aberto, São Paulo, vol. 170, julho, 2015. Disponível em: https://biton.uspnet.usp.br/espaber/?materia=patrimonio-cultural-em-pauta-na-universidade . Acesso em: 18 de março de 2022.

PAOLI, Joanna de, MACHADO, Patrícia Fernandes Loontes. Autismo em uma perspectiva histórico-cultural. **Gesto – Debate,** Campo Grande – MS, v.22, n 31, p.534 – 565, jan/dez, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/17534-Texto%20do%20artigo-67502-1-10-20221123.pdf Acesso em: 20/12/2023.

PINHEIRO, Maria Isabel S., CAMARGOS JR., Walter et. al. **A teoria da Mente e Aplicação nos Portadores de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.** Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Corde, 2005, 260p.
SOUSA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. Arq. Bras. Psicol., Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67. Acesso em: 22/01/2024.

SPIES, Marcia Franciele, GASPAROTTO, Guilherme Silva, SILVA, Cielle Amanda de Sousa. Características do desenvolvimento motor em crianças com transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial Santa Maria.** V.36, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 29/01/2024.

TREVIZAN, Wanessa Aparecida, **Ensinando a Matemática por meio de situações potencialmente adidáticas:** estudo de caso envolvendo análise combinatória. 2015, p. 137, dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal.** Educação e pesquisa, São Paulo/SP, v 37 n 4, p. 861-870, dez 2011.

CAPÍTULO 21

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SEMIÁRIDO: PARA TODOS OU PARA CADA UM?

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos[55]

INTRODUÇÃO

De acordo com Santos (2024), a vida escolar pode ser compreendida como um rio em constante fluxo, conduzindo sonhos, desafios e aprendizados ao longo de sua trajetória. O semiárido brasileiro, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é uma região que compreende 1.262 municípios, distribuídos por nove estados do Nordeste e um do Sudeste. Essa delimitação territorial é baseada em critérios técnicos relacionados às características climáticas predominantes, como o índice pluviométrico anual igual ou inferior a 800 mm. Os parâmetros que definem essa região foram regulamentados pelas Resoluções nº 107, de 27 de julho de 2017, e nº 115, de 23 de novembro de 2017, do Conselho Deliberativo da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) (IBGE, 2010; SUDENE, 2017a; 2017b). Trata-se de uma área marcada por desafios ambientais e sociais, mas também por um dinamismo cultural e econômico que frequentemente desafia os estereótipos historicamente associados a essa realidade.

Como apontam Medeiros, Medeiros e Brito (2017), o semiárido brasileiro vai além de suas características naturais, constituindo-se como um espaço socialmente dinâmico e culturalmente rico. Essa diversidade requer uma análise contextual que permita compreender as representações sociais ali presentes e, a partir disso, construir saberes que favoreçam formas de

[55] Mestre e Doutor em Educação. Psicanalista, Pesquisador licenciado em Pedagogia com estudos dedicados a inclusão e diversidade, Bacharel em Administração. Especialista em tecnologias educacionais pela USP. Atualmente participa como Pesquisador colaborador na Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade USP/IEA. Sócio(a) da SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. E-mail: douglas.pestana@unifesp.br

convivência sustentável. No entanto, como destacado por Tavares, Arruda e Silva (2019), a região enfrenta determinismos sociais que interferem diretamente no cotidiano de sua população, como as dificuldades no acesso à água e as desigualdades estruturais que afetam o desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, a educação emerge como uma ferramenta estratégica para promover transformações sociais e culturais, assumindo um papel fundamental no fortalecimento das identidades locais e na superação dos desafios impostos pelas condições estruturais.

A escola, nesse cenário, assume o papel de espaço propulsor de transformação social, cultural e identitária. Medeiros, Medeiros e Brito (2017) destacam que as instituições educacionais podem reconfigurar a percepção do semiárido, rompendo com a visão reducionista que o associa exclusivamente à precariedade. Por meio de práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da cidadania, da autonomia e da criticidade, as escolas contribuem para a formação de indivíduos que atuam como agentes de mudança social, promovendo o progresso humano e cultural da região.

Além disso, conforme enfatizam Neto et al. (2018), a escola é, por excelência, um ambiente multicultural e diverso, abrigando sujeitos com diferentes necessidades, ideologias e objetivos. Essa pluralidade não apenas reflete a heterogeneidade da sociedade, mas também possibilita interações que enriquecem os processos educativos e sociais. Reconhecendo essa multiplicidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) assegura o acesso de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, ao ensino regular. Tal garantia não apenas reforça o direito à educação inclusiva, mas também evidencia o compromisso com a equidade e a justiça social nas instituições educacionais (Stainback; Stainback, 1999).

Ao abordar o papel da inclusão no contexto escolar, Neto et al. (2018) reforçam que a inserção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares é uma possibilidade concreta que depende da superação de paradigmas excludentes. Essa perspectiva exige uma transformação das estruturas escolares, abrangendo cultura, políticas e práticas pedagógicas. Assim, cada aluno, em sua singularidade, pode encontrar na escola um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, capaz de garantir sua inserção social

e seu crescimento pessoal. Nesse sentido, a educação inclusiva não é apenas uma prática pedagógica, mas um processo contínuo de democratização e fortalecimento da cidadania, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O discurso contemporâneo da inclusão permeia diversos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, sendo apropriado e reinterpretado por diferentes sujeitos e grupos conforme suas demandas e interesses específicos. No campo educacional, especialmente a partir da década de 1990, impulsionado por declarações internacionais que promovem o direito universal à educação, esse discurso ganhou destaque, enfatizando a escola como agente central de transformação social. A UNESCO (1994) reforça essa perspectiva ao afirmar que escolas inclusivas são meios eficazes para combater atitudes discriminatórias e construir sociedades acolhedoras. Veiga-Neto (2011) corrobora essa visão ao identificar a escola como um espaço onde a conexão entre poder e saber se manifesta de forma coesa e duradoura, tornando-a propícia para a implementação de mudanças sociais nos âmbitos político, cultural e econômico.

Entretanto, essa visão redentora da escola é problematizada por autores como Skliar (2006), que aponta para uma obsessão política pelos diferentes, onde a inclusão pode se transformar em um mecanismo de observação, conhecimento e governança dos sujeitos considerados "diferentes". Nesse sentido, a inclusão opera por meio da instituição de normas e estratégias de normalização que, conforme Foucault (2010a), comparam, diferenciam, hierarquizam, homogeneízam e excluem. A norma estabelece um domínio que serve como campo de comparação e princípio de uma regra a ser seguida, diferenciando os sujeitos com base nesse domínio e medindo suas capacidades em termos quantitativos e hierárquicos. Assim, ao valorizar determinadas condutas, busca-se uma conformidade que homogeneíza comportamentos, traçando limites que definem a diferença em relação a todas as outras diferenças e estabelecendo a fronteira do anormal.

Portanto, é urgente refletir criticamente sobre as práticas inclusivas nas instituições educacionais, reconhecendo que, embora visem à valorização da diversidade, podem, paradoxalmente, reforçar mecanismos de controle e normalização que perpetuam exclusões sutis. Essa análise demanda uma

compreensão aprofundada das relações de poder e saber que permeiam o ambiente escolar e das implicações das normas estabelecidas nos processos de inclusão e exclusão.

O SEMIÁRIDO AS VOLTAS POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão dos estudantes alvo de uma educação inclusiva no semiárido brasileiro, especialmente nas escolas rurais, representa uma interseção crítica entre a educação especial e a educação do campo, articulando desafios e potencialidades que emergem tanto das especificidades regionais quanto das políticas educacionais. Este processo reflete uma construção discursiva consolidada a partir dos anos 2000, que busca integrar as populações marginalizadas, respeitando suas demandas culturais, sociais e econômicas, ao mesmo tempo em que promove a equidade no acesso à educação (Brasil, 2002; 2008a; 2008b).

No semiárido brasileiro, caracterizado por condições socioambientais adversas e por uma diversidade cultural marcante, o processo de inclusão enfrenta desafios particulares.

O conjunto de estudantes atendidos pela educação especial — aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação — exige adaptações que considerem, simultaneamente, as condições de vida no campo e as peculiaridades da região. A articulação proposta entre a educação especial e a educação do campo demanda uma pedagogia que acolha tanto as diferenças individuais quanto as socioculturais, respeitando os valores e as práticas das comunidades rurais, conforme preconizam as políticas públicas vigentes (Brasil, 2008a; 2008b).

Contudo, essa articulação não ocorre de forma linear ou desprovida de contradições. Inspirando-se no conceito de hibridização de Canclini (2013), é possível compreender que essa integração entre práticas educativas distintas requer a criação de conexões e traduções culturais, que não apenas respeitem as especificidades dos indivíduos, mas também permitam que elementos aparentemente díspares coexistam e dialoguem. No contexto do

semiárido, essas traduções culturais ganham especial relevância, uma vez que as demandas locais incluem não apenas a superação de barreiras geográficas e econômicas, mas também a valorização dos saberes e modos de vida das populações rurais.

Ademais, essa hibridização evidencia tensões estruturais, como a limitação de recursos e a precariedade de infraestrutura em muitas escolas do semiárido, que dificultam a efetiva implementação de políticas inclusivas. Para Wortmann (2011), essas articulações não são naturais ou automáticas; elas exigem esforços contínuos para examinar as condições específicas que as tornam possíveis. No caso das escolas do campo, isso implica flexibilizar a organização escolar em termos de tempo e espaço, adaptando o currículo e o projeto institucional às realidades locais, de modo a atender simultaneamente às diretrizes da educação especial e às necessidades dos camponeses (Caiado; Meletti, 2011).

Nesse sentido, a articulação entre a educação especial e a educação do campo no semiárido transcende a mera aplicação de políticas inclusivas. Trata-se de um processo intercultural que, embora permeado de contradições e limitações, representa uma oportunidade para repensar as práticas educacionais em regiões historicamente marginalizadas. Mais do que assegurar o acesso à educação básica, essa integração pode se configurar como uma estratégia para transformar a realidade educacional e social do semiárido, promovendo *uma educação que seja, de fato, inclusiva, equitativa e culturalmente situada.*

É pertinente problematizar como os espaços e tempos da educação especial e da educação do campo se entrelaçam na produção de sujeitos considerados "diferentes" no contexto das escolas rurais em tempos de inclusão. Mais do que apresentar as múltiplas identidades presentes nessas escolas, é crucial questionar como as diferenças dos discentes são produzidas dentro das próprias diferenças. Em suma, interessa-nos compreender "de que modo se formam sujeitos nos 'entre-lugares', nos excedentes da soma das 'partes' da diferença" (BHABHA, 2013, p. 20).

Com base nos depoimentos de gestores e professores, descrevem-se os procedimentos de identificação, avaliação e encaminhamento para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas do campo. Excetuando-se os

casos em que o aluno já possui um laudo médico e a matrícula na SRM é indicada imediatamente, a identificação dos sujeitos da educação especial geralmente inicia-se com o estranhamento dos professores das classes comuns em relação à aprendizagem e/ou comportamento de determinado estudante.

Nessa perspectiva, o professor da classe comum preenche uma ficha detalhando os motivos para que o aluno seja avaliado por um especialista. A professora da SRM da Escola A observa que "a primeira coisa que eles [professores das classes comuns] percebem é indisciplina. Para eles, aluno que dá trabalho demais tem alguma coisa. Se o aluno não é indisciplinado, o professor não se incomoda e não vem atrás da gente". Ela complementa: "para eles [professores das classes comuns], o aluno que não consegue acompanhar da mesma forma que os outros também já tem alguma coisa, já é taxado com alguma coisa".

Após a avaliação educacional, dois desfechos são possíveis: a indicação de que o aluno não necessita de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou o parecer que aponta necessidades educacionais especiais em determinada área, sugerindo matrícula no AEE da SRM.

Em casos de dúvidas quanto à avaliação educacional, recomenda-se o encaminhamento do discente para uma avaliação clínica. Contudo, relatos nas escolas do campo evidenciam dificuldades para que os alunos realizem essa avaliação, principalmente devido à distância entre suas residências e os centros de saúde, ao longo tempo de espera no serviço público para consulta com especialistas e aos altos custos das consultas no setor privado.

Diante dessa realidade, quando a avaliação educacional não é conclusiva e o estudante não consegue ser avaliado clinicamente, as escolas adotam o procedimento de classificá-lo como "em avaliação" e encaminhá-lo ao AEE nas SRM das escolas do campo. Isso ocorre porque "a 'vontade de nomear' vem acompanhada por uma 'vontade de normalizar'" (Lockmann, 2013, p. 139).

O discurso da inclusão tem ganhado centralidade nas políticas educacionais brasileiras, sendo apresentado como uma solução para a promoção da equidade e da valorização das diferenças humanas. No entanto, ao analisar criticamente o contexto do semiárido brasileiro, fica evidente que a

operacionalização desse discurso enfrenta desafios significativos, especialmente em relação à produção e reprodução de diferenças no ambiente escolar. As escolas do semiárido, em sua maioria inseridas em cenários de vulnerabilidade econômica e infraestrutura precária, têm sido palco de tensões entre o ideal da inclusão e as condições concretas de sua implementação.

A ideia de "em avaliação", frequentemente utilizada para descrever o status de estudantes no processo de encaminhamento para a educação especial, representa uma construção discursiva que perpetua incertezas. Esse status, conforme argumentam Vallejos et al. (2005), não apenas posterga a resolução de questões prementes, mas também carrega um peso simbólico que associa a diferença à anormalidade. No contexto do semiárido, onde as diferenças socioculturais dos sujeitos do campo são muitas vezes ignoradas ou desvalorizadas, a classificação "em avaliação" adquire uma dimensão ainda mais problemática, reforçando dinâmicas de exclusão e estigmatização.

Além disso, os desafios estruturais enfrentados pelas comunidades do semiárido, como o acesso limitado a recursos de saúde e educação, agravam as dificuldades relacionadas à implementação de práticas inclusivas. A distância física e simbólica entre as escolas e os centros de saúde especializados, por exemplo, frequentemente impede que os alunos realizem avaliações clínicas necessárias para um diagnóstico conclusivo. Esse cenário revela como as políticas de inclusão, ao desconsiderarem as particularidades regionais, podem inadvertidamente perpetuar a exclusão ao invés de promover a inclusão.

Preocupa-nos, em especial, a associação entre as diferenças culturais dos sujeitos do campo e a condição de deficiência intelectual. Essa perspectiva, embora não explicitamente declarada, muitas vezes orienta práticas escolares que patologizam características próprias das comunidades rurais, como os modos de aprendizagem e os saberes tradicionais. Ao fazer isso, as instituições educativas reforçam uma visão homogeneizadora da normalidade, negligenciando a riqueza e a complexidade das culturas do semiárido.

A inclusão, quando implementada sem uma reflexão crítica sobre o contexto regional, corre o risco de reproduzir um modelo normativo que privilegia certos padrões culturais e sociais em detrimento de outros. Para que

as políticas inclusivas sejam efetivas no semiárido, é essencial reconhecer que a diversidade cultural e social dessa região não é um obstáculo, mas uma potencialidade que deve ser valorizada e incorporada ao processo educacional.

Nesse sentido, é imprescindível que as escolas do campo, especialmente no semiárido, revisitem suas práticas e discursos. A patologização da diferença precisa ser substituída por um entendimento mais amplo e inclusivo das especificidades dos sujeitos rurais. Isso implica, entre outras ações, na formação continuada de professores para lidar com a diversidade, na flexibilização dos currículos para incluir saberes locais e na criação de espaços de diálogo entre as comunidades e as instituições escolares.

Ainda, o discurso da inclusão precisa ser tensionado em suas contradições internas. Por um lado, ele promove a ideia de valorização das diferenças; por outro, muitas vezes, acaba reforçando práticas de normalização e exclusão. Como aponta Lockmann (2013), a "vontade de nomear" frequentemente se traduz em uma "vontade de normalizar", o que evidencia a necessidade de uma abordagem mais crítica e contextualizada.

No caso específico das escolas do semiárido, essa tensão se agrava pela presença de múltiplas barreiras estruturais e simbólicas. A precariedade das condições de ensino, combinada com as representações negativas associadas à vida no campo, cria um ambiente onde a inclusão muitas vezes se torna um ideal distante. É necessário, portanto, questionar como as políticas de inclusão podem ser reformuladas para atender às realidades específicas do semiárido, considerando não apenas as necessidades individuais dos alunos, mas também as condições coletivas e estruturais que moldam suas experiências educacionais.

Assim, a inclusão no semiárido não pode ser reduzida a uma mera adaptação de políticas genéricas. Ela deve ser concebida como um processo dialógico e transformador, que reconheça a diversidade cultural como um recurso e não como um problema. Isso demanda uma revisão profunda das práticas institucionais, bem como o fortalecimento das comunidades locais como protagonistas no processo educativo. Apenas assim será possível transformar o semiárido em um espaço de efetiva inclusão e valorização das

diferenças, rompendo com as dinâmicas históricas de exclusão que ainda persistem.

DESAFIOS DE PROMOÇÃO DA DIFERENÇA

O desenvolvimento local sustentável em regiões semiáridas exige a mobilização das potencialidades locais e sua articulação com os desafios impostos pelas condições econômicas, sociais e ambientais específicas dessas áreas. Essa abordagem requer estratégias que ampliem as oportunidades sociais e fortaleçam a economia, garantindo a conservação dos recursos naturais como base para a qualidade de vida das comunidades. No entanto, a sustentabilidade vai além das dimensões econômicas e ambientais, demandando a valorização das diversidades culturais e sociais e promovendo uma educação que enfrente as desigualdades históricas de forma contextualizada e inclusiva.

De acordo com Buarque (2002), o desenvolvimento local se estrutura em três pilares: a organização da sociedade para fomentar o capital social; a agregação de valor às cadeias produtivas; e a modernização da gestão pública, visando maior eficiência e descentralização. Em regiões semiáridas, esses pilares enfrentam desafios adicionais, como limitações de infraestrutura e déficits históricos de políticas públicas adequadas. Nesse cenário, a escola desempenha um papel fundamental como espaço de formação cidadã e motor para o desenvolvimento local, desde que enraizada em práticas pedagógicas adaptadas à realidade regional.

Souza (2005) argumenta que a sustentabilidade em áreas semiáridas deve incorporar dimensões integradas, como a social, cultural, econômica, ambiental e política. Essa integração é essencial para promover a convivência harmônica com o meio, valorizando os modos de vida locais e incentivando práticas que equilibrem conservação e desenvolvimento. A educação, nesse contexto, deve ser um espaço de produção de novos valores e tecnologias sociais, fortalecendo o protagonismo das comunidades na construção de soluções sustentáveis.

Historicamente, políticas públicas destinadas a essas regiões têm adotado abordagens assistencialistas, que perpetuam a dependência

econômica e reforçam desigualdades sociais. Essas iniciativas frequentemente desconsideram a potencialidade transformadora da educação, ignorando a necessidade de um currículo contextualizado que reconheça os saberes locais e valorize as especificidades culturais das comunidades. Para superar essa lógica, é necessário que as escolas se tornem centros de inovação pedagógica, promovendo o diálogo entre os saberes locais e os conhecimentos científicos.

A educação contextualizada surge, assim, como uma estratégia essencial para promover a inclusão e enfrentar os desafios das regiões semiáridas. Essa abordagem exige a reformulação curricular para incluir as especificidades regionais, reconhecendo a riqueza cultural das comunidades e incorporando práticas adaptadas às condições locais. Além disso, as escolas devem ser espaços de mediação intercultural, promovendo a inclusão de grupos marginalizados e combatendo estigmas relacionados às diferenças socioculturais.

A inclusão educacional nessas regiões requer uma análise crítica. O discurso inclusivo, quando implementado sem considerar as especificidades locais, corre o risco de reforçar práticas normativas que privilegiam certos padrões culturais em detrimento de outros. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que as escolas questionem as normas que perpetuam desigualdades e trabalhem para construir um ambiente pedagógico verdadeiramente acolhedor e diversificado.

Práticas como a agricultura sustentável, mencionadas por Guedes (2007), podem ser integradas ao processo educativo, promovendo a conservação ambiental e o fortalecimento da economia local. As escolas, ao se tornarem centros de disseminação de práticas agrícolas adaptadas, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento regional e a melhoria das condições de vida das comunidades.

Outro elemento central é a participação cidadã no planejamento e na execução de políticas públicas. As comunidades semiáridas, frequentemente excluídas dos processos decisórios, devem ser incorporadas como agentes centrais na construção de soluções para seus próprios desafios. A educação desempenha um papel fundamental nesse aspecto, capacitando os sujeitos para exercerem uma cidadania ativa e crítica.

É necessário reconhecer que regiões semiáridas não são apenas espaços de desafios, mas também de grandes oportunidades. A promoção de um desenvolvimento sustentável exige uma mudança de paradigma, substituindo abordagens emergenciais por estratégias transformadoras. A educação deve ser entendida como o pilar central dessa transformação, capaz de promover equidade, inclusão e desenvolvimento em territórios historicamente marginalizados.

Apesar do potencial transformador da educação, observa-se uma dificuldade estrutural nas escolas, especialmente em contextos desafiadores como o semiárido, em promover uma educação inclusiva que atenda simultaneamente às demandas coletivas e às especificidades individuais. Essa tensão entre "educação para todos" e "educação para cada um" reflete as limitações das políticas públicas, a precariedade dos recursos disponíveis e, frequentemente, a ausência de formação adequada para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

A promoção de uma educação inclusiva implica reconhecer que o ato de educar é, por natureza, um processo que demanda flexibilidade e adaptação. No entanto, em muitas escolas, a inclusão é abordada de forma genérica, com soluções padronizadas que não levam em conta as necessidades particulares dos alunos. Essa abordagem acaba por reforçar desigualdades, pois ignora que diferentes contextos exigem estratégias educacionais específicas. No semiárido, essa situação é ainda mais pronunciada, dado o histórico de exclusão social e as limitações impostas pela infraestrutura e pelos recursos disponíveis.

Uma das dificuldades centrais enfrentadas pelas escolas é a falta de formação docente para trabalhar com a diversidade. A inclusão, quando entendida apenas como a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, pode se tornar superficial, caso os professores não estejam preparados para criar ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades dos estudantes. No semiárido, onde as escolas frequentemente lidam com múltiplos desafios simultâneos — como a escassez de recursos didáticos, transporte escolar inadequado e altas taxas de evasão —, a formação docente para a inclusão se torna ainda mais urgente.

Além disso, a infraestrutura das escolas também representa uma barreira significativa para a educação inclusiva. Muitas escolas não possuem acessibilidade física, recursos pedagógicos adaptados ou tecnologias assistivas, elementos essenciais para que a inclusão seja efetiva. No caso do semiárido, essas limitações são agravadas por questões como o isolamento geográfico e a falta de investimentos públicos consistentes, o que compromete a qualidade do ensino oferecido e amplia as desigualdades.

A dificuldade em conciliar o coletivo e o individual também está relacionada à ausência de currículos flexíveis e contextualizados. Um currículo que ignore as especificidades regionais e culturais dos estudantes falha em promover uma educação que seja significativa para eles. No semiárido, o distanciamento entre o currículo oficial e a realidade vivida pelos alunos é um fator que dificulta não apenas a inclusão, mas também a permanência e o engajamento escolar.

Essa lacuna se manifesta, por exemplo, na forma como as diferenças são percebidas e tratadas nas escolas. Em vez de serem reconhecidas como recursos para o aprendizado coletivo, as diferenças muitas vezes são vistas como problemas ou deficiências a serem corrigidos. Esse olhar patologizante contribui para reforçar estigmas e perpetuar exclusões, especialmente em regiões como o semiárido, onde as condições culturais e sociais dos estudantes são frequentemente desvalorizadas ou mal compreendidas.

Dessa forma, a promoção de uma educação inclusiva que seja para todos e para cada um requer uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais. É necessário que as escolas, independentemente de sua localização, se tornem espaços de acolhimento e respeito à diversidade, onde o direito à diferença seja efetivamente garantido. No semiárido, isso significa não apenas superar as limitações estruturais, mas também reconfigurar as práticas escolares para valorizar os saberes locais e construir um currículo que dialogue com as realidades regionais.

Ademais, é fundamental promover o envolvimento da comunidade na construção de soluções educacionais inclusivas. As escolas não podem operar isoladamente; precisam estabelecer parcerias com as famílias, lideranças locais e organizações da sociedade civil para garantir que a inclusão seja compreendida e promovida como um esforço coletivo. No semiárido, onde as

comunidades enfrentam desafios históricos de exclusão e marginalização, o fortalecimento dessas redes de apoio é crucial para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Para se pensar em uma educação inclusiva que seja para todos e para cada um demanda uma revisão crítica das políticas públicas educacionais. Essas políticas devem ser formuladas de maneira participativa, incorporando as vozes de todos os atores envolvidos no processo educativo, especialmente as das comunidades locais. No caso do semiárido, isso significa adotar uma perspectiva que vá além do assistencialismo e que promova soluções estruturais e sustentáveis, capazes de transformar a educação em uma ferramenta real de inclusão e equidade.

Somente ao enfrentar esses desafios de maneira integrada e comprometida será possível construir um sistema educacional que valorize a diversidade como um recurso e não como uma barreira, garantindo que cada estudante, independentemente de suas condições ou origem, tenha acesso a uma educação que respeite suas necessidades, potencialidades e contexto de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei analisar as complexidades envolvidas na promoção de uma educação inclusiva no semiárido, refletindo sobre os desafios que enfrentamos ao tentar construir um sistema educacional que atenda tanto a todos quanto a cada um de forma singular. Durante a pesquisa, tornou-se evidente para mim que as políticas de inclusão enfrentam barreiras significativas, tanto no que diz respeito às estruturas quanto às práticas simbólicas que sustentam as dinâmicas escolares, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades históricas e sociais, como o semiárido.

Percebi que as políticas educacionais inclusivas, muitas vezes, são implementadas de forma genérica, desconsiderando as especificidades culturais, regionais e sociais que moldam a realidade dos sujeitos envolvidos. Essa abordagem homogeneizadora não resolve desigualdades; ao contrário, muitas vezes as perpetua, sobretudo em áreas onde as condições já são

desafiadoras. No semiárido, a precariedade da infraestrutura, a carência de formação docente adequada e a ausência de currículos contextualizados evidenciam a distância entre as intenções políticas e as práticas concretas de inclusão.

Ao longo do estudo, fiquei particularmente intrigado com o impacto de práticas como a classificação "em avaliação". Essa prática revela como os discursos escolares podem não apenas reproduzir, mas também intensificar diferenças e exclusões. Em vez de promover a valorização das singularidades dos sujeitos, tais discursos frequentemente operam sob a lógica de normalização, reforçando estigmas que já são sentidos de maneira acentuada em um contexto como o semiárido, onde saberes e práticas locais raramente são integrados ao ambiente escolar.

No entanto, reconheço que a escola possui o potencial de ser um espaço transformador. Para isso, acredito que é necessário repensar profundamente suas práticas pedagógicas, adotando currículos que dialoguem com as realidades locais e valorizem os saberes comunitários. Também vejo como imprescindível a formação docente contínua, que prepare os professores para trabalhar com a diversidade, permitindo que a inclusão vá além de um discurso e se torne uma prática efetiva.

Chego, então, a uma série de inquietações que considero cruciais. Estamos promovendo várias educações inclusivas? Ao criar tantas categorias e segmentações, corremos o risco de fragmentar o que deveria ser uma escola única, aberta a todos. A escola por si só não deveria ser, em essência, inclusiva, independentemente das circunstâncias? E mais: o semiárido está em outro planeta, isolado das dinâmicas nacionais e globais, ou estamos simplesmente desconsiderando suas especificidades na formulação de políticas públicas?

A promoção de uma educação inclusiva e equitativa no semiárido brasileiro exige a implementação de práticas pedagógicas que considerem as especificidades socioculturais e ambientais da região. A educação inclusiva deve ser entendida como uma proposta de educação humana, pautada em valores éticos como sensibilidade, respeito, compaixão e solidariedade, visando à participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental que os educadores desenvolvam competências específicas que lhes permitam atender à diversidade presente nas salas de aula. Isso inclui a capacidade de criar ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades de cada aluno e se adaptem às suas características individuais. A formação continuada dos docentes desempenha um papel crucial nesse processo, capacitando-os para enfrentar os desafios inerentes à educação inclusiva.

Ademais, a implementação eficaz da educação inclusiva requer a remoção de barreiras que impedem a participação de todos na escola. Isso envolve não apenas adaptações físicas e arquitetônicas, mas também a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata práticas discriminatórias. A articulação entre políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas inclusivas constitui o alicerce para uma educação que promova, de fato, inclusão e equidade no semiárido brasileiro.

Concluo que a efetivação de uma educação inclusiva no semiárido requer mais do que boas intenções; exige um compromisso profundo com a transformação estrutural e simbólica do sistema educacional. Espero que este estudo contribua para instigar novas reflexões e práticas que, de fato, promovam a inclusão e o desenvolvimento sustentável, lembrando-nos de que a escola não é apenas um espaço de aprendizado, mas também um lugar de pertencimento, respeito e reconhecimento para todos.

Para todos ou para cada um?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. Secas e políticas públicas no Brasil. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento Econômico do Ceará, 1999.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução

CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno Caiado; MELETTI, Silvia Maria de Aguiar Isaia. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. 1, p. 95-108, jan./mar. 2011.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUEDES, M. C. Agricultura sustentável no semiárido brasileiro. Brasília: Embrapa Semiárido, 2007. Disponível em: https://www.embrapa.br. Acesso em: 18 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 18 nov. 2024.

LOCKMANN, Kamila. Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 937-954, 2007.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. *In*: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). Inclusão escolar: discursos, práticas e sujeitos. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 137-156.

MEDEIROS, M. A.; MEDEIROS, A. A.; BRITO, L. S. Representações sociais e convivência com o semiárido brasileiro: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 45-62, 2017.

NETO, J. P.; SILVA, R. M.; OLIVEIRA, L. F. Educação inclusiva no semiárido: práticas e desafios. Educação & Sociedade, v. 39, n. 142, p. 123-140, 2018.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana. A escola sobre o rio. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 252–253, 2024. DOI: 10.47456/simbitica.v11i2.40216. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/40216. Acesso em: 18 nov. 2024.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-28.

SOUZA, Ivo de. Educação contextualizada e o semiárido: uma perspectiva para a convivência sustentável. Recife: Unicef, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE (SUDENE). Resolução nº 107, de 27 de julho de 2017. Estabelece critérios técnicos e científicos para delimitação do Semiárido Brasileiro e procedimentos para revisão de sua abrangência. Disponível em: https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-de-conteudo/resolucao1072017-pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE (SUDENE). Resolução nº 115, de 23 de novembro de 2017. Altera a Resolução nº 107, de 27 de julho de 2017, que estabelece critérios técnicos e científicos para delimitação do Semiárido Brasileiro e procedimentos para revisão de sua abrangência. Disponível em: https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-de-conteudo/07resolucao1152017nv.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

TAVARES, M. C.; ARRUDA, E. P.; SILVA, J. F. Desafios socioambientais no semiárido brasileiro: uma análise crítica. Revista de Desenvolvimento Regional, v. 25, n. 2, p. 89-105, 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

VALLEJOS, Marisol et al. Educação especial: discursos, práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação como prática de liberdade: uma leitura pós-estruturalista. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 105-122.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Hibridismo e educação: uma leitura a partir de Néstor García Canclini. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 167-182, jan./mar. 2011.

CAPÍTULO 22

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA INCLUSÃO ESCOLAR PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[56]

Larissa Malafaia dos Santos[57]
Risonete Rodrigues da Silva[58]

INTRODUÇÃO

É cada vez mais comum encontrar nas escolas regulares, seja na esfera pública ou privada, crianças com necessidades educacionais específicas, dentre elas está o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sabendo-se que a demanda de alunos com transtorno do espectro autista vem crescendo ao passar dos anos e, com isso as escolas e os professores estão a cada instante buscando novos meios e métodos para atender as necessidades educacionais e sociais específicas de cada deficiência, visto que, cada criança tem o seu momento de aprender, seja ela com transtornos ou não. Algumas escolas estão adotando na sua estrutura física e metodológica maneiras em que crianças que tenham suas limitações sejam inclusas e respeitadas no ambiente escolar, buscando projetos e atividades que valorizem a sua potencialidade, levando-os a ter uma vida de qualidade dentro da sociedade.

Com isto a pesquisa vem relatar como ocorre a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em duas escolas na cidade de Belo Jardim, como

[56] Artigo originado do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, da Licenciatura em Pedagogia pela AEB/FBJ.

[57] Pedagoga - AEB/FBJ – Autarquia Educacional de Belo Jardim/ Faculdade do Belo Jardim.
[58] 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.

também, o dia a dia dos alunos com autismo e os envolvidos no ambiente escolar, pois sabe-se que para acontecer uma educação inclusiva é preciso de pessoas, que colocam em prática os interesses de contribuir no desenvolvimento escolar e dispostas a fazer a diferença na vida dos alunos.

Considerando que muitas escolas ainda possuem desafios com a falta de estrutura física, materiais pedagógicos adequados, mobiliários que atendam às necessidades dos alunos com TEA, este estudo traz um olhar sobre essas questões estruturais e também sobre as questões subjetivas relacionadas a como as pessoas incentivam o reconhecimento das potencialidades e necessidades individuais de cada pessoa com TEA.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como questão problema de que forma a estratégia de ensino contribui para a inclusão das pessoas com autismo. Considera-se como hipótese a escola terá que provê um meio para uma adaptação adequada para receber esses alunos com TEA onde terá seus direitos garantidos, como também a escola deverá fornecer capacitações e formações continuadas para os profissionais de apoio e professores, para adequar sua forma de ensino, de modo que esses alunos com deficiência se sentirão inclusos em qualquer etapa da aprendizagem.

É importante que todos os profissionais, como professores, coordenadores pedagógicos possam estar envolvidos para incluírem esses alunos no ensino regular. Dessa forma, elencou-se como objetivo geral conhecer as estratégias de ensino que contribuem para a inclusão das pessoas com TEA, e como objetivos específicos: verificar como a escola atua para efetivação da inclusão da pessoa com TEA, identificar a necessidade de transformação do ambiente escolar em um espaço acolhedor e analisar como está o papel do professor diante desse desafio que se refere a uma escola para todos sem exclusão com alunos do TEA.

Vale salientar, que o interesse pelo tema se deu ao observar a pesquisa feita durante a escrita do projeto para o TCC, foi perceptível a diferença entre a inclusão de pessoas com TEA, no ensino regular do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas. Nas escolas públicas existe a obrigatoriedade de um (a) professora auxiliar (a) junto do aluno com algum tipo de deficiência dentro da sala de aula e no privado, as professoras se veem sozinhas, algumas delas

somente com uma auxiliar para lidar com mais de um aluno com deficiência, principalmente com crianças com autismo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação Inclusiva é um direito no qual todos que tenham qualquer tipo de deficiência e outros fatores, possam ter as mesmas oportunidades de se agruparem nesse processo social, e que possam assim ter o direito à escolarização. A Educação Inclusiva é um direito garantido por leis que originaram nos Movimentos de lutas e reivindicações de familiares e das próprias pessoas com deficiência. De acordo com Lanna (2011, p.35), os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram como forças políticas. "Vários setores da sociedade gritaram com sede e com fome de participação, negros, mulheres, índios, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e também, as pessoas com deficiência".

No que diz respeito a Inclusão escolar da Pessoa com Deficiência – PcD, temos o Estatuto da Pessoa com deficiência - Lei Brasileira de Inclusão 13.145/2015, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008. Tratando-se dos direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), temos a lei 12.764/2012 conhecida como Lei Berenice Piana.

Vale salientar que, para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiências é de suma importância uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, e para colaborar no ensino aprendizagem desses alunos, à família junto com os profissionais de saúde e o professor devem estar em sintonia para auxiliar esse aluno. Porém, muitas pessoas não conseguem a efetivação dos seus direitos promulgados nos marcos legais.

Seria adequado um ambiente adaptado e com professores e profissionais de apoio com formação adequada e continua para receber esses alunos, onde terão seus direitos garantidos. É importante que todos os profissionais, como professores, coordenadores pedagógicos possam estar envolvidos para incluírem esses alunos no ensino regular. Segundo Oliveira (2017, p. 24), a formação continuada do educador no contexto educacional especial e inclusivo, sempre fez

muita diferença nas relações sociais, culturais, educativas, profissionais, afetivas e aos “olhos de toda sociedade”. Observa-se a influência e a importância da formação continuada do educador nos diversos contextos sociais, como também, os professores precisam realizar atividades escolares de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois terão um norte para dar continuidade em seus segmentos escolares.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

> “Originalmente autismo significa “voltado para si mesmo”, sendo a palavra autismo originada da junção de duas palavras gregas: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para” (Lira, 2004, p.32).

Antigamente, os autistas eram vistos como pessoas que tinham esquizofrenia por serem apresentarem diagnósticos bem parecidos. Segundo alguns pesquisadores o autismo não tem cura, mas se pode obter uma melhora significativa com o tratamento, sendo imprescindível rapidez no diagnóstico, que deve ser realizado apenas por um profissional qualificado, e quanto mais rápido o início do tratamento, mais rápido surgirá melhora na pessoa autista. De acordo com Franzin (2014) a avaliação da criança com autismo exige um histórico cuidadoso do desenvolvimento físico e psicológico, das habilidades adaptativas nos diversos momentos e contextos. Devem ser verificadas evidências de perdas ou prejuízos, auditivos e atrasos motores. O diagnóstico é feito por exclusão, diferenciando os sintomas causados por fatores orgânicos, como convulsão e esclerose tuberosa, ou alterações por causas genéticas como a Síndrome do X Frágil.

O DSM– (Diagnosticand Statistical Manual of Mental Disorders) é um livro com manual que apresenta as fases diagnósticas dos transtornos mentais, com os estudos sendo avançados em diversos países e sendo originados nos Estados Unidos. Os profissionais de saúde conseguiram se nortear trazendo eficácia em suas pesquisas, conseguindo assim a identificação tornando-se mais preciso os sintomas a serem diagnosticados, trazendo classificações para melhor avaliação em suas descobertas. O DSM- I, foi classificado para pessoas que sofrem de esquizofrenia, e doenças mentais e sua pesquisa foi realizado em 1952. De

acordo com APA (2014) O termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo do tempo, e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

As características do espectro são prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, “sintomas” que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014). Em 1968 surge a classificação com pessoas do grupo DSM-II, e é diagnosticado como doenças psiquiátricas. No ano de 1980 o DSM-III, mais uma trazendo uma nova fase de diagnóstico foi reconhecida como transtornos invasivos do desenvolvimento-TID. No ano de 1994, o DSM-IV tem um diagnóstico complementando a Síndrome de Asperger. Em 2013, no livro com a edição de 2013, surgiu uma nova nomenclatura para diagnosticar o DSM-V, que antes com o nome Transtorno Global do Desenvolvimento, passa a se chamar Transtorno do Espectro Autista, conhecido como TEA.

Para os dados epidemiológicos, os diagnósticos são apresentados com o passar do tempo mostrando mais eficácia em seus procedimentos para alcançarem o grau que eleva a criança e o transtorno em que ela se encontra através de seu comportamento, e com isso apresentará várias características precisas para um diagnóstico sucinto e imprescindível.

“As taxas de prevalência de autismo também variam de sexo e raça. Os meninos foram quatro vezes mais propensos do que as meninas a serem diagnosticadas com TEA.” (Campos, 2019, p.3).

> Acredita-se que o autismo esteja associado a uma herança poligênica e potencialmente epistática, e que os fatores ambientais possam atuar em sinergia com os determinantes genéticos, aumentando a possibilidade de doença manifesta. Este processo de mudança estável da cromatina que altera a expressão de alguns genes por fatores ambientais, podendo ser transmitida para outra geração, é chamado de epigenética. O autismo é, portanto, um distúrbio multifatorial envolvendo fatores genéticos e fatores ambientais, (Campos, 2019, p.4).

O transtorno TEA pode ser algo que esteja relacionado a genética, pois a ciência não afirmar de o que realmente podem ser causados esses tipos de

transtornos, por isso os estudos estão sendo sempre trabalhados para uma conclusão diagnóstica que apresente a sua tipologia e suas causas com eficácia em suas pesquisas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Por ser uma característica do Espectro Autista a dificuldade de interação, os professores precisam trabalhar corretamente, por isso a importância de que os professores estejam qualificados para a execução desta tarefa, com efetivas práticas pedagógicas, envolvendo estas crianças, sendo necessário que a prática educativa utilizada pela professora, atenda às necessidades não só de um grupo de alunos considerados PcDs, mas também do aluno autista.

Um ponto abordado é que a concepção do autismo passa pela própria concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia. (Bosa, 2002).

O processo de ensino e aprendizagem sempre passou por inúmeros problemas seja ele financeiro, estrutural, profissional ou social, apesar de estarmos no século XXI às dificuldades não acabaram, muitos avanços aconteceram, mas, muitas coisas ainda permanecem da mesma forma. O ingresso de crianças com deficiência nas escolas vem aumentando a cada ano, levando a comunidade escolar a rever o seu planejamento diário, como também os professores que precisam adequar as suas aulas e conteúdos com a necessidade de cada aluno seja qual for a sua dificuldade, isso não é fácil pois os professores não têm o apoio necessário do governo ou município que ofereçam recursos e formações continuadas que colaborem para que assim seu trabalho seja bem realizado. Apesar as leis que garantirem acesso e permanência nas escolas de ensino regular, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

> Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re) pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (Jesus; Effgen, 2012, p. 19).

No contexto educacional infelizmente ainda existe professores despreparados para receber alunos com autismo em sala de aula, visto que, muitos educadores fazem atividades diferenciadas e com nível mais baixo que a turma, pensando assim que está colaborando para aprendizagem do mesmo, porém os alunos com TEA ao realizarem essas atividades se sentem incapazes de desenvolver as mesmas atividades que seus colegas, fazendo com que a criança se sinta excluída e sem expectativa de desenvolver a aprendizagem. Os professores das salas regulares de ensino seja ela privada ou pública não deveriam ter um olhar preconceituoso como pensar que seu aluno com autismo não está capaz de atingir os objetivos da aula, isso são pequenas coisas que tornam a vida dessas crianças mais difíceis. Portanto, é necessário que ocorram mudanças tanto do professor como da escola, e cumpra a lei assegura o direito a um Planejamento Educacional Individual – PEI, O PEI busca promover equidade no ambiente escolar, atuando sobre diferentes aspectos na formação de estudantes, principalmente aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especificas, trabalhando com uma equipe multidisciplinar, promovendo a inclusão e o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e acadêmicas. De fato, sabe-se que é um direto tanto do aluno de ter uma educação de qualidade como também do professor de ter materiais adaptados, espaço físico adequado para se trabalhar, valorização salarial conforme a lei e também momentos de formação e aprendizagem que venha somar com os conhecimentos adquiridos na graduação como em toda a sua formação acadêmica. Todos são capazes de aprender com as diferenças, através da vivência, do afeto e de situações corriqueiras do nosso cotidiano e não existe lugar melhor para a construção da individualidade como a escola, lugar de encontro e desencontros espaço que nos fornece inúmeras trocas e contribui para o crescimento do aluno seja ele autista ou não.

Apesar do longo caminho que temos a percorrer e dos obstáculos existentes, sabemos que algumas escolas através da determinação das leis vigentes nos traz uma nova concepção sobre o papel da escola na inclusão desses alunos e a permanência dos mesmos em sala regulares. O aluno com TEA não é inferior a nenhuma outra pessoa, apenas diferente, pois a mesma requer uma metodologia de ensino diferente e particular, que contemple suas especificidades. O aluno com autismo consegue aprender e se desenvolver desde

que seja estimulado e conduzido adequadamente. É necessário exercitar sua capacidade de pensar, formular, errar, de modo a promover um sujeito ativo na construção de seu saber.

O governo vem cada vez mais aprimorando as políticas e programas voltados a inclusão, todavia, isso está favorecendo uma mudança com relação a visão e a aceitação da sociedade, bem como melhoria no rendimento escolar e outros parâmetros de estilo de vida dos estudantes com deficiência, mas para que as propostas das políticas públicas se concretizem de fato é necessário que haja um apoio maior para os professores que estão recebendo essas crianças nas salas de aulas.

Ao receber um aluno com TEA, mudanças devem ocorrer no aspecto físico da escola e da sala de aula como também nas atitudes dos envolvidos no ambiente escolar, e na sala de aula os alunos aprendem os principais deveres de cada cidadão podendo assim levar para fora da sala de aula atitudes que viabilizem o respeito e a inclusão na sociedade, seja no mercado de trabalho, no trânsito ou nos momentos de laser.

O papel do professor é de suma importância para que aconteça a inclusão de forma satisfatória e eficaz, pois é com o professor que os alunos aprendem a ser pessoas reflexivas e comprometidas com o seu papel social. Assim as pessoas com autismo terão mais oportunidade de desenvolver suas capacidades educacionais de forma, que não se sintam inferiores as outras pessoas, podendo ter uma vida com mais qualidade, superando suas limitações e dificuldades

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo originou-se a partir da pesquisa de conclusão de Curso – TCC – apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade do Belo Jardim – FBJ. A qual, foi uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa do tipo descritiva, tendo como objetivo geral conhecer as estratégias de ensino que contribuem para a inclusão das pessoas com autismo. O ciclo de pesquisa trata da execução do plano ou projeto de pesquisa, isto é, quando o pesquisador entra no campo de pesquisa, “combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional, etc.” (Minayo, 2002, p. 26).

Nesta mesma direção “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (Richardson, 1999, p. 79). Com isso busca ter uma pesquisa segura e confiável, com métodos que possam atender e contribuir para um meio da investigação.

A pesquisa foi realizada na Escola privada e na escola pública da cidade de Belo Jardim. Os participantes da pesquisa foram duas professoras e uma coordenadora do ensino fundamental nos anos iniciais que tiveram ou têm alunos com autismo em suas salas de aula.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com sete (07) questões. Após a leitura do material coletado e articulado com o objetivo da pesquisa, as informações foram organizadas nos resultados e discussões. Isto porque a formação em análise de conteúdo se faz pela prática. Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador (Duarte, 2004, p.222)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram desta pesquisa duas professoras e uma coordenadora que trabalham com a modalidade dos anos iniciais do Fundamental I, sendo denominadas as professoras como P1, P2 e coordenadora C1. A P1 é formada em letras e pedagogia e atua como docente há 25 anos. A P2 é graduada em pedagogia e atua na área há 4 anos, e a C1 é formada em Pedagogia e está concluindo a pós-graduação em Neurociência e atua na área há 7 anos.

É de suma importância que em todas as instituições regulares de ensino que recebem em suas salas de aulas crianças com autismo estejam preparados não somente na sua estrutura física, mas também na estrutura metodológica e pessoal para que assim a inclusão ocorra de forma satisfatória e assim o aluno se sinta igual a todos

1º EIXO TEMÁTICO: INCLUSÃO SOCIAL

A primeira questão abordava sobre a importância da inclusão social para as pessoas autistas nessa instituição.

A P1 disse que necessitamos do convívio social para darmos significado e valor a existência e isso não é diferente para aqueles que possuem algum tipo de deficiência. A inclusão social torna esse convívio possível. A resposta da P2 fala que é de grande importância para instituição, pois ajuda a trabalhar a socialização, e a aceitação das diferenças, e a C1 fala que a inclusão hoje, além de ser um direito, precisa ser entendido com um dever moral. A igualdade perpassará pela certeza mínima de que não ocorrerá sequer empecilhos na trajetória acadêmica. Diminuir as diferencias e oportunizar oportunidades.

Diante das respostas percebe- se que é necessário e de suma importância que haja na instituição a inclusão social para que assim as crianças autistas possam ter um convívio social dentro e fora da sala de aula, levando o aluno ter oportunidades iguais aos demais alunos.

> A educação para alunos com necessidades especiais não deve ser vista apenas como uma experiência da lei que deve ser cumprida ou algo que deve ser tratado apenas em instituições especiais, pois ela promoverá a formação de cidadãos que precisam de apoio e conhecimento como qualquer outro que constitui o nosso meio social, a educação prepara o cidadão para a vida (Nunes, 2017, p.11).

Na segunda questão abordada consistiu em indagar sobre como é realizado o acompanhamento dos alunos com autismo pela escola, A P1 respondeu que os alunos possuem um acompanhante em formação na área pedagógica e é acompanhado também pela coordenação. Para aqueles que possuem um atendimento especializado (fonoaudiólogo, psicopedagogo, etc), estes especialistas têm contato direto com a equipe pedagógica bem como com o professor e acompanhante do aluno.

A resposta da P2 diz que através de parecer descritivo e planejamento adequado para necessidades década um que é realizado o acompanhamento. A C1 diz que os alunos com peculiaridades têm o acompanhamento da

Coordenação Pedagógica, mas de forma mais intensa, o colégio disponibiliza de um profissional de apoio que fica exclusivamente dando assistência, acompanhado e facilitando aprendizagem e/ou sociabilidade do aluno.

Sabe se que é dever e direito do aluno com autismo ser incluído em sala de aula, sendo assim dever da escola disponibilizar profissionais de apoio capacitados para acompanhar esses alunos com TEA.

É possível identificar que o colégio oferece aos alunos com autismo um acompanhamento pedagógico e planejamento que atendam às necessidades de cada aluno, como também disponibiliza um monitor com formação na área pedagógica que desenvolve suas atividades juntamente com a coordenação colaborando para que os direitos de cada aluno sejam colocados em prática e assim ocorra de fato uma aprendizagem e a sociabilidade dos mesmos

> Faz-se necessário que o professor pedagogo, diante do seu papel como profissional da educação mediar os processos educativos e pedagógicos e responsabilizando pela produção de conhecimento, além da atualização constante conforme as mudanças e avanços de sua profissão (Borges; Linhares, 2014, p.18)

Na outra questão foi abordada sobre os avanços sociais que já foram percebidos em alunos com autismo na instituição, e a P1 disse que a própria interação social. Um aluno autista, por exemplo, que consegue abraçar e sorrir para outros alunos e funcionários. Já a P2 disse que a socialização e os laços afetivos com os colegas de sala e a C1 disse que podemos perceber ao longo do trabalho feito com alunos, eles interagindo com a turma, fazendo apresentações em público, como por exemplo, dia das mães, pais, etc.

Cada pessoa tem o seu tempo e momento para desenvolver algumas atividades, umas fazem com mais facilidades e outra apresentam mais dificuldades e na sala de aula não é diferente cada aluno terá um momento para aprender, assim os alunos com autismo também tem seu momento para aprender, alguns apresentam um desenvolvimento maior nas atividades e outro apresentam um grau maior de dificuldade.

Na fala dos educadores é perceptível que de fato quando o colégio oferece oportunidade de auxílio aos alunos com autismo ocorre de fato avanços

significativos dos mesmos tanto na aprendizagem como na interação social com os colegas e professores.

> Desse modo, a inclusão é um desafio que devemos enfrentar, buscando estratégias para possibilitar aos alunos adquirirem conhecimento, principalmente através de atividades individuais e coletivas, as quais irão proporcionar ao aluno um maior crescimento intelectual (Nunes, 2017, p.11).

Na outra questão foi perguntado aos entrevistados se os alunos com TEA possuem um comportamento sociável e se acompanham o aprendizado junto a turma. A P1 respondeu que sim, apenas os autistas que são mais reservados, pela própria síndrome. – Alguns sim, outros não. A P2 disse que depende da necessidade específica de cada um ou do acompanhamento multidisciplinar. Já a C1 respondeu que cada aluno tem suas peculiaridades. Alguns são mais sociáveis, outros não. Depende muito do grau/nível que se encontra isto também podemos afirmar em relação a aprendizagem.

Analisando as respostas dos educadores percebe se que o desenvolvimento da aprendizagem e da socialização é dependente das suas peculiaridades, os níveis de suporte e se tem alguma comorbidade, que os mesmos apresentam, levando alguns alunos a apresentarem um desenvolvimento mais lento e outros mais rápidos, mas com ajuda e incentivo diariamente todos conseguem desenvolver no seu tempo a aprendizagem e socialização.

> Considerando que, cada aluno numa escola, apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos (Frias; Menezes, 2009, p.10).

A próxima questão foi abordada sobre como escola oferece uma formação continuada para os professores e profissionais de apoio. A P1 respondeu que sim, porém ainda muito incipiente para as demandas. A P2 disse

que sim e a C1 respondeu que todas as professoras e profissionais de apoio precisam ter a graduação em Pedagogia. O colégio oferece anualmente uma formação específica para esta temática.

Para que os profissionais de ensino realizem seu trabalho de forma eficaz é necessário que haja apoio da coordenação e gestão da escola, garantindo ao educador metodologias, recursos e materiais necessários que ajude no seu trabalho, a formação continuada é um dos meios pelo qual o professor adquiri novos conhecimentos e novas formas de ensinar.

Perante as respostas, os professores e profissionais de apoio tem formação continuada, porém a demanda de profissionais é grande tendo algumas vezes a ausência de alguns profissionais, porém o colégio dá a oportunidade para que ambos ampliem seus conhecimentos, lembrando que por lei e direito de todo profissional de ensino é fazer a formação continuada.

> Enfim a formação continuada de professores é importante, pois amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, leva a autoavaliação fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos (Oliveira e Silva, 2014, p.07).

2º EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E FAMÍLIA

Na outra questão foi abordada como é realizado o acompanhamento da escola com a família dos alunos com autismo. A P1 disse que são convidados a vir a escola para conhecer o progresso dos alunos. Outros com a participação dos profissionais de apoio.A P2 disse que através de parecer descritivo, e C1 disse que a cada final de bimestre é montado em relatório de acompanhamento individual com aspectos qualitativos, quantitativos (alguns casos) e um portfólio de algumas atividades desenvolvidas para serem entregues aos pais. Em alguns casos, quando necessários, os pais são convidados ao colégio para conversas e intervenções antes do final de cada bimestre. Sabe se que não é fácil para os pais e familiares incluírem seus filhos com autismo na sociedade, grandes avanços estão acontecendo mais ainda é perceptível ainda na sociedade o preconceito com essas pessoas, com isto é necessário que os pais se envolvam e participem do convívio escolar de seus filhos.

As respostas acima deixam clara que a escola tem o comprometimento com a família de cada aluno, realizando junto com os pais um acompanhamento a cada semestre que colabora para a melhoria do aprendizado do aluno, planejamento escolar e familiar, isso mostra que é de suma importância que os pais estejam envolvidos com a escola buscando está sempre atualizado com os avanços e progressos de seus filhos.

> A família e a escola são parceiras fundamentais no desenvolvimento ações que favorecem o sucesso escolar e social das crianças formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir (Souza, 2012, p.05)

3º EIXO TEMÁTICO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A questão foi abordada sobre as estratégias de ensino que contribuem para a inclusão das pessoas com autismo. A P1 disse que em todos os nossos eventos os alunos autistas participam normalmente e são convidados a serem destaques em alguma situação, com materiais adaptados para eles. A P2 disse que nos dias das datas comemorativas referentes as dificuldades especificas é realizado debates com os alunos sobre a importância de cada um para sociedade. E a fala da C1 é Percebemos na escola atividades que promovem a educação inclusiva como por exemplo: semana da cortesia, dia do amigo, palestras sobre a temática. Estudo de paradidáticos que retratam experiências de inclusão.

A escola tem o dever de planejar e realizar atividades que auxilie os alunos a colocar em pratica o seu papel social, levando os mesmos a terem consciência de que todos devem ser respeitados perante suas dificuldades ou não.

As profissionais destacam algumas atividades em que os alunos com autismo participam juntamente com os demais colegas, fazendo a inclusão dos mesmos, levando a participarem das datas comemorativas e outras temáticas que envolvam a todos, incentivando uma educação inclusiva de qualidade para todos. Segundo Caporrino (2010, p. 05), “Deste modo é possível inferir que, pensar na prática pedagógica, apenas limitando-se ao uso dos recursos didáticos indispensáveis, tais como: o quadro de giz e o livro didático é uma falácia”.

Diante do exposto a pesquisa realizada vem destacar que muitos avanços aconteceram na área de educação inclusiva, porém algumas coisas ainda precisam acontecer, a inclusão de alunos com autismo ocorre quando todos os responsáveis são envolvidos sejam eles pais, professores, colegas e comunidade escolar, devemos colocar em prática nosso papel como cidadão responsável pelo outro, pois no mundo em que vivemos ainda é necessário mudanças, temos que ter consciência que precisamos um do outro para que possamos construir uma sociedade igualitária para todos, lutando pelo direito de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após concluir esta pesquisa a questão problema que era de que forma a estratégia de ensino contribui para a inclusão das pessoas com autismo, foi contemplada. Como também, os objetivos elencados. A partir do trabalho desenvolvido foi possível obter informações referentes ao processo de inclusão no ambiente escolar, seus conceitos e práticas. Foi possível também verificar que, como a educação é um direito de todos, há mudanças no processo da educação inclusiva, embora lenta. O trabalho permitiu uma análise no ambiente de estudo dos alunos com autismo, na forma como os mesmos são vistos e interagem em sala de aula, bem como as estratégias de ensino adotadas por cada membro da gestão escolar.

No que diz respeito ao objetivo geral que era conhecer as estratégias de ensino que contribuem para a inclusão das pessoas com autismo, pode-se destacar a necessidade que haja na instituição a inclusão social para assim os alunos com TEA possam ter um convívio social dentro e fora das salas tendo oportunidades iguais aos demais alunos.

Nesta mesma direção, os objetivos específicos que foram elencados em: verificar como a escola atua para efetivação da inclusão da pessoa com autismo, identificar a necessidade de transformação do ambiente escolar em um espaço acolhedor e analisar como está o papel do professor diante desse desafio que se refere a uma escola para todos sem exclusão com alunos do TEA, também foram contemplados, pois obteve-se como resultados que muitos avanços aconteceram na educação inclusiva, porém ainda muitos avanços precisam acontecer, como os responsáveis, pais, professores, colegas e comunidade escolar trabalharem

em prática para alcançar as mudanças necessárias para uma aprendizagem com igualitária para todos , lutando pelo direito de cada aluno com TEA.

A pesquisa teve como benefício a identificação das estratégias de ensino e os principais problemas enfrentados por alunos com TEA e seus professores, na qual foi possível observar que as principais queixas constam em: falta de capacitação dos professores ao lidar com esses alunos; falta de recursos financeiros e de comunicação entre professores do ensino regular.

A educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com autismo em sala de aula regular, é preciso uma série de coisas que inclui, material pedagógico, espaço físico adequado, profissionais capacitados e tantas outras coisas que auxilia o aluno na sua formação educacional, pessoal e profissional.

Apesar do colégio onde a pesquisa foi realizada apresentar a falta de alguns recursos para atender alunos com autismo não pode se negar que a escola tem um comprometimento com os mesmos se esforçando para que seu ensino seja significativo.

Conclui se que acima de tudo para que de fato exista uma educação inclusiva é necessário o comprometimento dos responsáveis, que inclui desde a gestão municipal, gestores da educação, professores e os pais, pois, sem o comprometimento de todos não haverá uma resposta positiva envolvendo a aprendizagem desses alunos.

REFERENCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, J. C., LINHARES, C. **A Importância do Acompanhamento do pedagogo na Hora Atividades dos professores**. Cadernos PDE da Secretaria de Educação do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/20 14/2014_unicentro_ped_pdp_josiane_cristina_prestes_borges.pdf_ Acesso em 20 de novembro de 2024.

BOSA, C. **Autismo: Atuais interpretações para antiga observações**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e Educação: Reflexões e proposta de intervenção. Porto ALegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.P. 36.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília,DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: HTTP: // WWW. Planalto. Gov.br/civil03/constituição/constituição compilado.htm Acesso em: Setembro de 2024.

BRASIL.LDB – **Leis de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394. 1996. Disponível em HTTP://portal.mec.gov?br?seed?arquivos?pdf?tvescola?leis?lein 9394. pdf. março de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em. Acesso em: 23 mar. 2017. 2 BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 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: 21 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da saúde. **Diretrizes de Atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, p. 36, 2013. Disponível em: http://estatico.redeglobo.globo.com/2013/08/02/Cartilha_Autismo.pdf. Acesso em: Setembro de 2024. BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especia

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p.18, 1999a.

CAMPOS, R. C. **Transtorno do espectro autista - TEA**. Unimed – Sessões clínicas em rede. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://www.acoesunimedbh.com.br Acessado em: abril de 2024.

CAPORRINO, C. G. **Materiais didático- pedagógicos como recurso de aprendizagem para alunos com necessidades educativas**. Secretaria do Estado do Paraná: Paraná, 2010.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Curitiba: Editora UFPR, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt Acessado em: Abril 2024.

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 62-92.

FRIAS, E. M., MENEZES, M. C. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular**. Material Diaádtico da Secretaria de Educação do Paraná. Paranvaí: SEED/PR, 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf. Acesso em: 23 de Novembro de 2021.

HOLLERWEGER,S., CATARINA, M. S. **A Importância da Família na Aprendizagem da Criança Especial**. Revista de educação do IDEAV. Vol,.9-nº 19- Janeiro-Junho 2014. p.11.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas – Conexões, possibilidades e tensões**. In: O professor e a educação inclusiva – Formação, práticas e lugares/ Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (Organizadores). – Salvador: EDUFBA, 2012.

LANNA, M. C. M. Jr. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: . Acesso em: Outubro de 2024.

LIRA, S. M. **Escolarização de alunos autistas:** histórias de sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.p.32

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ ABRASCO, 1996. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.p. 26.

NUNES, D.R.P; AZEVEDO, MQO; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil**: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial. v. 26, n. 47, p. 557-572. Santa Maria, 2013.

OLIVEIRA, R. M. **A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 522-545, Março de 2017. ISSN:2448-0959

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.p. 79.

SÁNCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão – Revista da Educação Especial – Out/2005. Disponível em: https: Acesso em Outubro de 2021.

SILVA, M.C. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. SILVA, T. O. A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA COM TEA NA BNCC. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Pedagogia, UFAL, Arapiraca, Ano 2019, p.14. Disponível em: https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/3076 Acesso em: Dezembro de 2021

SILVA, A. M.; OLIVEIRA, M. R. F. **A relevância da formação continuada do (a) professor (a) de educação infantil para uma prática reflexiva**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20De safios %20paraCONTINUADA%20D. Acesso em setembro de 2024.

SOUZA, J. P. **A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança**. Disponível em: https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/A_IMPORTANCIA_DA_FAMILIA_NO_PROCESSO_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DA_CRIANCA.p df. Acesso em: 22 de Novembro de 2021.

CAPÍTULO 23

O DIREITO A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA

Marta Lucia Silva de Melo[59]
Tânia Maria Goretti Donato Bazante[60]
Ana Maria de Barros[61]

1. INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem a finalidade de refletir a importância da educação inclusiva dentro de uma visão mais humana e em prol de uma escola que fortaleça o exercício da cidadania. Nessa direção, é fundamental ressaltar que, quando se trabalha na formação escolar de alunos e alunas com alguma especificidade, o docente precisa levar em consideração práticas que efetivem o seu trabalho, implicado às transformações sociais urgentes, frente ao sistema de ensino no Brasil e aos debates em defesa dos Direitos Humanos, marcadamente presentes nas últimas três décadas do século XXI.

Entender o processo educativo direcionado aos alunos, alunas, com deficiência (PcD), vem sendo um dos assuntos discutidos e vivenciados nas escolas brasileiras, principalmente a partir do advento da Lei de Diretrizes e

[59] Pedagoga-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Especialista em Educação e Direitos Humanos-Universidade Federal de Pernambuco. Participante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência(LAPPUC/CNPq). http://lattes.cnpq.br/1730669439972763.https://orcid.org/0009-0008-0379-1908. martamelho09@gmail.com

[60] Doutora em Educação-Universidade Federal da Paraíba. Vice-Líder do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência –LAPPUC/CNPq. http://lattes.cnpq.br/2283602616022619. https://orcid.org/0000-0002-0574-0855. tania.bazante@ufpe.br

[61] Doutora em Ciência Política - Universidade Federal de Pernambuco. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (GPEISDH/CNPq. https://lattes.cnpq.br/9005332507052601. https://orcid.org/: 0000-0002-1681-6501. ana.mariab@ufpe.br

Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e Lei Brasileira de Inclusão LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº13.146/2015, que a sua época, cada dispositivo destes, enfatiza a concepção de educação como um dos fatores de aproximação de crianças, jovens, adultos e idosos da sua cidadania partilhada, tanto dentro como fora do espaço escolar.

Tratar de um tema cuja essência reflete a educação inclusiva numa perspectiva de mudança no âmbito escolar não é algo fácil. Porém, a realidade com a qual a escola convive, nesses últimos trinta anos, demonstra o quanto é preciso colocar em prática os direitos de cada cidadão, cidadã, e que estão legalmente contidos nos organismos nacionais e internacionais.

A educação inclusiva não se refere, unicamente, aos alunos e alunas que na sua condição humana tem algum tipo de deficiência, mas, e, sobretudo, a todas as pessoas que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação dentro da escola ou em qualquer outro ambiente de sua convivência social.

A educação especial e inclusiva assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua cidadania. (LBI, 2015)

Na atual conjuntura educacional, o processo escolar e a formação de professores, professoras, vem sendo desafiado pelas novas políticas públicas de inclusão social. Dessa maneira, é importante destacar que nem sempre as escolas contam com profissionais qualificados e por essa razão, nem sempre é possível oferecer um atendimento adequado aos alunos e as alunas com deficiência.

Diante dessa realidade, algumas indagações nos atravessam como por exemplo, qual o papel da escola na inclusão social, na formação humana e intelectual desses alunos e alunas?. O que imediatamente nos aponta a necessidade de que cada professor, professora, tenha tanto na sua formação inicial, quanto na formação continuada, momentos de estudos e elaborações de práticas inovadoras frente às exigências do sistema vigente.

Não se pode garantir uma educação inclusiva se os professores e professoras, não estiverem preparados para acompanhar os alunos e alunas, despertando nestes, a partir da dinâmica da sala de aula, o interesse e fortalecimento de vínculos para o convívio sociocultural do qual fazem parte. Assim sendo, os profissionais que atuam com alunos e alunas com deficiência precisam entre outros aspectos: Compreender a questão da educação inclusiva como um dos fatores de discussão e avanço da escola pública brasileira em prol da cidadania partilhada; Caracterizar o conceito de educação especial em relação à educação inclusiva; Refletir a inclusão PcD no espaço escolar; Identificar os princípios que fundamentam a educação inclusiva e Relacionar a preparação dos profissionais da educação que trabalham com alunos e alunas que tenham necessidades específicas.

2. DESENVOLVIMENTO

A busca pela compreensão de como a escola pode desenvolver um trabalho de inclusão social, torna o aprofundamento dos conhecimentos de muitos professores e professoras cada vez mais voltados para o entendimento de como é importante a superação dos preconceitos e de possíveis atitudes discriminatórias no cotidiano escolar, e, em especial, na sala de aula.

A legislação, o desenvolvimento de políticas públicas e os mecanismos legais foram aos poucos ampliando os Direitos Humanos e trazendo aos Estados Modernos uma cultura menos excludente. Para tanto, Bobbio (2000), Carvalho (2004) e Ribas (2007), nos colocam que nenhuma pessoa pode ser discriminado, injuriado, excluído ou maltratado fisicamente, psicologicamente ou socialmente, porque apresenta uma deficiência.

O Brasil vem, mais fortemente, implementando políticas públicas voltadas para a inclusão social desde a década de 1990, tornando o sistema educacional num dos elementos norteadores da cidadania partilhada, com o desejo de aproximar a escola da comunidade onde está inserida. O que demanda trabalhar com alunos e alunas que apresentam algum tipo de deficiência (auditiva, visual, motora, sensorial ou de outra natureza) num movimento de reconhecimento da dignidade da pessoa humana em instituições de ensino, seja de ordem pública ou privada.

Na visão de Antunes (2008), o Brasil, mesmo sendo ainda um país que precisa superar muitos desafios econômicos, políticas e culturais, vem buscando ser um lugar onde encontramos na luta do próprio movimento de grupos sociais de PcD, defensores e defensoras das questões sociais e dos direitos da cidadania e por isso mesmo, a escola vem sendo ampliada e direcionada para todos e todas, lutando pela superação de práticas capacitistas. (Dias, 2013)

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos e todas, mas encontra ainda sérias resistências, que se manifestam ao contrário da ideia de que todos e todas devem ter acesso garantido à escola. Esta perspectiva precisa estar fundamentada em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado.

Quando se estuda o processo de inclusão observa-se que a principal preocupação da educação escolar e formativa deve ser o desenvolvimento integral da pessoa humana, o reconhecimento de sua dignidade e direito de vida nos diversos grupos sociais e culturais. Uma direção que nos remete ao conceito de educação inclusiva e concepção de práticas educativas com o grande marcador vindo a partir da Declaração de Salamanca(1994). A ideia é que as crianças com necessidades educativas específicas sejam inseridas nas escolas de ensino regular. O objetivo dessa inserção demonstrou uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deveria ser separada das outras por apresentar alguma deficiência.

Para Bruno (2007), a educação inclusiva apoia as pessoas com deficiência a partir do momento em que insere a mesma num ambiente junto com pessoas sem deficiência, assegurando o acompanhamento com profissionais que saibam interagir com as necessidades e singularidades.

Para Bayer (2005) e Bruno (2007) esse acompanhamento específico para a PcD está, por exemplo, no asseguramento do atendimento educacional especializado (AEE), que tem compromisso pedagógico, como ato político, ou seja, estudos sobre a inclusão ou políticas de inclusão afirmam que esse processo de formação humana pode ser caracterizado por uma pedagogia, que por sua vez, é capaz de educar com efetividade democrática todos os

alunos e alunas, proporcionando condições e oportunidades sociais, educacionais dentro do princípio da igualdade.

A oferta de uma educação que valorize e acompanhe o aluno e a aluna com deficiência, torna a democratização da escola pública brasileira em algo real e voltada de fato para políticas públicas de inclusão e amparo legal em toda esfera nacional. Numa escola que recebe alunos e alunas com deficiência se faz necessário, além do atendimento adequado e com amorosidade, a inserção dessas pessoas às novas tecnologias. O que na visão de Bayer (2005) é uma abertura ao mundo das comunicações rápidas e voltadas para a formação integral das pessoas envolvidas no processo educativo.

A proposta educacional, tendo como objetivo diferentes práticas pedagógicas são fundamentais para o processo de escolarização. Dessa forma as diretrizes oficiais e concepções sobre a inclusão de alunos e alunas com deficiência, presentes nos discursos atuais, evidenciam uma urgência de Políticas Educacionais que levam em consideração as diferenças e as situações individuais.

O fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a inclusão social, mas não provêm recursos para atendimento educacional nas escolas públicas, ainda que, nos afirma o direito como elemento norteador pela igualdade em relação às diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições humanas. (Silveira, 2008)

A escola, ao considerar a presença da PcD como sujeito de direito, fortalece a igualdade, a pluralidade dessas pessoas de forma democrática, ou seja, potencializadora das diferentes diferenças e da pertença na dinâmica da sociedade que supera as dimensões tirana e limitante dos padrões dos órgãos de poder. Partindo do princípio de "igualdade de oportunidade" e "educação para todos" é inegável que se devem ampliar as oportunidades educacionais para uma grande parcela da população, visto que o acesso e permanência à escolarização, aos alunos e alunas com deficiência é um direito.

Não se pode negar que nas sociedades modernizadas pela globalização técnica, científica e filosófica a escola tem se mostrado, segundo Mantoan (2001), uma instituição ímpar que avança, gradativamente, com o

progresso das novas formas de comunicação e por isso mesmo, deve ser inclusiva em todos os sentidos.

Embora não seja a única, a escola tem ocupado posição central na sociedade, assumindo uma centralidade (Bayer, 2005), que a tem levado, não ao exercício de funções subordinadas em relação a outras instituições, mas a capacidade de manter relações de reciprocidade com outras instituições sociais, participando ativamente da construção dos novos valores da sociedade.

A compreensão de Garcez(2022) ao apontar no debater a relação entre as barreiras a acessibilidade, nos remete ao pensamento de Nakayama (2007), quando nos traz elementos que devem ser levados em consideração, tais como:

- Aceitação das Diferenças;
- Acessibilidade;
- Currículo Multicultural Crítico;
- Pedagogia Diferenciada;
- Avaliação Formativa;
- Formação do Professor Crítico-Reflexivo;
- Gestão Participativa;
- Interação Escola, Família e Comunidade;
- Serviço de Apoio Pedagógico Especializado.

Para que se compreenda melhor a educação inclusiva, precisamos ter objetividade quanto à necessidade de profundas transformações no âmbito escolar, inclusive este tema já fora comentado anteriormente, que é consequência das transformações que a globalização nos impõe e gradativamente vai aumentando a exclusão.

A partir de uma visão mais atualizada com as políticas públicas de inclusão nacional, entra o papel da escola de acolher as variadas culturas e ainda interligar a igualdade e a diferença, considerando assim os seus direitos a fim de superar as diversidades entre as mesmas. Portanto, a perspectiva é de organização de uma escola inclusiva que seja direcionada por uma política de escola para todos e todas, não apenas em decretos, leis ou qualquer outro regimento que fica, meramente, no papel.

É visto que a escola com uma proposta de inclusão escolar tem a sugestão de atender todas as pessoas, sem qualquer exceção. Neste sentido, não se pode e nem deve, cometer distinções de maneira alguma, principalmente no que se refere às características próprias de aprendizagem de seus alunos e alunas.

Em várias partes do Brasil, ainda, observa-se a exclusão e a segregação de diversos grupos sociais vulneráveis e por essa razão, campanhas originadas dos mais diversos segmentos e lideranças sociais estão em constante defesa dos Direitos Humanos em prol da igualdade de todos e todas, sem distinção de nenhuma categoria ou gênero. (Silveira, 2008)

Esses movimentos destacam como principal objetivo a construção de uma sociedade para todas as pessoas, inspirado nos princípios de celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária e cidadania com qualidade de vida. Para que as pessoas com deficiência possam ter participação plena e igualdade de oportunidades, participando ativamente da dinâmica da sociedade como um todo.

Logo, países desenvolvidos como Canadá, Espanha, Itália, entre outros, foram os pioneiros na implantação das chamadas classes inclusivas e de escolas inclusivas. Conforme pudemos perceber, a educação inclusiva começa a ganhar novos adeptos logo após a Declaração Mundial de Educação para todos, aprovada pela ONU (1990), inspirado no Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, MEC, 1993). Em seguida, a UNESCO registrou na Declaração de Salamanca (1994), firmando o conceito de "inclusão" no campo da educação comum.

Tais ações e lutas promovem, de certa forma, a melhoria do sistema educacional. No que se refere aos gestores e gestoras, cabe a essas pessoas, tomar as providências correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão, envolvendo-se na organização de reuniões pedagógicas, se comprometendo com o desenvolvimento de ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como, convocar profissionais externos para dar suporte docente às atividades planejadas.

Sabe-se que no processo de "inclusão" há um grande desafio e ao mesmo tempo uma troca afetiva, que se dá exatamente para toda sociedade, o qual deverá ser feito pautado num trabalho de conscientização, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as diferenças sejam consideradas e respeitadas.

Um dos fatores que dificultam o desempenho desse profissional de educação, no que diz respeito ao ambiente de trabalho, é a falta de estrutura, uma vez que o espaço da sala de aula não está adequado para atuar com especificidade do atendimento alunos e alunas de acordo com sua deficiência. O desempenho do profissional dar-se-á de forma mais significativa.

Segundo Mantoan (2001), o professor, a professora, deveria pelo menos ter um mínimo de conhecimento pedagógico para realizar seu trabalho, respeitando o princípio da diferença, uma vez que não admite uma cidadania que mantenha preconceito, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

É importante que o professor, a professora, da Educação Especial e Inclusiva reconheça e esteja em sintonia com as novas políticas públicas, que assuma junto aos órgãos governamentais, o compromisso de orientar e mediar à educação de novos cidadãos, cidadãs, e que os benefícios financeiros destinados de maneira equânime e de forma alguma como paternalismo discriminador ou diferenciador perante as demais pessoas presente em sala de aula ou no mundo social (Palumbo, 1994)

A escola pode na formação de alunos e alunas com deficiência tornar o ambiente escolar acolhedor e voltado para a socialização, desde que, possa proporcionar-lhes um ensino de qualidade, capaz de despertar a reflexão e a criticidade de sua cidadania, enquanto ser humano que pensa, age e transforma a sociedade de onde é originário ou da qual faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo construído ao longo do presente trabalho, teve como foco eixos temático, tais como: O direito à educação da pessoa com deficiência sob a ótica dos direitos humanos e da cidadania, partindo da necessidade de poder

observar a importância do papel do professor e da professora que trabalha com alunos e alunas com deficiência.

Compreender a educação inclusiva como parte importante das novas políticas públicas brasileiras e destinadas ao sistema de ensino público, faz com que segmentos nacionais assumam no conjunto da sociedade a luta, também, por recursos que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino básico.

Quando se observou a legalização contida nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96 em vigor constatou-se que a perspectiva da construção de uma sociedade mais esclarecida, defensora dos seus direitos individuais e coletivos, coloca a pessoa com deficiência na mesma condição de igualdade que as demais pessoas.

A inclusão social é sem dúvida um dos problemas que perdura na realidade brasileira, mesmo com tantos avanços nas políticas públicas nacionais, ainda ocorrem, vez por outra, casos de preconceitos e discriminações por parte de muitas pessoas sem deficiência em instituições de ensino. O que expressa o lugar de pertinência de estudos e produções como a que desejamos construir neste texto.

Os desafios que aparecem no cotidiano das nossas escolas precisam ser superados. Cada professor, professora, tem a responsabilidade de assumir, de fato, o compromisso de acompanhar e de se qualificar para, ao realizar seu trabalho educativo, ser capaz de potencializar a humanização dos seres humanos, os princípios democráticos e afetivos em sua dimensão coletiva e colaborativa.

Esse estudo, nos possibilitou refletir o quanto a escola é importante na formação social, intelectual e humana de alunos e alunas com necessidades específicas, e por outro lado, as fragilidades com as quais algumas concepções e práticas acabam por demarcar preconceito e discriminação, materializando relações capacitistas, reeditando a lógica de localizar a pessoa com deficiência numa condição diminuída de ser humano.

Discorrer, criticamente, sobre a importância da inclusão nos processos escolares, implica desafiar a educação inclusiva como um compromisso ético, político e cultural. Concluímos, dessa maneira, que a escola ao reconhecer os

alunos e alunas com deficiência, como sujeitos de pertença desse lugar, desenvolve a educação e suas práticas como fortalecedora da dignidade da pessoa humana.

Não se pode idealizar, de maneira simplista, a superação de estigmas tão marcantes na formação da sociedade brasileira, marcada, ainda, por períodos didatoriais, inviabilizadores de espaços democráticos quando se trata de diversidade cultural, humana e individual da maioria do povo brasileiro. Entretanto, quando interpelados, se desafiam a refletir e agir no campo das lutas pela democracia.

Esse trabalho representa o desejo de que a inclusão seja, cada vez mais, um fato real e que como professor e professora, cada docente que atua orientando a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual de alunos e alunos com deficiência, coloquem o exercício da docência na perspectiva de empoderamento e fortalecimento do protagonismo político desse grupo socialmente tão excluído.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BOBBIO, Noberto. **O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRASIL, **LEI DE Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.** Lei no 9.394/96. Artigo 59. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 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 União*: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BEYER, Hugo O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRUNO, Marilda. M. G. **Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil.** Brasil/MEC/SEESP, Brasília, 2007.

CARVALHO, José S. (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis.** RJ: Vozes, 2004.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, 2013.

GARCEZ, Liliane. Educação inclusiva**:** mudar a escola para não deixar ninguém para trás. **Organização Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva**. Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502. São Paulo, Instituto Alana, 2022.

MANTOAN, Maria T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola**.** RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.2, p.1-19, mai/ago.2001.

NAKAYAMA, Antonia M. **Educação Inclusiva: princípios e representação.** Tese de Doutorado, apresentada na Faculdade de Educação da USP, 2007.

PALUMBO, Dennis J. **A Abordagem de Política Pública Para o Desenvolvimento Político da América. In: Política de Capacitação dos Profissionais da Educação.** Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1994.

SILVEIRA, Rosa M. G., et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico- metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SEÇÃO 3

POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 24

A SEMIÓTICA APLICADA NA VIDA HUMANA: FOTOGRAFIA DE DENÚNCIA SOCIAL E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Ana Beatriz Santos[62]
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas [63]

INTRODUÇÃO

A necessidade de registrar a realidade existe desde os primórdios da sociedade. No princípio, os homo-sapiens estabeleceram as primeiras relações comunicativas através de sinais, sendo parte deles com as pinturas das cavernas, que, com o passar do tempo, saíram das paredes para as telas, agora com função não apenas comunicativa e ritualística, mas também de embelezar e fazer pensar.

Com o advento da tecnologia muitas técnicas se desenvolveram e facilitaram a comunicação, tornando a ação de registrar a realidade mais fácil. A câmera fotográfica foi um dos exemplares mais relevantes criados, que teve sua primeira amostra gravada em um papel quimicamente sensibilizado, após uma exposição de 8 horas a paisagem, em 1826, por Joseph Nicéphore. Em 1839, a primeira câmera fotográfica surgiu, também criada por um francês, Louis Daguerre, mas só depois de um tempo, em 1888, que passou a ser mais popularizada com o surgimento da marca Kodak.

Nos primórdios de sua existência, a fotografia tinha papel único de registrar a realidade, entretanto, rapidamente se tornou um modo de expressão artística e comunicação social com o surgimento da arte pictorialista entre outros movimentos sucessivos. Atualmente, muito mais que uma simples forma de registro, a fotografia é uma forma de denúncia das discrepâncias sociais existentes no mundo, sendo portanto, essencial a compreensão da

[62] Aluna do Colégio Diocesano de Caruaru.
[63] 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

mensagem passada por estas para se entender a realidade social. Este artigo dedica-se à compreensão da importância da análise semiótica na fotografia e a efetivação dos direitos humanos através dessa arte.

Desse modo, para o levantamento desta pesquisa, elaborou-se alguns questionamentos acerca dos tópicos citados, como: Fotografia como meio de comunicação: a linguagem dos índices icônicos vai além dos símbolos verbais? E se o meio de veiculação de um registro faz diferença no modo que ele será interpretado?

Acerca dos problemas de pesquisa citados, pressupõe-se, que a linguagem simbólica é extremamente ampla e pode transcender o limite das palavras, podendo a linguagem visual retratar a mensagem até de maneira mais significativa do que a escrita, sendo a fotografia uma grande aliada na publicidade. Ademais, também é pressuposto que o meio de veiculação de uma mensagem infere totalmente na profundidade que esta pode alcançar, pois a análise semiótica depende da disposição do intérprete de levá-la adiante.

Nesta perspectiva, temos como objetivo geral: Compreender a importância da análise semiótica de fotografias publicitárias para a efetivação dos direitos humanos. E os objetivos específicos: I) Compreender como a semiose se dá; II) Entender a função da semiose em fotografias de denúncia social; e III) Identificar as estratégias utilizadas para sensibilizar o intérprete.

Em suma, este artigo justifica-se pela necessidade de compreensão acerca da importância da fotografia como meio de comunicação e garantidora dos direitos humanos. Outrossim, também é justificável pela importância de trabalhos científicos como uma forma de eternização do eu-no-mundo através de uma contribuição acadêmica.

DESENVOLVIMENTO

Para um melhor entendimento da pesquisa, é necessário um aprofundamento nos estudos semióticos. Nessa perspectiva, de acordo com Santaella (2021) a semiótica é a ciência responsável por estudar os processos sígnicos na cultura e no ambiente natural, sendo os signos e os objetos/significantes elementos essenciais para a compreensão desta. Nessa conjectura, segundo Jakobson (1974 *apud* Santaella 2021) o signo é *"aliquid stat pro aliquo" ou,* "algo que está por algo", ou seja, o signo é um remetimento

e todo signo se remete àquilo que deve remeter, ou seja, à seu objeto. Na obra de arte *"A traição das imagens"* , Magritte (1929) esboça a exata definição do que é signo e objeto/significante. Na obra, o pintor retrata um charuto e escreve a célebre frase *"Ceci n'est pas une pipe"* ou, "isso não é um charuto", que deveras não é, afinal, tanto a palavra "charuto" quanto a gravura de um são apenas representações de um objeto/significante, o charuto em si.

Todavia, segundo Santaella (2021) a regra do *"aliquid stat pro aliquo"*, ou, "algo que está para algo", *acaba* por reduzir a relação triádica do signo à dualidade do signo e seu objeto. Como afirma Peirce (1897 *apud* Santaella 2021, p. 9) "O signo [...] é algo que está no lugar de algo para alguém". Seguindo essa lógica, Santaella (2021) define a terceira constituinte dessa relação como o significante, sendo este o processo de acepção do signo, podendo também ser chamado de interpretante.

Continuando a análise dos signos, é importante que os fundamento deles sejam analisados, baseado nos estudos de Santaella (2018), é possível afirmar que existem três propriedades formais que dão fundamento ao signo, sendo estas sua qualidade: o que dá fundamento a este signo é tão só sua mera qualidade; sua existência: o simples fato de alguma coisa existir, ou seja, ocupar um lugar no espaço e tempo; e seu caráter de lei: sendo a lei uma abstração operativa onde o singular se conforma e amolda-se à generalidade, ou seja, podemos dizer que, para que a lei aconteça um evento tem que cumprir a uma norma, seja esta, social ou da natureza, como no exemplo citado por Santaella: "Leis operam no modo condicional. Preenchidas determinadas condições, a lei agirá. Se a fruta soltar-se da árvore, ela cairá." (SANTAELLA, 2018, p.20)

Sabendo disso, baseado nos estudos da autora é viável assegurar a classificação dos signos a partir de seus fundamentos de maneira tripartite em: qualissigno: é signo devido sua aptitude de poder desenfrear uma cadeia associativa devido tão só sua qualidade; sinsigno: é signo de um acontecimento singular/único/eventual; e legissigno: é signo com caráter de lei. Estas qualidades interagem juntamente em todos os signos existentes.

Baseado nos estudos de Santaella em *Semiótica Aplicada*, é possível afirmar que os signos possuem 2 objetos: o imediato e o dinâmico. Acerca disso, a autora indica que o objeto imediato funciona como um mediador entre o signo e o objeto dinâmico. Em outras palavras, o objeto imediato serve para intermediar os dois tipos de objeto, sendo este, aquilo que primeiro surge a

mente ao se observar um signo, e o objeto dinâmico aquilo que o signo realmente evoca.

Nessa perspectiva, todo tipo de signo possui os dois tipos de objeto. Dessa forma, segundo os estudos de Santaella (2018), os objetos dinâmicos podem ser caracterizados como ícones: evoca seu signo por semelhança, estes podem ser divididos em imagens, diagramas e metáforas; índices: não se parecem fisicamente com seu objeto mas por semelhança o lembram, por exemplo, a fumaça como índice que há fogo; e os símbolos: estão habilitados "para representar aquilo que a lei prescreve que ele representa" (SANTAELLA, 2018, p.20), respectivamente. Já os objetos imediatos, podem ser classificados em descritivo que tem função de descrever; dos sinsignos é designativo: conduz o pensamento do intérprete para o objeto dinâmico; e dos legissignos é copulante: "expressa as relações lógicas destes objetos com seu objeto dinâmico", (SANTAELLA, 2018, p.16). Em resumo, pode-se afirmar que:

> "O objeto imediato do ícone é o modo como sua qualidade pode sugerir ou evocar outras qualidades. O objeto imediato do índice e o modo particular pelo qual esse signo indica seu objeto. O objeto imediato do símbolo é o modo como o símbolo representa o objeto dinâmico. Enquanto o ícone sugere através de associações por semelhança e o índice indica através de uma conexão de fato, existencial, o símbolo representa através de uma lei." (SANTAELLA, 2018, p.20)

No que tange às relações estabelecidas pelo interpretante, tomando como base os estudos de Santaella, é possível afirmar que o interpretante é "o efeito interpretativo que o signo produz em uma mente real ou meramente potencial" (SANTAELLA, 2018, p.23). Dentro do interpretante também há subdivisões, mas o rendimento das relações internas destas não trará resultados significativos para nossas análises.

Além dos aspectos citados sobre os elementos utilizados nas análises, também é mister apontarmos alguns cuidados necessários para a realização das semioses. Nesse sentido, segundo Santaella (2018) as informações aqui apresentadas foram organizadas por Ferreira (1997) baseado em alguns cursos ministrados pela autora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Portanto, estes são:

1. A característica fundamental para analisar signos baseia-se na lógica interna triádica deste, então utilizar-se das numerações 1, 2

e 3 para a realização das análises é uma forma de organizar o pensamento na construção analítica, pois mesmo que todos esses níveis se misturem no signo, a organização destes dessa maneira facilita na condução no pensamento. Portanto, todos os signos seriam 1, todos os objetos seriam 2 e todos os interpretantes seriam 3, os qualissignos seriam 1.1 e assim por diante;

2. Por a semiose ser um processo ininterrupto que regride infinitamente em direção ao objeto dinâmico e progride infinitamente para o interpretante final, é imperativo que cortes arbitrários sejam feitos na semiose para que as análises sejam possíveis;

3. É sabido que os signos possuem seus poderes evocativos, indicativos e significativos inatos a eles, ou seja, possuem essas informações que são próprias deles e não dependem do intérprete. Mas, também sabe-se que os signos são múltiplos e variáveis pois modificam-se perante o olhar do observador que ocupa a posição de interpretante dinâmico durante a semiose. Nesse contexto, é possível afirmar que existem fatos que devem ser comuns à todas as análises semióticas, mas, há outras informações que dependem da visão do interpretante dinâmico;

4. Nenhum signo pertence apenas a iconicidade, indexicalidade ou simbolicidade, na verdade, todos eles interagem juntos no símbolo, o que acontece é a preponderância de um aspecto sobre o outro;

5. Não há uma fórmula pronta e perfeita analisar semioses, pois elas dependem do contexto o qual ela é analisada e observada, o que é existe são critérios lógicos que devem ser seguidos, não dispensando uma heurística por parte do analista (interpretante dinâmico 3.2);

6. Quando realizamos uma análise semiótica estamos na posição de interpretante dinâmico e portanto, falível, assim sendo necessário respeitar a objetividade semiótica para que as análises não tomem caminhos errados.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido durante o ano de 2024, em um grupo de estudos de iniciação científica do Colégio Diocesano da rede privada de Caruaru-PE, sendo este formado por uma estudante do Ensino Médio e professora orientadora, com estudos semanais para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa.

Nessa perspectiva, a produção possui uma abordagem qualitativa fundamentada em Minayo (2009), a qual disserta acerca de questões particulares não quantificáveis da vida humana, já que esta trabalha com o universo dos valores e significados e suas interpretações particulares referentes a realidade vivida. Nessa conjectura, essa pesquisa foi fundamentada através de análises teóricas de fotografias que buscam compreender os fenômenos sociais através da semiótica, abrangendo os signos e as relações estabelecidas por eles com seus objetos e interpretantes.

Outrossim, esta produção contempla um cunho básico metodológico, tendo um propósito explicativo acerca das relações simbólicas dentro da fotografia de denúncia social, conforme concordamos com Gil (2002) quando este disserta que esse tipo de pesquisa busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos e aprofunda a realidade sobre determinado assunto. Ou seja, a pesquisa tem como função identificar e explicar, através da semiótica de Peirce, os significados presentes nos signos usados nos processos comunicativos estabelecidos pela fotografia de denúncia social.

Nesta conjectura, pautamos a produção da sistematização a partir do procedimento “pesquisa bibliográfica” sobre o material que aborda nosso objeto de estudo. Assim, concordamos com Severino (2007) que este é o tipo de pesquisa que se realiza a partir do registro disponível de pesquisas anteriores.

Nesse contexto metodológico, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica das produções da autora Santaella, para assim trazer fundamento para aprofundar os conhecimentos sobre a função da semiótica dentro da fotografia denunciativa e como estas contribuem para a efetivação dos direitos fundamentais do homem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

I- Processo de semiose em fotografias denunciativas: como se dá, sua função e estratégias comunicativas utilizadas.

A seguinte sessão pretende responder às questões estabelecidas em nossos objetivos I, II e III através das fotografias I e II e suas respectivas interpretações semióticas/semioses.

Dessa maneira, tendo nossos embasamentos teóricos, usaremos da situação problema para responder como a análise semiótica se dá, tomamos como exemplo a fotografia ganhadora do Pulitzer 2007, na categoria "Breaking News Photography", de Oded Balilty, funcionário da agência Associated Press. Esta, por sua vez, foi revertida em uma fotografia publicitária pela BBC num painel criado pela agência de publicidade nova-iorquina BBDO que foi disposto nas ruas.

Imagem 1: Mulher contra um exército – propaganda



Disponível em: https://classic.exame.com/wp-content/uploads/2016/09/size_960_16_9_mulher-exercito-prop.jpg?quality=70&strip=info&w=920. Acesso em: 29 de agosto de 2024.

Nesse sentido, a fotografia publicitária retrata uma judia lutando contra um grupo de policiais na região da Cisjordânia, mais especificamente na Faixa de Gaza, devido a expulsão de judeus do assentamento ilegal de Amona. A imagem que foi verticalmente dividida no cubo em que ela é apresentada,

separando a judia dos policiais em dois planos diferentes, teve a frase *"see both sides of the story"* ou "veja os dois lados da história" adicionada à ela. Nesse sentido, faz o intérprete refletir sobre a importância de compreender as duas vertentes do conflito causado pela questão dos assentamentos em Amona.

Em primeira análise, é importante nos lembrarmos que assim como as fotografias são índices 2.2 devido a serem conectadas existencialmente com seu objeto, as palavras são símbolos, já que através de uma convenção, da língua, estabeleceu-se que este signo verbal concordaria com o conceito que este intenta significar. Nesse sentido, respectivamente concordamos com Barthes (1980) e Santaella (2018) em:

> [...] a Referência é a ordem fundadora da Fotografia. [...] esta coisa que nenhuma pintura realista poderia dar-me: a certeza de que eles estavam lá; […] A fotografia é crua, em todos os sentidos da palavra. [...] é toda evidência." (Barthes 1980: 18-20, 109, 117, 147, 149 apud Santaella e Nöth 2001: 122).

No que diz respeito à análise dos objetos icônicos 2.1, não podemos tirar muitas informações pois, por ser uma fotografia histórica não foram postos elementos de maneira intencional a fim de passar uma mensagem.

Portanto, qualitativamente só podemos analisar que os elementos presentes na imagem como o que mais na frente identificaremos como um escudo geram sensação de rigidez e a posição dos corpos dos soldados intentam significar agressividade, assim como o da moça, também podendo considerar uma agressividade resistiva, por parte dela que responde ao ataque. Também podemos citar que as cores, presentes nos trajes do que mais para frente entenderemos como policiais, demonstram formalidade e seriedade. Durante essa etapa da análise é importante salientar que as sensações percebidas por cada intérprete podem ser diferentes, já que são qualidades abstratas.

Partindo para o olhar indicial 2.2, podemos reforçar a aura conflituosa do ambiente através a postura dos homens fardados com roupas que lembram a de guardas ou policiais, usando escudos acrílicos para empurrar a moça que os dá um contra-ataque, assim potencializando essa "aura" agressiva que o aspecto icônico intenta. Ainda sobre o aspecto inidicial da imagem, podemos

salientar a fumaça presente no fundo na imagem como índice que a situação refere-se a um conflito armado, já que supõe-se que onde há fumaça há fogo.

Ainda no contexto singular-indicativo pode-se observar que, tratando-se de uma fotografia publicitária, o poder indicial presente na imagem é muito forte, já que a propaganda é um recorte de um acontecimento. Nessa perspectiva, a fotografia exemplificativa é um instante congelado que indica a situação ocorrida em Gaza. Como a própria etimologia do nome sugere, o índice está para um dedo que aponta para algo, tendo um poder indiciativo. Tendo em vista que a foto (signo 1.2) não é a coisa em si (objeto dinâmico 2.2), a forma intencional de como ela foi disposta na propaganda faz total diferença na maneira de como ela é interpretada.

Nesse contexto específico, a disposição da imagem tem papel de reforçar visual e verbalmente o que a imagem mostra: um conflito. Pois, ao analisarmos a foto em si, imagem 3, temos ideia de que se trata de um conflito, mas, através da separação de planos ocasionada pela forma que a imagem foi disposta no cubo essa ideia é reforçada, já que cria-se representação visual desses lados opostos através dos planos opostos. Portanto, a frase *"see both sides of the story"*, é um símbolo que indicia verbalmente o que a imagem e a sua disposição no cubo dizem: que um conflito possui dois lados ou perspectivas.

No que tange o ponto de vista convencional-simbólico, podemos considerar todo o contexto que a fotografia aborda. Nesse sentido, o que a foto simboliza é uma tensão presente no oriente médio desde 1995, com a formação do assentamento judeu de Amona. Considerando que Amona é um assentamento ilegal segundo o direito internacional e pelo próprio governo israelense, durante o ano de 2005, no governo de Ariel Sharon, foram implementados os planos de retirada de Gaza e alguns assentamentos ilegais como o de Amona. Tal evento causou grande revolta dos colonos judeus que enxergam esses assentamentos como um direito histórico e bíblico, portanto, vendo a ação estatal ocorrida em 1 de fevereiro de 2006 como uma traição por parte do estado.

A partir disso, é possível perceber que o momento retratado por Ballity é realmente um índice icônico (1.2.1) que funciona como símbolo (1.3) de resistência dos colonos perante uma luta desigual contra o governo israelense, em prol da questão dos assentamentos, portanto, trazendo luz à complexidade do conflito israelense-palestino e das rupturas internas presentes dentro do

próprio estado de Israel. Nesse sentido, a indagação legissignica 1.3 colocada na propaganda da BBC verbaliza o que a imagem diz, ajudando a esclarecer a importância de entender as duas perspectivas do conflito.

Sob essa ótica, só é possível retirar informações tão específicas do ponto de vista convencional-simbólico a partir do conhecimento do contexto do qual a imagem foi resgatada, já que a interpretação depende diretamente do repertório cultural de quem a analisa. No caso de um intérprete leigo também é possível retirar informações, porém mais superficiais, já que a semiótica é apenas uma propedêutica que guia o pensamento. Portanto, é necessário que haja uma disposição por parte de quem interpreta para auscultar os fenômenos. Nesse sentido, para um leigo a imagem acompanhada da frase disposta serve como um símbolo da importância de analisarmos um conflito qualquer que seja ele de maneira justa, analisando os dois lados da história.

Entretanto, quando partimos para outros exemplos fotográficos, como os registros documentais do fotojornalista Sebastião Salgado, podemos obter resultados diferentes, já que esse tipo de linguagem se destina a um contexto e público que aceitam uma maior complexidade nas mensagens. Logo, usaremos uma das imagens de Sebastian Salgado da série: "*fluxos de populações no mundo",* mais especificamente a que retrata refugiados do povoado de lula chegando a Kisesa (Zaire -1997) como propedêutica para esta análise. Tal exemplo fotográfico foi usado como ilustração do *Dossiê dos Direitos Humanos* desenvolvido pelo IEA-USP (Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Imagem 2



Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200002. Acesso em: 2 de outubro de 2024.

Nesse contexto, iniciamos nossa análise observando as cores - ou a "ausência das mesmas" - presentes na imagem, a adoção dos tons de preto e branco, típico do estilo do artista, confere aos seus retratos uma limpeza informacional, já que ao retirar a informação das cores Sebastião deixa em suas fotografias apenas o sentimento e a denúncia por trás do ícone 1.2. Sob essa lógica, tirando o foco do aspecto qualitativo, Sebastião dirige o olhar do intérprete para os aspectos indiciais e simbólicos da fotografia.

No que diz respeito aos aspectos indiciais - focalizam as singularidades de cada imagem - podemos inferir que a imagem de um menino nos braços de alguém é um tema muito comum de ser retratado, pois é uma forma de registrar a infância de um sujeito em particular ou até mesmo construir um signo que refere-se a valores típicos da infância, como a pureza, a imaginação e a felicidade. Entretanto, o menino retratado nos transpassa sensações bem diferentes, no ponto que diferentemente de outras imagens que retratam a infância, nesta o menino, além dos outros cujo aparecem apenas as barrigas no fundo da imagem, demonstram-se magros e apáticos, como indício de que onde há magreza extrema (sinsigno 1.2) , há fome (índice 2.2) e situações de vida precárias 2.2. Portanto, através desta representação não convencional da infância, Salgado retrata uma criança que não é símbolo de pureza, imaginação e felicidade, mas sim de mutilação dessa pureza, felicidade e imaginação devido às situações de miséria e precariedade (2.2).

Indo um pouco além nos estudos sobre o contexto de onde a fotografia foi tirada, é possível inferirmos que esta se trata do deslocamento forçado dos moradores do Zaire - atualmente é a República Democrática do Congo - devido à repressão perseguição política aos opositores do governo e preferência de algumas etnias à outras estabelecidas durante o governo do Motobu Sese Seko, forçando muitos moradores da região, como os do povoado de Lula a se deslocarem para Kisesa em busca de melhores condições de vida. Nessa perspectiva, tal objetivo não foi exatamente cumprido devido pois a falta de recursos básicos como moradias adequadas, alimento suficiente para todos e água potável acabaram dificultando o processo, além das diversas falhas das autoridades na garantia de assistência a esses povos.

Portanto, passando a olhar para o aspecto simbólico pode-se concluir que a fotografia de Salgado não é apenas um símbolo que funciona como denúncia para as situações de pobreza e miséria, mas também um símbolo de

delação sobre as situações de exílio forçado extremamente presentes na África entre outras regiões do globo, como é descrito pelo título da série: "*fluxos de populações no mundo".* Portanto, através de seu trabalho Salgado contribui na criação de um ícone 2.1, que funciona como símbolo 2.3 de denúncia social sobre as situações ocorridas no atual Congo e até mesmo de resistência a esse tipo de vida precária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve função de causar um melhor entendimento da função social da fotografia denunciativa e a importância da semiose para a efetivação de sua função, debruçando-se em situações exemplificativas escolhidas a fim de responder nossos objetivos e hipóteses citados no início do artigo;

Acerca do nosso primeiro objetivo, pudemos observar que, assim como nas anotações de Ferreira (1997) sobre o trabalho de Santaella, a análise se deu de maneira triádica, seguindo a sua lógica interna de 1, 2, 3, analisando-se primeiro os aspectos qualissignicos como a "ausência de cores" da imagem 2, após os sinsignicos, como a fumaça indiciando o fogo na imagem 1, e por fim os legissignicos, onde jazem os significados estabelecidos por leis sociais para os signos, como na imagem 2, onde Salgado contribuiu na criação de um ícone que funciona como símbolo 2.3 de denúncia social sobre as situações ocorridas no atual Congo. Outrossim, foi possível analisar que todas essas características internas de 1, 2 e 3 se misturam entre si, pois elas são usadas a propósito de análise, mas todas as características interagem. Além disso, também foi possível perceber a necessidade de um limite analítico nas análises de ambas as figuras, considerando que as análises podem suceder e regredir infinitamente em direção ao objeto dinâmico e interpretante lógico, pois com o passar do tempo estes se atualizam, entretanto, foi comprovado empiricamente que para efeitos de análise das fotografias não foi necessário abstrair infinitamente. Portanto, a análise se deu de modo particular, respeitando os critérios lógicos a serem seguidos.

Sobre o nosso segundo objetivo, através da fundamentação teórica e análise das imagens I e II, foi possível concluir que a análise semiótica volta-se para o estudo dos signos e seus significados dentro de um contexto cultural, sendo a análise essencial para desvendar a produção e interpretação de

significados, assim como visto em Santaella (2018) e Santaella (2021). No contexto das fotografias de denúncia social, a interpretação causada pelas semioses tem papel ímpar na ativação do senso de coletividade e empatia pelo próximo, o qual está em situações de vida degradantes, como observado na análise das imagens I e II, cujo denunciam a questão dos assentamentos na Cisjordânia e a importância de ver os dois lados da história e a situação de miséria extrema enfrentada por comunidades do Congo, respectivamente. Logo, pode-se concluir que o papel semiose em fotografias de denúncia social é sensibilizar o intérprete e ocasionar neste uma sensibilização capaz de fazer este despender energia em ajudar o próximo.

Debruçando-se no nosso terceiro objetivo, foi possível perceber que estratégias comunicativas foram amplamente utilizadas em ambas as imagens. Na imagem I, a disposição da figura em dois planos separados, conjuntamente com a frase *"see both sides of the story"* foram responsáveis por intensificar a mensagem desejada de que deve-se analisar os dois lados da história quando se trata do conflito israelense-palestino e das rupturas internas presentes dentro do próprio estado de Israel. Já na segunda imagem, podemos observar aspectos mais qualitativos icônicos, como a adoração do P&B, característico de Salgado, para ocasionar uma atmosfera introspectiva e a centralização de uma criança raquítica na imagem para evidenciar o que a miséria ocasiona na vida humana, ativando o senso de coletividade para mudar essa situação. Logo, em ambas imagens as estratégias utilizadas visam sensibilizar o intérprete para as questões expostas.

Nessa perspectiva, também podemos relembrar nossas hipóteses I e II, cujo propõem questionamentos acerca: I) Fotografia como meio de comunicação: a linguagem dos índices icônicos vai além dos símbolos verbais? II) o meio de veiculação de um registro faz diferença no modo que ele será interpretado? Podemos respectivamente afirmar que:

Na fotografia de Bality, cujo foi revertida em publicidade, há uma carga muito expressiva de sua mensagem, devido tanto aos aspectos indiciais da própria fotografia, quanto aos aspectos indiciais que se encontram na propaganda, devido a maneira de disposição da imagem e da adição da frase. Logo, a adição da frase de impacto na imagem é responsável por fisgar a atenção do intérprete desatento - que passa às pressas na ida ou volta do trabalho pelo painel - transmitindo a mensagem expressa no ícone de forma prática e objetiva. Assim, tanto os índices icônicos, quanto a linguagem verbal

- que neste caso, também é indicial sobre o que a propaganda quer passar sobre o conflito - passam a mensagem com clareza, sendo apenas, uma mais objetiva que outra. Dessa forma, torna-se mais adequado veicular a propaganda com os dois tipos de índices, para assim fisgar a atenção do intérprete desse contexto - pessoa que está a passar na rua e se depara com a propaganda.

Entretanto, é possível afirmar que diferentemente da fotografia de Bality, a fotografia de Salgado não necessita de uma explicação verbal acerca da mensagem que deseja transpassar - de denúncia social sobre os problemas humanitários ocorridos na África acerca da pobreza extrema e deslocamentos forçados - na realidade, a utilização de uma poderia acabar atrapalhando a natureza introspectiva que Sebastião deseja que seu intérprete adote ao refletir sobre os problemas sociais vigentes naquela região. Portanto, nos fazendo compreender que o meio de veiculação infere diretamente na significância do uso do meio de comunicação verbal no texto e no quão longe ele pode fazer nosso pensamento chegar, pois, como mostrado nos exemplos, na fotografia de Bality esse ajudou na interpretação, mas na de Salgado certamente poderia diminuir o poder introspectivo e reflexivo do intérprete.

Desse modo, podemos confirmar ambas hipóteses, sendo a primeira parcialmente, pois a inicial pressupõe que: "[…] a linguagem simbólica é extremamente ampla e pode transcender o limite das palavras, podendo a linguagem visual retratar a mensagem até de maneira mais significativa do que a escrita, sendo a fotografia uma grande aliada na publicidade". Afinal, a linguagem indicial pode sim transmitir a mensagem de maneira mais específica que a verbal, porém, isso depende totalmente do contexto e meio a que este signo fotográfico é vinculado, já que, em alguns casos, o uso da linguagem verbal pode deixar a interpretação menos rebuscada, ajudando o intérprete na captação do interpretante dos signos. E portanto, concordamos com nossa hipótese cujo pressupõe que: "[…] o meio de veiculação de uma mensagem infere totalmente na profundidade que esta pode alcançar, pois a análise semiótica depende da disposição do intérprete de levá-la adiante".

Por fim, com este artigo foi possível compreender a importância de entendermos os signos presentes nos meios de comunicação que nos atingem, especialmente através da fotografia denunciativa, que é responsável por expor as mazelas existentes na sociedade. Além disso, a partir deste estudo emergiram outras questões a se pensar para pesquisas posteriores,

como o papel da análise semiótica no metaverso, onde novos signos gerados por inteligência artificial generativas como avatares e NFTs passam a fazer parte da vivência humana e os embates éticos que estes implicam sobre os princípios que regem uma Inteligência Artificial e a segurança digital. Sendo, portanto, diversas as possibilidades de estudo devido ao surgimento de novos signos que requerem um olhar atencioso.

REFERÊNCIAS

Fotografias de Sebastião Salgado. Endereço do site: https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200002. Acesso em: 02 de outubro de 2024.

10 Fotografias históricas que viraram peças publicitárias. Endereço do site:https://exame.com/marketing/10-fotografias-historicas-que-viraram-pecas-publicitarias/. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, São Paulo, 2002.

MAGRITTE, René. **A traição das Imagens**. 1928. Óleo sobre tela, 60 X 81 cm. Museu de Arte do Condado de Los Angeles (LACMA), Califórnia.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, Petrópolis, 2009.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lúcia. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. Iluminuras, São Paulo, 1998.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Semiótica Aplicada**. Cengage, São Paulo, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Introdução à Semiótica**. Paulus, São Paulo, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. Cortez, São Paulo, 2007.d

CAPÍTULO 25

RACISMO À PORTUGUESA: O TRIPÉ DA RELIGIÃO, VIOLÊNCIA E CIÊNCIA IMPLANTADO NO BRASIL E SEUS DISPOSITIVOS NA ATUALIDADE

Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos[64]
Teresa Raquel Silva[65]
Eliane do Carmo Dias[66]

INTRODUÇÃO

A história do Brasil é permeada por diversos capítulos que tornam fácil o entendimento da sua situação atual da população negra. Embora essa máxima seja carregada de verdades, entende-se como pertinente compreender as esferas que antecedem a história do Brasil. Para isso este trabalho debruça-se na anterioridade da exploração do território brasileiro ao compreender que há enorme carga de importação de culturas não só dos patrícios, mas da própria Europa.

O viés histórico presente no território português torna-se convidativo para compreensão do desenvolvimento do racismo a partir das guerras religiosas (Cruzadas) e oficializa-se no primeiro leilão de pessoas negras realizado em Lagos com argumentos religiosos como o mal de Cam e aplicação do cristianismo diante dos povos selvagens. Este argumento será sustentado também nos primeiros séculos de Portugal como colonizador do Brasil para manter pessoas negras escravizadas e índios livres (Gomes, 2019).

[64] Mestrando em Direitos Humanos PPGDH – UFPE, graduado em Filosofia e Ciências Sociais pela PUC-Rio, Membro dos Grupos de Pesquisas GPEISDH – UFPE e Josué de Castro PUC-Rio e MBA em Gestão e RH pela PUC-Rio. Email:bruno.rsantos@ufpe.br
[65] Mestranda em Educação Contemporânea PPGEduC – UFPE, graduada em pedagogia e atua na coordenação escolar do Estado de Pernambuco. E-mail: theresaraq32@gmail.com
[66] Aluna Especial do PPGEduC-UFPE, especialista em psicopedagogia, graduada em pedagogia. Atua como Professora Formadora de professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Caruaru - PE. Email: elidocarmo@gmail.com

Os desdobramentos religiosos transformaram-se em violência ao retirar do território africano pessoas que não só dispunham de um modo de vida que congregava epstemologia, saberes ancestrais e governos desenvolvidos, mas solapando o desenvolvimento cultural através da expropriação de bens locais (Alencastro, 2000). No entanto, a não aceitação da população negra diante da escravização, as tentativas de insurgências, os motins e os banzos, fizeram com que atravessassem o Atlântico, em condições adversas a de um ser humano, transformado todo conhecimento em resiliência para sobreviverem as piores violências aplicadas a pessoas (Gomes, 2019).

As violências aplicadas pelos portugueses com objetivos claros de explorar a colônia condicionam o negro a um objetivo útil nesta exploração. Mas ao buscar organização e resistência contra este processo de exploração da sua força laboral através de quilombos, revoltas e República de Palmares o negro intensifica nos portugueses a violência legitimada pelo Estado e naturalizada em dias atuais contra pessoas negras em favelas ou qualquer território onde esses corpos são matáveis (Mbembe, 2018). Hoje fala-se em licença para matar. Mas se não houve licença para expropriar de seu território através de lúgubres e horrorosos navios traficantes de pessoas seria injusto pontuar que há licença para matar. Da mesma forma que as mortes acontecem a revelia de qualquer um que se apiede de tal prática, o genocídio negro praticado ao longo da história não comove tanto quanto o holocausto dos judeus e coloca tal crime contra humanidade em patamar de menor relevância diante dos seus desdobramentos não só no Brasil, mas no mundo.

A violência se intensifica também no viés científico, principalmente no século XIX, as vésperas do processo de abolição promovido pelo capitalismo (Gorender, 2016). O racismo científico dá as caras através de figuras como Arthur Gobineau, Nina Rodrigues, Silvio Romero, entre outros, com objetivo claro de embranquecer o país. Tais prática são amparadas pela ampla importação de pessoas brancas para servirem de trabalhadoras assalariadas e possibilitar o genocídio da população negra através de qualquer processo de cidadanização. Ou seja, o processo de afrocidadanização que ganha força através da consciência de negritude dos próprios negros (Guimarães, 2013).

Tripé posto constituídas estão as práticas portuguesas que são basilares para este estudo. Germinada a semente no Brasil há mais de meio milênio é chegada a hora de ver como esses dispositivos de racialidade interferem ao longo do tempo pós-abolição. As luzes do conhecimento

comprovam através de estatísticas, informações midiáticas e estudos no campo das desigualdades sociais que as condições de vida da população negra são amplamente inferiores não só quando correlacionada com as da população branca, mas em muitas vezes pelas condições mínimas de vida no aspecto dignificante de qualquer ser humano. Diante de tal realidade entende-se que a violência não cessa e a naturalização das práticas mortais contra a população negra busca novas roupagens para sustentar tais direitos em dias atuais.

Desta forma o trabalho será desenvolvido ao longo das linhas abaixo com o intuito de apresentar como tais práticas portuguesas conseguiram naturalizar a miserabilidade, violência e as desigualdades contra a população negra no Brasil e implantou o dispositivo de racialidade funcionando até os dias atuais.

O racismo português antes do surgimento do Brasil

A história do mundo sempre apresentou olhares e práticas aviltantes com quem não possui a pele branca e intensificou tal prática com a população negra e parda. Objetivando jogar luzes a esta reflexão a partir do olhar brasileiro, é importante compreender que essa construção é anterior não só ao Brasil, mas até mesmo a Portugal e outros países europeus. Exemplo como o "Mal de Cam", utilizado por alguns intelectuais como a justificativa para o racismo, estão presentes no judaísmo, islamismo e alcançaram o cristianismo (Goldenberg, 2012). No entanto este artigo detém-se a discussão a partir de Portugal abordando o viés racista cristão, ou seja, da religião do estado lusitano que exportou para o Brasil, em suas caravelas, as práticas da violência e também da sua ciência narcísica (Fanon,1961).

Através da contribuição de Saunders em "*História Social dos Escravos Libertos Negros em Portugal (1441-1555)*" (1982), foi possível perceber abordagens sobre justificativas legais e filosóficas para o tráfico de pessoas negras a partir do leilão de escravos em Lagos no ano de 1444 (Saunders, 1982, p. 63). Neste momento o autor pontua que o leilão foi interrompido por pessoas enfurecidas devido a separação das famílias ali presentes contando com o compadecimento aos "desgraçados" e pontuado por Zurara, o cronista do rei (Sunders, 1982, 63). Laurentino Gomes em "*Escravidão – Parte I*" (2019), aponta que o mesmo leilão foi tratado como um evento que envolvia a

população cujo cronista do rei, Zurara, redigiu o seguinte: “uma coisa maravilhosa de se ver, porque entre eles havia alguns de razoada brancura, formosos [...]; outros menos brancos, como os pardos; outros tão negros como os etíopes, disformes nas feições, tanto nos rostos como nos corpos, como a representar imagens do hemisfério inferior” (Gomes, 2019, p. 29). Ainda assim, Gomes reitera a comoção de Zurara, mas pontua que a escravidão seria a salvação como um elemento necessário para os negros (Gomes, 2019, p.30).

A partir do leilão justifica-se, para os portugueses, a escravidão das populações africanas devido ao seu caráter primitivo. Ou seja, a subalternização das pessoas pretas já era uma prática naturalizada pelos portugueses devido a cor da sua pele, os seus costumes, diante dos hábitos “humanizados” e religião dos portugueses (Sunders, 1982, p.63-64). Ainda com auxílio do escritor que fala sobre os portugueses, é possível desdobrar a força do cristianismo diante dos resquícios das Cruzadas ocorridas nos séculos XII e XIII em Portugal (Sunders, 1982, p.65). Ao abordar as Cruzadas é possível definir como elemento de caráter justificável para a escravidão de pessoas pretas pelos portugueses, a antiga guerra contra os Mouros, Azengues e pessoas negras (também escravizadas por Azengues). A semelhança física, mesmo que as regras para escravização implicassem em motivos justos para realizá-la como uma guerra justa amparada na retomada a terra santa das mãos dos infiéis, uma disputa territorial, e religiosa baseada na Igreja que garantia aos vitoriosos o direito de escravizar os perdedores (Sunders, 1982, p.65).

Cabe o destaque ao motivo religioso que, mesmo antecedendo a existência do estado português, exerce importante papel neste processo de edificação do racismo não só em Portugal, mas em outros países europeus. Sunders (1982) cita novamente Zurara como maior defensor da escravização negra devido a passagem bíblica do Mal de Cam que em seu texto aponta o seguinte: “Existe uma passagem em que ele realça que os negros eram escravos dos Azengues porque os negros pertenciam à pecadora descendência de Cão, que foram amaldiçoado por Noé, seu pai.” (Sunders, 1982, p.66).

Desta forma, o Mal de Cam sendo um dos principais pilares da questão racial introduzida pelos portugueses, cabe abordar o primeiro apoio deste tripé de forma mais detalhada.

Sobre o primeiro apoio do tripé: A maldição de Cam

A maldição de Cam, por muitos séculos, foi fundamento para justificar a escravidão e opressão dos povos negros africanos. Na realidade, uma interpretação intencional, que vira teoria alimentada pelo racismo português, permitida pela colonialidade e perpetuada pela modernidade através do iluminismo (Andrade, 2017).

O mito de Cam foi formado a partir de uma pequena passagem do Velho Testamento, no livro de Gênesis, cap. 9, versículos de 21 ao versículo 25, onde Noé teria amaldiçoado seu filho Cam e sua geração. A criação desse mito sobre essa passagem, não é sem intencionalidade, ressoando até os dias atuais e influenciando o racismo em todo mundo.

Para Roedel (2022)[67], o destino dos três filhos de Noé e de seu neto Canaã ajudam a explicar por que essa narrativa foi usada por europeus e por ramos do cristianismo como justificativa para escravizar outros povos, principalmente indígenas e africanos.

Roedel (2021) acredita que

> "Nessa povoação, Jafé teria levado à criação dos europeus, germânicos e arianos. Sem teria originado os povos semitas. Já povos da Ásia Oriental descenderiam de Cam. Mas Canaã, filho de Cam amaldiçoado pelo avô, seria o pai dos etíopes, sudaneses, ganeses e ameríndios. Ou seja, os africanos seriam descendentes de Cam e de Canaã." (p.1)

Por causa dessa interpretação distorcida, o continente africano passou a ser "demonizado", o projeto perverso da colonização disseminou que Deus amaldiçoou a África e seu povo. No entanto, a história do mito de Cam foi mais uma estratégia da colonialidade no processo de embranquecimento da população e na conceituação do termo raça.

Sobre o Mal de Cam pode-se aprofundar a partir de David Goldenberg em seu livro "A Maldição de Cam" (2012) que as origens estão associadas a Bíblia hebraica dos judeus e o Antigo Testamento dos cristãos (Goldenberg, 2012). Segundo Goldenberg, há uma falha de interpretação dentro deste processo que resvalará dentro do próprio judaísmo e alcançará o cristianismo

[67] Roedel, Hiran é Doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

e o islamismo. No islamismo o autor define uma série de livros e autores que geram caráter deturpador da solicitação de Noé ao rogar que Cam fosse escravo (Goldenberg, 2012, p. 188-189). Já no Cristianismo Le Goff (2016) sustenta que houve demasiada interpretação equivocada pela Igreja e adaptações aos interesses particulares a partir das escrituras herdadas dos gregos e Império Romano (Le Goff, 2016, p.80). A edificação do pecado estabelecido por Cam ganha contornos mais intensos principalmente no início da Idade Média através do sustentáculo do pecado como herança judaica e muçulmana em Portugal (Sunders, 1982, p.66-67).

Sobre a Idade Média Le Goff (2016) apresenta uma Europa arrasada na Baixa Idade Média graças a catástrofes climáticas que chegaram a resultar na crença de que o mundo não passaria do ano 1000, a Grande Fome (1315-1322), a Peste Negra (1348) e as frequentes guerras ocorrida com os asiáticos e, quando não, entre os próprios europeus (Le Goff, 2016). Este cenário resvala em Portugal e intensifica as buscas por alternativas econômicas protagonizadas através de possíveis alterações sobre os escravizados de guerra. Afirmações como as de Aristóteles interpretadas por Tomás de Aquino e outros filósofos escolásticos davam conta de que o estado servil era natural a quem não tinha conhecimento (Aquino, 2021). A estes desconhecidos cabia a bestialidade servil (Sunders, 1982, p.67). Os interesses econômicos foram definidores para a prática da escravidão em Portugal e seu desdobramento a partir de 1500 na América.

Sobre o segundo apoio do tripé: a Colonização do século XVI ao XVIII e as edificações racistas no Brasil

As dificuldades ocorridas ao fim da idade média foram estimulantes para os europeus na busca de outras opções na expansão de novos mercados e novas possibilidades de enriquecimento. Desta forma, inevitavelmente, a colonização ameríndia foi um dos caminhos pela busca da resolução desses problemas. Segundo autores como Laurentino Gomes (2019), Jacob Gorender (2016) e Sunders (1982) os lançamentos ao mar já eram práticas comuns pelos europeus, em especial os portugueses, com objetivos de encontrar estratégias de sobrevivência diante do cenário de Europa arrasada. Desta forma, a opção pela importação de negros no século XV pelos portugueses com objetivos escravistas e comerciais evidencia que as rotas marítimas

traçadas entre Portugal e alguns países africanos seria a solução futura para o atendimento da necessidade de mão de obra no continente americano.

O aviltamento dos portugueses sobre a população negra é demonstrado por Sunders (1982) desde o século XV. Foi no século XVI, que se consolidou o projeto racista no Brasil através da implantação do processo escravista colonial pela força com objetivo claro e direito de explorar as terras brasileiras. Essa atividade só foi possível graças a força de trabalho trazida dos países africanos (Gorender, 2016).

As sucessivas visitas ao continente africano e as práticas escravistas resultantes de guerras religiosas condicionam a pessoa negra inicialmente a um produto que a posteriori pode ser vendável e/ou usado da forma como melhor convier na busca das soluções para problemas surgiram no século XVI. Com isso, diante da chegada dos primeiros escravizados negros ao Brasil no ano de 1535[68] (Gomes, 2019, p.15) e a necessidade de mão de obra após as divisões das Capitanias Hereditárias fez-se o sucesso português nas lavouras através de práticas iniciadas no século XVI até o século XIX em diversos seguimentos da economia local. Destaca-se, a partir da proposta deste trabalho, a análise das relações entre quem escraviza e quem foi escravizado no Brasil. Com isso, o viés mercadológico ressaltado por Jacob Gorender (2016) evidencia que o negro foi uma mercadoria que produziria outras mercadorias sim. Mas isso se deu porque anteriormente Sunder (1982) ilustra que este mesmo negro, após o seu primeiro leilão em solo português de 1444, só foi leiloado porque era tido como inferior e amaldiçoado (Sunders, 1982).

O abono da escravidão indígena em 1570[69] e o consentimento da escravização da população negra revelam importante complacência aos "cristãos selvagens" por parte dos portugueses, em especial a Igreja Católica. A população negra até o fim do século XVIII foi submetida aos piores castigos e humilhações por parte dos "homens bons[70]". Humilhações estas que se

[68] Segundo Gorender, o tráfico de africanos escravizados no Brasil começa por volta de 1535. De acordo com o objetivo inicial, este comércio estava associado ao atendimento de mão de obra para o fornecimento de força de trabalho para produção de açúcar no Nordeste (Gorender, 2019, p. 15).

[69] Segundo Laurentino Gomes, a Coroa proíbe a escravização indígena. Mas segundo o mesmo autor a escravização se seguiu por pelo menos mais 100 anos no recôncavo baiano (Gomes, 2019, p.67)

[70] Homens que possuíam alto status econômico e eram dotados de condições para gerir uma das capitanias hereditárias no Brasil.

iniciavam desde antes da travessia nos porões do navio negreiro como foi citado por Fabiana Silva ao pontuar Mahommah Baquaqua sobre a forma como eram apreendidos e arrancados da sua terra findando qualquer dignidade que um dia existiu (Silva, 2015). A travessia do atlântico, como retratado por Laurentino Gomes (2019), era um dos exemplos nítidos da possível piora no tratamento da população negra: ambientes impraticáveis, alimentos com o claro objetivo de aplacar a dor da fome e tratamento à base de ofensas e agressões gratuitas só pelo fato de ser negro (Gomes, 2019).

Frantz Fanon (1961) em Condenados da Terra mostra as práticas comuns da colonização realizada pelos europeus. Através de um olhar decolonial é possível compreender que elementos estéticos diferentes do europeu não são considerados desde sempre (Fanon, 1961). Com isso a prática portuguesa retrata com fidelidade o destrato com a população negra ao utilizá-la apenas como um aparato comum para a produção de produtos com fins de mercantilização (Gomes, 2019). Clovis Moura (2020) mostra que a resistência da população negra ocorreu mesmo com as práticas de submissão estabelecidas pelos portugueses. As formações de Quilombos, de guerrilhas, as Insurreições Baianas e a República de Palmares são exemplos claros que nunca houve aceitação (Moura, 2020). No entanto, posturas como essas estimularam o que houve de pior em termos de violência e agressividade resultando em práticas que Achille Mbembe (2018) apresenta como necropolítica. Ou seja, a reatividade da população negra diante de tais abusos legitima a prática o seu genocídio indiscriminado pelos portugueses ao mais simples “risco” iminente interpretado. Tais riscos são usados até hoje como artifícios para o genocídio negro de jovens dentro das comunidades onde esses corpos são explicitamente matáveis (Mbembe, 2018).

Desta forma, o racismo foi sedimentado até o fim do século XVIII pela violência, agressividade, submissão e encontrou a semente do capitalismo através das práticas mercantilistas dissipadas na necessidade de produção para os portugueses (Gorende, 2016). Desta maneira, tais práticas foram estimuladas em prol da produtividade e atiçadas pelas discriminações trazidas do passado com as rareadas memórias religiosas e estímulos calcados na raiva expressa em agressividades múltiplas (psicológica e física) e metas de enriquecimento as custas do trabalho negro. Maior prova disso é o quantitativo de pessoas negras traficadas até o fim do século XVIII. Segundo Gomes

(2019), eram trazidos pelos ingleses cerca de 35 mil escravos ao ano para o Brasil para atender as necessidades da produção local (Gomes, 2019, p.15).

Essa violência, como pode ser percebida, não foi manifesta apenas no físico, mas na violenta ação dessa colonialidade que negligenciou, e negligencia, todas as outras formas de conhecimentos de diversos grupos étnicos, negando grandes descobertas históricas e intelectuais (epistêmicas) do povo negro, em busca de enaltecer e visibilizar como único e importante o conhecimento europeu (Grosfoguel, 2007).

Corroborando com este pensamento de hierarquia e dominação em relação a raça e identidade racial (que está ligada diretamente ao racismo), Quijano (2005, p.117) diz que:

> "... na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial."

Sendo assim, as violências praticadas tanto no âmbito físico e epistemológico foram peremptórias para a formação do olhar sobre as pessoas negras ao longo dos séculos. A partir do fim do século XVII novas vertentes como o Iluminismo agregaram outros fatores discriminatórios que se apoiaram no viés científico proposto pela Europa. Esse pensamento iluminista será desdobrado no Brasil a partir do século XIX com o racismo científico e a maldosa e covarde abolição da população negra frente a intensão de seu apagamento diante do projeto de embranquecimento do país.

Sobre o terceiro apoio do tripé: O racismo científico e seus impactos no solo brasileiro

As primeiras manifestações práticas implantadas deste racismo foram pela Família Real através do claro desejo de embranquecer o país e

sustentadas após o processo de independência do país em 1822 sob a luz da gestão de D. Pedro I (Gomes, 2015).

Para falar do século XIX no Brasil é importante iniciar pontuando alguns acontecimentos do Iluminismo europeu no século XVIII e os seus desdobramentos nos setores econômicos, nas formas de governo, no processo de industrialização e principalmente na formação do conhecimento.

Fato importante que se soma a necessidade de compreensão das questões a serem tratadas no Brasil é a chegada da Família Real no início do Século XIX como fator que consolida a ampliação não só do racismo, mas a incidência europeia com a abertura dos portos as nações amigas (Cardoso, 2008).

Sobre a vinda da Família Real em 1808 apresenta-se o rápido interesse em embranquecer o país com a consolidação de importação de pessoas europeias para o Brasil. Laurentino Gomes aponta que a presença europeia no Brasil foi um projeto "joanino" no período em que esteve no Rio de Janeiro objetivando trazer alguns alemães e suíços para europeizar a paisagem (Gomes, 2022, p.342). Prática que será desdobrada ao longo deste século com a introdução de pessoas brancas de diversos países europeus com o intuito de solapar a presença da população negra (Gomes, 2019).

Sobre o Iluminismo deve-se destacar o movimento em prol dos interesses dos homens através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 como um desdobramento da Revolução Francesa que apenas deteve-se em olhar para as causas da França assim como a Revolução Americana para o solo americano (Hunt, 2009). As questões iluministas detiveram-se aos seus lugares na Europa assim como os conhecimentos foram produzidos para questões que apenas existiam lá. Um bom exemplo que versará sobre essas questões é o artigo "*A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna*" de Érico Andrade (2017) onde é demonstrado que há um discurso racista no iluminismo baseado nas verdades cientificas de objetos naturais e diferentes povos traçando a impessoalidade na caminhada da "maior idade da razão" suscitando um discurso racista também dos filósofos que serviram de referência para o iluminismo (Andrade, 2017).

A ação inglesa para a proibição dos tráficos negreiros foi estimulada através dos interesses em prospectar os seus frutos da Revolução Industrial ascendendo o capitalismo além da Europa. Os interesses na saúde e bem-

estar da população negra nunca foram reais. Por exemplo, a Lei de Eusébio de Queirós, que pôs fim ao tráfico negreiro no país não significou fim da escravidão. Pelo contrário: significou a busca por novas alternativas para o prenúncio do fim da escravidão (Gomes, 2019, p.85). Significou também o remanejamento de pessoas negras de algumas regiões do país para outras (Gorender, 2016). Desta forma este movimento é uma das portas de entrada para práticas que intensificaram outras violências para o povo negro através das práticas intensificadas do movimento iluminista.

Neste momento outra parte indigesta do processo de escravidão derivada do racismo à portuguesa faz-se presente no país: o racismo científico. Este tipo de racismo sustentando por autores como Silvio Romero[71], Nina Rodrigues[72] no Brasil e Cesare Lombroso[73] e Arthur Gobineau[74] na Europa, estabeleceram contribuições que violentamente foram edificantes para o olhar de inferioridade do negro no Brasil (Schwarcz, 2005) Embora o racismo científico ganhe força no período pós-independência do Brasil, as suas práticas encontram ecos na cultura portuguesa que ainda estava bastante presente no país (Gomes, 2015).

Arthur Gobineau, embaixador que esteve no Brasil entre 1869 e 1870 retrata de forma clara a influência no posicionamento brasileiro sobre os negros no Brasil onde através do determinismo racial absoluto sustentava elementos do darwinismo social introduzindo a noção de degeneração da raça através da mistura de diferentes espécies humanas (Swcharcz, 2005, pág. 50). Aliás, a posição do francês sobre raça humana não incluía pessoas negras.

---

[71] Sílvio Romero expressava claramente a sua aversão a população negra. Para ela a solução para o embranquecimento era deixar que os portugueses morressem e, naturalmente, os brancos ocupariam um espaço que era naturalmente deles. Para Sueli Carneiro Silvio Romero escreveu a melhor expressão do processo de objetivação do negro nas ciências nacionais (Carneiro, 2023, p.42-43).

[72] Nina Rodrigues fez racismo disfarçado de ciência. Suas ideias absurdas eram consideradas avançadas para a sua época.

[73] Cesare Lombroso era médico italiano criminólogo que definia quem era criminoso a partir da tipificação física. Contribuiu bastante para o racismo científico por estereotipar pessoas negras e serviu de referência para outros racistas brasileiros adeptos do falso cientificismo.

[74] Arthur Gobineau foi quem mais influenciou para o racismo científico através de teorias absurdas que estavam mais calcada no seu olhar que em bases possíveis de serem justificáveis pela ciência. Destaca-se que suas ideias eram tão absurdas que nenhum lugar do mundo tolerou tais impropérios. Apenas no Brasil ele conseguiu ser ouvido (Schwarcz, 2005).

Essas pessoas eram caracterizadas como sub-raças (Swcharcz, 2005, pág. 50).

Para melhor compreensão deste impacto na questão negra, Munanga (1999), contribui com esse pensamento ao dizer que raça seria um conceito que está carregado de ideologia e esconderia uma coisa não proclamada que seria a relação de poder e de dominação (Munaga,1999). A partir desta observação é notório que os processos de colonização no Brasil escolheram a partir deste conceito de raça que o negro era "inferior". Isto também alcança o passado ao se direcionar a África, berço da negritude, ambiente onde houve o sequestro de homens e mulheres em navios para serem escravizados nos mais diferentes lugares do mundo. Nas idas e vindas das ondas do mar, colonizadores e negros africanos (já na condição de escravizados) chegaram ao Brasil, trazendo com eles o canto amargo dos choros, das mortes e violências sofridas nos "navios negreiros". Intensificaram tais sentimentos a partir do momento em que os desdobramentos do racismo científico os conduziram para a margem da sociedade brasileira com a abolição em 1888.

Diante das situações do passado seria irônico esperar alguma cidadania após a abolição. Pois antes dela o Brasil abriu-se ao racismo científico e tomou medidas para se resguardar através da importação direta de pelo menos 1,3 milhões de pessoas brancas entre 1886-1900 (Gomes, 2022, p.343). O que se viu foi a intensificação do racismo científico desdobrados em Nina Rodrigues e Silvio Romero alcançando o século XX.

Não há argumentos que sustentem que tais práticas, justificativa na ignorância ou qualquer coisa semelhante uma vez que logo após a Lei Áurea, em 1890, o então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda, Ruy Barbosa, queimou documentos oficiais que explicitavam a escravidão sob a pecha de apagar parte vergonhosa da história do país (Nunes, 2006). A tentativa de apagamento da presença negra no país deu-se através de uma abolição inconclusa com ecos na atualidade através de dados que refletiram no século XX, e ainda no século XXI, através da fome, da miséria, da ausência de educação, no mercado de trabalho e no direito de existir ao protagonizar o maior quantitativo de pessoas assassinadas no país (Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades, 2024).

Desta forma, elementos ao longo do século XX e XXI devem ser pontuados para complementar o conhecimento exposto ao longo desse texto

e demonstrar que esse tripé oportuniza o surgimento dos dispositivos que sustentam o racismo até os dias atuais (Carneiro, 2023).

Dispositivo da racialidade modo *"on full"*

Sueli Carneiro (2023) desenvolve em sua tese, a partir de Michel Foucault do ponto de vista de dispositivo. A partir do francês é possível compreender a existência de um conjunto de ações, interações e discursos que articulados possuem efeito na sociedade. Neste caso os dispositivos seriam as leis, os campos de atuação da justiça, a ciência e toda gama de modo de produção de subjetividade que envolve a sociedade. Neste caso, o autor aprofunda o seu conhecimento a partir do dispositivo da loucura e dispositivo da sexualidade (Carneiro, 2023, p.21-25).

Para contextualizar a ideia de dispositivo deve-se partir da ideia de loucura em Foucault onde ele pontua, a partir de uma arqueologia, de saberes, elementos históricos, arquitetura (a partir dos manicômios) e da psiquiatria sustentando a ideia de louco e sua loucura dentro de um dispositivo articulado na interligação de todos esses elementos citados em contraparte da ideia de normalidade e do sujeito normal (Carneiro, 2023, p.21-22). Ou seja, a loucura deixa de ser uma ideia e concretiza-se através de um diagnóstico com um elemento eficaz do dispositivo. Através dessa visão o autor evidencia a construção do outro como não-ser como fundamento do ser para justificar o que ele caracteriza como normalidade diante da loucura como não normalidade (Foucault, 1978).

A partir desta visão Sueli Carneiro (2023) substitui a ideia de loucura e sexualidade do dispositivo foucaultiano e insere a questão de racialidade no Brasil para demonstrar todo o movimento de desigualdade racial entre negros e brancos no país. Para melhor compreensão deste processo é importante trazer contribuição de Frantz Fanon a partir de Dantas (2020) quando em seu artigo "*Frantz Fanon e o Narcisismo Branco*" onde os europeus apresentam uma definição de humano que não é uma definição universal. Dantas aponta a partir do viés filosófico de seu artigo que os europeus desdobram o conceito de razão, humanidade, cultura, tecnologia, religião, estado e tudo mais que compõe o que há de mais desenvolvido na sociedade. Desta forma, o sujeito em questão é o próprio branco como medida do ser evidenciando o não ser de quem não é branco. Deste jeito o processo de embranquecimento seria

processo análogo ao de se tornar humano a partir do que foi posto pelo narcisismo europeu (Dantas, 2020). Desta forma, o processo desenvolvido por Portugal no século XV é atual e está dentro do conceito de dispositivo de racialidade devido a sua missão falida de tornar o Brasil branco (Moura, 1994).

Sueli Carneiro apresenta o dispositivo de racialidade a partir do modo de organização da vida social brasileira pela operação do dispositivo, assim como Foucault, que se apoiam nas leis, no campo de conhecimento, moradia (através do modo de distribuição das pessoas no espaço geográfico das cidades) e as representações que as pessoas assumem diante da sociedade. Esse dispositivo foucaultiano da loucura divide as pessoas entre loucas e não loucas assim como o dispositivo de racialidade do Brasil divide as pessoas brancas e negras (Carneiro, 2023). Essa divisão a partir da visão do dispositivo atribuirá a pessoas brancas o padrão da normalidade conferindo as melhores posições no mercado, as melhores moradias e maior confiabilidade enquanto as pessoas negras terão a descredibilidade, perseguição e toda gama de abjeção assim como os atributos de morte (Carneiro, 2023, p.47-52). Ou seja, a inferiorização do negro diante do branco é uma norma estabelecida pelo dispositivo que controla a população negra dentro da sociedade.

Dissecando sobre o dispositivo de racialidade é possível ver claramente as ações do tripé que constitui o racismo a portuguesa implantado no país. A começar pelas lembranças da população negra escravizada no Brasil como principal artífice para a realização de toda movimentação econômica em território nacional através dos seus trabalhos nas áreas de agricultura e mineração (Gorender, 2016). Através do Escravismo Tardio posto por Clovis Moura (1994), as lembranças podem ser estendias a outros serviços que foram realizados ao longo deste período escravagista, mas que hoje não se desvincularam do passado descambando no capitalismo dependente e desdobrada nos dias atuais (Moura, 1994, p. 79-81). A exemplo podem ser citados os serviços de empregada doméstica, atividades de lavouras e cultivo em fazendas (em especial as canavieiras) e os desvalorizados economicamente, mas de fundamental necessidade, que estão vinculadas a limpezas de casas e ambientes corporativos. Os subempregos também não podem deixar de ser lembrados graças aos seus vínculos associados as atividades de escravos de ganho produzidas no passado através de vendas de serviços, produtos alimentícios ou qualquer outro que pudesse atender os interesses dos consumidores (Graham, 2010). Em contraparte a população

branca segue ocupando as melhores posições laborais no país em detrimento do seu privilégio implantado no passado colonial. Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico – DIEESE (2024) confirmam tal informação quando demonstram que somados negros e negras ocupam apenas 4,2% dos cargos de direção enquanto não negros e negras[75] somam 9,8%. Sobre os rendimentos, se comparado os da mulher negra com os das pessoas não negras a diferença mais que dobra: R$ 1.908,00 para mulher negra e R$ 4.013,00 para o homem não negro (DIEESE, 2024). No campo da informalidade 46,1% da população negra trabalha na informalidade e 9,5% da mesma população está desocupada frente a desocupação de 6,3% da população não negra (DIEESE, 2024). Aspectos como estes mostram a sedimentação do tripé construído neste trabalho ao longo de quase 400 anos e a abolição perversa em nome de um projeto de embranquecimento apoiado em pseudociência e ideal racista estigmatizante da população negra (Souza, 2019). Tal projeto segue ecoando com muita força até os dias atuais como foram comprovados pelos dados.

O dispositivo de racialidade exposto por Sueli Carneiro alcança diversas áreas do conhecimento. Comprova-se isso, através do viés de necropolítica exposto do Achille Mbembe (2018), enxergando claramente traços da violência colonial dos portugueses explicitas no extermínio da população negra. Isso é perceptível quando 95,7% de pessoas assassinadas pela polícia no estado de Pernambuco possuem cor da pele negra enquanto no Brasil este número alcança 87,8% ganhando o título de "*Pele Alvo: as mortes que revelam um padrão*" (Rede de Observatório de Segurança, 2024). O tripé da violência perpetua-se de forma incessante diante da realidade do jovem negro no país.

Todos esses vieses ganham consistência ao perceber o aspecto cultural da população brasileira implantado por Portugal. A exemplo as condenações impostas por Noé a Cam e interpretada de maneira equivocada para a população negra desdobram-se em séculos de castigos, violência, pseudociência amparada pelo racismo científico naturalizando o dispositivo de racialidade até os dias de hoje. Compreende-se que as manifestações do racismo através do judiciário com prisões e leis arbitrárias que aumentam a estatística da população negra encarcerada (Borges, 2019). Assim como a

[75] Segundo a pesquisa não negros e negras incluem amarelos, indígenas e brancos.

cultura implantada pelo capitalismo iniciada no mercantismo, edificada no viés da exploração colonial, construiu ao fim dos anos de escravidão uma máquina de catapultar pessoas negras para zona da exclusão social. O exemplo mais próximo foi durante a pandemia de COVID-19 onde o grupo de pessoas que compuseram os viventes da Insegurança Alimentar Nutricional – IAN. O período pandêmico descortina 125 milhões de pessoas com algum tipo de insegurança alimentar e mostra que 65% dessas pessoas que viveram essa realidade eram negras e pardas (II VIGISSAN, 2023). Outro detalhe que não passará desapercebido neste trabalho é a violência de gênero duramente imposta as mulheres negras. No mesmo relatório sobre a fome durante período pandêmico evidencia-se que 22% dos lares que convivem com a fome são chefiados por mulheres negras. Essa mesma violência contra as mulheres negras foi intensificada no cotidiano escravagista através da sua sexualidade, do impedimento de constituição de uma família e criar os seus filhos (Gomes, 2019). Tal realidade está manifesta na fome, no estágio de invisibilidade social e na composição da zona de exclusão plena tendo todos os seus direitos básicos negados graças a uma estética eurocêntrica que associa-se a Europa para justificar suas ações narcísicas (Fanon, 1961).

Sendo assim, o dispositivo de racilidade estabeleceu-se com sucesso através de um tripé constituído nas práticas portuguesas e está desdobrado nas ações cotidianas de forma naturalizada pela população branca. Mas também encontra resistência da população negra que nutrida de conhecimentos segue lutando incansavelmente pelos seus direitos e combatendo tal dispositivo minando as bases do tripé do racismo a portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas por Portugal, assim como outros europeus colonizadores, foram determinantes para as desigualdades sociais da população negra. É importante ressaltar que nossa decisão de trazer essa trajetória conceitual através de um tripé e do dispositivo de racialidade se deu por acreditarmos ser de suma importância, uma vez que o racismo vigente pela sociedade está ligado a uma ideia que surgiu na religião, desdobra-se na violência e apoia-se em aspectos fundantes do racismo científico criado pela

própria colonialidade do poder e do ser para poder dominar territórios e povos não europeus.

Por colonialidade, entendemos em Mignolo (2017) que é o poder que domina o sistema mundial e que se apresenta a partir da colonialidade do ser, do poder e do saber. A colonialidade do poder está para as autoridades mundiais e a economia mundial, já a colonialidade do ser, domina o ser, a partir do controle do gênero e da sexualidade, da etnia, da situação econômica, é como se escolhesse quem entra e quem não entra nesse domínio global e a colonialidade do saber, domina o conhecimento e as subjetividades, não é do nada que não conhecemos a África em sua grandeza, de grandes reinos, reis e rainhas, um grande continente que foi reduzido a história de onde vieram os escravos do Brasil, não é em vão, que nos livros didáticos e nas literaturas escolares, tidas como "oficiais", pouco são abordados temáticas favoráveis aos negros, ou que abordam as violências que negros, gays e pobres são submetidos por esta MCP[76] que é amparada pela colonialidade do saber (Mignolo, 2017).

Conhecer essa conceituação, essa criação colonial, nos ajuda a refletir sobre raça e racismo de modo político, criando estratégias coletivas para o enfrentamento dessa ferida colonial que é o racismo à portuguesa no Brasil e outros tipos que se espalham pelo globo terrestre.

A herança colonial deixou ruínas em toda estrutura social, o negro, o indígena e outros povos e etnias, foram "vidas dispensadas" nesse processo de colonização os reflexos são bastante visíveis, inclusive, na forma como os portugueses tratam os brasileiros migrantes em seus território: xenofobia, desprezo e a mesma superioridade com que os negros foram tratados no passado.

Detendo-se ao Brasil, a mácula deixada por Portugal ainda está aberta através de dados que sustentam as desigualdades entre negros e brancos e adaptou-se a um racismo a brasileira que é sustentado de forma, muitas vezes, velada e comprometida com o pacto da branquitude associados ao passado histórico brasileiro e uma nova história negra em curso que começou a ser escrita por nossos ancestrais e seguirá além de nós.

[76] MCP – Matriz Colonial de Poder; (Mignolo, 2017)

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Trato dos viventes: formação do brasil no Atlântico Sul**. Ed. Companhia das letras.. São Paulo - SP, 2000.

ANDRADE, Érico. **A opacidade do Iluminismo: o racismo na filosofia moderna**. Revista Kriterion, Belo Horizonte, nº 137, Ago./2017, p. 291-309.

BORGES, Juliana. Encarceramento em Massa. Ed. Pólen, São Paulo - SP, 2019.

CARDOSO, José Luís. **A abertura dos portos do Brasil em 1808: dos factos à doutrina**, *Ler História* [Online], 54 | 2008, posto online no dia 03 fevereiro 2017, consultado no dia 25 dezembro 2024. URL: https://journals.openedition.org/lerhistoria/2342#:~:text=A%20primeira%20medida%20decretada%20pelo,Silva%20Lisboa%20desempenhou%20papel%20relevante.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro – RJ, 2023.

Dantas, L. T. F. (2020). **Frantz Fanon e o narcisismo branco**. Cadernos PET-Filosofia, 18.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico – DIEESE. 2024 - https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra.pdf acessado em 27 de dezembro de 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1961.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Ed. Perspectiva, São Paulo – SP, 1978.

GOLDENBERG, David M. **The curse of Ham**: Race and slavery early judaysm christianity and slam. Princiton Universitycam Press. USA. 2013.

GOMES, Laurentino: **1822: Como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram dom Pedro a criar o Brasil - um país que tinha tudo para dar errado**. Rio de Janeiro: Ed. Globo Livros, 2015.

GOMES, Laurentino: **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares,** Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. Globo Livros, 2019.

GOMES, Laurentino: **Escravidão: da Independência do Brasil a Lei Áurea,** Vol.III. Rio de Janeiro: Ed. Globo Livros, 2022.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6ª Edição. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2016.

GRAHAM, Richard. **Alimentar a cidade – Das vendedoras de rua a reforma liberal – Salvador (1780 – 1860)**. Ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. In: Ciência e Cultura. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

GUIMARÃES, Reinaldo Silva. **Afrocidadanização: Ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro.** 1º Edição. Ed. Selo Negro.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos: uma história.** Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2009.

Insegurança alimentar e desigualdades de raça/cor da pele e gênero: II VIGISAN: inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil: Suplemento II / Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. – 1. ed. – São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2023.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval.** Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2016.

MBEMBE, Achille. **NECROPOLÍTICA - Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** N-1 Eições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje. Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da Senzala – Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**. 6º Edição. Fundação Maurício Garbois, São Paulo – SP, 2020.

MUNANGA, Kabengele**. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NUNES. Sylvia da Silveira. **Racismo no brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita**. Revista de Psicologia USP, 2006, 17(1), 89-98

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277 FERREIRA, 2013.

Relatório do Observatório Brasileiro das Desigualdades, 2024 - https://observatorioseguranca.com.br/. Acessado em 29 de dezembro de 2024.

ROEDEL, Hiran. **A origem do mito bíblico que foi utilizado para 'justificar' racismo**. BBC News Brasil. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63209322

SAUNDERS, A. C. de C. M.. **História social dos escravos libertos negros em Portugal, 1441-1555**. Temas Portugueses, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1982.

SCHWARCZ , Lilian Moritz. **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 6º Edição. Ed. Companhia das Letras. São Paulo – SP, 2005.

SILVA, Fabiana dos Santos da. **Escravizado, mas não subjugado: a autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua**. XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis – SC, 2015.

SILVA, Rafael dos Santos. **Dinâmica Social da Pobreza** - Tese de doutoramento em Sociologia pela Universidade de Coimbra, 2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Bolsonaro**. Rio de Janeiro: GMT Editores Ltda, 2019.

CAPÍTULO 26

CRIMES CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE SOBRE A RESSOCIALIZAÇÃO DO PEDÓFILO

Débora Eveliny da Silva[77]
Flávia Roberta de Gusmão Oliveira[78]

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças não é um problema recente, desde a antiguidade encontram-se traços de pedofilia em algumas civilizações, como, por exemplo, na Grécia antiga onde se originou o conceito. Atualmente, o tema vem tomando grandes proporções devido à rapidez e facilidade de acesso as notícias, bem como ao crescimento de programas sensacionalistas que se utilizam de notícias de cunho emocional para obter audiência, relacionada à pedofilia e a todo e qualquer crime de natureza sexual cometido contra crianças. Contudo, a psicanálise, através de pesquisas na área, definiu a pedofilia como uma anomalia de perversão sexual com predileção em crianças de até treze anos de idade, também denominada de transtorno de parafilia.

Nesse contexto surge o direito com duas finalidades distintas, a primeira com o intuito de resguardar a criança, sua integridade física e mental, por meio da criminalização dos atos que atentem contra a sua dignidade sexual e a segunda com o escopo de penalizar e ressocializar o pedófilo, para que não volte a reincidir, e apesar do transtorno mental que acomete o pedófilo, a pena restritiva de liberdade ainda é a regra de penalização deste indivíduo.

Tendo em vista a controvérsia que há entre o Direito e a Psicanálise, busca-se responder o seguinte **problema de pesquisa**: a aplicação da pena

[77] Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Escola Superior de Advocacia, Graduada em Administração pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru e em Direito pela Universidade do Vale do Ipojuca UNIFAVIP/DEVRY (http://lattes.cnpq.br/4712960950874822)

[78] Doutoranda em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco, Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (http://lattes.cnpq.br/0061629956128418).

restritiva de liberdade, imposta como instrumento de retribuição do mal praticado e como meio de ressocializar o pedófilo, seria suficiente para reinseri-lo na sociedade?

Para isso, utilizar-se-á livros e pesquisas acadêmicas voltadas aos aspectos psicológicos e jurídicos do tema, bem como versar sobre o posicionamento de outros países e relatar experiências com tratamentos já aplicados.

Assim, o presente trabalho tem como **objetivo central**: analisar se a pena restritiva de liberdade é suficiente para ressocializar o pedófilo de modo que não volte a reincidir, mediante os seguintes os seguintes **objetivos específicos**: diferenciar o abusador sexual do pedófilo; caracterizar legalmente e doutrinariamente os crimes contra a dignidade sexual da criança no Brasil e no direito comparado; demonstrar se há possibilidade de substituição da pena privativa de liberdade por medida de segurança; abordar possíveis tratamentos para os pedófilos.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de proporcionar conhecimento sobre um tema de grande relevância e pouco discutido no âmbito do direito, pois o reconhecimento da pedofilia como um transtorno mental auxiliará a atuação estatal na propositura de penas mais adequadas a fim de evitar que novos crimes ocorram e proporcionar ao pedófilo um tratamento adequado para que ao final do cumprimento da pena este não venha a reincidir.

Quanto aos **aspectos metodológicos**, partimos de uma abordagem qualitativa, já o método de pesquisa utilizado foi o fenomenológico, sendo estes, mais limitados "aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, sem lançar mão de deduções ou empirismos, buscando compreende-los por meio da intuição, visando apenas o dado, o fenômeno, não importando sua natureza real ou fictícia" (PRODANOV; FREITAS, 2013, P. 26). Por fim, definimos a técnica de coleta de dados empregada que foi a pesquisa bibliográfica, utilizando-se da interpretação sobre materiais didáticos que versem sobre o tema da pesquisa.

O artigo aborda a diferenciação do pedófilo e do molestador sexual, do ponto de vista legal e doutrinário os crimes contra a dignidade sexual da criança no Brasil e no direito comparado, além de apresentar os conceitos de ressocialização e reinserção social. Em seguida, apresenta uma análise sobre a controvérsia da aplicação da pena privativa de liberdade para os crimes de

pedofilia, além de comentar sobre o instituto da medida de segurança e, por fim, realiza uma explanação sobre tratamentos já aplicados aos pedófilos.

1. O PEDÓFILO *VERSUS* O MOLESTADOR SEXUAL

Os meios de comunicação proporcionaram nos últimos anos um fácil acesso às informações, tornando-se comum a veiculação de crimes denominados pela legislação atual de estupro de vulnerável, e pela mídia como pedofilia.

Para tanto, é necessário analisar que o termo pedofilia aplicado de forma ampla e inadequado, por isso o propósito deste tópico é diferenciar o molestador sexual do pedófilo, bem como demonstrar como as condutas praticadas pelos pedófilos são tipificadas e punidas tanto no Brasil, quanto no Direito comparado e discorrer sobre os institutos da ressocialização brasileira.

O termo pedofilia teve sua origem epistemológica na Grécia, “pedo” significa criança e “filia” significa amor, amizade, atração, podendo ser entendida como “amor por criança”. Com o passar do tempo o conceito foi modificado e passou a significar atração sexual de um adulto por uma criança, definido no Catálogo Internacional de Doenças 2014 como um transtorno de preferência sexual, também chamado de transtorno de parafilia (para= ao lado; filia= ato de gostar, comportamento sexual aberrante).

As parafilias, no âmbito da psicanálise, são consideradas herdeiras das psicopatias, sendo que estas surgiram na esfera jurídica a partir dos crimes de violência sexual, de assassinatos sádicos e estrangulamento de mulheres, estando caracterizadas pelos extremismos das condutas do infrator, aflorando assim os crimes que envolvam perversidade extrema. Hisgail (2011, p. 51) narra em sua obra que “a psicopatia refere-se às práticas eróticas incomuns, por se tratarem de pessoas que procuram dominar a outrem, com a intenção de gozar com o corpo da vítima”.

Sigmund Freud foi quem melhor discorreu sobre os distúrbios da sexualidade analisando o desenvolvimento da perversidade a partir de estudos sobre a teoria sexual infantil, criando a obra "Três Ensaios para uma Teoria da Sexualidade", na qual explica as transformações da libido. Os estudos de Freud acerca da sexualidade foram de suma importância, não só para a divisão das psicopatias ou perversões sexuais, assim como para evolução do estudo que passou a ganhar uma nova nomenclatura, surgindo assim as parafilias

segundo o DSM- V, (2014) Transtornos Parafílicos, repercutindo nas esferas cíveis e criminais.

Compreendem as parafilias, ainda segundo o DSM-V/2014 (Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais): a pedofilia, necrofilia, zoofilia, fetichismo, sadomasoquismo, exibicionismo, travestismos e bolinagem ou frotteurismo.

Entretanto o DSM- V (p. 698) demonstra a questão da doença quando trata a pedofilia como um transtorno, o Transtorno Pedofílico, cujos critérios para o diagnóstico são: A- que a pessoa com esse transtorno por um período de menos de seis meses, apresente fantasias sexualmente excitantes, impulsos sexuais ou comportamentos intensos e recorrentes envolvendo atividade sexual com criança ou crianças pré-púberes, (em geral 13 anos ou menos), B - o individuo coloca em pratica esses impulsos sexuais, ou impulsos ou as fantasias sexuais causam sofrimento intenso ou dificuldades interpessoais, C - o individuo tenha no mínimo, 16 anos de idade e é pelo menos cinco anos mais velho que a criança ou as crianças, já referidas no item A.

Sob a ótica da psicanálise freudiana, o pedófilo é a representação da perversão sexual que abrange as fantasias sexuais da primeira infância contidas no Complexo de Édipo, período em que há um grande envolvimento da criança com os pais. A mãe passa a ser o objeto de desejo do menino e o pai tende a ser visto como o rival e a barreira que impede o acesso ao objeto desejado. “O pedófilo concebe uma rivalidade profunda com o amor maternal, como se a mãe tivesse roubado do pai a parte erótica do amor que ele tinha com a criança” (HISGAIL, 2011, p. 64).

Durante o Complexo de Édipo, os desejos são de alguma forma, reprimidos, esse fato reflete na fase adulta a partir do desejo sexual, é quando a criança torna-se o objeto do gozo.

O pedófilo possui características peculiares, diferentemente do abusador sexual, conforme destacam Studer e Aylwin (2006) citados por Monteiro (2012): “aquele que possui uma condição crônica geralmente desenvolvida na adolescência sendo mais comum em homens do que em mulheres”. Além de possuir outro traço singular, o qual é descrito por Hisgail (2011), que diz: “para o pedófilo há o consentimento da criança em participar das relações sexuais, consistindo, no imaginário desse, em uma relação amorosa”. Além dessas características o pedófilo pode apresentar outros tipos

de perversão sexual, como, por exemplo, expor suas genitálias para crianças, despi-las para olhar seus corpos nus e molesta-las a partir do toque. Pode-se dizer que:

> As modalidades de pedófilos descritas na literatura científica compreendem variações contrastantes de sujeitos, que se masturbam diante de uma criança ou, então, aqueles que manipulam a genitália infantil até chegar ao estupro ou assassinato. (HISGAIL, 2011, p. 54)

Em regra, os pedófilos não apresentam condutas violentas, por ter como vítimas pessoas indefesas, eles preferem atrai-las a partir de atos de ludíbrio. Contudo, alguns estudiosos, afirmam que "nem todo pedófilo chega a abusar sexualmente de uma criança e, principalmente, que nem todo aquele que abusa sexualmente de uma criança possui tal transtorno" (MARSHAL, 2007, apud MONTEIRO, 2012).

Segundo Baltieri (2005) cerca de 20% dos que abusam sexualmente de crianças são pedófilos, com 16 anos ou mais e 05 (cinco) anos mais velhos do que as vítimas, a grande maioria preferem meninos ou meninas, estando uma baixa proporção relacionada à preferência por ambos os sexos. Outra característica evidenciada em seu estudo está na relação entre as parafilias como um importante fator que promove a reincidência nos crimes sexuais contra crianças.

Nem sempre o pedófilo chega a realizar a conjunção carnal, em muitos casos o interesse permanece envolto da prática de atos libidinoso, como a estimulação das genitálias, masturbação recíproca, contato genital oral, preferindo assim um envolvimento sexual limitado.

Para Monteiro (2012) o pedófilo distingue-se do molestador sexual por caracterizar um estado em que o sujeito utiliza a criança para o seu desejo sexual, enquanto o molestador é definido por um conceito legal delimitado ao próprio ato.

2. CRIMES CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL DA CRIANÇA NO BRASIL E NO DIREITO COMPARADO

A dignidade sexual é considerada um bem jurídico e por esse motivo obtém a tutela do Direito. A concepção de proteção jurisdicional advém dos princípios contidos no ordenamento jurídico brasileiro, dentre eles está o

princípio da dignidade da pessoa humana que está ligado à proteção da subjetividade humana e, no contexto protetivo, a dignidade sexual visa preservar a respeitabilidade, a vida privada e a autoestima, "além disso, revela destacar, como bem jurídico penal, a formação da moral das crianças e adolescentes, de modo que, seu amadurecimento sexual necessita de proteção estatal, ao menos em determinadas faixas etárias". (NUCCI, 2014, p. 31)

No Brasil, os crimes contra a dignidade sexual estão elencados no Título VI, do Código Penal, a partir do artigo 213 que traz em sua redação: "constranger, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso: pena-reclusão, de 6 (seis) a 10 (dez) anos. A estrutura desse artigo constitui um tipo penal misto, tendo como verbo principal "constranger" e as demais condutas são consideradas associativas. Portanto, a consumação do estupro ocorre não só ao praticar a conjunção carnal (cópula pênis-vagina), como também ao perpetrar qualquer ato libidinoso ainda que seja preparatório para consumação da conjunção carnal.

Os 217-A ao 218-B tipificam os crimes de caráter sexual praticados contra menores de 14 anos de idade, bem como a todos que não possam expressar sua vontade, são intitulados como crimes sexuais contra vulneráveis. Vale salientar que, caso o indivíduo tenha 14 (quatorze) anos e venha a consentir a prática do sexo, a conduta será considerada atípica. Contudo, se houve o constrangimento e violência será caracterizado o crime tipificado no artigo 213, do Código Penal.

A vulnerabilidade está visceralmente proporcional à concepção de pessoas que não detém capacidade psicológica para entender o caráter lascivo do ato sexual ou ao menos oferecer resistência e no entender de Nucci (2014) a vulnerabilidade é atribuída aqueles que por algum motivo não podem externar de forma racional, segura e plena o seu consentimento. De acordo com Capez (2013, p. 83):

> O menor de idade, pela imaturidade, não pode validamente consentir na prática dos atos sexuais. Nota-se que o artigo 224 do CP considerava que a violência era presumida se a vítima tivesse idade igual ou inferior a 14 anos, o que não mais ocorre, agora, tendo em vista que se considera apenas o menor de 14 anos.

O Código Penal, no artigo 218-A, igualmente incrimina aquele que “praticar, na presença de alguém menor de 14 (quatorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem”.

Outro tema relacionado aos crimes contra a sexualidade do vulnerável é a pornografia infantil. Pornografia na concepção de Breier (2013) é toda exibição gráfica, escrita ou sonora, tendo por finalidade a excitação sexual, o meio viabiliza normalmente tanto a distribuição do material pornográfico, tornando-se assim um paraíso para os pedófilos.

A internet tornou-se o meio pelo qual a pornografia infantil consolidou-se como uma indústria, um comércio que põe pedófilos em contato direto com crianças com o intuito de obter fotos, vídeos e até marcar encontros. Mesmo não possuindo contato direito com as crianças, os pedófilos ao adquirirem mediante paga pelo material pornográfico infantil, sustentam uma rede com lucros altíssimos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/1990, aprimorou o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, tipificando tais condutas no artigo 240 com a seguinte redação: "Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfico, envolvendo criança ou adolescente. Pena de reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos e multa".

As práticas associadas à pedofilia virtual foram tipificadas na Lei 11.829/2008, que alterou o ECA, dentre os agentes relacionados na Lei estão os consumidores de material pornográfico infantil, que acrescentou ao Estatuto da Criança do Adolescente os artigos 241-A, 241-B, 241-C, 241-D, 241-E.

Conforme vimos, a maioria dos crimes que visa a proteção da sexualidade da criança está relacionado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), com exceção do ato sexual que envolve a conjunção carnal com menor de 14 (quatorze) anos, este delito encontra-se apenas tipificado no Código Penal Brasileiro, e não se resume apenas a cúpula do pênis com a vagina, englobando também sexo anal e oral. Logo, a vítima pode ser do sexo masculino.

Para um melhor entendimento acerca do tema em questão, faz-se necessário analisar outras formas de punição e tratamento são aplicadas em diferentes países, que adotam desde a castração química até o incentivo ao tratamento psicológico.

A presunção de vulnerabilidade da criança no Direito Penal Argentino é limitada até os 12 anos de idade, o artigo 119 do referido Código imputa pena de reclusão ou prisão de 6 (seis) a 15 (quinze) anos de reclusão aquele que vier a ter relação sexual com menor. Em 2010, na província de Mendoza na Argentina, foi implementada a castração química, como tratamento alternativo[79].

Já o Código Penal Português nos artigos 172 a 175 aduz as formas de violência sexual contra menores de 14 (quatorze) anos de idade, imputando pena de 01 (um) a 08 (oito) anos aqueles que praticarem ou leva-los a praticar atos sexuais consigo ou com outra pessoa, além de cúpula, coito anal ou coito oral, exibicionismo, fotografias e filmagens pornográficas, ou até mesmo ter conversas obscenas ou por escritos com menores de 14 (quatorze) anos de idade.

No ano de 2009 foi aprovada, mesmo diante de fortes críticas dos Direitos Humanos, na Polônia a Lei que autorizava a castração química e tratamento psicológico para aqueles que venham a estuprar vítimas menores de 15 (quinze) anos, tal medida tem o intuito refrear o desejo sexual e sua aplicabilidade ocorre ao final do cumprimento da pena[80].

O Código Penal alemão prevê pena privativa de liberdade de 06 (seis) meses a 10 (dez) anos para o indivíduo que praticar atos sexuais com menores de 14 (quatorze) anos. Segundo Moraes (2015) a Alemanha, que também é adepta a castração química, vem implementando esforços para identificar a pedofilia como uma doença, bem como procura encorajar o tratamento psicológico voluntário do pedófilo, com o intuito de impedir a ocorrência de novos crimes, além da escusa do Estado de suas práticas de repressão.

3 A CONTROVÉRSIA DA APLICAÇÃO DA PENA NOS CASOS DE CRIMES DE PEDOFILIA

Inicialmente, convém realçar que no Brasil a legislação voltada à execução penal atribui a pena uma tríplice finalidade, quais sejam: retributiva, preventiva e reeducativa, buscando-se, sobretudo, a ressocialização do

79 http://internacional.estadao.com.br/noticias/america-latina,provincia-argentina-aprova-castracao-quimica-para-estupradores,524672

80 http://www.reuters.com/article/us-castration/poland-okays-forcible-castration-for-pedophiles-idUSTRE58O4LE20090925

condenado. Contudo, torna-se insensato a aplicação da pena restritiva de liberdade aos pedófilos, uma vez que estes não possuem predisposição para atingir o convívio social de forma salutar, não alcançando, ao final, a finalidade da pena. O contrário poderá ocorrer com o molestador sexual, visto que este indivíduo não possui nenhuma patologia, podendo ser considerado um apenado comum, conseguindo atingir a ressocialização.

Infere-se, no que tange ao pedófilo, que a mera aplicação da pena consistirá em um efêmero lapso temporal, decurso de tempo o qual evitará apenas o cometimento de novos delitos, mas, ao final do cumprimento da pena, voltará a praticar a mesma conduta que o levou inicialmente ao sistema prisional.

> Com efeito, embora a pedofilia se esconda dentro de um ambiente privado, o gesto pedofílico ultrapassa o nível particular e invade os ambientes sociais, colocando-se no lapso oposto do bem coletivo e dos interesses da sociedade. O agir pedofílico agride toda a comunidade na medida em que o outro da relação é sempre um sujeito privado de anuência: a criança. (TRINDADE; BREIER, 2013, p. 36)

Ao passo que a atividade pedofílica ultrapassa a esfera do indivíduo portador da parafilia e interfere na vida de crianças e adolescentes torna-se indiscutível a interferência jurídica e social do Estado, aplicando-se medidas eficazes.

Reconhecendo-se a ineficácia da medida privativa de liberdade, questiona-se: qual seria então a medida mais apropriada para a ressocialização do pedófilo e para que houvesse a garantia de que ele não iria praticar novos atos delituosos? A seguir comentaremos sobre algumas possibilidades.

3.1 A medida de segurança seria a solução?

Tendo em vista uma maior efetividade na recuperação do condenado e visando sua subjetividade, o Código Penal Brasileiro traz uma condição diferenciada como medida alternativa que diverge da aplicação das penas privativas de liberdade, restritivas de direitos e pecuniárias, para os indivíduos que, ao tempo da ação ou da omissão, eram incapazes de entender a ilicitude do fato. Aos denominados inimputáveis, não são aplicadas as penas

anteriormente mencionadas, como preconiza o artigo 26, caput, do Código Penal.

> Art. 26 - É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

Atualmente, o critério biopsicológico é utilizado pelo Direito Penal para determinar a inimputabilidade do indivíduo. Além da doença mental, desenvolvimento mental incompleto ou retardado e embriaguez completa decorrente de caso fortuito ou força maior compõem o critério psicológico, também são considerados inimputáveis os menores de dezoito anos pelo critério biológico.

Por sua vez, a semi-imputabilidade ocorre quando o agente ao cometer um fato típico, antijurídico, mas que possui a culpabilidade diminuída, conforme preceitua o do artigo 26, do Código Penal, a este indivíduo, em regra, será imputada uma das penas previstas no Código Penal, diminuída de um a dois terços[81].

Para Moscatello *apud* Tomada (2013) a psiquiatria forense passou a considerar o pedófilo um semi-imputável por entender que mesmo possuindo capacidade de discernimento sobre a ilicitude dos seus atos, ainda assim não possui total controle sobre suas ações em decorrência do impulso e da vontade, e quando associado ao álcool, a demência senil ou psicoses deve ser determinada a sua inimputabilidade.

Logo, a inimputabilidade e a semi-imputabilidade serão comprovadas através de laudo psiquiátrico, este tem por finalidade confirmar se o agente tem capacidade de entender o caráter ilícito do seu comportamento. Capez (2008) corrobora que na inimputabilidade a periculosidade é presumida bastando apenas o laudo pericial para comprovar a doença, já na semi-imputabilidade, além do laudo será necessário analisar as peculiaridades do fato delituoso.

---

[81] Não obstante a esse entendimento, o artigo 98, do mesmo dispositivo, prevê também as hipóteses tratamento para o apenado como substituição para a pena privativa de liberdade por internação, ou tratamento ambulatorial, com o prazo de um a três anos no máximo.

Como preleciona o autor Rogério Greco.

> (...) aplica-se medida de segurança, como regra, ao inimputável que houver praticado uma conduta típica e ilícita, não sendo, porém, culpável. Assim, o inimputável que praticou o injusto típico deverá ser absolvido, aplicando-se-lhe, contudo, medida de segurança, cuja finalidade difere da pena. (GRECO, 2014, p. 683)

Aos indivíduos que possuem as características anteriormente mencionadas, com exceção dos menores de dezoito anos, serão aplicadas medidas de segurança, como determina o artigo 97, do Código Penal, *in verbis*: "Art. 97. Se o agente for inimputável, o juiz determinará a sua internação (art. 26). Se, todavia, o fato previsto como crime for punível com pena de detenção, poderá o juiz submetê-lo a tratamento ambulatorial".

Comprovada a inimputabilidade do agente delituoso, este receberá o que a doutrina convencionou a chamar de sentença absolutória imprópria, a qual cominará o cumprimento da medida de segurança. Tourinho Filho *apud* Greco (2014) observa que a doutrina majoritária entende a absolvição imprópria como uma verdadeira condenação.

Ocorre que a medida de segurança e a pena privativa de liberdade assemelham-se quando restringem a liberdade do indivíduo, no mais possuem finalidades diversas. A aplicação da medida de segurança busca proporcionar ao inimputável a cura da sua patologia ou, no mínimo, assegurar o tratamento psiquiátrico.

Diante da complexidade que circunscreve os tratamentos psiquiátricos Rogério Greco (2014) expõe posicionamento da classe médica em defesa dos portadores de doenças mentais entendendo pela não internação como regra, mas apenas para os casos considerados mais graves, como a impossibilidade de o portador da doença mental conviver em sociedade, tornando-se, muitas vezes, um perigo para ele mesmo.

Assim, é relevante expor que compreender quais os motivos que levam o indivíduo a violentar sexualmente uma criança, de certa forma, gera revolta entre profissionais de diversas áreas, pois há um julgamento preestabelecido antes mesmo de se fazer a análise psicológica do agente delituoso.

Logo, a grande problemática deriva da condição psicológica do pedófilo, uma vez que este não possui uma doença mental capaz de reduzir o

entendimento de suas ações, dispondo de capacidade para discernir tudo o que faz. No entanto, alguns Tribunais entenderam pela substituição da pena privativa de liberdade por medida de segurança, quando comprovado que o agente delituoso é um pedófilo, conforme disposto nos julgados abaixo apresentados:

> SUBSTITUIÇÃO DA PENA RECLUSIVA POR MEDIDADA DE SEGURANÇA.
> Réu submetido à avaliação psiquiátrica, cujo laudo diagnosticou tratar-se de um indivíduo portador de parafilia, reconhecendo o nexo de causalidade entre a referida patologia mental e a conduta criminosa praticada pelo réu. Avaliação pericial que recomenda aplicação de medida de segurança para o tratamento da patologia apresentada. Sentença que desconsiderou a recomendação dos expertos e aplicou a pena reclusiva em regime aberto, mesmo tratando-se de crime hediondo praticado contra criança de oito anos, mediante violência real. Patologia mental diagnosticada que conduz o réu a impulsos sexuais desviados, sendo forte a probabilidade de siga praticando abusos sexuais em crianças se não for submetido a um rigor tratamento médico. Possibilidade de cura para patologia reconhecida pelos expertos. Substituição da pena reclusiva por medida de segurança que se mostra recomendável, nos termos do art. 98 do Código Penal. Determinada a internação do réu no Instituto Psiquiátrico Forense Manoel Cardoso (IPF), pelo período mínimo de dois anos. APELO PROVIDO
> BRASIL, Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Oitava Câmara Criminal. Apelação Crime Nº70011372471.Relatora: Dra. Lúcia de Fátima Cerveira. Decisão publicada em 9 de mai. 2007.

> APELAÇÃO CRIMINAL. CRIME CONTRA DIGNIDADE SEXUAL. ESTUPRO DE VULNERÁVEL (ART.217-A, CAPUT, DO CÓDIGO PENAL) EM CONTINUIDADE DELITIVA. SENTENÇA CONDENATÓRIA. SUBSTITUIÇÃO DA PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE POR MEDIDA DE SEGURANÇA (TRATAMENTO AMBULATORIAL) EM FAE DA RECONHECIDA SEMI-IMPUTABILIDADE DO AGENTE E DA NECESSIDADE DE SUBMETÊ-LO A ESPECIAL TRATAMENTO CURATIVO (ART.98 DO CÓDIGO PENAL). COMANDO DE REVIGORAMENTO DA PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE SE E DESDE QUANDO VIER A CESSAR A PERICULOSIDADE.

BRASIL, Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Quarta Câmara Criminal. Apelação Crime nº 2014.084394-6. Relator: Rodrigo Collaço. Decisão publicada em 7 de mai. 2015.

Apesar desses exemplos citados, ainda é minoritário o entendimento jurisprudencial considerando os pedófilos detentores de doença mental, mesmo entendendo o caráter ilícito de suas ações. Os autores Trindade e Breier (2013) colocam-se a favor desse entendimento, defendem a equiparação da pedofilia às doenças mentais, os quais estariam classificados como inimputáveis, ou semi-imputáveis com quadro de perturbação mental, que os remeteria a responsabilidade penal diminuída.

Nesse sentido, é relevante destacar que deve haver a criminalização para que haja uma proteção maior a criança, porém, criminalizar apenas não é o suficiente, deve-se também se ater às peculiaridades da personalidade moral do agente.

Percebe-se, portanto, que a medida de segurança pode ser um caminho, desde que o tratamento se adeque ao tipo de patologia que afeta estes indivíduos.

3.2 Concebendo outras experiências de tratamento

A partir da busca pela compreensão da complexidade que envolve o podófilo, foram encontradas algumas formas de tratamentos específicos como alternativas para a não aplicação das penas ou aplicados de forma cumulativa. Essa realidade tem sido nítida em outros países, mas, infelizmente, ainda são raras no Brasil.

No entendimento dos autores Trindade e Breier (2013) existem muitas controvérsias relacionadas aos tratamentos e punições direcionados aos pedófilos, pois a gama de profissionais envolvidos implica em uma diversidade de opiniões de seguimentos multidisciplinares que abordam diferentes enfoques.

A castração química, apesar de dividir várias opiniões e de serem feitos inúmeros questionamentos sobre a sua eficácia, ainda é uma das formas de punição mais aplicada. É conceituada por Mattos (2009) como um tratamento inibidor de testosterona considerado reversível, é realizado a partir do uso de fármacos compostos por hormônios femininos que atuam no cérebro

e são capazes de regular a produção de testosterona. Por fim, consegue bloquear os impulsos e desejos sexuais.

Em alguns países a castração química é utilizada apenas em casos extremos. Trindade e Breier (2013) apresentam de forma sucinta o posicionamento de alguns países quanto ao modo que abordam a castração química. Segundo eles a Grã-Bretanha é um dos países que autoriza a castração química, desde que seja voluntária, eles também mantém um registro nacional de abusadores de crianças. Já na Dinamarca e na Suécia a castração química é permitida em casos extremos, na França, por sua vez, há um projeto lei que prevê tratamento obrigatório para os pedófilos, que pode ser psiquiátrico ou farmacológico, por fim na Áustria é permitida a castração química.

Os defensores da castração química associam as práticas da pedofilia à condição física do indivíduo, especificamente ao elevado nível de testosterona. Entretanto, como já mencionado, para que o indivíduo venha a ser considerado pedófilo é necessário que haja uma desordem mental ligada ao transtorno de parafilia, sendo necessário preencher alguns requisitos que em nada fazem alusão à condição física do agente.

Diante disso, apresenta-se uma das objeções encontradas para a aplicação do tratamento, uma vez que as agressões sexuais não se limitam apenas a conjunção carnal, existindo outros meios de violência sexual conhecidos como atos libidinosos que não necessitam da ereção para que ocorra e são tão graves quanto a conjunção carnal, fato que diminui consideravelmente a eficácia da castração química.

Segundo Sanderson (2008) os tratamentos aplicados aos abusadores sexuais de crianças evoluíram durante os últimos 30 anos de tal forma que se constatou a ineficácia da castração química, uma vez que esse tratamento reduz a libido e reduz os estímulos sexuais, mas não detém os desejos e fantasias sexuais.

Outro ponto controverso que permeia a castração química encontra-se na obrigatoriedade de tomar as vacinas regularmente, uma vez que o tratamento possui caráter reversível, caso a medicação não seja administrada regularmente perderá sua eficácia e poderá até elevar os níveis de testosterona, aumentando a ocorrência de crimes sexuais. Não obstante a esse entendimento, não se pode definir até que ponto se pode obrigar o pedófilo a tomar o medicamento de forma continuada.

No âmbito do Poder Legislativo brasileiro, a castração química não representa um tema novo, posto que já foram apresentados quatro projetos de leis com o intuito de introduzir o tratamento como medida de segurança. Uma das propostas foi apresentada pela Deputada Federal Maria Valadão, do PTB-Goiás, a PEC número 590/98 pretendia modificar o texto da Constituição Federal de 1988 para incluir a pena de castração química direcionada aos reincidentes do crime de estupro de vulnerável.

As propostas foram rejeitadas sob a alegação de que o tratamento iria de encontro com a cláusula pétrea prevista no art. 5°, XLVII, alínea "e", da Constituição Federal, a qual prevê a não aplicação de penas cruéis. Os parlamentares consideraram a castração química uma medida extrema, contrário ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Ao contrário da realidade presente em países como a Alemanha, que passou a entender a pedofilia como uma doença que necessita de tratamento e, principalmente, promovendo ações de prevenção, o Brasil possui poucos projetos de intervenção psicológica voltados ao tratamento de pedófilos, dentre essas poucas iniciativas está o Projeto Repropondo, conforme será visto a seguir.

3.3 O projeto Repropondo: uma análise a partir da ideia de Fraternidade Política

Com uma proposta antagônica ao que impõe a castração química, o Projeto Repropondo, idealizado pela Pontifícia Universidade Católica – Goiás, tornou-se referência em todo país no combate à exploração sexual comercial infantojuvenil. Por meio desse projeto, os psicólogos e pesquisadores Karen Esber, Benedito Rodrigues dos Santos e Izabela Barbosa de C. Santos, desenvolveram um trabalho de pesquisa e atendimento voltado aos indivíduos que eles denominam de "autores de violência sexual", a partir da aplicação do tratamento psicoterapêutico aos indivíduos que possuem compulsividade sexual por crianças e adolescentes.

Antes de falarmos um pouco mais sobre o referido programa, convém ressaltarmos a decadência do sistema prisional brasileiro, podemos afirmar que:

> Os espaços prisionais no Brasil e as unidades de acolhimento de adolescentes em conflito com a lei afrontam o Estado

> democrático de Direito, não ressocializam, embrutecem as pessoas em seu interior. Sua tragédia social degradante expõe o Estado brasileiro como Estado violador (BARROS, DUARTE, GOUVEIA, P. 17)

Diante disso, o pedófilo que estiver preso não terá acesso ao tratamento psiquiátrico, além de estar incluído em um ambiente que o tornará ainda pior, aumentando a chance de delinquir novamente.

Compreender a pedofilia como uma doença e a necessidade da pessoa que pratica esse ato tão cruel ser submetida ao tratamento adequado para diminuir a possibilidade de reincidência representa uma experiência fraterna do ponto de vista político.

Podemos dizer que a fraternidade assume uma conotação política, a partir da Revolução Francesa de 1789, sendo incorporada às normas constitucionais de muitos países. Em nosso país:

> O Direito, sob a perspectiva da fraternidade, visa, neste aspecto, como uma categoria jurídica, ao lado da liberdade e da igualdade, contribuir para melhor realização dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, presentes no artigo 3º da Constituição Federal de1988, especialmente no que diz respeito à construção de uma sociedade *"livre, justa e solidária"* (SIMÕES, PAGANELLI, **ANO, p. XX**).

Diante disso, a percepção de programas de tratamento de pedófilos pode ser analisada sob o prisma da fraternidade política, porque apesar de considerarmos a conduta desses criminosos como abjetas, precismos reconhecer o ambiente de degradação do cárcere no Brasil e a ausência de condições que propiciem o atendimento que precisa ser direcionado a eles.

Podemos então afirmar que a utilização da experiência fraterna para implantação de um modelo de tratamento para pedófilos, exige a superação de paradigmas políticos e ideológicos.

O Projeto Repropondo representou, portanto um trabalho pioneiro nesta perspectiva. Inicialmente, a proposta da pesquisa visou dois tipos de públicos conforme leciona Esber; Santos e Santos em seu livro "Autores de violência sexual contra crianças e adolescentes 2" (2009, p. 157).

> A primeira delas buscava implantar um espaço terapêutico para o atendimento a clientes da exploração sexual infanto-

> juvenil. A segunda, proporcionar as pessoas que não haviam cometido violência sexual, mas que tinha preferência ou compulsão sexual por crianças e adolescentes, um espaço psicoterapêutico de reflexão com caráter preventivo da violência. A terceira, estruturar ações de atendimento fora do contexto prisional para homens com preferência sexual por crianças e adolescentes.

A base utilizada nos atendimentos aplicados durante os tratamentos foram as práticas terapêuticas já utilizadas em países como Canadá, Estados Unidos e Austrália.

A princípio, a proposta do atendimento era da procura voluntária dos participantes e o tratamento foi divulgado através de dois jornais de grande circulação em Goiás, além da distribuição de filipetas com o seguinte slogan: "Se você tem compulsão sexual por crianças e adolescentes, existe ajuda. Programa repropondo", mas as tentativas de comparecimento dos voluntários, logo no início do projeto tornaram-se infrutíferas.

Em uma nova tentativa de formação dos grupos, o Projeto estabeleceu uma parceria com a Agência Goiana do Sistema Prisional, com o intuito de realizar o tratamento psicoterapêutico no Centro Penitenciário Odair Guimarães, em Goiás, onde foram pré-selecionados 56 possíveis pacientes, e posteriormente 13 foram definidos, com base em entrevistas que identificaram os autores de violência sexual contra crianças e adolescentes compulsivos.

Além da parceria realizada para tratamento dos reclusos, também continuaram sendo oferecidos tratamentos psicoterapêuticos aos voluntários que possuem preferência sexual por crianças. Como forma de atingir o público-alvo, foram feitas divulgações com o seguinte slogan "Você é homem e tem atração por crianças e adolescentes? Procure o Repropondo, grupo de psicólogas do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (CEPAJ), da Pontifícia Universidade Católica – Goiás. O atendimento é gratuito e sua identidade será mantida em absoluto sigilo". Surgiram três voluntários que foram demonstraram o perfil de possuir preferência sexual por crianças/adolescentes. Os indivíduos com compulsão sexual foram submetidos ao tratamento durante oito meses.

O Projeto Repropondo não chegou a fazer qualquer distinção entre os tipos de enfermidades mentais que afetavam os agressores sexuais, conforme nos mostra Esber, Santos e Santos (2009, p. 181):

> Quando se avalia o programa repropondo, pode-se dizer que esse, ao propor ações que primam pelo respeito ao ser humano, tem caráter positivo. O programa primeiramente buscou entender o autor de violência sexual como ser humano- e, como tal, passível de mudanças- e não como "psicopata", "esquizofrênico" ou "pedófilo". Buscou-se ver a pessoa antes do rótulo, e não, o rótulo antes da pessoa.

Isto posto, nota-se que o Projeto Repropondo, dirigiu seus esforços para a conscientização de que prevenir ainda é a melhor solução, com aplicação de intervenção precoce na tentativa de desviar os indivíduos do padrão de violência sexual, além disso ao trabalhar com abusadores sexuais sentenciados buscou-se prevenir futuras reincidências.

Analisando o assunto com base na perspectiva da fraternidade política, partimos da compreensão da situação deplorável do sistema carcerário brasileiro, impossibilitando a reinserção daqueles que cometem crimes, principalmente, no caso dos pedófilos que sofrem de um transtorno psíquico e não recebem tratamento adequado. Diante disso, verificamos que é crucial o desenvolvimento de políticas públicas que visem a continuidade do tratamento dos pedófilos após o cumprimento da sentença, como forma de evitar a reincidência e integrá-los ressocializados na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o presente estudo, podemos concluir que os avanços da psicanálise em diagnosticar a condição psicológica do pedófilo como portador do transtorno de parafilia, com predileção sexual a crianças de até treze anos, preferindo apenas um gênero ou ambos, é de suma importância para descaracterizar o mito de que todo aquele que abusa sexualmente de uma criança necessariamente é um pedófilo. Faz-se necessário salientar que no ordenamento jurídico brasileiro, a prevalência da sanção aplicada contra o abusador, sem levar em consideração o seu estado psíquico, é a restrição de sua liberdade.

A princípio, observamos que a legislação brasileira, comparando-a com a de outros países, tornou-se aparentemente obsoleta, principalmente para versar sobre um assunto complexo como este. No entanto, realmente preocupante é o problema que se refere ao tema: a imposição da pena

restritiva de liberdade como único instrumento para ressocializar o pedófilo e reinseri-lo na sociedade.

Conforme exposto, não há qualquer determinação legal quanto à aplicação de tratamento psicológico ao condenado, de modo que pena restritiva de liberdade aplicada isoladamente, como ocorre nos dias atuais, é incapaz de ressocializar o pedófilo. Como foi abordado neste trabalho, mesmo entendendo a ilicitude de suas ações a compulsão sexual o impossibilita de se determinar frente aos seus atos.

Assim, questiona-se: qual o tratamento mais adequado? A resposta ainda demandará várias pesquisas, todavia, é evidente que um dos métodos mais utilizados, qual seja, a castração química, não é o mais adequado para tratar do pedófilo, isso se deve ao fato de que, o tratamento reduz a libido e impede a ereção, mas não detém as fantasias e desejos sexuais sobre crianças, já que o problema do pedófilo não é físico e sim mental, demandando tratamento psicoterapêutico, mas não se sabe qual a eficácia.

Apesar das poucas iniciativas de tratamentos existentes no Brasil direcionados aos abusadores sexuais de crianças, o Projeto Repropondo buscou aplicar tratamento psicoterapêutico tanto aos que estavam reclusos na Penitenciária Odair Guimarães, em Goiás, quanto aqueles que nunca foram condenados, mas que, de alguma forma, sentiam desejos sexuais por crianças e adolescentes.

Tal análise foi realizada a partir do viés da fraternidade política, compreendendo a deficiência do sistema penal brasileiro e a necessidade de utilizar experiências que permitissem o tratamento psiquiátrico para os abusadores sexuais, possibilitando que não cometessem tal delito novamente.

Com isso, nota-se a influência que a psicanálise exerce sobre o direito, principalmente nas questões relacionadas à penalização, devido às peculiaridades que alguns indivíduos evidenciam relacionadas à sua saúde mental. Contudo, enquanto outros países demonstram preocupação não só no tratamento dos pedófilos, como também em aplicar a pena mais adequada para que ao final, eles voltem ao convívio social com pouquíssimas chances de reincidir, o Brasil possui uma realidade contrária, não adequando sua legislação para que sejam aplicadas penas ou tratamento mais adequados e, em consequência dessa omissão, o número de reincidência é alto.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, J. *Das penas e da execução penal*. 3 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

BALTIERI, D. A. *Consumo de álcool e outras drogas e impulsividade sexual entre agressores sexuais*. São Paulo. Tese. Doutor em psiquiatria. Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina. 2006.

BECCARIA, C. *Dos delitos e das penas*. (1764). 2 ed. São Paulo: Revista dos Advogados, 1999.

BRASIL. *Código Penal*. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Vade mecum. Salvador: Armador, 2017.

BRASIL. *Lei de Execução Penal*. Decreto-Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Vade mecum. Salvador: Armador, 2017.

BRASIL. *Lei da Pornografia Infantil*. Decreto-Lei nº 11.829, de 25 de outubro de 2008. Vade mecum. Salvador: Armador, 2017.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Decreto-Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Vade mecum. Salvador: Armador, 2017.

CAPEZ, F. *Curso de direito penal*: Parte Geral. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CUNHA, R. S. Da. *Lei de execução penal para concurso*. 5 ed. Salvador: Juspodivn, 2016.

GRECO, R. *Curso de direito penal*: Parte Geral. 16 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2014.

HISGAIL, F. *Pedofilia*: um estudo psicanalítico. São Paulo: Iluminuras LTDA, 2011.

JUNIOR, N. N.; NERY, R. M. de A. *Constituição Federal Comentada e Legislação Constitucional*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

JUAREZ TAVERES.COM. *Legislação:* Legislação estrangeira. Disponível em: http://www.juareztavares.com/legislacao.html. Acesso em: 17 out. 2017.

MATTOS, G. T. de. *Castração Química*: análise crítica sobre sua aplicação como punição para delinquentes sexuais. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MORAES, G. M. *Abuso sexual infantil e pedofilia*: perspectivas psicológicas, penais e sanções controversas. Santa Maria, Rio Grande do Sul. Monografia. Bacharel em Direito. Repositório UFSM. Jan. 2012. Disponível em: http://repositório.ufsm.br/handle/1/11438?locale-attribut=pt_BR. Acesso em: 18 out. 2017.

MONTEIRO, D. V. X. 2012. *Crimes Sexuais Contra Crianças:* Pedófilo vs. Molestador Sexual. Psicologia.pt, [S.L], Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0640. Acesso em: 15 ago. 2017.

NUCCI, G. De S. *Crimes contra a dignidade sexual*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PSIQUIATRIA, A. A. De. *Dsm-5*. 5 ed. Estados Unidos: Artmed, 2014.

SANDERSON, C. *Abuso sexual em crianças*. 5 ed. São Paulo: M. Books, 2014.

SANTOS, B. R. Dos; ESBER, Karen Michel; SANTOS, Isabela Barbosa De C. *Autores de violência sexual contra crianças e adolescentes*:

Responsabilização e atendimento psicoterapêutico. 2 ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SANTOS, J. S. *Dicionário de Crminologia*. 3.ed. Campinas: Conan, 1995.

TRINDADE, J.; BREIER, R. *Pedofilia*: aspectos psicológicos e penais. 3 ed. Porto Alegre: Revista dos Advogados, 2013.

TOMADA, P. R. 2011. *A castração química como punição para o pedófilo.* Disponível: em http;//intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/jurídica/artcle/view/2861/2640 Acesso em: 27 out. 2017.

CAPÍTULO 27

"A ELITE DO ATRASO" OU O ATRASO DAS ELITES? UMA ANÁLISE SOBRE O CAPITALISMO À BRASILEIRA E O "LUGAR" DOS DIREITOS HUMANOS EM NOSSO PAÍS

Eliakin Ramos Moura da Silva[82]

INTRODUÇÃO

À luz dos acontecimentos que sucederam o processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff e sua consequente substituição pelo vice-presidente Michel Temer, nos idos de 2016, uma série de críticas foram endossadas por parte da sociedade brasileira às ações implementadas pelo recém-empossado presidente da república e sua equipe de governo, cujas consequências resultaram, por exemplo, na aprovação da Reforma Trabalhista, ao Estado de Exceção na permissão dada à intervenção militar no Estado do Rio de Janeiro em 2018, assim como pela criação da famosa Emenda Constitucional 95, conhecida popularmente como "PEC da Morte", responsável por congelar, por 20 anos, os investimentos em saúde e educação no Brasil, áreas essenciais e de suma importância para o país.

Diante dessa avalanche de retrocessos e da fragmentação de conquistas sociais e trabalhistas, muito foi se questionado por que tais mudanças aconteciam em um espaço de tempo relativamente curto. Com efeito, à luz das várias interpretações contextuais da nossa história política de até então, a obra do sociólogo Jessé Souza denominada "A elite do atraso", publicada em 2017, parecia, para muitos brasileiros naquele momento, responder a considerável parcela dos anseios da sociedade brasileira.

[82] É graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Informática para Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-0562-511X>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2639806261616000>. E-mail: aramos.eliakin@gmail.com.

Na presente obra, o autor faz duras críticas às elites brasileiras, apontando o seu caráter conservador e reacionário, culpabilizando como a grande responsável pela ordem democrática no Brasil ser tão instável, qualificando-a como maquiavélica, vil e distante do modelo de elite do qual, acredita o autor, deveria operar no Brasil, a saber, das elites alemãs e de seu espírito democrático e nacionalista. A título de exemplo, ao caracterizar os grupos abastados nacionais de forte poder aquisitivo no país, Jessé irá afirmar que:

> O que singulariza nossa sociedade como um todo, a intuição inicial que guiou todos os meus trabalhos, é, portanto, a subclasse dos sub humanos. A economia, a sociedade e a política vão ser singulares no nosso caso decorrente, antes de tudo, desse fato. Assim, para compreendermos o que existe de singular entre nós e que nos diferencia da França, Suécia ou Alemanha e até mesmo de Portugal, Espanha ou Itália, temos que acrescentar à hierarquia social compartilhada por todo o capitalismo moderno nossa história singular escravocrata. (SOUZA, 2017, p.87)

Com efeito, a fundamentação da sua obra toma como eixo a ideia de que as raízes atuais de nossa sociedade remontam à época da escravidão no Brasil, cujas consequências permanecem nos dias de hoje em nossa sociedade. Para o autor, inexiste a ideia de que, para além da escravidão, o patriarcalismo português não deve ser inserido no *modus operanti* de nossas elites. Conforme afirma Jessé,

> No Brasil, desde o ano zero, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão, que não existia em Portugal, a não ser de modo muito tópico e passageiro. Nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão. Mas nossa auto interpretação dominante nos vê como continuidade perfeita de uma sociedade que jamais conheceu a escravidão a não ser de modo muito datado e localizado. Como tamanho efeito de auto desconhecimento foi possível? (SOUZA, 2017, p. 27).

É inegável que a chaga da escravidão no Brasil fora, sem dúvidas, um fator que contribuiu para a formação de nosso país, cujas consequências são perceptíveis ainda nos dias de hoje. Todavia, circunscrever à escravidão e, nesse sentido, todas as suas resultantes a razão de nosso atraso é um

equívoco presente e latente na obra do referido autor, uma vez que dinâmicas e arranjos de cunho externo e interno contribuíram e, ainda hoje, são responsáveis por nosso país receber a alcunha de "eterno país do futuro", acarretando ainda na dificuldade de compreensão concreta do capitalismo em nosso país.

Não se trata, com isso, de suavizarmos os efeitos nefastos que foi esse modo de produção tão desumano. Quando analisamos as consequências geradas pelo assassinato de George Floyd[83], nos Estados Unidos, compreendemos que não houve uma ideia de democracia entre as raças, ou ainda de que os Direitos Humanos estão sendo efetivados ou ainda, de que a conquista de cotas para acesso ao ensino superior de nada adiantam se, paralelamente, não é levado de forma contundente, um projeto de sociedade que valorize o outro, independentemente de sua cor, classe social ou religião. Todavia, no caso brasileiro, a compreensão da dinâmica capitalista em nosso país não pode apenas se circunscrever as heranças deixadas pela escravidão. Há outras observações que são deixadas de lado pelo referido autor.

Nesse sentido, Jessé de Souza desmerece autores clássicos e de suma importância para compreensão de nossa história político-econômica, como Sérgio Buarque de Holanda e Raymundo Faoro, utilizando até certo ponto de sarcasmo para com estes clássicos de nossa literatura das ciências humanas.

Ao falar sobre Sérgio Buarque de Holanda e a noção de homem cordial[84], criada pelo autor, Jessé Souza irá dizer que:

> Sérgio Buarque opera duas transformações essenciais no paradigma inventado por Freyre que irão possibilitar que o culturalismo racista, agora na versão vira-lata de Buarque, se torne o porta-voz oficial do liberalismo conservador brasileiro. Versão vira-lata essa, por servir precisamente de legitimação perfeita para o tipo de interesse econômico e político da elite

[83] Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 03 jan, 2024.

[84] São inúmeras as definições e contextualizações feitas a respeito do conceito de "homem cordial" proposta por Sérgio Buarque de Holanda. A esse respeito, concordamos com a definição e contextualização do conceito no endereço disponível em: https://outraspalavras.net/poeticas/sergio-buarque-o-homem-cordial-e-uma-critica-inepta/> . Acesso: 29 nov, 2024.

> econômica que manda no mercado, se tornaria a interpretação dominante da sociedade brasileira para si mesma até hoje. A primeira transformação é a mutação radical do brasileiro pensado genericamente sem distinções de classe enquanto pura negatividade na noção de homem cordial. A segunda é o alongamento da noção de homem cordial na noção de Estado patrimonial. As duas noções conjugadas constroem a ideia do brasileiro como vira-lata da história, sendo a imagem invertida no espelho do protestante americano transformado em herói. (SOUZA, 2017, p. 21).

À luz do exposto, ao apontar a prática da lógica do pensamento de vira-lata, Jessé Souza comete dois erros cruciais para a compreensão da dinâmica capitalista em nosso país. Primeiramente, acaba por reproduzir, em sua própria obra, a lógica do complexo de vira-lata por desconsiderar as teses e construções teóricas de nossos autores mais clássicos das ciências humanas. Em segundo lugar, Jessé Souza, ao afirmar que Sérgio Buarque de Holanda cria uma ideia de identidade nacional generalizada mediante o "homem cordial", coloca todos os brasileiros em um mesmo grupo, desconsiderando as tensões, diferenças, conflitos e contradições presentes e inerentes em nossas classes sociais.

Desta feita, para fins de uma compreensão de nossa história política, sociológica e econômica, os fundamentos apontados por Jessé Souza em sua obra encontram algum eco. Nesse sentido, é correto quando ele afirma que as consequências geradas pela escravidão em nosso país ainda reverberam nos dias de hoje. Igualmente é lícito quando o autor aponta o complexo de vira-lata como um entrave ao desenvolvimento de nossas forças produtivas.

Entretanto, criticar este complexo aplicando-o às contribuições clássicas de nossos autores, como Sérgio Buarque de Holanda e Raymundo Faoro, além de ocultar as contribuições teóricas dos referidos autores, apenas encobrem a nossa compreensão histórica, política, econômica, social e cultural, além de limitar a nossa compreensão concreta sobre como se iniciou e como forjou o sistema capitalista em nosso país. Diante disso, para responder a seguinte questão proposta no título de nossa obra, iremos nos fundamentar e trazer à luz de nosso debate a contribuição de Florestan Fernandes para o presente debate.

Desenvolvimento: Florestan Fernandes e o Capitalismo à Brasileira

Antes de mais nada, é importante conceituarmos o que seria o capitalismo ou o modo de produção capitalista. Assim, o capitalismo pode ser definido como um sistema econômico que visa ao lucro e à acumulação das riquezas baseado na propriedade privada dos meios de produção. Estes, por sua vez, podem ser máquinas, terras, ou instalações industriais, onde sua função seja a de gerar renda por meio do trabalho.

Nesse sistema econômico, existem dois grupos sociais principais: os capitalistas (ou burgueses) e os proletários (ou trabalhadores). Os primeiros são os donos dos meios de produção, eles empregam os trabalhadores e a eles pagam salários. Os segundos, por sua vez, oferecem sua mão-de-obra para realizar determinado trabalho em troca de uma remuneração.

Não obstante, a forma como uma sociedade se organiza e também se divide, e como isso se relaciona com as estruturas de poder, é chamado na sociologia de "estratificação social". Vários autores da sociologia clássica olhavam para esse problema, como por exemplo, Karl Marx e Max Weber. No Brasil, a estratificação social é evidente, intensa e ela se reflete em uma desigualdade de renda, de bens, de raça, de gênero e também política, quando consideramos o fato de quem participa do poder político e quem é dominado.

É importante considerar que a estratificação social na qual estamos falando não se assemelha a estratificação social existente no sistema de castas indiano ou a estratificação social existente no feudalismo, através do sistema de estamentos. Nestes, a possibilidade de mobilidade social é praticamente nula. Em contraponto, no modelo de estratificação social capitalista, por mais que existam valores culturais e sociais que se relacionam com o preconceito de classe, a estrutura social em si, na teoria, não impede uma pessoa pobre de crescer na vida, dada a possibilidade maior de mobilidade social no sistema de classes, evidentemente, dadas as devidas proporções e com todos os cuidados, visto que estamos apenas sugerindo isso como exemplo.

Diante disso, pode parecer legítimo, em uma primeira análise, um certo crédito ao sistema de classes, quando pensamos que a questão do esforço individual é o responsável por promover um determinado sujeito à um melhor modo de vida e condição social na sociedade.

Entretanto, o olhar lançado apenas sobre essa ótica panorâmica oculta a relação entre sociedade e pobreza, visto que estas não operam de forma única, especialmente em áreas onde para produzir muito lucro e, nesse sentido, para crescer, a exploração da mão de obra é feita a tal ponto de deixar os trabalhadores alienados, vivendo apenas na dependência do trabalho (BRAGA, 2017).

Em nosso país, o *modus operanti* tem como por base o sistema de Capitalismo dependente. Sob ele, segundo Florestan Fernandes, é necessário haver mais restrições a essa possibilidade de mobilidade social com vistas a proteger a fragilidade da burguesia nacional diante das forças capitalistas que vem de fora, como das principais potências dominantes que se chama de potências imperialistas, a saber, Alemanha, França, Estados Unidos, Inglaterra etc. Nestes países, o capitalismo mais desenvolvido possibilita um pouco mais de mobilidade, em algo semelhante ao que é o American Dream (VAZ, 2014).

Não por acaso o número de brasileiros com formação superior para se submeter a trabalhos braçais nos Estados Unidos é relativamente numeroso, pois se supõe que lá, por ser um país central e desenvolvido na ótica capitalista, o trabalhador pode crescer mais mesmo ganhando um salário mínimo, conseguindo viver bem diferente daqui[85]. Isso ocorre pelo seguinte fato: Em um país com um capitalismo desenvolvido e dominante, há uma maior possibilidade para que as pessoas possam garantir um nível com mais abertura para os seus cidadãos.

Não se trata aqui de defender os méritos do capitalismo. Na verdade, esses países com o capitalismo mais desenvolvido, os quais formam um grupo minoritário no mundo, conseguem fazer isso por conta de sua posição no capitalismo global, a qual faz com que à custa de outros países, de outras classes trabalhadoras.

Há, diante disso, uma relação entre o capitalismo dependente e o capitalismo imperialista e, com ela, costuma haver uma herança histórica, como pode ser percebido também com a manutenção do capitalismo de países que já foram colônias como os países de economia dependentes. Estes até podem se desenvolver um pouco, mas a economia se mantém majoritariamente subdesenvolvidas.

---

[85] Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/08/mais-de-1-milhao-de-brasileiros-vivem-nos-eua-segundo-o-itamaraty.html> . Acesso em: 03. jan, 2024.

A partir do exposto, a contribuição de Florestan Fernandes é fundamental para compreensão de como se engendra o capitalismo no Brasil e a sua resultante na estruturação da sociedade brasileira. Em sua obra "mudanças sociais no Brasil", Florestan irá dizer que a economia mundial capitalista se desenvolve de forma diferente em cada país, de forma desigual. Ao falar sobre o Brasil, Florestan Fernandes irá falar que:

> A integração do Brasil na órbita da civilização ocidental moderna fez se por três vias diferentes. Primeiro, através da absorção contínua de populações imigradas da Europa ou de áreas em processo mais ou menos intenso de ocidentalização. Segundo, mediante o gradativo crescimento da teia de relações e de dependências da economia tropical brasileira com os centros de dominância da economia capitalista hodierna. Terceiro, pelos influxos de padrões de comportamento, de modelos de organização institucional e de valores ideais, extraídos da experiência histórico-social dos povos mais adiantados da civilização ocidental, na evolução interna da sociedade brasileira. As três vias se interpenetram e se completam (FERNANDES, 2013, p.214).

À luz da obra do autor, o Brasil "orbita" ao redor dos países da civilização ocidental e, nesse sentido, não é centro, é periferia. Assim, para o autor, o capitalismo no Brasil é dependente e é subdesenvolvido, caracterizando-se pela exportação de produtos primários e a organização da produção nesse setor dificilmente poderia evoluir para formas especificamente capitalistas sem elevar os custos demasiado altos.

Com efeito, na visão de Florestan Fernandes, a classe dominante brasileira opera de forma a se garantir e se perpetuar no topo da pirâmide social e deixar esse *status quo* na situação de dependência. Para o autor, ela não tem confiança na sua própria habilidade de conseguir se efetivar como uma potência capitalista, optando, então, por se encaixar em uma divisão de mercado internacional e divisão de trabalho internacional com a posição semi-periférica, focada em commodities (essas matérias-primas) e uma manutenção relativa de uma economia de exportação e comercialização do excedente econômico que vai torna essa burguesia menos vulnerável e internamente.

Apesar de já se passarem mais de 50 anos da publicação de sua obra, pode-se dizer que os fundamentos teóricos lançados por Florestan Fernandes continuam atuais e respondem as lacunas presentes na obra de Jessé Souza

e que são inerentes à compreensão de nossas próprias enfermidades, enquanto nação. Nesse sentido, o Brasil atual continua muito dependente dos países capitalistas centrais, sendo a nossa economia de exportação majoritariamente exportação de commodities, como recursos minerais, vegetais, agrícolas e isso se enquadra como economia dependente de bens primários.

Em outra obra chamada "Sociedade de classes e subdesenvolvimento", Florestan Fernandes reitera isso. O autor irá falar que:

> A burguesia de uma sociedade capitalista subdesenvolvida concentra o melhor de suas energias, de seu talento e de sua capacidade criadora na luta por sobrevivência econômica. Apenas incidentalmente transcende este plano, projetando-se historicamente como uma classe que domina e modifica a estrutura ou o curso dos processos econômicos. [...] Assim, a economia capitalista subdesenvolvida engendra uma burguesia que é vítima de sua própria situação de classe. Ela possui poder para resguardar sua posição econômica e os privilégios dela decorrentes no cenário nacional. Mas é impotente noutras direções fundamentais, a tal ponto que induz e fomenta um crescimento econômico que a escraviza cada vez mais intensamente ao domínio dos núcleos hegemônicos externos (FERNANDES, 1975, pp. 82-83).

À luz da passagem da obra do autor, no que isso se reflete? De acordo com essa visão, mesmo vivendo uma democracia, esta se releva em sua realidade concreta como uma democracia piorada, restritiva, e isso não significa dizer que estamos em uma ditadura, mas antes, de como o poder político se arranja e se organiza pelas elites nacionais.

Nesse sentido, essa democracia piorada ira ser denominada por Florestan Fernandes como uma "autocracia burguesa". Está pode ser compreendida como a concentração de poder real em um único detentor, no caso a burguesia, porque não importa tanto quem é eleito, se esses representantes não pretendem mexer na estrutura econômica, a concentração do poder político continua com quem tem poder econômico.

Uma das formas que essa autocracia burguesa garante isso é fazendo exatamente com que a sociedade se molde nesses parâmetros de uma democracia representativa formal, operando sincrônica e paralelamente de forma ativa na abominação de formas de participação popular, além do próprio

certame eleitoral, inclinando amplo apoio a candidatos que representem os interesses de sua classe social.

Seja uma forma bem simples e nada radical na sua essência, como as audiências públicas, sendo este apenas um pequeno exemplo de algo que tem tão pouco poder na sociedade, mas que, mesmo assim, construtoras, mineradoras, empreiteiras entre outras procuram mitigar, frequentemente, o resultado de uma audiência pública, o que dizer então de algo mais articulado, porém limitado, como os orçamentos participativos?

Em nosso país, à luz do pensamento de Florestan Fernandes de sua ideia de "autocracia burguesa", experiências de democracia de participação popular como conselhos, comunas, assembleias populares não são bem vistas com bons olhos por essa burguesia nacional, visto que essas experiências, em sua visão, podem indicar a construção de um caminho que mine e balance a sua manutenção no topo da sociedade.

Em razão disso, para a burguesia nacional, é razoável que o regime político democrático se mantenha no país, todavia, de forma que essa democracia restrinja – e não amplie – a capacidade de mobilidade social. Nesse sentido, um dos aspectos é que, como o Brasil continua economicamente dependente, as formas de produção no Brasil ainda possuem traços do Brasil colônia, com a mistura entre elementos modernos e elementos arcaicos. Com efeito, parte da sociedade brasileira simplesmente não é considerada gente o suficiente e não usufrui dos mesmos direitos, de forma plena, em nossa sociedade. (DOMINGUES, 2005). Nesse sentido, um dos vários exemplos que podemos aqui pontuar, mediante o próprio Florestan Fernandes, é a situação da maioria negra no Brasil.

Apesar da abolição da escravidão, nunca houve uma política de integração efetiva e concreta do povo negro no Brasil, vivendo grande parte dos afrodescendentes em nosso país de forma pauperizada e segregada por conta do racismo estrutural. O lado estamental da sociedade, dentro do *modus operanti* capitalista, reverberou, e ainda reverbera, sobre a população afrodescendente, assim como reverbera para os trabalhadores informais, precarizados, refugiados, entre outros, os quais, estão submetidos à lógica de uma economia que a gente chama de ordem competitiva. As cotas, hoje uma vitória de décadas, são políticas sociais que finalmente visam algum tipo de integração. Todavia, elas são primariamente reparativas, pois o cerne da

questão reparativa aos afrodescendentes, e a outros grupos sociais, é profunda e não poderá se limitar somente à estas questões.

Diante disso, a partir de Florestan Fernandes em sua análise de como a burguesia nacional opera o "capitalismo à brasileira", para se evitar ganhos de participação popular e paralelamente continuar extraindo o máximo de excedente econômico para conseguir competir com outras economias dependentes, pelo capital das economias dominantes, é preciso que se restrinja o acesso da maior parte da população da sociedade a serviços e instituições que possam aumentar sua mobilidade e, por consequência, suas chances de intervenção política para sair de um modelo de democracia restritiva para um modelo de democracia ampliada ou participativa/popular.

O "lugar" dos Direitos Humanos em nossa democracia

Para Tosi (2018), os Direitos Humanos poderão ser definidos como:

> [...] 'direitos que pertencem ao seu humano, pelo simples fato de ser humano'. Essa afirmação, na sua aparente simplicidade, tem várias implicações. Ela é um princípio do qual podem ser retirados e deduzidos várias consequências: a da dignidade, liberdade e igualdade de todos os seres humanos, 'sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição', como reza o Art. II da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, assinada por 189 países do mundo (TOSI, 2018, p. 41).

A partir disso, os Direitos Humanos no Brasil terá sua gênese no contexto opressor e violento do regime militar no país. Isso se deve por que, antes da ditadura militar, a questão do direito humano, no Brasil, esteve ligada à condição econômica a qual, desde a chegada de Getúlio Vargas ao poder, conciliava interesses de classe, conferindo às elites nacionais a manutenção do seu *status quo* e aos setores mais pobres da população brasileira, o estado brasileiro, pela primeira vez na sua história de até então, a conquista e efetivação de direitos trabalhistas e sociais asseguradas pelo estado.

Nesse sentido, é de extrema importância a definição dada por Emir Sader sobre o que era ter direitos nesse modelo de estado antes da ditadura militar que conferia a conquista de alguns direitos.

Segundo o autor,

> A promoção mais significativa de direitos se dava pela ascensão socialdo setor informal – especialmente o setor primário, no Nordeste – para o Centro-sul, seja para o setor secundário ou terciário. [...] Tratou-se, ao longo de algumas décadas, do processo mais extenso na história brasileira de promoção dos direitos das pessoas. Direito a carteira de trabalho e, com ela, a assistência social, a aposentadoria, a organização sindical, ao apelo à Justiça para a defesa dos seus direitos econômicos e sociais, que transformaram milhões de brasileiros em cidadãos, isto é, sujeito de direitos. [...] Fundava-se em um pacto entre a grande burguesia industrial, as classes médias e o movimento sindical, hegemonizado pela primeira, que tinha o desenvolvimento econômico – particularmente o industrial e os outros setores que arrastava consigo – como alavanca central. (SADER, 2007, p. 75-76)

É evidente que esse modelo de estado não atingia os trabalhadores do campo, por exemplo, os quais, sofriam constantemente com a violencia no campo dos grandes latifundiários. Esses direitos, os quais seriam a consequência imediata do desenvolvimento econômico brasileiro foram rompidos com a ditadura militar e a concentração de renda na mão da burguesia industrial brasileira.

O golpe dado pelos militares e a institucionalização de um Estado de Exceção no Brasil foi acompanhado por uma perca de direitos civis e políticos abruptamente. Os Atos Institucionais decretados pelo governo foram a expressão mais cruel e dura da ditadura na vida dos brasileiros, pois estes atos, foram responsáveis pela morte, tortura, repressão, perca de direitos civis e políticos da população brasileira.

Entretanto, nas antípodas desse Estado de Exceção criado pela ditadura militar, parte da sociedade brasileira resistiu contra as arbitrariedades do regime e lutou pelo retorno da ordem democrática. Nesse sentido, a Igreja Católica em suas diversas frentes de luta, a UNE, o Movimento Negro, o Movimento Feminista Pela Anistia, os metalúrgicos da região do ABC paulista, parentes, amigos e familiares de desaparecidos políticos, alguns políticos da oposição parlamentar ao governo, através de diversas frentes, se mobilizaram

em torno da questão envolvendo os desaparecidos políticos, bem como lutaram pela implantação da anistia no país.

Com efeito, esses diversos movimentos também ampliaram o seu raio de atuação política e social e se mobilizaram em torno de pautas econômicas e sociais, tais como o direito a melhores salários e condições de trabalho, o direito à greve, as questões envolvendo a melhora e qualidade do transporte público, os serviços de interesse comum nos bairros, como obras de saneamento básico e iluminação pública, também ganharam corpo nas manifestações contra o regime militar, e contribuíram para o crescimento e enraizamento da questão dos direitos humanos no Brasil.

Nesse contexto de forte repressão social e política é que os direitos humanos irão surgir no Brasil, e junto com esses movimentos sociais de combate e luta contra o regime militar, irão lutar pelo fim do regime militar e pelo retorno do estado democrático de direito, o qual, após o final dos anos 1970 e início dos anos 80, as contas do milagre econômico da ditadura, vieram acompanhadas pelo aumento da taxa de juros, arrocho salarial e forte retração econômica diante da alta do petróleo na crise da Opep.

Essa conjuntura minou a popularidade da ditadura militar e, com ela, reacendeu o espírito pelo retorno do estado democrático de direito, o qual, em 1985, irá ser intermediado com a eleição indireta de Tancredo Neves e sua subsequente substituição por José Sarney à frente do governo brasileiro, fato que irá pôr fim ao regime militar.

Entretanto, a conjuntura de retorno ao estado democrático de direito também será marcada pela adoção do neoliberalismo em nosso sistema político, o qual, por sua vez, irá neutralizar o potencial efetivo dos direitos humanos no Brasil, visto que "a democratização restringiu-se ao plano político jurídico" (SADER, 2007, p.79), pois os aspectos sociais e econômicos foram abarcados pelo estado brasileiro e sua agenda neoliberal. Nesse sentido, é pertinente a definição de Sader sobre o neoliberalismo aplicado no Brasil, uma vez que:

> [...] o neoliberalismo é uma máquina de expropriação de direitos. [...] Um modelo que privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de

> trabalho, que favorece o ingresso de empresas monopólicas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre de proporções. Busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas. (SADER, 2007, p.80).

Assim sendo, será diante desse estado neoliberal que o campo dos Direitos Humanos no Brasil irá caminhar, ora se ampliando em governos de conotação popular, como fora nos Governos Lula e Dilma, com a criação de vários programas sociais, como por exemplo, o Programa Fome Zero, Minha Casa, Minha Vida, o Prouni, o Mais-Médicos entre outros, ora se mitigando, tendo sua materialização com a Reforma Trabalhista e da Previdência, ou com a aprovação da Emenda Constitucional 95 entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciente do exposto observa-se que uma compreensão concreta de nossa realidade exige bem mais do que a noção de atraso de nossas elites. Antes, na verdade, elas estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento e atraso de nossa sociedade. Nesse sentido, uma revisita a autores clássicos de nossa historiografia e sociologia continuarão a ser um norte para o caminho de nossas próprias enfermidades, enquanto nação e projeto de sociedade que queremos ser.

Desta feita, ao caminharmos nessa direção, autores como Raymundo Faoro, Sérgio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes, mais do que nunca, merecem o devido respeito crítico-teórico para o momento sem precedentes que estamos vivendo, enquanto nação.

À luz de Florestan Fernandes, sobretudo, conseguimos entender que a burguesia nacional opera a partir de um sistema de dependência econômica junto às potências capitalistas centrais, objetivando se consolidar e mantiver o seu *status quo* na sociedade, ao passo em que ela, também, milita junto ao poder político no sentido de mitigar qualquer possibilidade de democracia que amplie os espaços e conquistas de grupos sociais inferiores e abaixo da sua posição.

Finalmente, diante disso, o lugar dos Direitos Humanos em nossa sociedade frequentemente tende a ser proporcional ao grupo político que está no poder. Em nosso caso, grupos políticos populistas e progressistas, como foi nos governos Lula e Dilma, houve uma ampliação dos espaços sociais para grupos, outrora, excluídos, além da criação de vários programas sociais aqui citados anteriormente.

Entretanto, esse leve e considerável avanço de alguns grupos na sociedade despertou as franjas mais ativas da burguesia nacional em nossa sociedade, os quais contribuíram para o processo de impeachment ocorrido em 2016, tendo ainda como consequências uma série de retrocessos sociais consideráveis, para setores sociais mais vulneráveis, como foram a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência, a Emenda Constitucional 95 entre tantos outros passos largos na direção do Brasil ao seu passado colonial, patriarcalista, misógino e racista.

À luz da história recente de nossa frágil democracia, os Direitos Humanos mesmo na letra da lei e em nossa jurisprudência, de nada ou pouco contribuem para a construção de uma cultura de Direitos Humanos em nossa sociedade. Não queremos, jamais, diminuir a sua importância jurídica e normatizada em nossa carta magna.

Antes, queremos apenas mostrar que o projeto de uma sociedade que se proponha a construir uma política e cultura de Direitos Humanos não pode se limitar a isso, mas, nesse sentido, reafirmá-lo como um caminho possível através de práticas de solidariedade e de bem comum. Talvez assim, possamos atravessar o rubicão e, em uma eventual crise pandêmica, a teia que forja o elemento humano seja menos castigada quanto na pandemia da Covid-19 pela qual o Brasil (e o mundo passou). Estará nossa sociedade disposta para uma mudança de paradigma? Estas são questões que certamente terá resposta, para outros escritos em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRAGA, Ruy. **Rebeldia do precariado:** trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

CARNEIRO, Rafael. Mais de 1 milhão de brasileiros vivem nos EUA, segundo o Itamaraty. 16. ago. 2018. **Época Negócios.** Mundo. Disponível em:

https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/08/mais-de-1-milhao-de-brasileiros-vivem-nos-eua-segundo-o-itamaraty.html. Acesso em: 03. jan. 2021.

CASO GEORGE FLOYD: MORTE DE HOMEM NEGRO FILMADO COM POLICIAL BRANCO EM SEU PESCOÇO COM JOELHOS EM SEU PESCOÇO CAUSA INDIGNAÇÃO NOS EUA. **G1.** 27. mai. 2020. Mundo. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml.. Acesso: 03. jan. 2021.

COSTA, Iná Camargo. Sérgio Buarque, o "Homem Cordial" e uma crítica inepta. **Outras Palavras.** São Paulo, 15. jan. 2019. Poéticas. Disponível em: https://outraspalavras.net/poeticas/sergio-buarque-o-homem-cordial-e-uma-critica-inepta/. Acesso em: 03. jan. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 29, páginas 164-176, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil:** Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo: Global editora, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** São Paulo: Global editora, 2008, 5ª edição.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SADER. E. S. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In.: SILVEIRA, R. M. G. Et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária. 2007. p. 75-83.

SILVEIRA, R. M. G, et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava-Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: afirmação histórica e características gerais. In: NADER, A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. **Diversidade e cidadania:** a educação em direitos humanos na escola. João Pessoa: CCTA, 2018. p. 41-66.

VAZ, Celso Antônio Coelho. “The Americano Dream” ou “The American Dream”: o debate contemporâneo sobre a imigração de mexicanos para os Estados Unidos. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, vol. 20, nº 3, dezembro, 2014, p. 496-522.

CAPÍTULO 28

DIREITOS HUMANOS E O APRISIONAMENTO DO SER: ANÁLISE SOBRE A PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE

Helison Cleiton dos Santos Ferreira[86]
Diogo Rogério Carlos[87]
Manoel Ribeiro da Silva Neto[88]

INTRODUÇÃO

O sistema prisional é um espaço onde os direitos humanos e a privação de liberdade colidem de forma intensa. Por um lado, a sociedade busca punir e reabilitar aqueles que infringiram a lei. Por outro, a dignidade inerente a cada ser humano clama por respeito mesmo atrás das grades. Nesse cenário, emerge o paradoxo: como conciliar a necessidade de segurança pública com a preservação dos direitos fundamentais?

Cada indivíduo privado de liberdade carrega consigo uma história complexa. São sonhos interrompidos, escolhas equivocadas, traumas e esperanças. A análise da pessoa encarcerada não pode se limitar à infração cometida; é preciso enxergar além das algemas e compreender a humanidade que persiste mesmo nos corredores cinzentos das prisões.

A privação de liberdade afeta profundamente a saúde mental do reeducando. O isolamento, a incerteza e a falta de perspectiva corroem a mente dos detentos. A psicologia desempenha um papel importante, oferecendo suporte emocional, avaliação e intervenções terapêuticas. A

[86] Mestre em Psicologia pela UPE. Especialista em Gestão Pública pelo IFPE. Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau. Licenciado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2405614739610703

[87] Psicólogo, especialista em Análise Existencial e Logoterapia (FACEAT/UNILIFE). Mestrando em Psicologia Social (UFLO-ARG). Coordenador do curso de Psicologia da UNINASSAU, campus Caruaru.

[88] Discente do curso de Psicologia da UNINASSAU, campus Caruaru.

análise da pessoa deve considerar não apenas o crime, mas também a vulnerabilidade psicológica, social e familiar.

Os direitos humanos não cessam na entrada ao sistema prisional. Ainda que a liberdade física esteja restrita, a dignidade permanece intacta. Acesso à saúde, educação, condições de vida decentes e tratamento justo são direitos inalienáveis. A análise crítica deve questionar se o sistema prisional está à altura dessas exigências fundamentais.

Por fim, a análise da pessoa privada de liberdade (PPL) deve contemplar a possibilidade de redenção. A prisão não deve compreendida apenas como um castigo, mas também um espaço para transformação, e como dizia Paulo Freire, deve ser libertador. A reintegração à sociedade, a busca por significado e a oportunidade de recomeço são aspectos essenciais. Compreender que, mesmo atrás das grades, há espaço para esperança e mudança.

O INDIVÍDUO E SUA REALIDADE EPISTÊMICA

É comum observar pessoas que cometeram algum tipo de delito serem crucificadas/julgadas pela população num geral, mesmo quando ela, de fato, não cometeu ou até mesmo, quando o fato ocorreu. Há um desejo incontrolável em inferiorizar o sujeito diante do ocorrido, sem, ao menos, lhe dar a chance de justificar e/ou explicar sobre o conteúdo (GOFFMAN, 2002).

Na concepção de muitas pessoas, parece que cada Ser humano não guarda consigo sua história ou que não tenha outros percursos, se não, o do crime. Ele é inserido em uma bolha em que a própria sociedade que fala sobre o direito, manda matar e lhe diz que se mantenha em silêncio. Amarante (2007) nos remete sobre o que de fato esse sujeito tem ou o que ele pode ser. Essa reflexão nos impulsiona no sentido de reavaliarmos nossos pensamentos acerca da população em tela.

A realidade vivenciada por muitos jovens, principalmente periféricos, tende a cada momento se tornar ainda mais difícil de conseguir avançar no processo de evolução de vida, já que as propostas surgidas não conseguem dialogar com aquilo que se aproxima cotidianamente, nesse contexto, faz-se necessário pensar e dialogar com essa realidade territorial, já que "*a expressividade do indivíduo (e, portanto, sua capacidade de dar impressão) parece envolver duas espécies radicalmente diferentes de atividade*

significativa: a expressão que ele transmite e a expressão que emite" (GOFFMAN, 2002, p. 12).

Dependendo muito da forma e da vinculação que essa pessoa tem com o seu território ele será visto de uma forma ou de outra, podendo ocasionar assim, um sofrimento ainda maior. Isso nos remete bastante a reflexão do que traz Brasil (2013) ao nos fazer refletir que toda pessoa tem uma vida cultural, social, familiar, político que influencia bastante no modo de como esse Ser irá se construir no território.

É muito cômodo observar que as instituições estão prontas para garantir o aprisionamento do indivíduo, mas não conseguem, em sua maioria, garantir o mínimo para que ele tenha outras oportunidades que não, a prisão. Com isso, podemos arriscar dizer que todos nós temos um pouco de responsabilidade na vida do outro, já que a convivência também traduz sobre a influência de um na vida do outro.

> À medida que as pessoas interagem com os ambientes em que vivem, essas esferas, que compõem as pessoas, vão se constituindo e formando sua própria história, cada uma seguindo uma dinâmica própria com regras e parâmetros para um modo de viver específico. Paralelamente, as esferas influenciam umas às outras, e cada uma ao conjunto que é a pessoa, ou seja, embora autônomas, são interdependentes (BRASIL, 2013, p. 31).

Será que qualquer pessoa escolheria o crime a uma oportunidade de viver bem, com suas necessidades básicas atendidas. Nem trazemos aqui de outras possibilidades, mas, do básico. Tende, no geral, que escolheríamos a segunda opção, já que nela, conseguiríamos viver bem e em sociedade.

Muitas vezes, na comunidade na qual o indivíduo se encontra, é um local que traz em sua história um contexto vulnerável de violência de todas as ordens, o tráfico demasiado, um contexto familiar que não acolhe e que vive em constante desarmonia, entre outros fatores, trazendo para essa pessoa o sofrimento, como uma vivência de ameaça e ruptura acerca da identidade, de fragilização do Ser e de suas complementariedades (Brasil, 2013).

Diante disso, não podemos esquecer em nenhum momento que, para além do "detento", "preso", "marginal" entre outras definições pejorativas atribuídas a pessoa privada de liberdade, existem uma pessoa com uma história. E mais, essa realidade pode fazer de qualquer um de nós.

A PRISÃO E A REALIDADE CONTEMPORÂNEA SOBRE A RESSOCIALIZAÇÃO

Eis um debate importante que gera um tempo indeterminado para que se consiga concluir acerca da ressocialização. Mas que se faz necessário pensar sempre que há oportunidade, afinal de contas, muitas vidas se encontram nos estabelecimentos da ordem e da segurança.

Segundo Silva (2006) a Instituição Prisional seria a esperança de combater o processo de criminalidade, no entanto, a degradação do Sistema Penitenciário é exposta, como um espaço de depósito de pessoas e da subutilização como um espaço do castigo e da punição, quando, bem longe, deveria ser um espaço pedagógico, construtivo, transformador.

É válido também ressaltar que não temos a proposta de romantizar o processo entre o sujeito e a sua escolha, mas das oportunidades, ou melhor, da falta das oportunidades em providenciar um caminho digno para cada pessoa. Construir com ele um processo de vida diferente da qual tomou como sua, como bem aponta Mehry (2014, p. 15) "*não há nunca uma identidade, individual ou coletiva, que fica para sempre no tempo em nós. Esta, está sempre em produção. Partindo de um certo território, abrindo-se para outros possíveis*".

No trilho desse enredo, podemos nos questionar sobre o que de fato ressocializa? Pois, na atual conjuntura do sistema penitenciário, a realidade é bem diferente, a saber, o número de população privada de liberdade por unidade prisional, em sua grande maioria, estará lotação máxima, quando não, com superlotação. Segundo Galli (2024, [on line]),

> o sistema prisional brasileiro enfrenta graves problemas estruturais desde a sua fundação, como a superlotação das celas, o domínio do sistema por facções criminosas, bem como a insalubridade, a proliferação de epidemias e o consumo de drogas nas unidades.

Com essa realidade, podemos perceber o quanto é desafiador pensar na ressocialização num espaço insalubre e que não consegue ofertar nenhuma alternativa, se não, o retorno ao que gerou o aprisionamento. Mas essa realidade não se aplica a todas as unidades prisionais, uma vez que a realidade é singular.

Para além da falta de estrutura no ambiente prisional, outros fatores envolvidos no processo de ressocialização, como, por exemplo, a questão emocional, interacional, sobre a estruturação da saúde mental. Um importante campo que deve ser valorizado e debate entre os poderes.

Pensar a ressocialização, sem pensar o território de vivência da pessoa privada de liberdade, é deixar de lado fatores essenciais sobre a construção histórica da vida daquele que vive o enigmático contexto prisional. Como exemplo, podemos refletir sobre a estrutura familiar do sujeito, qual a composição, situação econômica, nutricional, habitacional, entre outros fatores essenciais. Muitos vão julgar que não é necessário pensar nessa estrutura, mas reafirmamos que, enquanto a sociedade, acreditar que deve haver a dissociação entre o espaço prisional e o espaço territorial de convívio social pode conduzir a segregação, teremos assim, uma ressocialização fragmentada.

Daí, a discussão trazida por Paulo Freire na sua obra "Pedagogia do Oprimido" nos remonta um cenário de opressão e do se fazer compreender pelo reeducando de que sua vida está findada ao fracasso e sem oportunidades, isso quando não se consegue visualizar outros caminhos. Por isso, faz-se necessário pensar sobre a "Pedagogia da Autonomia" para que, com oportunidades esse sujeito se perceba parte do processo de cuidado e de possibilidades.

Como forma de ampliar a discussão sobre a ressocialização e que não temos o interesse de construir o conceito propriamente dito, mas refletir sobre o seu fazer cotidiano que Santos (2007) discute sobre o poder da família, ou, pelo menos, do que se tenha como família na construção de uma identidade de pertencimento, contribuindo nesse trilho, na potencialização do sujeito, da libertação das agarras do acreditar que nada mais é possível.

Nesse campo, faz-se necessário se desprender da família que apenas ama e que cuida, mas daquela também que negligencia, que abandona e que insulta. Que muitas vezes julga e refuta qualquer tipo de oportunidade. Essa realidade é traduzida pela falta de entendimento sobre o acolhimento familiar.

A oportunidade de desconstruir esse movimento é hoje. Cada pessoa tem responsabilidade nisso, cada um de nós consegue se fazer presente na vida de muitos homens e muitas mulheres. O avanço nesse debate deve ser ampliado e acessado nas academias, onde a produção de ideias está em processo de construção.

Nessa construção, pensar novos formatos que, para além da ressocialização, perceber o sujeito composto de muitos outros dentro do próprio ser, estabelecendo conexões que garantam ao PPL produção de subjetividade para além do crime. Isso precisa ser considerado, pois, o sujeito está abarrotado de informações e afirmações de que é assim mesmo, e que, uma vez no crime, sempre no crime, o que não é bem assim.

A SAÚDE MENTAL NO SISTEMA PRISIONAL: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO TERAPÊUTICO

Discutir sobre a saúde mental nos propõe algumas reflexões muito importantes para entendermos sobre o seu papel no espaço privado de muitas coisas, entre elas, a Saúde Mental. Comumente, os reeducandos são impulsionados a uma decisão subjetiva de que não merecem nenhum tipo de tratamento, mas da punição.

A proposta da reintegração social dessa pessoa não perpassa apenas ao enquadramento de suas possibilidades, mas ampliar o acesso para que este tenha, a qualquer momento a decisão de querer mudar sua realidade, na construção de uma vida com oportunidades. Desse modo, sinalizamos que a saúde mental é um fator crucial na decisão de mudar ou não seu caminho.

Desde a reforma psiquiátrica que se sugere um cuidado humanizado e a partir de uma perspectiva inclusiva, a ideia não é para minimizar ou refutar o delito cometido pelo sujeito, mas potencializar outros percursos que não o crime. Dando-lhe um suporte necessário para os casos de ressocialização efetiva. Embora muitas pessoas desejam que os reeducandos consigam sair do crime, mudar suas vidas e não mais retornar ao sistema prisional, o apoio a essas pessoas é quase que inexistente (Soares & Bueno, 2015).

No espaço prisional é comum ouvir dos próprios PPL que o sistema é duro e que não permite a ampliação e mudança de vida quando lá fora – se referindo a sociedade sem privação de liberdade – também é um campo de muita batalha. Se analisarmos toda a conjuntura social, perceberemos que, de fato, é difícil pensar num contexto de inclusão, quando a família do reeducando, reside ou tem um contexto de vida bastante vulnerável.

Conforme aponta Soares & Bueno (2015, [on live]) [...] "*um lugar de violência, morte, silenciamento, humilhação, segregação, desrespeito aos direitos humanos e exclusão social, correlatos diretos de um modelo que*

concebe o sofrimento mental como pura negatividade subjetiva e civil". Diante disso, como pensar saúde mental onde o adoecimento é quase que constante.

É dificultoso pensar na ressocialização quando, pelo menos, um fator não seja positivo, quando tudo coopera para o aprisionamento do sujeito em suas dores e impossibilidades. Todo o contexto prisional precisa passar por mudanças profundas para que, num momento tenhamos uma sociedade que não pense o presídio longe ou que faça parte de uma outra polis.

A Política Nacional de Saúde Mental traça em seus escritos a forma necessária sobre o acolhimento ao sofrimento psíquico de uma pessoa, pontuando a existência de um cuidado que abranja os direitos humanos básicos, sem refutar qualquer tipo de chance para uma mudança social. Para conseguir atingir tal ato, faz-se necessário repensar sobre nosso modo de agir diante do outro, nessa perspectiva, Rios (2009, p. 08) reforça que "*no campo das relações, a perda de suportes sociais e éticos, somada ao modo narcísico de ser, cria as condições para a intolerância à diferença, e o outro é visto não como parceiro ou aliado, mas como ameaça*".

A potência da conciliação sempre será um viés mais interessante do que a grosseria e/ou a tortura. Como já tratamos anteriormente, não reforçamos a ideia de romantização sobre o delito, mas a atenção voltada ao sujeito que comete o ato para compreender quais percursos são possíveis para que ele não retorne ao crime. Quando não se tem políticas de inclusão efetivas, o recurso mais apropriado é o retorno ao campo da criminalidade.

É com essa reflexão que tomamos como base de uma boa saúde mental a humanização. Nesse trilho é mais comum observarmos a resistência em compreender que a humanização não tem a proposta de humanizar o humano, mas lhe mostrar condições éticas e humanística.

> A humanização reconhece o campo das subjetividades como instância fundamental para a melhor compreensão dos problemas e para a busca de soluções compartilhadas. Participação, autonomia, responsabilidade e atitude solidária são valores que caracterizam esse modo de fazer saúde que resulta, ao final, em mais qualidade na atenção e melhores condições de trabalho. Sua essência é a aliança da competência técnica e tecnológica com a competência ética e relacional (Rios, 2009, p. 10).

O humano pode ser visto como uma pessoa inerente ao respeito e da oportunidade de uma segunda chance de vida. Ele é capaz de superar todas as faltas de oportunidade que durante sua vida vivenciou com toda força. É comum observarmos que a pessoa que, em sua trajetória de vida, teve como maior alento o sofrimento, acaba que acreditando que o único caminho possível é a dificuldade, falta de vez e o desaceleramento de uma existência com melhor vivência. Será que vale a forma de existência como se nada tivesse regra, organização e/ou ética como é o caso da loucura em Foucault, com isso, verificamos que nem sempre quando o sujeito quebra algo por raiva, ele está em sua totalidade descontrolado, em muitas situações, ele está bastante consciente e orientado, apenas pondo em xeque o que, na psicanálise, chamamos de catarse[89].

Nesse contexto, podemos pensar em intervenções a partir da própria realidade concebida pelos PPL, com suas individualidades e, principalmente, pensar a partir de seu território de origem. Há condições? Esses questionamentos nos remetem a refletir sobre o real papel da saúde mental da vida de cada reeducando. Pensar o território vivo e que traz diversos caminhos para potencializar ou refutar o sujeito, muito a partir dele mesmo (Brasil, 2013).

A saúde mental atua no direcionamento do sujeito sob pena para que compreenda que existem outras formas de vida para além do crime e, principalmente, para além do que foi posto durante a vida. "*As intervenções em saúde mental devem promover novas possibilidades de modificar e qualificar as condições e modos de vida, orientando-se pela produção de vida e de saúde e não se restringindo à cura de doenças*" (Brasil, 2013, p. 23).

Considerar o campo de novas abordagens sobre a vida de cada PPL é observar para além das grades e leis que conseguem dar o limite necessário ao sujeito, mas isso não deve, jamais, acreditar que apenas isso se faz do acompanhamento do sujeito em seu momento de cumprimento de pena. Dar novas oportunidades é garantir que ele consiga enxergar além do que foi colocado para ele. "*Isso significa acreditar que a vida pode ter várias formas de ser percebida, experimentada e vivida. Para tanto, é necessário olhar o sujeito em suas múltiplas dimensões, com seus desejos, anseios, valores e escolhas*" (Brasil, 2013, p. 23).

[89] Movimento de expressão demasiada sobre aquilo que está preso de forma íntima, quando o sujeito consegue expor aquilo que o aflige, que incomoda, que causa dor ou sofrimento (nota própria).

Assim, oportunizar ao outro ter saúde mental é ter a coragem de perceber o sujeito como pessoa e não apenas como um conjugado de infrações e violações.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE

Não podemos iniciar esse tópico sem trazer a mensagem do grande educador Paulo Freire ao dizer que a educação liberta. E liberta mesmo!

A educação tem papel muito importante na vida de qualquer pessoa, desde sua iniciação no mundo, quando se entende como gente. "*A questão da educação no sistema prisional tem sido objeto de considerável atenção acadêmica e política devido à sua relevância na busca por soluções eficazes para os desafios enfrentados por indivíduos privados de liberdade*" (Eduardo, 2023 [on line]). Logo ali nos primeiros anos de vida a educação começar inserir na vida do pequeno ser mudanças necessárias para a formação da moral, afeto, entre outros fatores importantes para a formação humana.

Não é apenas pela educação que dirá se a pessoa será boa ou má, mas é o conjunto de aspectos para o fortalecimento do Ser conseguir se desenvolver nessa sociedade tão exigente. Com isso, abordaremos nesse contexto sobre a importância da educação da ressignificação do desempenho e do desenvolvimento de qualquer pessoa.

> A educação no sistema prisional transcende a mera transmissão de conhecimentos, desempenhando um papel crucial na transformação de vidas e na mitigação do ciclo de reincidência criminal. Este estudo visa examinar não apenas os obstáculos enfrentados, como a falta de infraestrutura e recursos limitados, mas também identificar as potenciais oportunidades e estratégias inovadoras que possam ser implementadas para superar tais desafios (Eduardo, 2023, s/p).

Se tratando das pessoas privadas de liberdade, a educação tem uma conotação ainda mais ampliada e tem fator preponderante na vida dos PPLs. Ela consegue mostrar como a vida pode ser encarada de forma diferente que a chave das algemas está na aprendizagem e no conhecimento sobre o

mundo. "*A sensação de não saber o que se está fazendo pode causar um sentimento de desconforto, impotência, autodepreciação e até mesmo de culpa* [...]" (Brasil, 2013, p. 25).

Pensar na educação transformadora é poder repensar sobre o papel social das instituições prisionais na vida de cada pessoa, organizar, quase que, sincronicamente o que cada indivíduo poderá alcançar. Pois, não basta apenas ofertar serviços, mas estimular sobre sua importância, como, por exemplo, mostrar a importância de estudar, mesmo estando em um espaço privado de oportunidades outras.

Pensando na construção de uma ideia de possibilidades de viver em outros caminhos, sem ser no mundo do crime, inicia na escuta qualificada - quando é possível – para compreender o sujeito. A partir desse ponto, começar uma jornada de aposta, nas potencialidades que ele tenha. Observar todas as nuances e assim, encaminhar para um novo momento que é o estudo. É sabido que todas as unidades prisionais não disponham de uma escola no interior da unidade prisional, mas das que tenha, é a ocasião de permitir que o outro construa novos caminhos.

> Ao longo da história, observamos que o tratamento dado aos presos está intrinsecamente ligado ao modelo social predominante. Os suplícios tornaram-se obsoletos quando o infrator passou a ser visto como uma potencial força de trabalho para a emergente sociedade capitalista. A perspectiva burguesa sobre os apenados transformou-se, considerando-os um recurso social útil ao sistema, como mão de obra para a produção de riqueza (Eduardo, 2023, s/p).

Mas é claro que, para aquelas que não tenha uma escola no interior de sua unidade, poderá criar mecanismos de incentivo a leitura, disponibilizando livros para estimular a leitura. O começo pode ser pelo básico, sem muito conteúdo arrojado, mas que proporcione ao leitor, um olhar novo, uma nova sensação de sentir seus sentimentos.

Tem mais. Não basta apenas ofertar livros, mostrar onde estão. É preciso exibir de forma interessante. Essa talvez seja um grande desafio do sistema e daqueles que trabalham nele, pois, a ideia de "autoridade" engole toda e qualquer maneira de conciliação, de oportunidade, de novos caminhos. Está tudo perdido. Será? Da mesma forma que cremos na possibilidade de

que um indivíduo pense para além da caixinha do crime, ele consiga enxergar um mundo cheio de outras trilhas.

A integração entre a leitura/educação e um sistema que, na sua construção histórica foi produzida para punir, pode, aos poucos conquistando novos espaços. Certa vez, em dado espaço conversando com uma profissional do sistema prisional, ela soltou uma frase que acreditamos importante para esse material – "é preciso acreditar numa sociedade de construção coletiva, que engaje e que inclua, para assim, começar sentir que não há vez para a exclusão ou segregamento".

A Lei 12.433/2011 é um exemplo de estímulo para o conhecimento além das grades, da possibilidade outra de viver em liberdade. Isso ocorre quando ela permite a remissão do tempo para aquele que estuda. O conhecimento sempre será um caminho sem volta para a emancipação do sujeito. Da observação sobre suas próprias incertezas.

É essa a construção que queremos ter. O direito de ter direito de estudar, de ser visto não apenas como o "delinquente", mas como uma pessoa em potencial. Não podemos crer que todas as pessoas que, por algum motivo, tiveram sua liberdade abreviada seja uma pessoa ininterruptamente ruim. Sem novos rumos, apenas aquele determinado pela sociedade excludente.

Seria pouco inconveniente achar que a vida é feita apenas de uma experiência e que não há chances de (re)fazer, (re)pensar, (re)fletir ou qualquer outra forma de sugerir algo para além do tribunal do júri popular daqueles que, na oportunidade, levantam suas espadas e determinam a crucificação.

Dessa forma, pensar nessa educação que seja pelas aulas regulares da Educação de Jovens e Adultos, seja pela simples leitura, é possibilitar uma vida de novas chances de viver. Como dizia Paulo Freire na sua obra "A importância do ato de ler", se pela leitura o sujeito não conseguir visualizar o mundo maior, por outra via será impossível. Destacar esse ponto nos vale a pena pela importante que Freire tem para a educação brasileira, dando-nos a chance de se fazer perceber sobre o contexto educacional no sistema prisional.

Mesmo estando num espaço que cheira a impossibilidade, crises, sofrimentos, dores, frustações, arrependimentos, choros, e, também, alegrias, pode também ser um campo minado de ganhos quando se encontra, ao

“acordar para a vida”, dando lugar ao que o sujeito deseja quando ler: L I B E R D A D E!

A PSICOLOGIA COMO PROVEDORA DA RESSIGNIFICAÇÃO DO SER E DO ATO DE CUIDAR

Não tão distante, podemos citar o cuidado a partir de tudo o que já foi discutido até o momento. De observar todos os contextos e avaliar sobre o que realmente vale a pena. Ser presença na vida de cada pessoa enquadrada ou do não fazer e ser apenas mais um na existência coletiva.

Parafraseando Merhy (1999), o intuito de Igreja não é apenas a salvação, assim como a saúde não apenas a possibilidade da cura, mas proporcionar cuidado. Assim também podemos citar sobre a psicologia, que não é apenas para a cura da ansiedade, mas promover o autoconhecimento e assim, conseguir viabilidade novas formas de vida a partir de si. A resposta está em si mesmo.

Como o próprio Merhy discorre no seu texto, nem todo serviço seja de qualquer área está comprometida efetivamente em realizar um ato que consiga cuidar, ressocializar, potencializar e reaver todas as chances de um sujeito [trecho adaptado]. Com isso, buscamos compreender qual o papel da psicologia nessa promoção dos direitos humanos.

Claramente que, todos os profissionais, sejam da psicologia ou não tem papel fundamenta na reafirmação que há possibilidade de uma pessoa, de fato, ressocializar-se, quando o engajamento coletivo esteja preparado para uma grande luta entre o sujeito e a realidade episteme dele próprio.

> Creio que poder pensar modelagens dos processos de trabalho em saúde, em qualquer tipo de serviço, que consigam combinar a produção de atos cuidadores de maneira eficaz com conquistas dos resultados, cura, promoção e proteção, é um nó crítico fundamental a ser trabalhado pelo conjunto dos gestores e trabalhadores dos estabelecimentos de saúde (Merhy, 1999, s/p).

É nesse tocante que podemos, de forma coletiva, entre profissionais pensar, aos poucos a construção de uma vida fortalecida, para que, daqui a um tempo, esse mesmo sujeito não retorne ao sistema prisional e no encontro, poder observar o resultado de um trabalho vivo em ato.

Demasiadamente forte é o contexto de uma forma acolhedora de perceber o outro, de encontrar junto, formas de pensar a vida. Olhar esses indivíduos e acreditar na existência não dialogada com o crime, mas com as chances necessárias para sentir o sabor de um movimento de vida que não paira na incerteza e nem no medo de não saber se estará vivo ou não por causa do crime.

Segundo a compreensão de Merhy (1999) faz-se necessário observar a realidade também pelo olhar do PPL, da família desse indivíduo, para assim, abarcar novas ideias necessárias para essa ação multiplicadora do cuidado, da humanização, entre outros contextos. Não vale a pena pensar em uma linha de cuidado e achar importante sobre o ato de cuidar em saúde, por exemplo.

Faz-se necessário cartografar essa realidade vivenciada cotidiana tanto pelas pessoas privadas de suas liberdades, como também a realidade do profissional da segurança que atuam em presídios e espaços de segurança. É possível que essa cartografia consiga possibilitar enxergar sobre esse contexto que tanto grita e clama por mudanças reais (Rolnik, 2011).

Nesse caso, o agenciamento dessas possibilidades encontradas deve tomar sobre si, o contexto vivenciado por aquele que clama por novas chances com aqueles que seguem sedentos do executar cotidianamente, quase que mecanicamente, prender e prender de novo. Nesse encontra entre este e aquele deve ser sempre refletida sobre qual o papel de cada na sociedade.

> Qualquer abordagem assistencial de um trabalhador de saúde junto a um usuário-paciente, produz-se através de um trabalho vivo em ato, em um processo de relações, isto é, há um encontro entre duas "pessoas", que atuam uma sobre a outra, e no qual opera um jogo de expectativas e produções, criando-se inter-subjetivamente alguns momentos interessantes, como os seguintes: momentos de falas, escutas e interpretações, no qual há a produção de uma acolhida ou não das intenções que estas pessoas colocam neste encontro; momentos de cumplicidades, nos quais há a produção de uma responsabilização em torno do problema que vai ser enfrentado; momentos de confiabilidade e esperança, nos quais se produzem relações de vínculo e aceitação (Merhy, 1999, s/p).

Nesse contexto podemos ampliar a reflexão para tratar de que somos responsáveis por todo o acúmulo de pessoas que retornam ao crime, por toda

forma de exclusão que ocorre no campo social, toda vez que uma pessoa é executada, quando a população carcerária é violentada, pois, somos nós também que ditamos sobre o certo e o errado. Somos nós também que elegemos representantes para pensar sobre esse sistema, que, geralmente, escutamos que o sistema prisional brasileiro não tem jeito.

Daí surge um questionamento: as políticas públicas estão efetivadas e bem executadas? A resposta é muito fácil de ser dada: lógico que não. Quando vemos unidades prisionais abarrotadas de pessoas sem a chance, de ao menos, terem o direito do julgamento, de ter sua sentença de culpa ou não, de termos pessoas que, após 5 anos preso, passa por audiência e descobrem que o cara, de fato, não tinha nada a ver com o crime que a ele foi atribuído.

De qual fomento a restruturação da dignidade humana estamos falando, de qual psicologia estamos buscando. É sobre a possibilidade de pensar um espaço construtivo em prol de uma sociedade amplamente inclusiva, e não apenas por educação ou obrigação, mas por acreditar que os direitos humanos é para que toda pessoa saiba que todos nós, você e eu, consiga ter a chance de respirar em liberdade, ter o que comer, ter o que vestir, ter onde dormir e morar, ter agua encanada, ter saneamento básico, ter o direito de diversão, de vestir a melhor roupa aos domingos, ou seja, de ter o direito de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção social sobre o outro sempre será um ato arriscado já que ele vivencia uma experiência de vida, possivelmente, muito diferente da nossa. Dessa forma, pensamos que o acesso aos serviços, a oportunidade de trabalho, de estudo, de cooperação individual e familiar são ferramentas potentes para a libertação digna desse sujeito.

A presença de Políticas Públicas efetivas consiga fazer frente aos desafios que se aproximam cotidianamente a vida de uma pessoa privada de liberdade e/ou egressa do sistema. Não tem como fazer de ressocialização sem falar de oportunidades, de engajamento, de apoio e principalmente, coragem para enfrentar todas as questões que envolvem uma pessoa que está ou esteve em conflito com a lei.

Garantir o mínimo necessário, em muitas situações, é uma escuta sem preconceitos e da chance que cada pessoa pode ter ao se deparar com

as oportunidade surgidas no dia a dia, seja por via profissional ou por via formadoras, contribuindo assim, para uma sociedade justa, inclusiva e inteligente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saúde mental**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

EDUARDO, Carlos Henrique. (2023). **O desafio da educação no sistema prisional.** Disponível em: https://revistaft.com.br/o-desafio-da-educacao-no-sistema-prisional/. Acesso em: 25 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUIDO, Gilzia Dias Payão. (2015). **Sistema prisional e a ressocialização do preso**. Disponível em: https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1211400211.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução: Mª Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

MERHY, Emerson Elias. **O ato de cuidar:** a alma dos serviços de saúde?. Campinas: UNICAMP, 1999.

RIOS, Izabel Cristina. **Caminhos da humanização na saúde**: prática e reflexão. São Paulo: Áurea Editora, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011.

SANTOS, Fernanda Valéria Gomes dos. (2007). **Família:** peça fundamental na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei?. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/262/1/Fernanda%20Santos_confrontado.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAPÍTULO 29

ALGORITMO, RACISMO E VIGILÂNCIA: CRÍTICA À APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE RECONHECIMENTO FACIAL NA SEGURANÇA PÚBLICA BRASILEIRA

João Victor Venâncio Vasconcelos do Nascimento[90]
Thalita Suyane Costa Silva[91]

> A maneira perversa de o racismo brasileiro tornar invisível e inaudível uma população de cerca de 80 milhões de brasileiros é um fenômeno notável no mundo contemporâneo. Os interesses do povo afro-brasileiro são escamoteados em um passe de magia branca pelos meios de comunicação em massa, e a impressão superficial que se tem da sociedade brasileira é a de que, em matéria de convívio interétnico, o Brasil vive no melhor dos mundos. (Abdias Nascimento, *apud* Carneiro, 2011, p. 6-7).

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais é cada dia mais disseminado na sociedade. Seja para acessar serviços públicos, bancos ou redes sociais, a presença cotidiana da conectividade digital atravessa gradualmente mais pessoas e lugares no mundo. Ainda assim, muito além da aparente naturalidade com a qual esses processos se revestem, há de se reconhecer que vivemos uma era de intensa (re)inovação dos modos de produzir,

[90] Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba (PPGDH/UFPB). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Advogado popular. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/3950788906300925. E-mail: jvictorv.adv@gmail.com.

[91] Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba (PPGDH/UFPB). Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/8839085175151443. E-mail: psicosthalita@gmail.com.

acumular e transmitir informações, o que, por sua vez, implica em reconfigurações dos próprios modos de vida e existência humana.

Dentro desse conjunto de tecnologias, estão aquelas que conformam o que vêm sendo conhecido como inteligência artificial (IA), que podemos entender de forma sintética como o uso de métodos que se baseiam no comportamento humano inteligente para a solução de problemas (Coppin, 2017, p. 4). Tais tecnologias vêm sendo amplamente empregadas em diversos campos, desde assistentes virtuais ou *chatbots* que atendem clientes e respondem às suas dúvidas de forma automatizada, até sistemas como o *Chat GPT*, desenvolvido para entender a linguagem humana e responder a qualquer questão que seja apresentada a ele.

Apesar de usarmos essas plataformas, pouco ou nada sabemos sobre os seus modos específicos de funcionamento, comandados por lógicas e comandos que são conhecidos como *algoritmos*. Podemos entender esses de forma resumida como um "conjunto de instruções que explica detalhadamente como realizar uma tarefa qualquer" (Kremer, 2021, p. 8). Aplicativos, softwares e plataformas que fazem parte do cotidiano da grande maioria das pessoas[92] operam enquanto seus usuários estão completamente alienados do seu modo de funcionamento e dos possíveis impactos do uso dessas ferramentas para suas vidas.

Para que os algoritmos possam operar, os sistemas devem ser alimentados constantemente com uma quantidade absolutamente imensa de dados e informações (conhecidos como *big data*), a partir dos quais desenvolvem seu processo de aprendizagem ou *machine learning*. Sustentando-se em todos esses pilares, portanto, os sistemas funcionam de forma automatizada, realizando as tarefas para as quais foram desenvolvidos.

Diante da centralidade incontornável que os dados assumiram na vida humana, diversos países vêm buscando desenvolver legislações que regulamentam aspectos como o uso, armazenamento, transmissão, compartilhamento e descarte dos dados. Não é diferente no Brasil, país no

[92] Segundo levantamento do IBGE, de cada 100 brasileiros, 87 usavam internet em 2022. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/de-cada-100-brasileiros-87-usavam-internet-em-2022-aponta-ibge. Acesso em: 01 dez. 2023.

qual em 2018 foi publicada a Lei Geral de Proteção de Dados que, a despeito de buscar regulamentar o tratamento de dados pessoais em todo o território nacional, dispõe de forma expressa que a lei não se aplica ao tratamento dos dados para fins de segurança pública, deixando uma lacuna que ainda não foi preenchida no ordenamento jurídico nacional.

Face a todo este contexto, o artigo pretende apresentar uma análise crítica sobre as tecnologias de reconhecimento facial e o panorama geral das suas aplicações nas políticas públicas brasileiras, especialmente no campo da segurança pública. A investigação se estruturou em três eixos. Inicialmente, buscamos adentrar um pouco mais no modo de funcionamento dessas tecnologias, descortinando o véu de neutralidade que as reveste e mostrando as controvérsias em torno da sua aplicação e das violações de direitos humanos perpetradas. Em seguida, identificamos e analisamos, com o auxílio da base de dados desenvolvida pelo projeto "O Panóptico - Monitor do Reconhecimento Facial no Brasil"[93] diversas experiências de utilização dessas tecnologias por parte de instituições de segurança pública do país. Por fim, tentaremos refletir sobre questões éticas relacionadas à utilização das tecnologias de inteligência artificial no Brasil, levando em conta o que disciplina a Lei nº 13.709/2018 ou Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Deparando-nos com as contradições, ilegalidades e violações perpetradas durante a instalação e operação dessas políticas, buscamos dialogar com estudos acadêmicos e de organizações populares que tratam das categorias de *colonialismo digital*, *colonialismo de dados* e *racismo algorítmico*, a fim de denunciar a natureza contraditória desse processo social e desvelar que essa tecnologia não é neutra.

[93] Conforme apresentado no site do projeto: "O Panóptico é um projeto do Centro de Estudo de Segurança e Cidadania – CESeC que monitora a adoção da tecnologia de reconhecimento facial pelas instituições de segurança pública do Brasil.". Disponível em: https://opanoptico.com.br/sobre/. Acesso em 27 nov. 2023.

SISTEMAS ALGORÍTMICOS, TECNOLOGIA DE RECONHECIMENTO FACIAL E SEUS VIESES

Como demonstrado na introdução, os algoritmos não funcionam sozinhos, dependendo diretamente da existência de uma ampla base de dados com a qual interage constantemente. É nesse sentido que, em consonância com o trabalho de Silveira e Silva (2020), reivindicamos a categoria de sistema algorítmico como forma de designar essa totalidade sistêmica que compreende não só os algoritmos e os dados, mas o resultado das suas interações e tomadas de decisão, bem como o retorno recebido a partir delas.

As tecnologias de reconhecimento facial se inserem dentro desse processo no campo da chamada visão computacional, "que permite reconhecer automaticamente objetos, entidades, conceitos ou características extraídas de imagens, inclusive sobre pessoas." (Silva, 2020, p. 428). Em linhas gerais, "treinando" com base em uma ampla base de dados e operando conforme as instruções expressas nos algoritmos, os sistemas de reconhecimento facial se propõem a funcionar como uma ferramenta de identificação das pessoas a partir de traços faciais.

> O reconhecimento facial é uma tecnologia de identificação biométrica realizada a partir da coleta de dados faciais, que podem ser provenientes de fotografias ou segmentos de vídeos. Esses sistemas automatizados extraem representações matemáticas de traços faciais específicos como, por exemplo, a distância entre os olhos ou o formato do nariz, produzindo o que é chamado de padrão facial. É justamente no processo de comparação desse padrão facial a outros padrões faciais contidos na base de dados prévia do sistema que a tecnologia identifica indivíduos desconhecidos – como é o caso das câmeras de monitoramento nas ruas – ou autentica pessoas conhecidas – a exemplo do desbloqueio de celulares com Face ID e da validação de contas bancárias em smartphones. (Kremer; Nunes; Lima, 2023, p. 42)

Esses sistemas, assim como o conjunto de tecnologias baseadas na inteligência artificial, se apresentam como o ápice do desenvolvimento tecnológico e, a partir da sua complexidade, assumem uma legitimidade quase que incontestável para a maior parte da população. No entanto, a experiência

concreta revela uma ampla diversidade de problemas no funcionamento regular desses sistemas, expressando vieses de raça, gênero e outros tipos de opressão.

Exemplos não faltam: do não reconhecimento do rosto de pessoas negras em sistemas que visam a autenticação, passando pelos aplicativos que possuem "filtros de beleza" baseados no embranquecimento da pele, até uma maior possibilidade de carros em piloto automático atropelarem pessoas negras (Silva, 2020). Todos esses casos vêm sendo interpretados por diversos pensadores a partir da categoria analítica do *racismo algorítmico*:

> O racismo algorítmico seria, portanto, uma categoria analítica que dá conta dos aspectos tecnopolíticos dos algoritmos com base no elemento raça, sem prejuízo das imbricações de gênero, classe, sexualidade, deficiência e outras categorias de opressão que lhe sobrevenham. Ele se expressa a partir das desigualdades políticas, econômicas e jurídicas próprias do racismo estrutural, e não de falibilidades pontuais no uso e produção da tecnologia em cada caso concreto. (Kremer; Nunes; Lima, 2023, p. 24).

Em uma escola da rede pública do Paraná[94] foi implantado o Educatron, sistema de reconhecimento facial responsável por realizar chamadas de vídeo, frequência estudantil - a fim de diminuir o tempo dessa de cinco minutos para um - e distinguir expressões faciais dos estudantes para identificar o comportamento desses. Foram investidos R$ 6,5 milhões em 1.338 kits do sistema, e os professores foram instruídos a registrar imagens dos estudantes e transferi-las para que o Educatron pudesse identificá-los. O projeto inicial foi aplicado em uma escola de gestão cívico-militar com a intenção de identificar a qualidade das aulas através das expressões faciais dos estudantes. No entanto, em um relatório realizado pela Agência Pública, pesquisadores afirmam falhas no sistema desde o armazenamento de dados que ultrapassam os limites determinados pela LGPD, até o racismo dos algoritmos (Audi, 2023).

[94] Disponível em: https://apublica.org/2023/10/reconhecimento-facial-no-parana-impoe-monitoramento-de-emocoes-em-escolas/. Acesso em 10 dez. 2023.

A Companhia de Tecnologia da Informação e Computação do Paraná - Celepar e a Hotmilk, empresa que oferece inovação e tecnologia para empresas e startups, propuseram uma resolução para as falhas na captação da biometria facial dos estudantes. Apesar da utilização da câmera Educatron e da análise de câmeras localizadas em torres, a Celepar afirmou que os testes não foram bem-sucedidos devido às restrições técnicas das câmeras. Os pesquisadores explicam que expressões faciais consideradas agressivas não necessariamente indicam a iminência de atos violentos, além da possibilidade de estigmatização de um aluno como "violento" através da avaliação do sistema (Audi, 2023).

O relatório afirma que este apreende expressões faciais de pessoas brancas e pretas de maneira distinta, visto que os preconceitos e discriminações sociais são refletidas nos algoritmos das IAs. Além disso, o relatório também torna explícita a preocupação dos cuidadores que não têm conhecimento sobre o local de armazenamento das imagens dos seus filhos (Audi, 2023).

Essas questões refletem um fato incontestável: os sistemas são formulados e desenvolvidos por seres humanos inseridos em um contexto histórico concreto, de modo que características estruturais dessa sociabilidade também serão refletidas no funcionamento desses sistemas. Nesse sentido, para além de racismo algorítmico, os sistemas podem ter outros tipos de vieses algorítmicos que favoreçam ou discriminem algum grupo social, que nada mais representam do que "o fenômeno a partir do qual as pessoas (desenvolvedoras) incorporam sua visão de mundo e, não raras vezes, preconceitos às tecnologias." (Kremer; Nunes; Lima, 2023, p. 27).

Trata-se de um cenário, portanto, que revela as controvérsias ocultas por trás da aparente neutralidade dessas tecnologias. Se todos os casos de racismo algorítmico já narrados acima são experiências suficientemente traumáticas para as pessoas que foram vitimadas, que dirá uma prisão em decorrência de um reconhecimento equivocado através dessa tecnologia? Além disso, podemos pensar quais são os reais interesses em investir milhões em tecnologias de reconhecimento facial que evidentemente violentam determinados corpos.

EXPERIÊNCIAS DE APLICAÇÃO DO RECONHECIMENTO FACIAL NA SEGURANÇA PÚBLICA BRASILEIRA E A VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

As primeiras experiências de aplicação da tecnologia de reconhecimento facial para fins de segurança pública no Brasil datam de 2018. Naquele ano, foram instaladas câmeras de reconhecimento facial nos municípios do Rio de Janeiro (RJ)[95], Campinas (SP)[96] e Cacoal (RO)[97]. Os projetos carregam muitos elementos comuns entre si como: a) a responsabilidade pela operação dos dados ser da Polícia Militar; b) a falta de transparência quanto a uma série de elementos básicos como a origem e a forma de obtenção, armazenamento e tratamento das informações que compõem a base de dados; c) a legitimação desse mecanismo como sinônimo de melhoria na segurança pública e de uma cidade inteligente.

Pouco tempo depois, no carnaval de 2019, viria a ser adotado no bairro de Copacabana, no Rio de Janeiro, um novo projeto de videomonitoramento, seguido pela sua ampliação e extensão também para o bairro do Maracanã e para as imediações do Aeroporto Santos Dummont. No caso de Campinas e do Rio de Janeiro, a instalação ficou a cargo de grandes empresas do setor de telecomunicação - Huawei e Oi, respectivamente - e, supostamente, não ensejou qualquer custo diretamente decorrente dela para o poder público, o que nos faz pensar quais foram os ganhos das empresas envolvidas. A resposta para isso possivelmente está nos dados, na imensa quantidade de dados que se pode obter a partir da implementação de um sistema como esse. Afinal, como demonstram Faustino e Lippodi (2023), o *big data* é "o coração do colonialismo de dados":

> A extração e o processamento de big data permitem predição e influência no comportamento da população, engenharia

[95] Sobre essa experiência, recomendo a leitura do relatório "Um Rio de olhos seletivos: uso de reconhecimento facial pela polícia fluminense", do Panóptico (Nunes; Silva; Oliveira, 2022).
[96] Disponível em: http://portalcampinasinovadora.com.br/2018/12/prefeitura-apresenta-cidade-segura-com-cameras-de-reconhecimento-facial/. Acesso em 03 dez. 2023.
[97] Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/em-cacoal-videomonitoramento-contara-com-sistema-de-reconhecimento-facial/. Acesso em 03 dez. 2023.

> social, marketing político, vigilantismo digital de empresas de outros países e de governos estrangeiros, espionagem industrial, guerra de (des)informação imperialista, guerra híbrida, lawfare, uso de pattern life e lobby das big techs. (Faustino, Lippodi, 2023, p. 94).

A partir dessas experiências, a tendência se espalhou por todo o Brasil, chegando ao ponto em que hoje existem 165 projetos ativos que utilizam as tecnologias de reconhecimento facial para a segurança pública no Brasil, totalizando o montante de 47.589.925 (quarenta e sete milhões, quinhentos e oitenta e nove, novecentos e vinte e cinco) milhões de pessoas potencialmente vigiadas no Brasil. Em outras palavras, quase ¼ da população brasileira está sendo vigiada por câmeras de reconhecimento facial.

Toda essa massificação da tecnologia, no entanto, não reflete o seu bom funcionamento. No caso da experiência do Rio de Janeiro, já no 2º dia de testes no bairro do Maracanã uma moça foi detida de forma equivocada[98] e em um dia de jogo no estádio do Maracanã, 7 de 11 pessoas detidas foram "falsos positivos", ou seja, foram identificados como criminosos de forma equivocada pelo sistema.

Ainda assim, a experiência seguiu sendo ampliada no estado e em todo o país. No primeiro caso, com a eleição do Governador Cláudio Castro (PL) e sua agenda de endosso ao punitivismo e recrudescimento do sistema penal, foram instaladas câmeras também na Favela do Jacarezinho, com o objetivo oficial e publicamente declarado de contribuir na formação de evidências que corroborem com a ideia de inocência policial em um processo penal. Sintomaticamente, esse projeto foi implementado após a Chacina do Jacarezinho, quando 28 moradores da comunidade foram assassinados por policiais. O objetivo fundamental, portanto, não é buscar a proteção da comunidade, mas sim criar evidências a serviço da absolvição de policiais acusados de crimes contra moradores de comunidades periféricas.

Outro estado que vem servindo como laboratório da aplicação das tecnologias de reconhecimento facial na segurança pública é a Bahia. Em 2019, durante o segundo mandato do então governador Rui Costa (PT), a

[98] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/07/em-fase-de-testes-reconhecimento-facial-no-rio-falha-no-2o-dia.shtml. Acesso em 05 dez. 2023.

Secretaria de Segurança Pública (SSP/BA) implementou o projeto piloto de reconhecimento facial com 310 câmeras instaladas em pontos da capital Salvador, com tecnologia desenvolvida pelas empresas estrangeiras Huawei e El Corte Inglés. Inicialmente, o banco de dados alimentado pela Superintendência de Inteligência da SSP contava com mais de 65 mil pessoas cadastradas no sistema, dentre elas pessoas com mandado de prisão em aberto e desaparecidos. No entanto, o desejo do então governador, declarado publicamente, era de cadastrar toda a população do estado no sistema[99], tudo isso sem qualquer explicação sobre de que forma esses dados seriam obtidos, tratados, armazenados e protegidos, para quais fins seriam usados, ou mesmo quem teria acesso a eles (Nunes; Lima; Cruz, 2023).

Instaurada com base no discurso da objetividade e eficiência da tecnologia, o saldo dessa experiência é perverso e contraditório, especialmente à luz do altíssimo custo para sua implementação[100]. O relatório "O sertão vai virar mar: expansão do reconhecimento facial na Bahia", elaborado por pesquisadores vinculados ao Panóptico em 2022, demonstra que não há nenhum indicativo de redução dos índices de violência e criminalidade no estado desde a implementação da tecnologia em meados de 2018, apesar da publicidade governamental que aponta para essa eficiência. Em verdade, a Bahia seguiu ocupando em 2022, pelo terceiro ano consecutivo, o posto de estado com maior número de mortes violentas no Brasil. Afora isso, são múltiplos os registros de erros na identificação realizada por essa tecnologia, levando a detenções e prisões injustas.

> Em 2019, na Micareta de Feira, por exemplo, dos 903 alertas gerados pelo sistema de reconhecimento facial, 33 viraram prisões. Ou seja, pode-se considerar que há apenas 3,6% de chance de um alerta se concretizar. No carnaval de Salvador do mesmo ano, foram capturadas aproximadamente 15.880 faces; dessas, 361 alertas foram gerados e apenas uma prisão

[99] Disponível em: http://www.casacivil.ba.gov.br/2018/12/1271/Lancado-sistema-de-videomonitoramento-inteligente-de-seguranca.html. Acesso em 12 dez. 2023.

[100] Com base em dados obtidos junto ao Portal da Transparência do Estado da Bahia, o relatório do Panóptico demonstra que o projeto de videomonitoramento é o contrato mais caro de segurança pública do estado da Bahia em 2022, totalizando um valor de mais de meio milhão de reais (Nunes; Lima; Cruz, 2023).

> foi efetivada (Almeida et al., 2021). Em Salvador a taxa de acerto foi ainda menor: 0,27%. Isso indica que o sistema apresenta mais erros do que acertos. Diferente do que ocorre com outras tecnologias, no entanto, os erros que acontecem com o uso do reconhecimento facial podem provocar graves violações dos direitos humanos, como prisões arbitrárias, constrangimentos e abordagens violentas. (Nunes; Lima; Cruz, 2023, p. 15).

Violência como a que sofreu um jovem negro de 25 anos, PCD, que foi abordado por policiais enquanto se dirigia a uma consulta médica com a sua mãe. Identificado pelo sistema de reconhecimento facial como uma pessoa procurada por um assalto, o jovem inocente teve uma arma apontada para a sua cabeça pelos policiais[101]. Em outro caso, um vigilante foi detido na companhia de seu filho e de sua esposa e ficou 26 dias preso por ter sido confundido com outra pessoa. Na ocasião, além de todo o constrangimento, o trabalhador acabou perdendo seu emprego[102].

Todos esses erros afetam sobretudo a população negra. No relatório "Retratos da Violência", produzido pela Rede de Observatórios da Segurança, foi constatado que 90,5% dos presos por monitoramento facial no Brasil são negros. Dados como esse reforçam a atualidade da categoria do *racismo algorítmico*, ao passo que desmontam o mito da neutralidade dessa tecnologia.

Apesar de todos esses erros, a tecnologia seguiu sendo desenvolvida e ampliada no estado da Bahia em direção ao interior. Atualmente, já são ao menos 76 municípios baianos que contam com a tecnologia, em alguns casos cidades que nem sequer possuem saneamento básico. Um levantamento do site The Intercept demonstrou que desde 2018, o governo estadual já investiu mais de meio bilhão de reais em câmeras de reconhecimento facial, de modo que cada prisão feita a partir dessa tecnologia na Bahia custou, em média, R$ 875 mil para os cofres públicos. Todo esse dinheiro poderia ter sido utilizado para adquirir 1,5 mil ambulâncias com Unidade de Terapia Intensiva (UTI)

[101] Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/entre/o-policial-ja-foi-com-a-arma-na-cabeca-dele-diz-mae-de-rapaz-confundido-por-reconhecimento-facial-0120. Acesso em 20 dez. 2023.

[102] Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/09/01/com-mais-de-mil-prisoes-na-ba-sistema-de-reconhecimento-facial-e-criticado-por-racismo-algoritmico-inocente-ficou-preso-por-26-dias.ghtml. Acesso em 22 dez. 2023.

móvel ou construir 300 Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) ou até custear um hospital de referência por 32 anos[103].

A interiorização da tecnologia caminha junto com a reprodução dos vieses, do racismo algorítmico e, por consequência, da violação de direitos humanos. Já na primeira versão do Termo de Referência do contrato para a expansão da tecnologia, foi solicitado que o software pudesse identificar alguns elementos na imagem, dentre os quais o estilo de cabelo e o "estilo inferior" (Nunes; Lima; Cruz, 2023). Isto é, colocando esses elementos como parâmetros para a análise do sistema, o Poder Público está reforçando um imaginário racista sobre quem é o criminoso, estabelecido a partir de características físicas como o tipo de cabelo.

Figura 1 - Análise do grau de periculosidade.



Fonte: Kremer *et al*., 2023.

Ainda sobre dados expostos no Panóptico, foi realizada uma análise para discernir o grau de comparação de perigo entre pessoas brancas e pretas. O caso exposto acima aborda a acusação de dois homens por posse de drogas: Dylan Fugett, um homem branco, e Bernard Parker, um homem negro. Apesar do primeiro ter ficha na polícia tanto por tentativa de assalto quanto por posse de drogas, teve um grau de periculosidade considerado baixo, recebendo apenas três pontos. Já Bernard Parker, que mostrou resistência a uma abordagem policial sem utilizar de qualquer violência, recebeu dez

[103] Disponível em: https://www.intercept.com.br/2023/07/31/reconhecimento-facial-na-bahia-custearia-um-hospital-e-mil-ambulancias-com-uti/. Acesso em 25 dez. 2023.

pontos, isto é, o maior grau de periculosidade. Com isso, podemos afirmar que o Brasil possui uma pele alvo e esta é preta.

QUESTÕES ÉTICAS DAS IAs NO RECONHECIMENTO FACIAL: O PAPEL FUNDAMENTAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS REGULATÓRIAS E SUAS CONSTANTES FISCALIZAÇÕES

A principal norma que trata da proteção de dados pessoais no Brasil é a Lei Geral de Proteção de Dados ou Lei 13.709/2018. Conforme disposto no seu artigo 1º, a referida Lei: "dispõe sobre o tratamento de dados pessoais [...] com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural".

Logo em seguida, no artigo 2º, dispõe-se sobre os fundamentos da proteção de dados pessoais[104] e no artigo 6º encontramos os princípios que deverão ser observados no tratamento de dados pessoais[105]. Alguns deles merecem um destaque especial. O princípio da finalidade (inciso I) diz respeito aos propósitos do tratamento dos dados, que devem ser informados de forma exata, transparente e acessível ao titular dos dados tratados, relacionando-se com o princípio da transparência (inciso VI); o princípio da adequação (inciso II) diz respeito à compatibilidade do tratamento dos dados com a finalidade informada ao titular; o princípio da necessidade (inciso III) limita o tratamento dos dados ao mínimo necessário para a consecução da sua finalidade; o princípio do livre-acesso (inciso IV) garante aos titulares dos dados a consulta facilitada e gratuita sobre a integralidade dos seus dados e sobre a forma e duração do tratamento; e o princípio da não discriminação (inciso IX) veda o tratamento dos dados para fins discriminatórios.

---

[104] Quais sejam, o respeito à privacidade; a autodeterminação informativa; a liberdade de expressão, de informação, de comunicação e de opinião; a inviolabilidade da intimidade, da honra e da imagem; o desenvolvimento econômico e tecnológico e a inovação; a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; e os direitos humanos, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade e o exercício da cidadania pelas pessoas naturais.

[105] São eles: finalidade; adequação; necessidade; livre acesso; qualidade dos dados; transparência; segurança; prevenção; não discriminação; responsabilização e prestação de contas.

Analisando um dos casos que trouxemos neste artigo, à luz da LGPD, é possível afirmar que no caso da implementação dos kits Educatron em escolas no Paraná, a legislação foi absolutamente violada. Os alunos eram submetidos a situações constrangedoras por não serem reconhecidos pela biometria facial - pelo fato de serem pretos e devido outras falhas no sistema de reconhecimento facial, parte do tempo da aula era perdido devido a realização das duas chamadas (com a câmera Educatron e feita manualmente pelos professores). Além de que os cuidadores não tinham ciência da educação e desconheciam os locais de armazenamento de imagens dos seus filhos menores de idade. Tudo isso coloca em xeque a viabilidade do Educatron, diante da falta de responsabilidade ética no seu processamento.

Só pela leitura de alguns dos princípios, é notório que essa legislação representa um considerável avanço normativo ao fixar limites ao tratamento dos dados pessoais, frente a uma sociabilidade em que os nossos dados são cada vez mais demandados para todo tipo de atividade cotidiana. Isso seria importante também para coibir o vigilantismo estatal no campo da segurança pública e persecução penal. No entanto, o artigo 4º, III da Lei determina que a lei não se aplica ao tratamento de dados pessoais realizados para fins exclusivos de segurança pública, defesa nacional, segurança do estado ou atividades de investigação e repressão de infrações penais. Ainda, no §1º do mesmo artigo 4º, dispõe-se que o tratamento dos dados nesses casos será regido por uma legislação específica que deverá "prever medidas proporcionais e estritamente necessárias ao atendimento do interesse público, observados o devido processo legal, os princípios gerais de proteção e os direitos do titular previstos nesta Lei". Ora, ao mesmo tempo que cria uma situação de lacuna normativa para determinadas hipóteses não cobertas por esta Lei, o legislador determina que essa futura lei específica deverá observar os princípios gerais de proteção e os direitos do titular dos dados que foram determinados pela LGPD.

Um anteprojeto de "LGPD Penal" chegou a ser desenvolvido por uma comissão de juristas buscando enfrentar essa lacuna normativa especificamente no tocante ao tratamento de dados pessoais para fins exclusivos de segurança pública e atividades de investigação e repressão de

infrações penais, ou seja, persecução penal. No entanto, o texto nunca tramitou no Congresso e a matéria segue sem regulamentação específica.

Nesse vácuo normativo e diante da ausência de uma regulação específica, os órgãos e instituições de segurança pública vem aproveitando a oportunidade para avançar em um vigilantismo penal sem precedentes que se expressa nos diversos casos de detenções e prisões por reconhecimento facial que já vêm sendo realizadas no Brasil. Importa dizer, atos que estão sendo conduzidos de forma flagrantemente ilegal e inconstitucional, por uma série de motivos, dentre os quais: i) não estão sendo observados os próprios princípios da LGPD que são desde já aplicáveis, uma vez que devem inclusive ser observados por eventual LGPD Penal que venha a ser publicada; ii) pela violação do direito fundamental constitucional à privacidade e ao sigilo de dados[106]; iii) pela muito provável violação ao artigo 4º, §2º da própria LGPD[107], já que as tecnologias estão sendo desenvolvidas por grandes empresas do setor das telecomunicações, tais como a Oi e a Huawei.

Para além dos graves problemas que decorrem do uso dessas tecnologias, as experiências de aplicação do reconhecimento facial na segurança pública caminham lado a lado com a criação de amplos bancos de dados da população sem qualquer transparência quanto à forma de obtenção, armazenamento e tratamento desses dados. Só o que sabemos é que os dados existem, as tecnologias estão funcionando e podemos a qualquer tempo tornarmo-nos a presa desse sistema predatório de controle e vigilância — alguns corpos mais do que outros.

De forma geral, não precisamos ir muito longe para perceber que há um longo rastro de injustiças e discriminações perpetrado contra a população brasileira, particularmente negra e periférica, alvo preferencial do sistema de justiça criminal. E agora, essa tendência histórica ganha uma nova aliada nas tecnologias de reconhecimento facial.

---

[106] Previstos no artigo 5º, caput e XXXV da Constituição Federal de 1988.

[107] § 2º É vedado o tratamento dos dados a que se refere o inciso III do caput deste artigo por pessoa de direito privado, exceto em procedimentos sob tutela de pessoa jurídica de direito público, que serão objeto de informe específico à autoridade nacional e que deverão observar a limitação imposta no § 4º deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir de forma rigorosa sobre as tecnologias de reconhecimento facial e o seu uso massivo e indiscriminado é uma tarefa histórica indispensável. ¼ da população brasileira já está sendo vigiada e esse número só tende a crescer, frente a força econômica e, portanto, política das grandes empresas desenvolvedoras que surfam na narrativa do progresso científico. De maneira mais específica, precisamos entender como essas tecnologias operam e difundir essas informações que já são e possivelmente seguirão sendo parte intrínseca do cotidiano da população brasileira.

O trabalho do projeto "O Panóptico - Monitor do Reconhecimento Facial no Brasil" é fundamental para levantar não só a aplicação dessa tecnologia em todo o país, como de denunciar as contradições da tecnologia e do processo político que levou a sua implementação. Com base no trabalho dessa organização, somado à leitura de outros trabalhos que elaboram sobre o racismo algorítmico e as suas expressões na sociedade, é possível afirmar que as tecnologias de reconhecimento facial são estruturalmente falhas e violentas desde a sua concepção. Violências que vão desde a não identificação da biometria facial de pessoas pretas, a diferente leitura de expressões faciais entre pessoas brancas e pretas, aos atropelamentos causados pela não identificação de corpos pretos. A lista segue.

Dessa forma, como pensar a questão do crescimento desenfreado das IAs e a segurança dos corpos que não são reconhecidos por essa? A quem interessa o desenvolvimento excessivo dessas tecnologias e por quais motivos o racismo e a violência de gênero presentes nos algoritmos não são contestados de maneira mais rígida?

Essas são as novas perguntas às quais o desenvolvimento desse trabalho nos levou. Reafirmamos, portanto, a necessidade de estudos que questionem a regulamentação e fiscalização das IAs, a fim de que haja transparência acerca dos seus propósitos e que a sociedade seja de fato, beneficiada.

REFERÊNCIAS

AUDI, Amanda. Reconhecimento facial no Paraná impõe monitoramento de emoções. **Agência Pública**, São Paulo, 27 de out. 2023. Disponível em: https://apublica.org/2023/10/reconhecimento-facial-no-parana-impoe-monitoramento-de-emocoes-em-escolas/. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 157, p. 59-64, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** Selo Negro, 2015.

CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **Colonialismo de dados**: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia literária, 2021.

COPPIN, Ben. **Inteligência artificial**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

CORRÊA, Bianca Kremer Nogueira. **Direito e tecnologia em perspectiva amefricana**: autonomia, algoritmos e vieses raciais. 2021. 299 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Direito, Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58993/58993.PDF. Acesso em: 15 nov. 2023.

DAMASCENO, G. P. M.; ANGELI NETO, G. O controle da informação, o colonialismo de dados e a desobediência epistêmica como forma de insurgência. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, *[S. l.]*, v. 23, n. 43, p. 153–169, 2022. DOI: 10.48075/csar.v23i43.29078. Disponível em: https://e-

revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/29078. Acesso em: 28 nov. 2023.

DUARTE, Daniel Edler; NUNES, Pablo; LIMA, Thallita G. L. **Estudos de vigilância**. Rio de Janeiro: CESeC, 2023.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo Digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.

KREMER, Bianca; NUNES, Pablo; LIMA, Thallita G. L. **Racismo algorítmico**. Rio de Janeiro: CESeC, 2023.

LIPPOLD, W.; FAUSTINO, D. Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. **Germinal: marxismo e educação em debate**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 56–78, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49760. Acesso em: 28 nov. 2023.

NUNES, Pablo; LIMA, Thallita G. L.; RODRIGUES, Yasmin. **Das planícies ao planalto**: como Goiás influenciou a expansão do reconhecimento facial na segurança pública brasileira. Rio de Janeiro: CESeC, 2023.

NUNES, Pablo; LIMA, Thallita G. L.; CRUZ, Thaís G. **O sertão vai virar mar**: Expansão do reconhecimento facial na Bahia. Rio de Janeiro: CESeC. 2023.

NUNES, Pablo; SILVA, Mariah Rafael; OLIVEIRA, Samuel R. de. **Um Rio de olhos seletivos**: uso de reconhecimento facial pela polícia fluminense. Rio de Janeiro: CESeC, 2022.

SILVA, Tarcízio. **Colonialidade difusa no aprendizado de máquina: camadas de opacidade algorítmica na Imagenet**. In: CASINO, J.; SOUZA, J.; SILVEIRA, S. A.. (Org.). Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2021, v. 1, p. 87-107

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **Retratos da violência**: cinco meses de monitoramento, análises e descobertas. Rio de Janeiro: Cesec, 2019. Disponível em: http://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/1relatoriorede.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, Tarcízio. Visão computacional e racismo algorítmico: branquitude e opacidade no aprendizado de máquina. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, *[S. l.]*, v. 12, n. 31, 2020. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/744. Acesso em: 28 nov. 2023.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da; SILVA, Tarcízio Roberto da. CONTROVÉRSIAS SOBRE DANOS ALGORÍTMICOS: discursos corporativos sobre discriminação codificada. **Revista Observatório**, *[S. l.]*, v. 6, n. 4, p. a1pt, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n4a1pt. Disponível em: i.li. Acesso em: 28 nov. 2023.

CAPÍTULO 30

A FACE DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR DE 1964 E O LEGADO DE VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NO CAMPO: ENTRE A REPRESSÃO ÀS LIGAS CAMPONESAS NA PARAÍBA E AS (RE)CONFIGURAÇÕES DA CRIMINALIZAÇÃO DA LUTA PELA TERRA NO PÓS-88[108]

Júlia Carla Duarte Cavalcante[109]

1. INTRODUÇÃO

A compreensão das diversas mediações que compreendem os resquícios da ditadura empresarial-militar de 1964 no Brasil perpassa necessariamente pelo levantamento do legado de violações de Direitos Humanos no meio rural ao longo do regime e de como esse aspecto se relaciona, entre continuidades e descontinuidades, com a forma violenta e autoritária que atinge historicamente organizações e reivindicações de camponeses na realidade brasileira.

Em meio a este cenário, a experiência de organização coletiva de trabalhadores rurais nas chamadas Ligas Camponesas marcou a trajetória sócio-política do país como uma das mais importantes formas organizativas deste segmento entre as décadas de 50 e 60 (ABREU E LIMA, 2003; MEDEIROS, 1989; SOUZA, 1982, 1996). Sua atuação ao longo de pouco mais de uma década influenciou no desenvolvimento posterior de diversos movimentos sociais do campo que desembocaram principalmente a partir dos

[108] Parte deste texto foi exposta no XI Seminário Internacional de Direitos Humanos ocorrido de 24 a 26 de maio de 2023 na Universidade Federal da Paraíba.

[109] Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Pernambuco. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5934272616112979. E-mail: julia.carladuarte@ufpe.br.

anos 80 e de maneira integrante à conjuntura do processo de transição à Nova República (SANTOS, 2021; STEDILE, 2006).

O presente trabalho tem como tema a análise dos processos de violações de Direitos Humanos que perpassaram a realidade do campo ao longo do regime ditatorial e suas repercussões em mecanismos criminalizantes que persistem mesmo após o marco constitucional de 1988. A pesquisa utilizar-se-á de alguns aspectos atinentes à assim chamada justiça de transição, discutidos criticamente a partir das particularidades e vazios que circunscrevem os efeitos do golpe de 1964 sobre camponeses e suas formas organizativas vítimas de repressão e violações de direitos.

Com este intuito, será utilizado como objeto de estudo o resgate desse processo perante as Ligas Camponesas situadas no Estado da Paraíba, uma vez que possuíram uma destacada participação na gênese e desenvolvimento dessa forma de articulação, ao mesmo tempo em que o cenário paraibano ficou reconhecido nacionalmente pelo papel que desempenhou o patronato rural e suas representações coletivas atuantes enquanto pilar privado de apoio ao regime autoritário, em uma trajetória que ocasionou uma série de casos emblemáticos de conflitos e violações no Estado (CCV- COMISSÃO CAMPONESA DA VERDADE, 2015; SOUZA, 1996).

O estudo busca analisar a composição desses conflitos agrários na Paraíba entre o contexto de exceção pós-64 e os processos transicionais com vistas à redemocratização pós-ditadura no Brasil, a pesquisa se direcionará no sentido de reconhecer os vários meandros da atuação do regime ditatorial no campo e os elementos que persistiram dos sistemas de violência privada e institucionais como traço estruturalmente constituído no espaço agrário brasileiro.

2. APONTAMENTOS SOBRE A FACE DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR DE 1964 NO CAMPO BRASILEIRO

"Há significativos vazios quando se trata da repressão sobre o meio rural. E há uma razão para isso: como apontado, a repressão no campo em grande medida não passou pelo aparato estatal." (MEDEIROS, 2020, p. 14). A compreensão do papel e atuação das representações do patronato rural ao longo do regime ditatorial circunscrevem-se em meio às continuidades e

descontinuidades que marcam a forma violenta e repressiva que atinge historicamente camponeses e trabalhadores do campo na realidade brasileira. Em boa parte dos casos, essa repressão se deu com arranjos entre os setores estatal e privado (SAUER, 2020).

Essa forma de violência não cessou completamente com o advento da nova república e levantam os laços de continuidade existentes nos países latino-americanos e sobretudo no Brasil, na medida em que "prevaleceu no registro histórico um balanço oficial que atenuou o sentido forte de transições democráticas [...][...] e limitou o alcance das medidas de justiça e de memória" que se seguiram na construção do marco constitucional de 1988 (QUINALHA, 2013, p. 20).

A relação dessa dinâmica com a modernização sem rupturas que configura a própria formação do nosso Estado-nacional, tem como grande condutora desse processo a fração agrária-exportadora da elite interna. Florestan Fernandes (2019) qualifica o teor dessa estatalidade como um "Estado capitalista periférico", em que, em meio a fase monopolista do sistema capitalista mundial, essa formação política tem elementos "modernos" e "arcaicos" se sobrepondo interdependentemente (FERNANDES, 2019, p. 82).

Uma corrente importante de teóricos da historiografia nacional buscou compreender a questão das "vias" de objetivação do sistema do capital, relacionando-a a realidade brasileira. Esta é uma maneira de apreender e caracterizar o processo histórico-particular da formação social do Brasil, permitindo a compreensão da conformação do capitalismo de tipo periférico e suas consequências nas especificidades da sociedade nacional, particularmente no comportamento de sua composição de classes (CHASIN, 1999; COUTINHO, 2000; ZAIDAN FILHO, 1984).

Na experiência brasileira, as transformações ocasionadas ao longo do processo de recomposição do poder político consolidaram a formação do Estado Nacional com uma organização de classes de natureza *autocraticamente burguesa*, fator que é estritamente relacionado às questões histórico-sociais que a constituíram (FERNANDES, 2005; MAZZEO, 2015; RAGO FILHO, 2010).

Estão presentes nesse processo elementos que compuseram o *sentido da colonização* (PRADO JR., 2011) na formação histórica do país, expressada desde o regime escravocrata e senhorial até fatores mais recentes do "padrão colonial de poder capitalista" (QUIJANO, 2000, p.342) e suas

consequências na estrutura social do Brasil. Este é um referencial importante para entender a articulação existente no processo atual de expansão do capital e os nexos concretamente postos em ambientes-históricos determinados por particularidades oriundas da herança do sistema colonial.

´Nesses termos, a evolução na estrutura fundiária brasileira possuiu um processo de desenvolvimento que acompanhou a tendência mercantil da colonização e se constituiu com características de irregularidade e concentração. Esse foi um fator muito central no Brasil colônia e que mesmo atualmente permanece como um dilema da particularidade brasileira (PRADO JR., 2011).

Nesse contexto, o patronato rural tem seu caráter necessariamente antidemocrático manobrando o regime de acumulação de capitais e buscando a acomodação de seus interesses em meio a uma modernização conservadora que preservou boa parte dos elementos estruturais dominantes do passado mesmo que pra isso tenha que despender de diversos expedientes, inclusive golpes de Estado (PALMEIRA, 1989).

As razões que levaram ao golpe de 1964, orquestrado por classes dominantes internas e internacionais, tiveram forte relação com o papel que a questão agrária e todas as reivindicações a esta pauta desempenhavam no cenário político de acirramento dos conflitos gerados pelas contradições do padrão de acumulação capitalista vigente a partir da década de 50, de tal sorte que, foi necessário um endurecimento do regime político para que essa tendência se mantivesse. De uma maneira geral, essa impossibilidade de atuação democrática das classes dominantes acaba sendo um traço característico destas frações e da própria estrutura da formação social brasileira (FERNANDES, 2005; SANTOS, 2021).

Através da caracterização dessa totalidade de elementos que compõe as particularidades do Estado-nacional e seus momentos de experiência democrática e exceção, é que se pretende lastrear a discussão em torno das especificidades e diferentes facetas do Estado brasileiro no que tange a responsabilização e reconhecimento dos violadores de Diretos Humanos no campo ao longo do pós-1964. Os setores do campo saíram demasiado prejudicados pela falta de acesso aos direitos da justiça de transição, especialmente no que concerne ao reconhecimento e responsabilização das ações de violação de direitos praticadas que restaram sem uma devida reparação (QUINALHA, 2013; MEDEIROS, 2020).

3. ENTRE ÀS CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES DAS VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NO MEIO RURAL: SOBRE A REPRESENTAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO PATRONATO RURAL PARAIBANO

Em diferentes momentos históricos, a atuação em grupos de interesses comuns se fez presente na trajetória das oligarquias rurais, sendo um dos principais motivos dessa articulação a tentativa de fazer frente às experiências e avanços da organização coletiva de trabalhadores do campo (MEDEIROS, 1989; MARTINS, 2010).

As características estruturais das classes patronais brasileiras, sobretudo a sua fração agrária, tiveram consistentes motivações e uma atuação direta na articulação e implementação do golpe empresarial-militar em 1964. Em verdade, a ruptura democrática de 64 inaugura um período na história brasileira onde o elo com os setores representativos do patronato rural é orgânico. Como coloca Seferian (2021) esta tipificação empresarial-militar se adequa justamente pelo caso brasileiro ter tido um regime ditatorial voltado à atenção dos interesses não somente militares, como também individuais e imediatos de setores que compõem às classes proprietárias.

As formas de organização e representação do patronato rural são experiências que revelam traços essenciais da composição histórico-estrutural do contexto agrário do Estado nacional brasileiro e a composição de classes sociais daí existente.

Esse cenário é marcado por contradições, ao mesmo tempo que se torna constante a existência de episódios de violência direta e conflitos entre camponeses e grandes proprietários (CPT, 2021). Com o advento do regime ditatorial, somou-se a esses elementos mecanismos de repressão institucionais que, por sua vez, se amalgamaram à antigos traços da estrutura agrária desenhando um caminho com especificidades concretas no meio rural em relação às formas de implementação e atuação da ditadura empresarial-militar nas cidades.

A Associação dos Proprietários Rurais da Paraíba, mais tarde denominada pelos veículos de imprensa como Liga dos Latifundiários (LILA) – principalmente para demarcar na época a oposição aos grupos de trabalhadores da Ligas Camponesas -, foi fundada no ano de 1962 por

oligarquias locais que se transmutaram ao logo do regime ditatorial compondo o chamado Grupo da Várzea. Por sua vez, este seguiu atuando até meados dos anos 80, deixando como legado uma forte presença da genealogia de seus integrantes no campo político e no sistema de justiça em âmbito nacional e regional (SOUZA, 1996; MELO, 2021).

A esse bloco de grandes proprietários de terra representantes locais da agroindústria açucareira no país e compostos por uma genealogia que inclui famílias como os Ribeiro Coutinho, Velloso Borges, Lundgren e Gadelha, são conferidos um grande espectro de poder econômico, político, jurídico, bem como o envolvimento direto ou indireto em uma série de emblemáticos conflitos agrários (LEWIN, 1993). [...] "A esse grupo, é atribuída boa parte da repressão que atingiu os camponeses durante a existência das Ligas camponesas e pós-ditadura militar nas manifestações organizadas pelo MST e CPT" (MITIDIERO JR., 2008, p. 265).

A trajetória de existência da inicial Associação dos Proprietários Rurais da Paraíba (Liga dos Latifundiários), por terem integrantes em comum, acabou se diluindo no chamado Grupo da Várzea. Essa relação e articulação advém de linhagens oligárquicas locais que foram se entrelaçando para se fortalecer e permanecerem em espaços de poder. Estas entidades atuaram de forma protagonista no apoio e parceria com os poderes instituídos do regime ditatorial de 1964, agindo como um braço privado do regime na distribuição das violências e episódios de violações de Direitos Humanos e criminalização da luta pela terra, que não cessaram completamente mesmo após a redemocratização.

As organizações e representações patronais do latifúndio historicamente detiveram e atuaram através de um poder político privado de uso direto da força contra trabalhadores rurais e camponeses. Com a iminência do golpe empresarial-militar de 1964 os setores do campo fizeram as primeiras vítimas da repressão, com episódios de brutais repressões especialmente as experiências coletivas de organização popular como as Ligas Camponesas.

Nesse ínterim, identificar os variados meandros que conformaram a relação entre as representações do patronato rural com o golpe empresarial-militar de 1964 e as diversas facetas com que o regime autoritário reverberou no campo contribui para a compreensão dos laços existentes entre os seus diferentes setores e as motivações que articularam o regime de exceção e a

dinâmica conjuntural que se instaurou no pós-1964, especialmente o quadro de elementos que compõe o contexto rural.

Ao explicitar a atuação da Liga dos Latifundiários e do Grupo Várzea se procura destacar como, diante das particularidades da questão camponesa, coloca-se sob análise a necessidade de esmiuçar as "ações em que agentes do Estado agiram como ator direto, mas também situações de omissão, conluio, acobertamento, ou mesmo a 'privatização da ação do Estado', em que o latifúndio funcionou como um braço privado durante a ditadura" (SAUER, 2020, p. 333).

4. A REPRESSÃO ÀS LIGAS CAMPONESAS NA PARAÍBA E AS (RE)CONFIGURAÇÕES DA CRIMINALIZAÇÃO DA LUTA PELA TERRA NO PÓS-88

A caracterização da criminalização de representações e movimentos sociais do campo, mesmo surgidos com a redemocratização e em vigência do marco constitucional de 1988, permanece com traços herdados do contexto particular como se desenvolveram as formas de repressão e violação de Direitos Humanos pelos agentes e instituições do regime autoritário instaurado em 1964 e as especificidades oriundas da relação desse cenário com elementos estruturantes da formação social brasileira, marcada pelo uso da violência direta e privada no campo.

A composição dos conflitos agrários desde o período que antecedeu ao golpe militar em meados do século XX já demonstrava como as representações do patronato rural paraibano funcionaram em grande consonância aos poderes instituídos do regime ditatorial de 1964, agindo como um braço privado do regime na distribuição das violências e episódios de violações que não cessaram ou mesmo não foram reparadas completamente após a redemocratização.

O período de redemocratização e as décadas subsequentes foram um momento de grande articulação das lutas pela terra na Paraíba e em todo país. Contudo, há também uma escalada da criminalização dessas organizações com a presença de um forte protagonismo do campo jurídico e estatal (MITIDIERO, 2008; RODRIGUES, 2018; SAUER, 2018, 2020).

Os movimentos sociais que reivindicam a reforma agrária no Brasil trazem, por sua própria existência, possibilidades de tensionamento às formas

de relações e posições sociais historicamente instituídas. É no campo das lutas sociais concretas que se apresentam os caminhos teóricos para analisar a criminalização como estratégia de impedir o potencial de expressar o acirramento das contradições gerado pela movimentação desses sujeitos (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Os processos de resistência dos movimentos sociais de luta pela terra no estado da Paraíba, a exemplo das Ligas Camponesas, ao longo da formação do país, possibilitam analisar um caminho de "tensão constante entre igualdade e liberdade presente na reconstrução do passado no presente, o que somente pode ser realizado a partir de narrativas alternativas" (DUARTE; SCOTTI, 2013, p.39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a iminência do golpe empresarial-militar de 1964 os setores do campo sentiram as primeiras vítimas da repressão, com episódios de brutais violações, especialmente direcionadas as experiências coletivas de organização popular como as Ligas Camponesas. Apesar disso, é também um traço histórico da formação social brasileira o apagamento da memória camponesa, seus usos, costumes e principalmente sua trajetória de resistência à precarização da vida e sua luta por direitos.

Por tudo isso, a transição para nova república ocorreu, como em outros acontecimentos históricos, sem rupturas completas com a posição de poder ocupada pela fração da burguesia agrária, cujo uma de suas ferramentas é justamente o apagamento no que concerne a produção das fontes e meios que explicitem a caracterização e forma de atuação das violações de Direitos Humanos neste cenário.

Nesses quadrantes, existe necessidade de se (re)conhecer o *modus operandi* que qualificou com traços de particularidade os tempos de regime autoritário no campo brasileiro, assim como caracterizar as continuidades e descontinuidades que permaneceram compondo tal espaço.

REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, Maria do Socorro de. **Revisitando o campo: Lutas, organização, contradições – Pernambuco 1962-1987**. 262f. Tese

(Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em História, Recife, 2003.

BANDEIRA, Moniz. **O Governo João Goulart: As Lutas Sociais no Brasil (1961 - 1964)**. - 4ª. Ed. - Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.

CARNEIRO, Ana; CIOCCARI, Marta. **Retrato da repressão política no campo – Brasil (1962-1985) – Camponeses torturados, mortos e desaparecidos**. Brasília: MDA, 2011.

CHASIN, José. **As máquinas param, germina a democracia!** Revista Escrita/ Ensaio. São Paulo, nº 7, p. 107-132, abr 1980.

CHASIN, José. **A sucessão na crise e a crise da esquerda.** Revista Ensaio. São Paulo: Ensaio, n. 17/18, 1989.

CIDOC CUADERNO nº 27. **Ligas Camponesas (outubro 1962 - abril 1964)**. México: Centro Intercultural de Documentación, 1969.

COUTINHO, Carlos Nelson. Marxismo e "imagem do Brasil" em Florestan Fernandes. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 243-265, 2000. Disponível em: http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=90. Acesso em: 02/12/2021.

CCV – Comissão Camponesa da Verdade. **Relatório final: Violações de direitos no campo – 1946 a 1988**. Sergio Sauer *et al*. (Orgs). Brasília, Senado Federal, Comissão de Direitos Humanos, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA, M. C. C. (2011). **Etnografia de arquivos - entre o passado e o presente**. Matrizes, v. *3*, n. 02, 171-186. https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v3i2p171-186.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo: Brasil 2020**. Centro de Documentação Dom Tomás Baldino. Goiânia: CPT Nacional, 2021.
CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUARTE, Evandro Charles Piza; SCOTTI, Guilherme e CARVALHO NETTO, Menelick de. **A queima dos arquivos da escravidão e a memória dos juristas: os usos da história brasileira na (des)construção dos direitos dos negros**. In: "Universitas JUS", v. 26, n. 2, pp. 23-39.

EFREM FILHO, R.; BEZERRA, D. P. **Brutais sutilezas, sutis brutalidades: violência e criminalização contra trabalhadores sem-terra.** Revista Direito e Práxis, v. 4, n. 7, p. 218–241, 10 dez. 2013.

FON FILHO, Aton. **Criminalização dos Movimentos Sociais: Democracia e repressão dos direitos humanos**. In BUHL, Kathrin. KOROL, Claudia (Orgs.). Criminalização dos Protestos e Movimentos Sociais. São Paulo: Estação das Artes, 2008. p. 79-104.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. – 5ª ed. – São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a "Teoria do Autoritarismo"**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar**. Tradução: André Villalobos. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil (origens da autocracia burguesa)**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. 9ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de (org.) **Ditadura, conflito e repressão no campo**. A resistência camponesa no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MEDEIROS, Leonilde S. de. Repressão e resistências no campo no regime empresarial militar: apresentação de questões e desafios a pesquisa. In: SAUER, Sérgio (org). **Lutas, memórias e violações no campo brasileiro: conflitos, repressão e resistência no passado e no presente**. 1ª Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

MELO, Zênia Chaves de Araújo. **Dossiê Grupo da Várzea – Parte I: Herdeiros de Oligarquias e Fazedores de Fortunas**. João Pessoa, 09 de março de 2021. Disponível em: https://www.brasildefatopb.com.br/2021/03/09/dossie-grupo-da-varzea-parte-i-herdeiros-de-oligarquias-e-fazedores-de-fortunas, acesso em: 05 de jan 2022.

MITIDIERO JR., Marco Antônio. **A ação territorial de uma igreja radical: teologia da libertação, luta pela terra e atuação da comissão pastoral da terra no Estado da Paraíba**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008. 500f.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **As Ligas Camponesas as vésperas do golpe de 1964**. Projeto História, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 391-416, dez. 2004.

PALMEIRA, Moacir. **Modernização, Estado e questão agrária**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 87-108, 1989. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8532. Acesso em: 24 dez. 2021.

PORTO-GONÇALVES. Carlos Walter. **A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina.** Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros. Três Lagoas, v.1, n. 3, 2006.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. – 1ª ed. –. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder y Classificacíon Social**. Journal Of World-systems Research, Santa Cruz/Califórnia, v. 2, n. , p.342-386, 2000. Semestral. Disponível em: http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

QUINALHA, Renan Honório. **Justiça de Transição: contornos do conceito**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

RAGO FILHO, Antônio. **A teoria da Via Colonial de objetivação do capital no Brasil: J. Chasin e a crítica ontológica do capital atrófico**. Santo André. Verinotio revista on-line – n. 11, Ano VI, abr./2010, ISSN 1981-061X

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Arthur Bastos. **A função do direito na formação do capitalismo brasileiro de via colonial em Caio Prado Jr**. 286 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de pós-graduação em Direito e Inovação, Juiz de Fora, 2017.

RODRIGUES. Luanna Louyse Martins. **Judicialização da questão agrária e violência no campo paraibano**. 445f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Geografia, João Pessoa, 2018.

SANTOS, Theotônio dos. **Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da Nova República**. – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SARTORI, Vitor Bartoletti. **Direito, política e reconhecimento: apontamentos sobre Karl Marx e a crítica ao direito**. Revista da Faculdade de Direito, UFPR. 61.2, 2016. p. 203-233.

SARAIVA, Regina C.F.; SAUER, Sergio. **Violência, repressão e resistências camponesas: reflexões e (re)construções a partir da Comissão Camponesa da Verdade.** Retratos de assentamentos. Vol. 18, n. 2, 2015.

SAUER, Sérgio. Lutas, memórias e violações no campo: notas históricas e reflexões prospectivas. In: SAUER, Sérgio (org). **Lutas, memórias e violações no campo brasileiro: conflitos, repressão e resistência no passado e no presente**. 1ª Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

SAUER, Sérgio. **Processos recentes de criminalização dos movimentos sociais populares**. Disponível em : https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Processos-recentes-de-criminalizacao-dos-movimentos-sociais-populares.pdf. Acesso em: 27 dez 2021.

SEFERIAN, Gustavo. Brasil, 1º de Abril de 1964: notas para a caracterização do golpe como empresarial-militar. In: MEDRADO, Nayara Rodrigues, et al...

(org). **Economia Política da Pena e capitalismo dependente brasileiro**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade: O Direito Achado na Rua – Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília: 2008.

SOUZA, Francisco de Assis Lemos de. **Nordeste, o Vietnã que não houve: ligas camponesas e o golpe de 64**. Londrina: Ed. UEL/ Ed. da UFPB, 1996.

SOUZA, Francisco de Assis Lemos de. **Vida e morte das Ligas Camponesas**. Revista Escrita/ Ensaio. São Paulo, nº 10, p. 194-205, 1982.

STEDILE, João Pedro(org). **A Questão Agrária Brasileira: História e Natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964***, vol.4.* São Paulo: Expressão Popular, 2006.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960.**2° ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZAIDAN FILHO, Michel. **Origens do sindicalismo Burocrático no Brasil: 1923-1926**. Revista Ensaio. São Paulo, n. 13, pp. 85-117, 1984.

CAPÍTULO 31

"SEM MIMIMI": UMA ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE DIREITOS HUMANOS NO GOVERNO BOLSONARO

Wendell Mendes[110]

O tema dos Direitos Humanos, fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática, atravessa diferentes dimensões da vida política, social e econômica de um país. No Brasil, as conquistas em Direitos Humanos têm sido resultado de intensas lutas sociais e políticas, mobilizando movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), ativistas e, em alguns momentos, setores do próprio governo.

Ao longo das últimas décadas, o país avançou significativamente na proteção de direitos fundamentais, especialmente para grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, comunidades negras e populações LGBTQIA+. Contudo, a partir de 2019, com a ascensão de Jair Bolsonaro à presidência, observou-se uma mudança drástica na abordagem das políticas públicas voltadas à proteção dos Direitos Humanos.

Sob a ótica do governo Bolsonaro, muitas das conquistas nesse campo foram minimizadas, e em alguns casos, ameaçadas por medidas que enfraqueceram ou até desmantelaram estruturas de proteção e promoção de direitos fundamentais. Como destaca Silva (2020, p. 45), *'o desmonte de políticas públicas na área de direitos humanos sob governos de inclinação autoritária reflete um desprezo pelos mecanismos de controle social e um desvio dos compromissos assumidos internacionalmente.'*

Este artigo tem como objetivo realizar uma avaliação crítica das políticas de Direitos Humanos durante o governo de Jair Bolsonaro, destacando as ações e omissões que impactaram negativamente a proteção dos direitos fundamentais no Brasil. A gestão Bolsonaro foi marcada por uma série de medidas retrógradas que, ao invés de reforçar o compromisso do

[110] Wendell Mendes, antirracista, advogado com experiência acadêmica e internacional. Bacharel em Direito, possui pós-graduação em Gestão Pública, Direito Público e Ciência Política.

Brasil com os Direitos Humanos, frequentemente minaram ou desrespeitaram direitos consagrados pela Constituição Brasileira e por tratados internacionais dos quais o país é signatário. Entre os principais pontos críticos, destacam-se a abordagem governamental em relação aos povos indígenas, a política de segurança pública, as políticas de gênero e igualdade racial, e a postura do Brasil perante organismos internacionais, especialmente em relação a ONGs de direitos humanos e a sua participação em fóruns internacionais de proteção aos direitos fundamentais. Esta análise visa compreender não só as medidas específicas adotadas, mas também o impacto dessas políticas na credibilidade internacional do Brasil e na proteção dos grupos vulneráveis dentro do território nacional.

A análise proposta tem como objetivo investigar de forma crítica como as ações do governo Bolsonaro afetaram direitos fundamentais e as populações vulneráveis no Brasil, com ênfase no impacto das políticas regressivas e no discurso oficial que frequentemente alimentou um clima de polarização e hostilidade contra segmentos da sociedade, como povos indígenas, comunidades negras, mulheres e populações LGBTQIA+. Além disso, será analisado o isolamento do Brasil no cenário internacional, destacando como as críticas aos retrocessos nos Direitos Humanos foram ignoradas ou minimizadas pela administração Bolsonaro, comprometendo a credibilidade do país em fóruns internacionais. Além disso, o artigo discutirá os desafios impostos à sociedade civil, que, diante das políticas e omissões do governo, se viu forçada a resistir e buscar alternativas para preservar os direitos humanos no Brasil.

Ao longo do desenvolvimento, serão expostos os principais retrocessos observados, com base na análise de ações específicas do governo, além de reflexões sobre o impacto desses retrocessos para o futuro da democracia e dos Direitos Humanos no país, com um olhar sobre as estratégias de resistência e as possíveis soluções para reverter os danos causados.

O IMPACTO SOBRE AS MINORIAS SOCIAIS

A política de Direitos Humanos durante o governo Bolsonaro foi amplamente criticada por seu impacto negativo e regressivo sobre diversos grupos sociais historicamente marginalizados. O tratamento dado às

populações indígenas, às mulheres, às comunidades LGBTQIA+, aos negros e a outros segmentos vulneráveis evidenciou uma postura governamental que minimizou questões de igualdade e justiça social em favor de uma agenda conservadora, marcada por retrocessos significativos em políticas públicas de proteção e promoção de direitos.

Entre as principais medidas adotadas, destacam-se a desestruturação de órgãos de proteção aos direitos indígenas, a retirada de políticas de apoio às mulheres e a negação das desigualdades raciais, que resultaram em um agravamento das condições de vida dessas populações. Ademais, a postura do governo em relação às comunidades LGBTQIA+ e o tratamento de povos negros demonstraram uma clara intolerância e hostilidade, em especial por meio da retórica oficial e da falta de políticas públicas inclusivas.

Povos Indígenas e a Desvalorização de seus Direitos Territoriais

O tratamento dado aos povos indígenas durante o governo Bolsonaro foi uma das maiores fontes de controvérsia e retrocesso no campo dos Direitos Humanos no Brasil. Esses povos, historicamente marginalizados e vítimas de violência, se viram diante de um governo que, em muitos momentos, desconsiderou suas demandas legítimas e os direitos garantidos pela Constituição de 1988, especialmente no que se refere à proteção das terras indígenas e à preservação de suas culturas.

As terras indígenas, essenciais para a sobrevivência e autonomia dessas populações, passaram a ser alvo de políticas públicas que favoreceram a expansão do agronegócio, do garimpo ilegal e da exploração indiscriminada de recursos naturais. Essas políticas desconsideraram as necessidades ecológicas e as formas de vida sustentáveis dos povos originários, promovendo um modelo de desenvolvimento que não só destruiu ecossistemas vitais, mas também violou direitos territoriais consagrados.

Desde o início de sua gestão, Bolsonaro adotou uma postura explicitamente contrária à demarcação de terras indígenas, contrariando uma política consolidada desde a Constituição de 1988. Para o presidente, a demarcação deveria ser limitada e o processo revisto, gerando uma onda de insegurança jurídica que agravou ainda mais a situação das comunidades indígenas no Brasil. Essa posição abriu portas para a exploração predatória de

territórios indígenas, enquanto lideranças foram criminalizadas e tratadas como obstáculos ao progresso econômico.

A flexibilização da fiscalização sobre o uso das terras indígenas foi uma consequência direta das políticas implementadas pelo governo. A FUNAI, principal instituição responsável pela proteção dos direitos territoriais e pela mediação de conflitos envolvendo povos indígenas, foi progressivamente esvaziada de recursos e desestruturada, o que resultou na intensificação das invasões de terras indígenas. Segundo Silva (2020), "*o enfraquecimento da FUNAI não só desprotegeu as terras indígenas, como também incentivou o aumento do desmatamento, especialmente nas regiões amazônicas*".

Esse processo de desestruturação facilitou a invasão e exploração ilegal de terras indígenas, especialmente nas terras Yanomami e Kayapó, onde garimpeiros ilegais aumentaram suas atividades. Essas invasões resultaram não apenas em danos ambientais irreversíveis, mas também colocaram as comunidades em risco direto, com lideranças ameaçadas de morte por sua luta em defesa de seus territórios e direitos. Além disso, a retórica do governo, que frequentemente deslegitimou as reivindicações indígenas, contribuiu para o aumento do preconceito e da violência contra essas comunidades.

A postura do governo também incitou uma cultura de impunidade. Crimes contra indígenas, como assassinatos e destruição de territórios, foram ignorados ou minimizados. Organizações de direitos humanos, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), denunciaram essas violações de forma contínua, mas o governo tratou as críticas como tentativas de interferência na soberania nacional.

Outro ponto relevante é a relação entre a proteção ambiental e os territórios indígenas. Durante o governo Bolsonaro, o desmatamento na Amazônia atingiu níveis alarmantes, agravado pela abertura da região para atividades de mineração, agropecuária e garimpo ilegal. Como afirmam Pereira e Alves (2021), "*o governo não apenas incentivou práticas que comprometem a preservação ambiental, mas também desrespeitou os direitos das comunidades indígenas que dependem diretamente dessa região para sua sobrevivência*".

Em resumo, a abordagem do governo em relação aos povos indígenas foi marcada por ações que desvalorizam seus direitos, enfraquecem instituições de proteção e promovem retrocessos na preservação ambiental. O

aumento da violência contra lideranças, o desmatamento acelerado e a deslegitimação das reivindicações são evidências claras do impacto dessas políticas. A resistência das comunidades indígenas e o trabalho de organizações internacionais continuam sendo fundamentais para reverter esses retrocessos e promover a justiça social e ambiental no Brasil.

O Retrocesso nas Políticas para Mulheres

O governo de Jair Bolsonaro representou um retrocesso significativo nas políticas de igualdade de gênero no Brasil, particularmente no que diz respeito à proteção dos direitos das mulheres. Durante seu mandato, diversas medidas e declarações do presidente, aliados a uma gestão que frequentemente ignorava as necessidades das mulheres, resultaram em um enfraquecimento das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade entre homens e mulheres, e, especialmente, para o enfrentamento da violência de gênero, um dos problemas mais graves e persistentes no país.

A abordagem do governo Bolsonaro em relação às mulheres foi marcada por uma retórica conservadora que, além de deslegitimar as políticas públicas voltadas para a proteção feminina, procurou desqualificar o movimento feminista e minimizar as discussões sobre a igualdade de gênero. Desde o início de sua administração, Bolsonaro fez declarações que minimizavam a gravidade da violência doméstica, um dos maiores desafios para as mulheres brasileiras. Por exemplo, em repetidas ocasiões, o presidente desdenhou de dados alarmantes sobre feminicídios e outros tipos de violência doméstica, tratando-os com indiferença, o que revelou um profundo descompromisso com as demandas das mulheres e com a implementação de políticas públicas eficazes para combater a violência de gênero.

O principal exemplo dessa postura foi o desmonte das políticas de proteção às mulheres, como o enfraquecimento das estruturas de atendimento a vítimas de violência, a retirada de recursos para a execução de programas de combate à violência doméstica e a tentativa de deslegitimação da Lei Maria da Penha. Instituída em 2006, a Lei Maria da Penha é um marco importante na luta contra a violência doméstica no Brasil, mas durante o governo Bolsonaro, houve uma clara tentativa de enfraquecimento de sua aplicação e de redução das políticas de acolhimento e proteção às vítimas. A gestão de Bolsonaro se recusou, por exemplo, a implementar políticas de prevenção à

violência, como campanhas de conscientização sobre os direitos das mulheres e a importância de denunciar os abusos.

Além disso, o corte de verbas para programas voltados para o atendimento das mulheres em situação de violência, como as Casas da Mulher Brasileira, que oferecem apoio psicológico, jurídico e de acolhimento, gerou um cenário ainda mais adverso para aquelas que já estavam em situações de vulnerabilidade. Segundo Lima (2020, p. 112), "*os cortes orçamentários para políticas públicas voltadas às mulheres foram um reflexo direto da visão conservadora e punitiva do governo, que não reconheceu a importância de fortalecer as estruturas de apoio às mulheres vítimas de violência.*"

A falta de articulação entre os órgãos do governo também agravou a situação. Em muitos estados e municípios, a política pública de atendimento às mulheres foi prejudicada pela falta de recursos e pela ausência de diretrizes claras para a implementação da Lei Maria da Penha e de outras legislações específicas, como a Lei do Feminicídio. Esse descompasso nas políticas públicas impediu a criação de uma rede de proteção eficaz e acessível para as mulheres, dificultando o processo de denúncia e apoio em um momento de crise.

Além do enfraquecimento das políticas públicas, o governo Bolsonaro adotou uma postura beligerante em relação a pautas feministas, deslegitimando o movimento e tratando-o como um campo de batalha ideológica. O presidente frequentemente se referia ao movimento feminista de maneira pejorativa, associando-o a um "ódio contra os homens" e ignorando as reais demandas de igualdade e justiça social defendidas pelas mulheres. Essa retórica reforçou um ambiente de polarização e de desinformação sobre os desafios enfrentados pelas mulheres no Brasil, tornando mais difícil a construção de consensos para a implementação de políticas públicas efetivas.

Outro retrocesso significativo foi a tentativa de enfraquecimento de políticas de saúde voltadas para as mulheres, incluindo o acesso à saúde sexual e reprodutiva. O governo Bolsonaro adotou uma postura contrária ao aborto, mesmo nos casos previstos por lei, e tentou deslegitimar políticas de educação sexual e de planejamento familiar, que são essenciais para garantir os direitos das mulheres sobre seus corpos e sua saúde. A falta de investimentos em programas de prevenção e o enfraquecimento de campanhas educativas em torno da saúde sexual e reprodutiva resultaram em um quadro de desinformação e precarização do atendimento às mulheres.

Ao longo de seu governo, Bolsonaro também promoveu políticas públicas que claramente negligenciaram a ampliação da participação feminina em esferas de poder e decisão. A baixa presença de mulheres em cargos ministeriais e em posições de liderança foi uma marca de seu governo. A ausência de políticas voltadas para a igualdade no mercado de trabalho, como a promoção de cotas para mulheres em cargos públicos e no setor privado, também contribuiu para a manutenção das desigualdades estruturais que as mulheres enfrentam, especialmente as mulheres negras e periféricas, que são as mais afetadas pela discriminação de gênero.

O descaso evidente com os direitos das mulheres foi ainda mais evidente em relação ao enfrentamento da violência sexual e do abuso infantil. Apesar de o Brasil ser um dos países com os índices mais altos de violência sexual contra meninas e mulheres, o governo Bolsonaro não demonstrou disposição para implementar políticas públicas efetivas que pudessem combater esse grave problema. A escassez de estrutura para acolhimento das vítimas e a morosidade nos processos judiciais, que muitas vezes revitimizaram as mulheres, foram aspectos que contribuíram para o aumento da impunidade e a perpetuação da violência.

A resistência das mulheres, no entanto, foi uma constante durante esse período. Movimentos feministas, ONGs e ativistas não se calaram diante dos retrocessos e continuaram a denunciar as violações de direitos das mulheres e a pressionar por mudanças. A mobilização em torno da #EleNão, por exemplo, demonstrou a força do movimento feminista brasileiro e sua capacidade de resistência a um governo que tentava deslegitimar suas pautas. A criação de espaços de resistência, como as Marchas das Mulheres, e a articulação entre organizações internacionais e nacionais, garantiu que a luta pelos direitos das mulheres continuasse em destaque, apesar dos desafios impostos pelo governo.

A Questão Racial e os Desafios para a Inclusão dos Negros

A gestão de Jair Bolsonaro foi marcada por uma postura ambígua e, muitas vezes, hostil em relação às questões raciais, e os retrocessos nas políticas de igualdade racial se tornaram um dos aspectos mais polêmicos de seu governo. Desde os primeiros momentos de seu mandato, Bolsonaro fez declarações que minimizavam a gravidade do racismo estrutural no Brasil, o

que refletiu uma postura que desconsiderou as profundas desigualdades sociais e raciais que afetam a população negra no país. Em vez de adotar políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo, o governo Bolsonaro, de forma sistemática, favoreceu um discurso que relativizava o racismo e reforçava a discriminação racial, perpetuando as desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira.

O racismo estrutural no Brasil é um fenômeno enraizado na sociedade desde a época da escravidão, e, embora o país tenha conquistado avanços importantes nas últimas décadas, como a implementação de cotas raciais no ensino superior e a criação de políticas afirmativas, esses avanços foram enfraquecidos durante o governo Bolsonaro. A primeira grande demonstração desse retrocesso foi a postura do presidente e de seus aliados em relação às políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais. Em vez de reforçar essas políticas, que foram fundamentais para aumentar a inclusão da população negra nas universidades e no serviço público, Bolsonaro e seus aliados questionaram a eficácia das cotas, além de adotar uma retórica que associava essas políticas a um suposto "discurso de vitimização".

A deslegitimação das cotas raciais foi uma das maiores ameaças às políticas de igualdade racial durante o governo Bolsonaro. Apesar de as cotas terem sido reconhecidas como uma medida constitucional e uma forma de reparação histórica, o governo Bolsonaro demonstrou, por diversas vezes, seu desinteresse em fortalecer tais iniciativas, colocando em risco os avanços conquistados ao longo dos últimos 20 anos. A argumentação contra as cotas baseava-se em ideias de meritocracia e na visão de que a implementação dessas políticas era um retrocesso, desconsiderando o fato de que as desigualdades raciais estruturais persistem e exigem medidas compensatórias e afirmativas. Segundo Costa (2021, p. 98), "*a crítica constante do governo Bolsonaro às políticas de cotas raciais reflete a ausência de um compromisso real com a reparação histórica das injustiças sociais que marcaram a população negra no Brasil*".

Outro ponto central foi a falha do governo em combater a violência policial contra a população negra, que, de acordo com dados de diversas organizações de Direitos Humanos, é uma das mais afetadas pela brutalidade policial no Brasil. O governo Bolsonaro, em vez de promover uma reformulação das práticas de segurança pública com foco na redução da violência policial e na proteção dos Direitos Humanos, adotou uma postura que estimulava uma

abordagem cada vez mais punitiva e agressiva. A retórica de Bolsonaro em favor de uma segurança pública baseada no uso da força e a defesa de práticas violentas, como a "exclusão" de criminosos, teve um impacto devastador sobre as comunidades negras, que são as mais vulneráveis à violência policial. Além disso, o governo desvalorizou a discussão sobre a necessidade de combate ao genocídio da juventude negra, um fenômeno que vem se agravando ao longo dos anos, especialmente nas periferias urbanas.

O discurso de Bolsonaro em relação ao racismo foi caracterizado por uma minimização dos problemas enfrentados pela população negra. Em várias ocasiões, o presidente negou que o Brasil fosse um país racista, em vez de adotar uma postura de enfrentamento do racismo estrutural. Sua visão de uma sociedade que "superou o racismo" ignorou a realidade vivida pela população negra, que continua a enfrentar discriminação no mercado de trabalho, no acesso à educação e nas relações cotidianas. Além disso, as ações de deslegitimação dos movimentos sociais de combate ao racismo e a tentativa de desarticular a atuação de organizações como a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) e a Fundação Cultural Palmares, que foi sucateada e transformada em um espaço de promoção de ideias conservadoras, demonstraram a postura do governo em relação à agenda de igualdade racial.

Outro retrocesso significativo foi a desvalorização das políticas públicas voltadas para a população negra em áreas como saúde, educação e cultura. O orçamento destinado a programas de promoção da igualdade racial foi reduzido, prejudicando a implementação de políticas públicas essenciais para garantir a igualdade de acesso aos direitos básicos. A educação, por exemplo, que é um dos maiores pilares para a superação das desigualdades raciais, teve suas políticas voltadas para a valorização da história e da cultura negra sistematicamente atacadas. As diretrizes para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, implementadas a partir da Lei 10.639/03, foram frequentemente negligenciadas pelo governo, o que comprometeu o reconhecimento da importância da cultura negra na formação da identidade brasileira.

Além disso, a falta de atenção do governo Bolsonaro à questão da saúde da população negra resultou em um agravamento das desigualdades de acesso a serviços de saúde, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, onde a população negra foi uma das mais afetadas tanto pela

doença quanto pela falta de um atendimento adequado. Segundo Silva (2020, p. 53), "*a crise sanitária escancarou as desigualdades raciais no Brasil, sendo a população negra a mais vulnerável, tanto à contaminação quanto ao agravamento dos sintomas da doença, devido à falta de políticas de saúde específicas e eficientes.*"

Apesar de todos esses retrocessos, é importante ressaltar que a resistência da população negra e dos movimentos sociais foi um fator decisivo para a preservação da luta contra o racismo e pela promoção da igualdade racial no Brasil. Organizações como a Coalizão Negra por Direitos, movimentos de jovens negros e ativistas, como a #VidasNegrasImportam, continuaram a pressionar o governo, denunciando a perpetuação do racismo institucional e exigindo a implementação de políticas públicas eficazes. O movimento negro brasileiro demonstrou mais uma vez sua capacidade de resistência e mobilização, mesmo diante de um governo que, por diversas vezes, ignorou as questões raciais e os direitos da população negra.

A População LGBTQIAPN+ e os Desafios Durante o Governo Bolsonaro

Durante o governo de Jair Bolsonaro, os direitos da população LGBTQIAPN+ foram amplamente negligenciados e, em muitos casos, diretamente atacados por ações e discursos do próprio presidente e de seus aliados. O tratamento dado a essa população foi um reflexo de uma postura ideológica conservadora, que visava enfraquecer as conquistas históricas da comunidade LGBTQIAPN+, ao mesmo tempo em que incentivava a perpetuação de atitudes discriminatórias e de ódio. A falta de políticas públicas voltadas para a proteção e promoção dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+ e os constantes ataques verbais de Bolsonaro e seus apoiadores agravaram ainda mais as condições de vida desse grupo, exacerbando as vulnerabilidades sociais, econômicas e de saúde, que já eram profundas.

O discurso de Bolsonaro, desde a sua campanha presidencial, foi carregado de declarações preconceituosas em relação à comunidade LGBTQIAPN+. O presidente, por exemplo, se mostrou contrário ao reconhecimento de direitos fundamentais, como a união estável entre pessoas do mesmo sexo e a adoção de crianças por casais LGBTQIAPN+, posições que ficaram evidentes em várias entrevistas e falas públicas. Para Bolsonaro, temas como a "ideologia de gênero" eram tratados como um "perigo",

alimentando um clima de hostilidade em relação à diversidade sexual e de gênero. A retórica conservadora de Bolsonaro, baseada na defesa de valores "tradicionais", ignorava as necessidades da população LGBTQIAPN+, aprofundando o estigma e a discriminação.

O enfraquecimento das políticas públicas voltadas para a população LGBTQIAPN+ foi uma das principais características desse período. Em 2019, o governo Bolsonaro extinguiu a Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade de Gênero, que, entre outras atribuições, tratava de questões relativas à promoção dos direitos da população LGBTQIAPN+. A gestão do presidente também foi marcada pela redução de recursos destinados a projetos voltados para essa comunidade, como aqueles que visam o combate à violência contra pessoas trans e travestis e à promoção de políticas de saúde específicas para a população LGBTQIAPN+, como o atendimento para a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e o cuidado em saúde mental, especialmente entre jovens.

Além disso, as políticas de educação também sofreram um retrocesso, uma vez que o governo Bolsonaro criticou publicamente o ensino de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero nas escolas. O presidente e seus aliados propuseram uma agenda de "escola sem partido", que visava censurar e retirar do currículo escolar conteúdos que abordassem a diversidade sexual, criando um ambiente ainda mais hostil para jovens LGBTQIAPN+, que já enfrentam altos índices de bullying e discriminação. Essa postura foi amplamente criticada por especialistas em educação, que destacaram que a ausência de discussões sobre Direitos Humanos e diversidade nas escolas contribui para a perpetuação do preconceito e a marginalização dos indivíduos LGBTQIAPN+.

A comunidade LGBTQIAPN+ também sofreu um aumento considerável da violência durante o governo Bolsonaro. Segundo dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o Brasil continua a ser o país que mais mata pessoas trans no mundo, e as políticas de segurança pública do governo Bolsonaro não somente falharam em combater essa violência, como também favoreciam a retórica de "caça às bruxas" que deslegitimava a luta pelos direitos dessas pessoas. A retórica de Bolsonaro, que frequentemente minimizava a violência contra as pessoas LGBTQIAPN+, contribuía para a normalização desse tipo de ataque, criando um clima de impunidade para os agressores e desprotegendo ainda mais as vítimas.

Além disso, o governo federal se mostrou desinteressado em fortalecer as iniciativas de apoio à saúde mental da população LGBTQIAPN+, um grupo particularmente afetado por questões como depressão, ansiedade e ideação suicida, frequentemente como resultado da discriminação e da violência que enfrentam. A falta de políticas específicas e de apoio psicológico aumentou o sofrimento e a marginalização dessas pessoas, sem a devida intervenção do Estado para proporcionar recursos adequados. Segundo Silva (2020, p. 44), "*a ausência de um olhar específico para as questões de saúde mental da população LGBTQIAPN+ contribui para a manutenção da invisibilidade e do sofrimento desses indivíduos, que continuam a ser marginalizados em um contexto de escassez de políticas públicas voltadas à sua proteção*".

No entanto, mesmo diante desse cenário desolador, a população LGBTQIAPN+ e seus aliados não se calaram. Diversos movimentos sociais, como a Marcha das Mulheres Negras, o Movimento Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência e o próprio movimento LGBTQIAPN+, mantiveram uma luta constante contra os retrocessos e pela promoção dos direitos dessa população. A resistência foi marcada por manifestações, como a Parada do Orgulho LGBTQIAPN+ em diversas cidades do Brasil, que, além de celebrar a diversidade, também se tornaram espaços de luta contra a violência e a discriminação.

A luta pela aprovação de legislações que criminalizem a homofobia e a transfobia, por exemplo, continuou a ser uma das bandeiras principais do movimento LGBTQIAPN+. Em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a homofobia e a transfobia como crimes de racismo, o que foi uma vitória importante para a comunidade. Contudo, a resistência não encontrou eco nas políticas do governo federal, que se manteve intransigente em sua postura de desvalorização dos direitos LGBTQIAPN+.

POLÍTICAS DE SEGURANÇA PÚBLICA, DIREITOS HUMANOS E A POSTURA INTERNACIONAL NO GOVERNO BOLSONARO

A política de segurança pública adotada pelo governo Bolsonaro foi uma das mais controversas e impactantes para os Direitos Humanos no Brasil. A gestão priorizou uma abordagem repressiva, que utilizava uma retórica de

"guerra contra o crime", intensificando a violência policial, principalmente nas comunidades periféricas, compostas majoritariamente por negros e pobres. Medidas como a flexibilização do porte de armas e a autorização para o uso de força letal em operações policiais resultaram em um aumento alarmante das mortes em confrontos, com uma prática recorrente de extermínio de jovens negros, muitas vezes sem justificativas claras. Esse cenário revelou uma banalização da vida humana nas favelas, com a política de segurança pública voltada para a punição e repressão, em vez de buscar soluções preventivas ou integradoras. Como aponta Oliveira (2020, p. 118), "*a política de segurança pública no governo Bolsonaro não só falhou em reduzir a criminalidade, mas também se tornou uma ferramenta de repressão e de violação dos Direitos Humanos.*"

Além disso, a postura internacional do governo Bolsonaro também refletiu um afastamento das questões de Direitos Humanos. Durante sua gestão, o Brasil adotou uma atitude confrontacional com organismos internacionais como a ONU e a OEA, especialmente quando essas entidades criticaram a gestão da Amazônia e os direitos dos povos indígenas. Em vez de buscar diálogo ou soluções colaborativas, o governo optou por descredibilizar essas instituições, argumentando que elas estavam interferindo nos assuntos internos do Brasil. Esse posicionamento agressivo resultou no isolamento crescente do país no cenário internacional, prejudicando sua imagem global e enfraquecendo sua posição nos debates sobre Direitos Humanos e meio ambiente. Como afirma Lima (2021, p. 92), "*o distanciamento do Brasil de organismos internacionais enfraqueceu sua posição no debate global sobre Direitos Humanos e meio ambiente, além de prejudicar sua imagem perante os outros países.*"

Dessa forma, as políticas de segurança pública e a postura internacional do governo Bolsonaro convergiram para uma estratégia que não só falhou em enfrentar as causas estruturais da violência, como também isolou o Brasil em questões centrais de Direitos Humanos no cenário global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de Direitos Humanos no governo Bolsonaro foi marcada por retrocessos profundos, que afetaram principalmente as populações mais vulneráveis do Brasil, como indígenas, mulheres, negros e LGBTQIA+. A

gestão priorizou interesses econômicos em detrimento da proteção dos direitos fundamentais, desvalorizando políticas essenciais em áreas como saúde, educação e segurança pública. Exemplos claros desse retrocesso incluem o enfraquecimento da FUNAI, a omissão no combate à violência de gênero e a negligência com as políticas de igualdade racial e inclusão para a população negra. A retórica do governo, ao relativizar o racismo e deslegitimar políticas afirmativas, fortaleceu desigualdades históricas e promoveu um ambiente de discriminação.

Na segurança pública, a abordagem punitiva e bélica adotada pelo governo resultou em uma escalada da violência, com um aumento das mortes em confrontos policiais, especialmente nas periferias. A flexibilização do porte de armas e o uso indiscriminado da força contribuíram para a violação sistemática dos Direitos Humanos. O governo foi incapaz de propor soluções preventivas e integradoras, exacerbando a vulnerabilidade das comunidades mais afetadas.

No cenário internacional, o Brasil se distanciou dos organismos de Direitos Humanos, isolando-se globalmente. A postura confrontacional com entidades como a ONU e a OEA, especialmente em relação à Amazônia e aos povos indígenas, prejudicou a imagem do país e enfraqueceu sua posição em questões ambientais e de Direitos Humanos.

Apesar desses retrocessos, a resistência da sociedade civil, através de movimentos sociais e ONGs, foi essencial para denunciar violações e pressionar por mudanças. Essa mobilização mostrou a importância de preservar e fortalecer as políticas públicas de Direitos Humanos, fundamentais para garantir a justiça social e os direitos de todos os cidadãos. O futuro das políticas de Direitos Humanos no Brasil dependerá de um esforço conjunto para reconstruir as instituições que garantem a dignidade humana e combater as desigualdades, buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

COSTA, João. *Racismo e desigualdade no Brasil: políticas públicas e desafios no governo Bolsonaro*. São Paulo: Editora Direito e Cidadania, 2021.

SILVA, Felipe. *A saúde da população negra no Brasil: desafios e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Editora Saúde e Equidade, 2020.

SILVA, Camila. *LGBTQIAPN+ no Brasil: desafios e retrocessos no governo Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Editora Direitos Humanos, 2020.

COSTA, Larissa. *A resistência LGBTQIAPN+ e a política no Brasil*. São Paulo: Editora Diversidade, 2021.

OLIVEIRA, Marcos. *Segurança pública no Brasil: a repressão e seus impactos sobre os Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Editora Justiça e Cidadania, 2020.

LIMA, Ricardo. *A postura internacional do Brasil no governo Bolsonaro: desafios para os Direitos Humanos e o meio ambiente*. São Paulo: Editora Global, 2021.

CAPÍTULO 32

FRATERNIDADE AMEAÇADA: DESIGUALDADE DE GÊNERO NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO

Witalo Brenno Martins Acioli[111]
Ana Maria de Barros[112]

INTRODUÇÃO

A população carcerária feminina tem crescido de maneira desproporcional nas últimas décadas, refletindo mudanças nas políticas de justiça criminal e na dinâmica social e econômica. Apesar deste aumento, o sistema prisional continua amplamente desenhado para atender às necessidades dos homens, resultando em uma série de desigualdades de gênero.

Visualiza-se, assim, que as Mulheres encarceradas frequentemente enfrentam condições de vida adversas que afetam sua saúde física e mental. A título de exemplo, é possível se pensar na superlotação, a falta de acesso a cuidados médicos adequados e a higiene precária como problemas recorrentes. Assim, essas condições exacerbam problemas de saúde existentes e aumentam a vulnerabilidade a novas doenças.

Portanto, analisar a situação atual do sistema prisional feminino, é visualizar se de fato está se cumprindo na realidade fática a premissa de uma ressocialização efetiva, ou, apenas se criando mais estigmas que dificultam o reingresso das mulheres para a sociedade.

111 Mestrando em Direitos Humanos da UFPE, Especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida- ASCES UNITA, e Graduado em Direito pela mesma instituição. http://lattes.cnpq.br/1087070405365499.
112 Professora da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Doutora em Ciência Política pela UFPE e Mestre em Educação Popular pela UFPB. http://lattes.cnpq.br/9005332507052601.

Se observa que mulheres enfrentam desafios significativos ao tentar se reintegrar à sociedade após o cumprimento de suas penas, frente a falta de programas de reabilitação eficazes, o estigma social e a discriminação no mercado de trabalho, que são barreiras substanciais (BORZYCKI, 2005). Além disso, as mulheres muitas vezes retornam a ambientes de pobreza e violência, o que dificulta ainda mais sua reinserção.

Portanto, o reconhecimento da desigualdade de gênero no sistema prisional feminino é essencial para a formulação de políticas públicas que visem não apenas a punição, mas também a reabilitação e a reintegração social dessas mulheres. Este artigo busca explorar as várias dimensões dessa desigualdade e como a estrutura (ou falta dela) fere os direitos das mulheres a ter sua dignidade respeitada.

METODOLOGIA

Em função dos objetivos deste estudo, a pesquisa foi classificada como bibliográfica e documental, pois foi realizada uma análise a partir de livros e periódicos sobre o panorama do sistema prisional feminino no Brasil e, analisando a realidade estrutural em que as mulheres, quando presas, são emergidas.

A pesquisa documental envolveu a análise de documentos oficiais e relatórios institucionais que oferecem dados e informações sobre o sistema prisional feminino, como o relatório “O sistema prisional brasileiro fora da Constituição– 5 anos depois”, Conselho Nacional de Justiça-CNJ, e o “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN Mulheres”, do Ministério da Justiça e da Segurança Pública.

A pesquisa também é descritiva, visto que a abordagem permitiu a descrição minuciosa das condições de encarceramento, a análise das desigualdades estruturais e a identificação de padrões e tendências na seletividade penal. Assim, é possível observar a organização e sistematização das informações coletadas, a fim de fornecer um panorama claro e coerente sobre os temas discutidos.

A abordagem qualitativa foi empregada para compreender as dinâmicas e impactos das condições de encarceramento e da seletividade penal, de modo que a pesquisa qualitativa envolve a análise de narrativas e estudos de caso que fornecem insights sobre as realidades vividas pelas detentas.

DESIGUALDADE ESTRUTURAL E CONDIÇÕES DE ENCARCERAMENTO

A desigualdade estrutural no sistema prisional feminino é uma consequência de discriminações mais amplas presentes na sociedade, manifestando-se de diversas formas que afetam negativamente as condições de vida das mulheres encarceradas. No entanto, o sistema prisional raramente oferece serviços adequados de saúde mental ou programas de recuperação do trauma, o que agrava ainda mais a situação dessas mulheres.

Além disso, se enfatiza também a pobreza como outro fator determinante na criminalização das mulheres, visto que muitas delas vêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos e são presas por crimes relacionados à sobrevivência, como furtos e envolvimento com drogas. Em decorrência da supracitada falta de recursos econômicos, se limita as oportunidades de defesa legal adequada, resultando em sentenças desproporcionais e prolongadas (CRENSHAW, 1991).

Desse modo, as condições de encarceramento para mulheres refletem e exacerbam as desigualdades estruturais. O que se observa é que a violência é uma realidade constante nas prisões femininas, com mulheres sendo vulneráveis a abusos físicos e sexuais por parte de guardas e outras presas.

Se atribui o supracitado panorama também em razão da falta de mecanismos eficazes para denunciar e investigar essas ocorrências em um ambiente de medo e opressão. Além disso, os programas de reabilitação e educação, essenciais para a reintegração social, são frequentemente inadequados ou inexistentes nas prisões femininas. A falta de acesso a programas de formação profissional ou educação limita as oportunidades de emprego após a libertação (BLOOM, OWEN, & COVINGTON, 2003).

Queiroz (2015), Silva (2020) e Varella (2017) relatam que as mulheres, em razão do sistema patriarcal, que não as permite errar, são mais punidas que os homens quando presas, visto que, geralmente são abandonadas por seus companheiros, perdem o contato com seus filhos, seja pela dificuldade para estes realizarem a visitação, ou, ainda, em razão da perda da guarda.

Neste mesmo sentido, Braga (2015), corrobora com o supracitado posicionamento, apontando que a mulher é visualiza pela sociedade como detentora do dever doméstico, maternal, e, ao entrelaçar a expectativa social de mulher recatada, com o ingressas dessas mulheres na criminalidade, há uma quebra da moral arraigada ao público feminino pela sociedade:

> A mulher presa transita entre os papéis de mãe e criminosa, papéis estes que ocupam posições diametralmente opostas na representação do feminino: o primeiro pautado pela maternidade como vocação natural, exclusiva e sacralizada da mulher; e o segundo marcado pelo crime como um desvio das expectativas sociais e morais que recaem sobre quem nasce sob o sexo feminino (BRAGA, 2015, p. 527).

Portanto, a mulher, ao cometer atos criminosos, se desvirtua do seu dever imposto socialmente, fugindo da "normalidade" do que é ser uma mulher, e gerando o que Braga (2015) intitula de "degeneração feminina", ou seja, as mulheres encarceradas, sob a ótica social, não se enquadram na construção patriarcal do gênero feminino, e, por isto, não é fortalecido o fomento a criação de políticas para ressocialização das mulheres, visto que, por vezes, os castigos que a estrutura prisional impõe as mulheres, e que fere os direitos humanos, são vistos como necessários frente a uma conduta criminosa feminina.

Até mesmo as reivindicações femininas são menos observadas. Queiroz (2015) e Silva (2020) afirmam que nos presídios masculinos, quando se pretende reinvidicar direitos, são realizadas rebeliões pautadas pela agressividade, o que chama a atenção da mídia para o ocorrido, e, consequentemente, gera a formulação de políticas públicas. Enquanto nos presídios femininos, as mulheres são silenciadas, pois nas poucas rebeliões que ocorrem, por serem mais amenas, geralmente sem o uso de violência extrema, não são levadas em consideração pelos poderes públicos.

Outro ponto que gera o abandono das mulheres nos presídios, e a densidade geográfica dos presídios e a hipossuficiência financeira dos familiares, haja vista que por residirem em localidades distantes dos presídios, como é o caso da distância do Município de Caruaru/PE para a Colônia Penal Feminina de Buíque/PE, muitos desses familiares não conseguem ter contato com as mulheres encarceradas.

Luísa Costa (2019) ao realizar uma pesquisa na Colônia Penal Feminina de Buíque/PE, constatou que é patente o abandono de mulheres presas, que além de terem dificuldades para receber visitas de familiares e amigos, também não conseguem ter visitas íntimas: "decorrente da ausência de contato com seus companheiros rompe-se também, o direito de exercício da sexualidade, estando presas pelo sistema e ao abandono: "Eu não tenho visita intima desde o tempo que estou aqui, há 2 anos e 1 mês (Áster)" (COSTA, 2019, p. 133).

A desigualdade estrutural e as condições adversas de encarceramento perpetuam um ciclo de discriminação e marginalização. As mulheres enfrentam dificuldades adicionais na reintegração social e são mais propensas a reincidir em crimes devido à falta de suporte adequado. As políticas devem ser redesenhadas para reconhecer e responder às necessidades específicas das mulheres, incluindo a implementação de programas de saúde mental e recuperação do trauma, melhoria das condições de vida nas prisões e desenvolvimento de iniciativas educacionais e de reabilitação.

MULHER NO CÁRCERE EM UM SISTEMA PATRIARCAL

Os presídios femininos são tradicionalmente negligenciados, isto, em razão de uma cultura patriarcal, arraigada na sociedade, haja vista que as prisões não são planejadas para se adequar as necessidades femininas (PIMENTEL, 2016), o que se desvirtua de inúmeros direitos resguardados pela Constituição Federal de 1988, entre eles a dignidade humana (art. 1º, inciso III), em razão de superlotações, abandono de familiares e estigmas da própria sociedade, unicamente em razão de ser uma mulher presa.

Nesse sentido, Ribeiro e Godinho (2021, p. 493) preceitua que:

> As mulheres são penalizadas pelo crime, mas também por serem mulheres, em uma situação que supera todas as problemáticas inerentes ao sistema carcerário brasileiro. Suas necessidades são tratadas de forma adaptada em um sistema pensado por e para homens, em que as diferenças de gênero determinam desigualdades de tratamento e aplicação penalógica, além da relação com a sociedade e com a família, que também acaba refletindo essa situação.

O Conselho Nacional de Justiça- CNJ (2016) publicou as chamadas "Regras de Bangkok", que são regras emanadas pelas Nações Unidas para maior proteção de mulheres presas, atendendo suas necessidades específicas, sendo enfatizado, já na apresentação da obra, a seguinte afirmativa: "O encarceramento de mulheres merece destaque" (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p. 11).

A necessidade de visibilidade para as mulheres encarceradas é um tema que deve ser patente não apenas em pesquisas acadêmicas, mas também em políticas públicas, visualizando a realidade social de cada penitenciária feminina.

Em um sistema punitivo, as relações de gênero estão estritamente ligadas as relações fomentadas pelo patriarcado, pois, além do sistema punitivo ser idealizado sob a ótica masculina, há, neste aspecto, problemáticas de raça e classe social. Afinal, muitas mulheres que se encontram em unidades prisionais derivam de locais cuja hipossuficiência financeira é gritante, não restando, por vezes, alternativas para sobrevivência destas mulheres, senão, o ingresso na criminalidade, em alguns casos, a mando de homens, como o exemplo das chamadas "Mulas do Tráfico", que são mulheres que realizam o transporte de drogas dentro do corpo para fins de tráfico (COSTA, 2019).

Essas mulheres, quando encarceradas, se deparam com um sistema punitivo fragilizado, que acaba não cumprindo sua função de ressocializar, muito pelo contrário, se torna palco de tortura.

Acerca das condições dos presídios femininos, Costa (2019, p. 98), esclarece:

> Ao inserirmos a opressão de gênero, pensando o cárcere feminino e suas limitações, percebemos a objetificação de corpos de mulheres através do controle e da punição.
> Há, na vivência das mulheres presas entrevistadas, um duplo estigma. Por um lado, estamos diante de um cárcere masculinizado, frente a condutas machistas e misóginas, não atendendo as necessidades básicas da mulher, por outro lado, o fato de ser mulher presa, a torna mais invisibilizada e subalternizada, fatores que reforçam a dificuldade ao empoderamento e resistência feminina.
> É visível, nas narrativas dessas mulheres, o quanto se sentem incomodadas na condição de encarceramento, de modo que, no ambiente carcerário se manifestam várias formas de submissão, suficientes para lhes inferiorizar ainda mais.

Esse panorama supracitado corrobora o fato que, embora existam avanços sociais em busca pela igualdade entre homens e mulheres, como normatizado no artigo 5º, inciso I, da Constituição Federal de 1988, a realidade social difere da norma em muitos sentidos, a exemplo do sistema prisional brasileiro, que acaba gerando mais uma inferioridade das mulheres, pois a estas, foi estabelecido culturalmente que devem ser dóceis, como bem explicita Saffioti (2015, p. 37):

> As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. Isto constitui a raiz de muitos fenômenos, dentre os quais se pode realçar o fato de seguros de automóveis exclusivamente dirigidos por mulheres custarem menos, porque, em geral, elas não usam o carro como arma, correm menos e são mais prudentes.

Ou seja, embora, obviamente, incorrer na criminalidade é uma conduta incorreta, o fato de ser uma mulher, dentro do crime, é um ideal repudiado pela

sociedade, o que não se observa quando se relata atrocidades cometida por homens.

Para Saffioti (2015) o conceito de patriarcado está infimamente interligado a cultura de que o homem se configura enquanto proprietário das mulheres, e as mantém sob seu controle. Nesse universo, por não se imaginar que a mulher adentraria no crime, por qual razão se pensar estruturas prisionais para as mesmas?

Portanto, quando aprisionadas, as mulheres não visualizam resquícios de dignidade em seu tratamento, necessitando se humilhar para ter acesso as questões básicas de sobrevivência, como, por exemplo, materiais de higiene. Em relato de uma mulher presa na Colônia Penal Feminina de Buíque/PE, foi aduzido: "humilhante, muita humilhação o que a pessoa passa aqui dentro, aqui, por um pedaço de papel higiênico humilham a pessoa (Violeta)" (COSTA, 2019, p. 100). Em outro relato, também é afirmado: "Aqui na Colônia, como é um presídio, a gente não tem direito a tudo, aqui é muito precário, lá fora é diferente (Acácia)" (COSTA, 2019, p. 107).

É nesse âmbito que o Conselho Nacional de Justiça (2016) fomenta a formulação de políticas públicas voltadas para o sistema prisional feminino, tendo como panorama de que a atual realidade ainda carrega preceitos patriarcais:

> Historicamente, a ótica masculina tem sido tomada como regra para o contexto prisional, com prevalência de serviços e políticas penais direcionados para homens, deixando em segundo plano as diversidades que compreendem a realidade prisional feminina, que se relacionam com sua raça e etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, nacionalidade, situação de gestação e maternidade, entre tantas outras nuanças. Há grande deficiência de dados e indicadores sobre o perfil de mulheres em privação de liberdade nos bancos de dados oficiais governamentais, o que contribui para a invisibilidade das necessidades dessas pessoas (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p. 11).

Dessa forma, se faz necessário pensar se na realidade o fomento a políticas públicas por parte de diversos órgãos, como o CNJ, de fato está sendo

concretizado na realidade por meio de investimentos e avaliação de impacto de tais programas, ou apenas é um ato que não perpassa a teoria.

O que observa ainda é uma "permissão" tácita por parte da sociedade de aplicar a uma dupla punição as mulheres presas, sendo a primeira no próprio sistema prisional, em que são expostas a condições severamente insalubres, e outra, quando a própria sociedade se acha no direito de punir por meio da exclusão daquele indivíduo que passou pela prisão. É nesse sentido que preleciona Foucault (1987, p. 110):

> O castigo penal é então uma função generalizada, co-extensiva ao corpo social e a cada um de seus elementos. Coloca-se então o problema da ―medida‖ e da economia do poder de punir. [...] efetivamente a infração lança o indivíduo contra todo corpo social; a sociedade tem o direito de se levantar em peso contra ele, para puni-lo.

Assim, a precariedade das prisões femininas é um problema multifacetado que exige uma abordagem abrangente nas políticas públicas para garantir condições humanas adequadas, respeito aos direitos das detentas e oportunidades eficazes de reabilitação e reintegração.

DIREITOS HUMANOS, FRATERNIDADE E MULHERES APRISIONADAS

A fraternidade, compreendida como solidariedade e apoio mútuo, pode atuar como um princípio transformador dentro do sistema prisional feminino, promovendo mudanças positivas e significativas. Tem-se que a promoção da fraternidade entre as detentas envolve criar um ambiente onde o apoio comunitário e a solidariedade sejam incentivados, mitigando os efeitos negativos do encarceramento.

É neste aspecto que as redes de solidariedade dentro das prisões podem oferecer um suporte emocional e prático crucial, ajudando as mulheres a lidarem com o isolamento e a violência frequentemente presentes no ambiente prisional.

Assim, o acesso adequado a produtos de higiene menstrual, cuidados ginecológicos e serviços de saúde mental, são essenciais para assegurar que as detentas sejam tratadas com dignidade e respeito. Além disso, programas de reabilitação que abordem questões de dependência de substâncias e traumas podem ajudar significativamente na recuperação das detentas, preparando-as para uma vida pós-encarceramento mais estável e produtiva, fazendo com que não voltam para criminalidade.

Nesse sentido, em entrevistas realizadas por Ribeiro e Godinho (2021) em penitenciárias brasileiras, são responsáveis por demonstrar que a realidade das mulheres presas, não apenas dentro da estrutura prisional, mas no contexto social em que convive, é imersa em problemáticas como: alcoolismo e vício em drogas, inclusive, os filhos destas mulheres acabam seguindo o mesmo rumo:

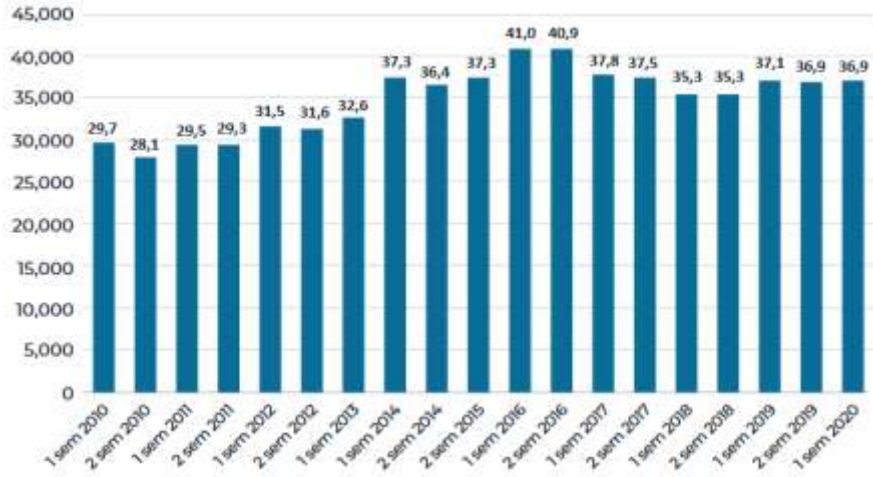
> Tenho 33 anos, dois filhos: uma menina de sete e um menino de 15 anos, que está internado pelo vício de drogas. Minha mãe também é usuária. E eu comecei a usar com 20 anos. Meu filho me viu vender e usar drogas junto com o pai dele. Com 14 anos, ele também começou a usar. Hoje está em uma clínica para dependentes químicos. Só Deus sabe o que passei com ele! Eu aqui dentro e meu filho correndo risco de vida lá fora. Pessoas batendo nele, botando revólver na sua cara. Por isso, quando saí de condicional, tive que entregar meu filho para a polícia, porque caso contrário ele ia acabar morrendo.
> Perdi a guarda da minha filha, que mora com o pai. Ele também é usuário, só que disfarça melhor. Eu não consigo ficar perto de droga e falar "não". Quando estava no albergado, tive a oportunidade e não aproveitei; minha compulsão em usar drogas me fez voltar. Quebrei a condicional, fiquei cinco meses na rua, me pediram o exame [toxicológico] e deu positivo. Agora vou passar mais dois anos aqui. Já é a terceira vez pela qual estou passando pelo sistema.

Do que se observa do supracitado relato, a filha da detenta entrevistada, de 15 anos, já se encontra internada por vício de drogas, o que corrobora o fato de que, possui elevada tendência de também ingressar na criminalidade quando adulta (RIBEIRO e GODINHO, 2015).

Desse modo, fica evidente que o contexto social muitas vezes colabora para fazer com que as mulheres adentram e permaneçam na

criminalidade, havendo um aumento a cada ano do número de detentas, consoante gráfico abaixo:

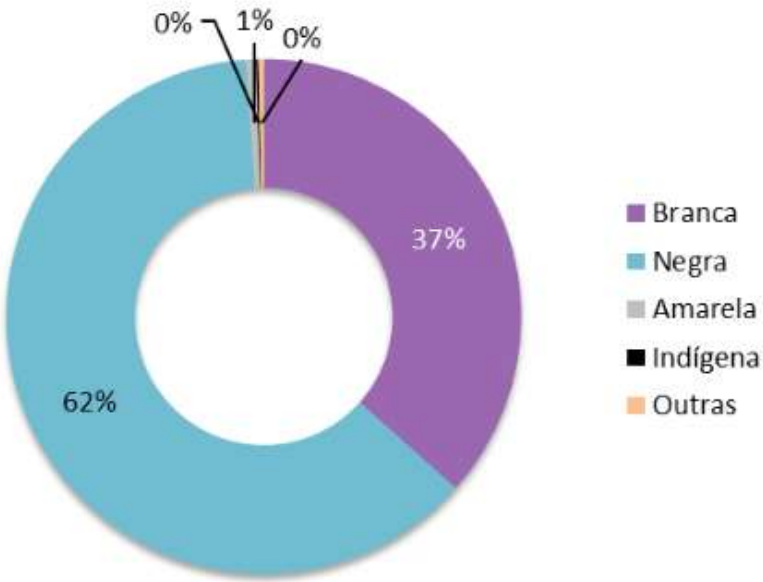
Gráfico 1- População carcerária feminina no lapso temporal de 2010 a 2020



Fonte: Conselho Nacional de Justiça, 2021, p.13.

Desse modo, além do mencionado aumento, também há o que Germano, Monteiro e Liberato (2018) preceituam, de seletividade penal das mulheres presas, visto que, com a elevação do aprisionamento feminino, há, também, um recorte racial, que demonstra uma realidade em que a maioria das presidiárias são negras (conforme gráfico abaixo), e hipossuficientes financeiramente.

Gráfico 2. Percentual de Mulheres Negras Aprisionadas



Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2018, p. 40.

A maioria das mulheres encarceradas vêm de contextos de pobreza. A falta de recursos financeiros não só contribui para a criminalização de comportamentos de sobrevivência, como também limita a capacidade dessas mulheres de obter uma defesa legal adequada. Crimes como tráfico de drogas e pequenos furtos, frequentemente associados à sobrevivência, são comuns entre essa população, refletindo a interseção entre pobreza e criminalidade.

O encarceramento de mulheres negras e pobres perpetua um ciclo de pobreza e criminalidade. As barreiras enfrentadas por essas mulheres ao reentrarem na sociedade, como estigma social e dificuldade de encontrar emprego, dificultam a recuperação e a reintegração, aumentando o risco de reincidência (CRENSHAW, 1991).

Portanto, segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (2018), se constata a maioria das mulheres presas sequer conseguiram concluir o ensino fundamental, dificultando, inclusive, o reingresso das mesmas na sociedade, pois, na atualidade, já há desigualdades na distribuição

de cargos entre homens e mulheres, e havendo passagem pelo sistema prisional, tende a haver maior exclusão:

Tabela 1: Escolaridade das Mulheres Presas

Escolaridade	Porcentagem
Ensino Fundamental Incompleto	45%
Ensino Fundamental Completo	15%
Ensino Médio Incompleto	17%
Ensino Médio Incompleto Completo	15%
Ensino Superior Incompleto	2%
Ensino Superior Completo	1%

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2018.

Desse modo, essas mulheres, que já se encontram marginalizadas pela própria sociedade, ao ser presas, encontram um sistema punitivo defasado, que não garante a integridade das mesmas, e, em contrapartida, geram nestas mulheres mais sofrimento frente a insuficiência estrutural. Assim, mesmo quando cumprida a pena, a mulher, em muitos casos, não encontra outro meio de sobrevivência, senão o reingresso na criminalidade.

Acerca das condições das prisões femininas, foi publicado pelo Conselho Nacional de Justiça (2021, p.13), no relatório "O sistema prisional brasileiro fora da Constituição – 5 anos depois":

> apenas 16,5% das unidades prisionais que recebem mulheres tinham espaço reservado para gestantes e lactantes e apenas 4,1% dos estabelecimentos dispunham de berçário e/ou centro de referência materno-infantil, totalizando 50 unidades.

Como se coaduna da supramencionada afirmativa, se constata que o direito à dignidade humana é comprometido, frente a condições insalubres, superlotação e a falta de espaços que atendam as necessidades femininas, como, por exemplo, lugares reservados para mulheres gestantes.

Desse modo, a dignidade humana que deve ser resguardada a todas as pessoas, independentemente de sua situação, não é garantida, e há falha em proporcionar condições de vida decentes dentro das prisões sendo uma grave omissão.

Se verifica que houveram avanços importantes, inclusive o próprio Supremo Tribunal Federal (2023), reconhece a deficiência das prisões femininas a partir do Julgamento do Habeas Corpus 143641, em 2018: "uma gravíssima deficiência estrutural no sistema prisional do país, especialmente para a mulher presa, o Plenário reconheceu o estado de coisas inconstitucional nessa área." (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2023, *online*).

Assim, mediante o supracitado julgado, foi determinado "a substituição da prisão preventiva por domiciliar de gestantes, lactantes e mães de crianças de até 12 anos ou de pessoas com deficiência, em todo o território nacional" (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2023, *online*), o que corrobora está havendo um progresso do Poder Judiciário em garantir a dignidade das mulheres presas, todavia, ainda não suficiente para sanar tantas irregularidades do sistema prisional feminino, visto que, como já relatado, inúmeras outras necessidades básicas não são garantidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, restou evidenciado que é patente a desigualdade de gênero no sistema prisional, não só decorrente das condições estruturais que não foram pensadas para mulheres, mas também em razão da visão da mulher enquanto recatada e adstrita aos afazeres domésticos, de modo que, uma vez dentro da criminalidade, a mulher tende a sofrer maior exclusão social, principalmente ao tentar reingressar na sociedade, buscando meios de subsistência.

Desse modo, é evidente que o sistema prisional feminino revela um complexo panorama de desigualdades e desafios, evidenciado pela interação entre questões de gênero, raça e classe socioeconômica.

A análise da seletividade penal revela como a interseção entre raça e classe social acentua as desigualdades dentro do sistema de justiça criminal. Neste mesmo prisma, o aumento do aprisionamento feminino, com um perfil

demográfico predominantemente composto por mulheres negras e hipossuficientes financeiramente, destaca a necessidade de combater a discriminação racial e socioeconômica que permeia o sistema de justiça. Assim sendo, seletividade penal não apenas reflete, mas também amplifica as desigualdades existentes, resultando em um ciclo perpetuado de pobreza e criminalidade.

No que tange fraternidade, como princípio transformador, oferece uma perspectiva valiosa para a reestruturação do sistema prisional, pois demostra a necessidade de promover a solidariedade entre as detentas, envolver a sociedade civil e implementar políticas sensíveis ao gênero podem contribuir significativamente para a melhoria das condições de encarceramento e facilitar a reintegração social.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B., Owen, B., & COVINGTON, S. Gender-responsive Strategies: Research, Practice, and Guiding Principles for Women Offenders. **National Institute of Corrections**, 2003.

BORZYCKI, M. **Interventions for Prisoners Returning to the Community. Australian Institute of Criminology**, 2005. Disponível em: https://www.aic.gov.au/sites/default/files/2020-05/interventions-for-prisoners-returning-to-the-community.pdf. Acessado em 10 de julho de 2024.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Entre a soberania da lei e o chão da prisão: a maternidade encarcerada. **Revista Direito GV**, v. 11, p. 523-546, 2015.

CERNEKA, Heidi Ann. Homens que Menstruam: Considerações a Acerca do Sistema Prisional as Especificidades da Mulher. **Veredas do Direito**, v. 6, p. 61, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA**. O Sistema Prisional Brasileiro Fora da Constituição–5 anos depois: Balanço e projeções a partir do**

julgamento da ADPF 347, 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/06/Relato%CC%81rio_ECI_1406.pdf. Acessado em 02 de julho de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Bangkok: regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras.** 2016. Disponível em: .https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/cd8bc11ffdcbc397c32eecdc40afbb74.pdf. Acessado em 20 de fevereiro de 2024.

COSTA, Luisa Vanessa Carneiro da. Mulheres mulas do tráfico: estudo sobre a lei 11.343/06 sob uma perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Direito), Universidade Católica de Pernambuco, 2019.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, 43(6), 1241-1299, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALVÃO, Julia. **Pesquisa mostra que o Brasil tem terceira maior população carcerária feminina do mundo.** Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio-usp/pesquisa-mostra-que-o-brasil-tem-terceira-maior-populacao-carceraria-feminina-do-mundo/. Acessado em 15 de fevereiro de 2024.

GERMANO, Idilva Maria Pires; MONTEIRO, Rebeca Áurea Ferreira Gomes; LIBERATO, Mariana Tavares Cavalcanti. Criminologia crítica, feminismo e interseccionalidade na abordagem do aumento do encarceramento feminino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 27-43, 2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres**, 2ª edição, 2018. Disponível em: https://conectas.org/wp-content/uploads/2018/05/infopenmulheres_arte_07-03-18-1.pdf. Acessado em 07 de julho 2024.

QUEIROZ, Nana. **Presos que menstruam: a brutal vida das mulheres-tratadas como homens-nas prisões brasileiras**. 1. ed., Editora Record, Rio de Janeiro-RJ, 2015.

RIBEIRO, Fernanda Silva de Assis; GODINHO, Letícia. Histórias de vida de mulheres em situação de aprisionamento. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 14, p. 489-508, 2021.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Liane Duarte da. **Presos que menstruam: o testimonio do silêncio e da solidão nos presídios femininos brasileiros**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande, 2020.

SUFRIN, C., CREININ, M. D., & CHANG, J. C. Incarcerated Women's Gynecologic Care: A Systematic Review. **American Journal of Obstetrics and Gynecology**, 213(6), 749-758, 2015.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Mês da Mulher: em 2018, STF autorizou prisão domiciliar para gestantes e mães**, 2023. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=503414&ori=1. Acessado em 05 de julho de 2024.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CAPÍTULO 33

O AUTORITARISMO NORMALIZADO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: A BIOPOLÍTICA DO RACISMO

Diana Pichinine[113]

Introdução

Acreditamos que compreender o modo como o racismo se entroniza na sociabilidade carioca no período pós-colonial possa nos ajudar a visibilizar como a dinâmica se repete não só em todo território nacional, mas também no mundo, guardadas as singularidades históricas e culturais de cada nação.

A compreensão de que as mesmas tecnologias discursivas e a gramática normativa do racismo se repete sem cessar desde que no período pós-colonial tornou-se necessário construir uma imagem da negritude que a desqualificasse ontologicamente. Assim, embora destronadas da condição de "'científicas", as teorias do racismo científico e da eugenia sobrevivem até os dias atuais revelando que pouco avançamos em termos do asseguramento dos direitos humanos dos negros no mundo.

[113] Doutora, mestre e bacharel em Filosofia pela Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)/Campus Realengo, onde leciona Filosofia e Ciências Humanas para cursos da área da Saúde. Coordena o Laboratório interdisciplinar de Extensão e Pesquisa Social (Lieps/IFRJ) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/IFRJ Realengo). Participa do Grupos de Estudos Decoloniais Carolina Maria de Jesus (PPGF/UFRJ) e do Laboratório Filosofias do Tempo do Agora (LaFita/PPGF/UFRJ). É membro do Grupo de Trabalho Filosofia e Gênero da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof). Atualmente pesquisa medicalização da vida cotidiana e Trabalho reprodutivo doméstico feminino no capitalismo tardio. Tem experiência na área de filosofia, com ênfase em ontologia fenomenológica, Nietzsche e nos temas da convivência e amizade nessas escolas filosóficas. Seu trabalho de maior relevância é *Agonística e Dietética no pensamento de Friedrich Nietzsche.* https://orcid.org/0000-0002-6084-952X?lang=en; diana.pichinine@ifrj.edu,br.

Este artigo pretende expandir a discussão histórica sobre o racismo no território da cidade do Rio de Janeiro em direção à problematização da invenção do conceito de raça e da construção da narrativa da "periculosidade" do homem negro, a qual o apresenta como um "inimigo interno", um "inimigo natural", a ser isolado do tecido social e mesmo combatido. Essa ficcionalização do negro como elemento perturbador da ordem social é o que explica os índices brasileiros de encarceramento de negros e racializados, colocando-nos em terceiro lugar entre os países que usam o encarceramento em massa para instrumentalizar essa divisão social.[114]

Nossas principais referências teóricas internacionais nesse texto são Michel Foucault, Achille Mbembe e Frantz Fanon. Para compreender a singularidade do racismo brasileiro, lançaremos mão do repertório teórico-conceitual de Florestan Fernandes, Jessé Souza e Alfredo Bosi. Esses autores nos ajudaram a compreender o que significa dizer que "o racismo brasileiro é moderno", e que o projeto pós-colonial se desdobrou num "colonialismo interno" em que o Estado brasileiro cuidou de, promovendo uma política massiva de "embranquecimento", ou seja, de incentivo à imigração de europeus (com asseguramento de propriedade de terras), retirar do negro liberto qualquer oportunidade de inserção social e colocá-lo na condição social de "pior ponto de partida social" dentre os brasileiros. Nesse sentido, podemos afirmar com convicção que o projeto político das classes dominantes brasileiras de "neutralizar" a presença negra na dinâmica das trocas sociais obteve pleno êxito.

Por fim, fazemos rápida referência ao papel executado pelas polícias, enquanto detentoras do monopólio da força no Estado brasileiro, no processo de massacre e extermínio das populações negras, indígenas e quilombolas. Braço do Sistema Judiciário que mais de perto se aproxima da população, as polícias capilarizam e materializam o projeto genocida das classes dominantes de eliminação das minorias indesejadas, dos dejetos do neoliberalismo.

---

114 **Encarceramento em massa no Brasil.** A lógica falha por trás da segurança pública. In: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/encarceramento-em-massa-no-brasil/1780209414> Acesso em 21 de maio de 2024.

Rio de Janeiro pós-abolição: território partido

A história do racismo na Cidade do Rio de Janeiro pode ser contada de diferentes formas e em diferentes circunstâncias epocais, mas decidimos traçar uma comparação entre o cenário da cidade no período logo após a abolição da escravatura e o momento atual de uma cidade sitiada pelas milícias, o narcotráfico e a ação violenta das forças policiais. Há algo no caos de então que elucida parte do caos de agora. Refazer esse trajeto de começa com o despejo do "Cabeça de Porco" (o "mais célebre cortiço da cidade", que foi derrubado em 26 de janeiro de 1893 em pleno verão carioca, que à época abrigava algo em torno de 400 pessoas[115]) até o dia 22 de outubro de 2020 em que a Ocupação Ágatha foi despejada em plena pandemia de Covid-19 (não coincidentemente também situada no Centro da Cidade, situado à Rua Miguel Couto, 113) obrigando seus moradores, dentre eles cerca de 20 crianças, uma mulher grávida, pessoas idosas e com dificuldades de mobilidade[116], a se deslocarem para outras ocupações que lhes ofereceram espaço provisório.

Toda cidade na medida em que nasce do processo de urbanização provocado pelo fluxo migratório de um enorme contingente humano que se desloca em sua direção pelas demandas trazidas pelo movimento de modernização tecnológica (industrial) é um território partido. Como diria Fanon, "um mundo cortado em dois". A história da formação das cidades no período da primeira revolução industrial na Europa Ocidental é prova disso: desde a separação dos locais de moradia à alocação dos cadáveres em diferentes cemitérios com a justificativa de estar assegurando o bem da comunidade, a cidade moderna nasce sob a égide/imperativo de constituir-se num espaço de reprodução do capital em que as diferentes classes envolvidas nessa "divisão

---

115 "Dizia-se que em tempos áureos o conjunto havia sido ocupado por cerca de 4 mil pessoas; naquela noite de janeiro, com toda uma ala do cortiço interditada havia cerca um ano pela Inspetoria Geral de Higiene, a *Gazeta de Notícias* calculava em quatrocentos o número de moradores. Outros jornais da época, porém, afirmavam que 2 mil pessoas ainda habitavam o local". CHALHOUB, S. *Cidade Febril: Cortiços e epidemias na Corte imperial.* São Paulo: Cia. das Letras, 2ª. Edição, 1996. E-book.

116116 "O Núcleo de Terras e Habitação da Defensoria Pública do Rio de Janeiro (Nuth-RJ), considerando tratar-se de questões envolvendo o cumprimento da função social da propriedade, o direito à moradia, o contexto da pandemia e o risco de contágio do novo coronavírus, solicitou a suspensão da reintegração de posse, porém, o pedido foi negado." Revista Radar Favela Covid-19, edição 4, Rio de Janeiro, Fiocruz, novembro de 2020.

do trabalho" mal precisassem se esbarrar. A grande densidade populacional faz com que o processo de urbanização das grandes metrópoles conduza "a uma série de 'problemas urbanos': as epidemias, as habitações insalubres e impróprias, os diversos tipos de crime, as rebeliões, a instabilidade do trabalho e a vagabundagem".[117]

Na aurora dos estudos sobre a cidade moderna podemos assistir a dois movimentos que terminam por se mesclar em seu imperativo comum de promover o duplo crivo da assistência e da repressão estatal: o dos chamados "Reformadores Sociais". Eram os chamados "saberes parciais" sobre a sociedade urbana dentro dos quais se alocaram as disciplinas da epidemiologia, da criminologia ambientalista e da demografia (as primeiras observações sistemáticas de habitações populares). Sua interpretação do fenômeno urbano assinalava a existência de "uma massa pouco diferenciada, localizada em espaços urbanos precisos onde se concentravam epidemias, o crime e a insurreição". [118]

Aqui é muito importante lembrar que construir uma imagem da classe trabalhadora como "perigosa" tornava-se um expediente teórico-ideológico importante para a efetiva divisão territorial da cidade (para defesa do direito à vida dos bem-nascidos) e para a construção de políticas públicas de encarceramento desse contingente populacional. Esse é o momento em que se ergue um dispositivo em duas frentes: "de um lado a repressão ao perigo das rebeliões (a partir da violência de Estado cuja história é bem conhecida), de outro lado os mecanismos de assistência destinados a atuar sobre os indivíduos e suas famílias. Esse primeiro momento Topalov chama de disciplinante-repressivo".[119] O surgimento do modelo administrativo-científico, que se preocupava com distinções mais específicas entre, por exemplo, o vagabundo e o desempregado ou entre os doentes mentais e os delinquentes vai expressar que as classes perigosas passam a ser vistas de modo mais preciso e heterogêneo. "Os saberes passam a se diferenciar de forma que, por

[117] HIRATA, Daniel. "Cidade e Civilidade", in: *Sobreviver na adversidade: mercados e formas de vida.* EDUFSCar, São Carlos, 2018, pág. 21.
[118] HIRATA, D. Op. Cit., pág. 20.
[119] HIRATA, D. Op. Cit., pág. 21.

exemplo, os problemas relativos às condições de trabalho, de moradia e de saúde serão estudados por profissionais diferentes".

O fato é que num esquema de sobreposição, esses dois movimentos foram capazes de cada um ao seu modo, fazer impetrar sobre a população trabalhadora um regime de vigilância de corpos sem o qual seria impossível pensar o sucesso da empreitada capitalista. Controlar a movimentação dos indivíduos e seus corpos sob a desculpa das demandas do sanitarismo e do higienismo foi o primeiro passo para a constituição da doutrina da eugenia e do movimento de criminalização da pobreza. Não à toa o surgimento dos saberes-disciplinas (para usar o vocabulário foucaultiano) da Medicina clínica, Medicina Social[120], Criminologia, Psiquiatria, Pedagogia se deu simultaneamente.

As mudanças na lógica penal no direito criminal em meados do século XIX (Frégier na França[121] e Mary Carpenter no Brasil[122]) incrementam a construção dos perfis de periculosidade associando o negro/pobre um ser social perigoso que precisa ser docilizado e normalizado. "Vamos encontrar o conceito de classes perigosas como um dos eixos de um importante debate parlamentar ocorrido na Câmara dos Deputados do Império do Brasil nos

---

120 Michel Foucault falará das três etapas da formação da medicina social: medicina de Estado, medicina urbana e, finalmente, medicina da força de trabalho. Vide "O Nascimento da Medicina Social", in: *Microfísica do Poder.* Graal, Rio de Janeiro, 1999, pág. 80.

121 Frégier publica em 1840 um livro sobre "as classes perigosas da população nas grandes cidades" com o objetivo declarado de produzir "uma descrição detalhada de todos os tipos de 'malfeitores' que agiam nas ruas de Paris", no entanto não foi capaz de resolver um problema decisivo: seu estudo sobre os 'malfeitores' acabou resultando numa ampla descrição das condições de vida dos pobres parisienses em geral, e ele falhou na tentativa de determinar com qualquer precisão a fronteira entre 'as classes perigosas' e as 'classes pobres. Pois é exatamente onde Frégier empaca, onde ele não consegue extrair ideias claras e distintas de seus dados, que os nossos deputados irão encontrar inspiração para o seu filosofar sobre a questão do trabalho, da ociosidade e da criminalidade na sociedade brasileira". CHALHOUB, S. Op., Cit., edição e-book kindle.

122 "Mary Carpenter, por exemplo, em estudo da década de 1840 sobre criminalidade e "infância culpada" – o termo do século XIX para os nossos meninos de rua' – utiliza a expressão claramente no sentido de um grupo social formado à margem da sociedade civil. Para Mary Carpenter, as classes perigosas eram constituídas pelas pessoas que já houvessem passado pela prisão, ou as que, mesmo não tendo sido presas, haviam optado por obter o seu sustento e o de sua família através da prática de furtos e não do trabalho." CHALHOUB, S. Op., Cit, edição e-book kindle.

meses que se seguiram à lei da abolição da escravidão, em maio de 1888. Preocupados com as consequências da abolição para a organização do trabalho, o que estava em pauta na ocasião era um projeto de lei sobre a repressão à ociosidade". Frégier será a principal influência sobre esses parlamentares.

Esse processo de identificação de perfis de periculosidade social impõe a construção de uma *episteme* capaz de definir os parâmetros dos níveis de "anomalia" (qualidade individual do infrator, sua "alma") capazes de auxiliar a justiça penal na aplicação da lei. Essa *episteme* será organizada em torno de três principais braços: a psiquiatria, a criminologia e a antropologia criminal.

Nas palavras de Michel Foucault: "Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário: que o capitalismo se desenvolvendo em fins do século XVIII e início do XIX. Socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica."[123]

Racismo: a ficcionalização do inimigo interno

E onde o racismo moderno entra em cena como dispositivo bio-político de construção de um "inimigo comum" (com um tom específico de pele) capaz de explicar a dimensão estratégica da violência de Estado na condução da "boa vida pública" no modo-de-produção capitalista? Quando foi que o conceito de raça veio à baila e que interesses subjaziam ao seu surgimento?

Como disse Achille Mbembe, "o racismo não é um acidente, mas um ecossistema completo"[124] que vem conseguindo se reproduzir e se reinventar

[123] FOUCAULT, M., Op. Cit., pág. 80.
[124] MBEMBE, Achille. *O Direito Universal à Respiração. (Tradução de* Ana Luiza Braga). N-1 Edições, 2020. https://www.n-1edicoes.org/textos/53

em suas “técnicas de estrangulamento” há séculos. Nada aqui é acidental. A história do racismo moderno é a história do capitalismo desde a sua origem. Ainda seguindo as pegadas de Foucault, podemos dizer que o racismo é um dispositivo de normalização moderno, ele é um híbrido de duas formas de exercício do poder que, teoricamente, são contraditórias entre si. O regime pré-moderno conhecido como regime do poder soberano é aquele que se organiza em torno da hipótese da maldade humana intrínseca ao homem no Estado de Natureza, bem como daquela outra que, como consequência da primeira, se estrutura sobre a ideia do Outro como uma ameaça permanente, um “inimigo natural”[125].

A ideia de que um poder soberano, ou seja, de um regime de poder que possui direito de vida e de morte sobre o seu súdito em troca de garantir-lhe a vida (a saber, sua subsistência física, sua liberdade e sua propriedade) possa ainda ser exercido em plena modernidade, na sociedade industrial/disciplinar marcada justamente pela defesa intransigente da vida (biologicamente entendida como valor pessoal intransferível) é uma indagação que só vem à mente de Foucault nos cursos do Collège de France em que se dedicou a pensar o tema do racismo entre 1975 e 1976.

Em sua aula de 17 de março de 1976 em um curso no Collège de France (presente na coletânea Em Defesa da Sociedade) Michel Foucault define o racismo como o dispositivo que no interior do contínuo biológico define quem o Estado deve “fazer viver” e quem deve “deixar morrer”. A primeira função do racismo é criar uma cesura no contínuo biológico da espécie humana fazendo surgir o conceito de Raça: que há uma distinção entre as

[125] O primeiro autor na filosofia política moderna a tentar apresentar uma alternativa aos modelos absolutista e liberal (que no quesito de ter direito de poder de vida e morte sobre os súditos ou cidadãos se encontravam de mãos dadas. Locke sequer garante o direito de rebelião contra um governo ilegítimo) foi o que desvinculou a ideia de vida realmente livre e criativa do cabresto hobbesiano e lockeano. Rousseau foi o primeiro autor a correlacionar a erosão da liberdade como consequência direta do direito de propriedade. ou seja, ele não se limitou a definir vida ou liberdade como o direito de não ser impedido pelo Estado ou outro indivíduo a fazer, desejar, querer ou sonhar com algo (definição negativa de liberdade, segundo Rousseau). Mas postulou que os cidadãos tinham por natureza o direito a construírem sua vida sob a égide da liberdade criadora, criadora inclusive de um regime político em que a os mecanismos de democracia direta fossem capazes de insuflar alma democrática à vida da pólis.

raças, que há uma hierarquia das raças, que há a qualificação de certas raças como boas e outras como o contrário, inferiores. No dizer de Foucault, “Uma maneira de defasar, no interior de uma população, uns grupos em relação aos outros. (...) Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças”.[126]

Dando sequência a uma concepção de política como guerra contra um inimigo, o racismo é o mecanismo que permite no contexto do biopoder tirar a vida de outrem em nome do fortalecimento da própria espécie ou da raça. O racismo é ideologicamente indispensável como condição para tirar a vida dos outros. “A função assassina do Estado só pode ser assegurada desde que o Estado funcione, no modo de biopoder, pelo racismo”.[127]

Racismo é o dispositivo capaz de justificar ideologicamente a produção de morte (própria do regime do Poder Soberano pré-moderno, que tem poder de vida e morte sobre os cidadãos) num regime moderno, científico, organizado em torno da "tecnologia da vida" (nele, como vimos, nasce a episteme moderna e com ela a Medicina Clínica e sua promessa de erradicação da doença e evitação da morte) e que teria assumido a disciplina (em termos criminais isso se deu pela universalização do regime de pena de privação de liberdade) no lugar do cadafalso e da pena de morte.[128]

No racismo moderno poder soberano e disciplina se complementam. Ele é o modo como se normaliza a produção de um inimigo comum (não fora, mas dentro do próprio território, após a abolição legal da escravidão como mão-de-obra no caso dos países colonizados) a fim de poder matar sem justificativa, e com respaldo social, os dejetos do capitalismo. O capitalismo não teria produzido suas condições de possibilidade enquanto modo-de-produção sem o colonialismo e a escravidão, por isso o corpo preto é marcado histórica e socialmente para o trabalho e para a morte.

---

126 FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976, in: *Em Defesa da Sociedade.* Martins fontes, São Paulo, 2019, pág., 214.
127 FOUCAULT (2019), Op. Cit., pág. 215.
128 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões.* Vozes, Petrópolis, 2005.

Nesse sentido é importante frisar como não a Teoria da evolução ela mesma, mas o evolucionismo entendido num sentido lato (o pacote de suas noções como hierarquia das espécies sobre a árvore comum da evolução, luta pela vida entre as espécies, seleção que elimina os menos adaptados) representou para além de um discurso científico sob "vestimenta científica, uma maneira de pensar as relações da colonização e necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades com suas diferentes classes, etc. Em outras palavras, cada vez que houve enfrentamento, condenação à morte, luta, risco de morte, foi na forma do evolucionismo que se foi forçado, literalmente, a pensá-lo. (...) O racismo vai se desenvolver *primo* com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador".[129]

No Brasil, apesar do modelo evolucionista ter chegado mais tardiamente, ele recebeu uma entusiasmada acolhida sobretudo em estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa. A década de 70 do século XIX, e o ano de 1871 mais especificamente (o ano da Lei do ventre livre), foi nesse sentido de bastante ambiguidade

A sociabilidade autoritária brasileira

Desde que o processo de ficcionalização do inimigo é bem-sucedido e alcança a visão de mundo de boa parte da população já não é preciso fazer muito esforço para disfarçar as estratégias de necropolítica que vêm sendo ao longo de séculos impetrada contra a população preta e pobre. E nunca conseguiremos compreender devidamente o porquê dessa política de Estado ser tão bem-sucedida se não nos aventurarmos a pensar no caráter eminentemente conservador e autoritário da sociabilidade brasileira.

Pois que como seres sociais, todos nós damos o nosso quinhão no processo de reprodução social do racismo estrutural. Mas é preciso também olhar no espelho ao invés de apontar o indicador sempre na direção do outro. O branco precisa aprender que ele veio a ser branco através de uma processo de racialização, porque não há nada "natural" em ser branco (parafraseando Simone de Beauvoir: "Ninguém nasce branco, tornamo-nos brancos") e agir

[129] FOUCAULT (2019), Op., Cit., pág. 216.

como um branco. Segundo Fanon, o processo de racialização é duplo, de lado a lado: do colonizado, mas também do colonizador. É fundamental compreender a dinâmica do tornar-se branco (branquitude) na sociedade brasileira, pois está aí a possibilidade de reversão ou transfiguração do racismo estrutural no Brasil.[130]

Falar do caráter autoritário da sociabilidade brasileira que invisibiliza a desigualdade e a miséria nacionais, mantendo-se, ao mesmo tempo, em boa consciência a esse respeito, demanda retomar algumas indagações bastante polêmicas da tradição do pensamento social brasileiro, tais como: 1) Por que o mito da democracia racial foi capaz de seduzir a mentalidade do brasileiro médio por tanto tempo alcançando os dias atuais? 2) Como interpretar a performance social do negro brasileiro escravizado e seus descendentes, suas expectativas ou sua autoimagem. Bem como a dos "homens livres numa ordem escravocrata", sem problematizar o fato de que que houve um projeto arrojado de modernização da economia e da vida social no Brasil desde o século XIX (mas com continuidade e arrojo no século XX devido ao processo de industrialização tardia), todo ele ancorado no imperativo de exclusão dos negros e pobres desse processo?

Como afirma Florestan Fernandes, o racismo brasileiro não é um resquício de arcaísmo da economia patriarcal e do personalismo próprio à cultural da sociedade patriarcal latifundiária, que lhe é coirmã. **O racismo brasileiro é moderno**, ele não é um resquício do colonialismo, mas, antes, ele se atualiza no projeto de modernização tal como implementado pelo Estado autoritário e modernizador que se inicia em princípios do século XIX, mas que se consolida a partir de 1930, acelerando o surto urbanizador e comercial que ao mesmo tempo que virá a incluir os setores médios como um dos maiores beneficiários desse novo modelo de desenvolvimento, dele excluirá os negros, mestiços e pobres.

Essa modernização periférica à brasileira foi pensada estrategicamente para que, como afirma Jessé Souza, sobrasse ao negro e ao

[130] Nas palavras de Carla Rodrigues, num excelente depoimento de como veio a descobrir-se branca recentemente, "neutralidade é um lugar que não existe". https://diplomatique.org.br/neutralidade-e-um-lugar-que-nao-existe/

mulato "o pior ponto de partida para a integração à (nova) ordem competitiva. (...) Para Fernandes, o abandono de toda essa população à própria sorte foi o principal fator responsável pela situação de penúria e desorganização econômica e moral desses estratos, que tiveram lançados sobre os ombros a responsabilidade de criar os dispositivos necessários à sua integração na nova ordem. Assim, não é difícil vislumbrar o futuro de marginalização social e pobreza econômica aos quais essa população estava condenada".[131]

A estratégia fundamental para que ao negro e ao mulato restasse apenas o pior ponto de partida para a integração aos quadros da modernização capitalista foi o incentivo ao fluxo imigratório vindo da Europa. Esse fluxo trazia consigo duas expectativas fundamentais: 1) a miscigenação que garantiria o "embranquecimento" da população brasileira, único caminho para pôr o Brasil num rumo civilizatório[132]; 2) impedir negros e mulatos de, após o processo de abolição da escravatura, terem acesso a alocações sociais dignas que garantissem, ao longo do tempo, a conquista de direitos cidadãos.[133]

Florestan Fernandes usa o conceito de "capitulação passiva", mas também o de "desespero mudo", para designar justamente a reação do negro ao processo ideológico e material de exclusão da dinâmica de modernização que nos trouxe do Brasil colonial ao Brasil republicano após séculos experimentando um sofrimento psíquico e um processo coletivo de alienação

---

131 "A Família desorganizada e a reprodução da 'ralé estrutural' no Brasil", in SOUZA, Jessé, Op. Cit., p 326.

132 Chamado a participar do I congresso Internacional das Raças em 1911, João Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, faz o seguinte discurso: "O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução". Citado por Lilia Schwacrz em *O Espetáculo das Raças.* Cia. Das Letras, São Paulo, 1993, págs. 15-16. Já o conde Arthur de Gobineau que permaneceu no Rio de Janeiro durante quinze anos como enviado francês faz a seguinte declaração: Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia" SCHWARCZ, Op., Cit., pág., 17.

133 MUNANGA, Kabengele & NASCIMENTO, Abdias. Prefácio a *O Quilombismo; documentos de uma militância Pan-Africanista.* Perspectiva, São Paulo, 2019, pág. 18. "(...) a ideologia racial brasileira por intermédio de sua elite pensante ou intelectual e de sua elite política, estimulou apoiou e financiou desde os fins do século XIX, a imigração maciça de europeus com o objetivo explícito de 'preservar' e desenvolver as características dominantes da ascendência europeia. (...) é com base na alienação de sua origem africana que alguns afro-brasileiros destacados na academia brasileira nunca assumiram sua negritude e foram considerados ou se consideravam brancos."

mental. Florestan se preocupa em identificar a existência de "uma inadequação psicossocial desses setores à exigência do novo padrão econômico e moral" (Fernandes, 1978, pág. 20). A inadequação do negro ao trabalho livre, as dificuldades de adaptação à nova ordem competitiva e a sua incapacidade de agir segundo os modelos de comportamento e personalidade da sociedade competitiva, determinaram, a seu ver, "a semente da marginalização continuada de negros e mulatos".[134] É também em termos de pauperização (acarretada pela inadequação psicossocial e atitudinal) e da anomia causada pela desorganização familiar (ambas se retroalimentando) que Florestan identifica as razões do "desespero mudo" do negro.[135]

Para se aproximar do mesmo fenômeno da reação negra aos processos de subalternização sistemática e permanente, Jessé de Souza, inspirado na reflexão de Florestan, usa o conceito de "*habitus* precário" para designar o fato de que tendo sido lançados à própria sorte (ou azar) em um Brasil em transformação, "onde as mudanças engendradas pelo sistema capitalista de produção minavam rapidamente a estrutura do regime patriarcal escravocrata, um mundo em que valores impessoais e modernos passaram a substituir os códigos tradicionais do patriarcalismo rural", os ex-escravos e os brancos pobres foram abandonados "sem que nenhuma espécie de medida fosse realizada com o intuito de promover a sua integração na sociedade de mercado."[136] O que se mostra relevante na leitura que Souza faz de Fernandes é a atenção aos padrões psicossociais que não puderam ser desenvolvidos pelos negros, mestiços ou brancos pobres por simples falta de oportunidade de manejo e experiência, diferentemente do que aconteceu ao imigrante europeu que, por já dominar a lógica da economia capitalista da competição, eliminou a concorrência do negro onde quer que ela se impusesse.

---

[134] SOUZA, Jessé (2003), Op. Cit., pág. 156.

[135] "A submissão nas lavouras de subsistência e a concentração nas então nascentes favelas das cidades seriam, para Florestan, antes que fuga da realidade, uma espécie de **desespero mudo**. O conteúdo 'irracional' dessas escolhas, **já que para ele não era passividade ou indiferença o que estava na raiz do comportamento do nefro, mas 'escolha', ainda que uma escolha desesperada, sem dúvida, uma espécie de protesto mudo e inarticulado** na própria autocondenação ao ostracismo, à dependência e à autodestruição, era claro para Florestan". Souza, Jessé. Op., Cit., 2003, pág. 156.

[136] SOUZA, Jessé (2006), Op. Cit., pág., 325.

Na mesma pegada, e inspirada na tese de Fanon acerca do malogro da dialética do reconhecimento, Lélia Gonzales descreverá o racismo como a "neurose cultural do Brasil." Trata-se de uma total denegação das consequências nefastas dos processos consecutivos de colonialismo/escravidão e da modernização periférica na qual restou aos pretos e brancos pobres a condição de subcidadania planejada e permanente. Trata-se da negação da negação em relação à nossa incapacidade histórica de reconhecimento do Outro pobre, do Outro preto e do genocídio contra ele perpetrado.

Não tendo sido jamais reconhecidos na dialética da colonização[137], nós, colonizados, desenvolvemos dispositivos para reproduzir esse mecanismo de auto velamento em alta escala: os algozes ciosos (nossa elite política e econômica) da reprodução da política de morte perpetrada pelo Estado brasileiro desde o genocídio negro no Brasil[138] se reinventam no projeto de seguir negando reconhecimento a grandes parcelas da população que, em algumas circunstâncias, se pergunta: quem somos nós? Fatos históricos como a escravidão, a tortura em regime de exceção, a morte diária de pretos e pobres, a miséria, a desigualdade iníqua, o desemprego, o subemprego, a dor psíquica da frustração da desidentificação consigo e com a tarefa social a que foi relegado, são jogados para debaixo do tapete.

À guisa de conclusões preliminares

Os custos da interdição à dialética do reconhecimento frisados por Fanon[139] são muito altos. Enquanto escrevia essas conclusões, tomei conhecimento de que o capitão Rodrigo Medeiros Boaventura, que respondia

---

[137] BOSI, Alfredo. *A Dialética da Colonização*. Cia. Das Letras, São Paulo, 1992.

[138] Florestan Fernandes em seu prefácio à edição brasileira de *O Genocídio do Negro Brasileiro* elogia o uso sem restrições do conceito de genocídio aplicado ao *negro brasileiro* por parte de Abdias do Nascimento. "Trata-se de uma palavra terrível e chocante para a hipocrisia conservadora. Contudo o que se fez e continua a fazer com o negro e seus descendentes merece outro qualificativo? **Da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso**" (o grifo é nosso). NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro.* Perspectiva, São Paulo, 2020.

[139] FANON, Frantz. *Peles Negras, máscaras brancas.* EdUFBA, Salvador, 2008.

em liberdade pelo homicídio de Claudia Silva Ferreira, ocorrido há dez anos (o crime ocorreu em 16/03/2014), foi absolvido pela sentença do juiz Alexandre Abrahão Dias Teixeira, da 3ª Vara Criminal, a qual alega que o assassinato foi um ato de legítima defesa dos agentes da polícia. Ferida, Claudia foi colocada dentro de um camburão com a porta aberta e seu corpo foi arrastado por 350m na Estrada Intendente Magalhães no bairro do Campinho, Zona Norte da Cidade. Apesar de a investigação da Polícia Civil concluir que o tiro que atingiu Claudia partiu do ponto de onde estavam os agentes, o juiz Alexandre Abrahão Dias Teixeira, da 3ª Vara Criminal, alegou que ela foi baleada no momento em que os PMs trocavam tiros com traficantes.

Cláudia Ferreira foi baleada no pescoço após sair de casa, no Morro da Congonha, para comprar pão. Os PMs colocaram Cláudia na viatura alegando que estavam socorrendo a mulher. No trajeto ao hospital, o compartimento da viatura abriu e o corpo da mulher foi jogado para fora do veículo. Cláudia tinha 38 anos, era mãe de quatro filhos e criava quatro sobrinhos. Era auxiliar de serviços gerais. “Os acusados agiram em legítima defesa para repelir a injusta agressão provocada pelos criminosos, incorrendo em erro na execução, atingindo pessoa diversa da pretendida”, escreveu.[140]

Na semana seguinte algo análogo ocorreu com o julgamento dos policiais que assassinaram o jovem Jhonatha de Oliveira Lima, de 19 anos, vítima atingida por um tiro nas costas disparado por um soldado da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) de Manguinhos, em 14 de maio de 2014. O acusado, o PM Alessandro Marcelino de Souza, foi julgado pelo crime no dia 2 de março do ano corrente no 3º Tribunal do Júri da Capital e inocentado da acusação de crime doloso.

De tantos e tão frequentes os casos de morte da população negra pelas forças policiais do Estado do Rio de Janeiro que seria impossível citar nesse texto sequer todas as baixas de 2023. O Anuário Brasileiro de

[140] O GLOBO. *Justiça inocenta PMs acusados de matar e arrastar Cláudia Ferreira em viatura há dez anos no Rio.* Por G1 Rio,18/03/2024. In: < https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/03/18/justica-inocenta-pms-acusados-de-matar-e-arrastar-claudia-ferreira-em-viatura-ha-dez-anos-no-rio.ghtml> Acesso em 18 de março de 2024.

Segurança Pública indica que 83% dos mortos pela polícia são negros[141], dados de 2023. Se, como afirmou Achille Mbembe, "o racismo não é um acidente, mas um ecossistema completo", é preciso que atentemos com clareza para os mecanismos sociais que garantem a sua reprodução. E essa tarefa torna-se extremamente difícil num país que usa o artifício da denegação para lidar com o racismo estrutural. É preciso estudar e lutar incansavelmente para esclarecermos nossa população acerca dessa chaga que nunca se fechou, o trauma de termos vivido quatro séculos de trabalho negro escravizado, de um lado, e a perpetuação dos mecanismos de segregação na sociabilidade brasileira do período pós-abolição, de outro. Não há absolutamente nada de acidental no racismo à brasileira, o racismo escamoteado, diferentemente do "racismo de origem" que caracteriza a sociedade norte-americana.[142] Passada a fase da hegemonia acadêmica da teoria da Democracia Racial brasileira, nos resta evidenciar que os mecanismos de sufocamento da subjetividade negra no Brasil permanecem extremamente presentes.

Referências

BOSI, Alfredo. **A Dialética da Colonização.** Cia. Das Letras, São Paulo, 1992.

CHALHOUB, S. **Cidade Febril: Cortiços e epidemias na Corte imperial.** São Paulo: Cia. das Letras, 2ª. Edição, 1996. E-book.

FANON, Frantz. **Peles Negras, máscaras brancas**. EdUFBA, Salvador, 2008.
FOUCAULT, Michel. "O Nascimento da Medicina Social"**.** In: **Microfísica do Poder.** Graal, Rio de Janeiro, 1999.

---

141 CORREIO BRAZILIENSE. *Negros são 87% das mortes por policiais em sete estados do Brasil. Levantamento feito pela Rede Nacional de Observatórios de Segurança Pública aponta alto índice de mortalidade em sete estados. Bahia e Rio de Janeiro concentram a maioria dos casos.* Matéria postada em 17/11/2023. In: < https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/11/6656530-negros-sao-87-das-mortes-por-policiais-em-sete-estados-do-brasil-entenda.html> Acesso em 18 de março de 2024.

142 NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. In: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/> Acesso em 18 de março de 2024.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976, in: **Em Defesa da Sociedade.** Martins fontes, São Paulo, 2019, pág., 214.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões.** Vozes, Petrópolis, 2005.

HIRATA, Daniel. "Cidade e Civilidade". In: **Sobreviver na adversidade: mercados e formas de vida.** EDUFSCar, São Carlos, 2018.

MBEMBE, Achille. **O Direito Universal à Respiração**. (Tradução de Ana Luiza Braga). N-1 Edições, 2020. https://www.n-1edicoes.org/textos/53

MUNANGA, Kabengele & NASCIMENTO, Abdias. Prefácio a **O Quilombismo; documentos de uma militância Pan-Africanista.** Perspectiva, São Paulo, 2019, pág. 18.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** Perspectiva, São Paulo, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** In: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/> Acesso em 18 de março de 2024.

RODRIGUES, Carla. **Neutralidade é um lugar que não existe.** Le Monde Diplomatique, 19 de agosto de 2020.< https://diplomatique.org.br/neutralidade-e-umlugar-que-nao-existe/> Acesso em 13 de outubro de 2024.

SCHWARCZ, Lilia. **O Espetáculo das Raças.** Cia. Das Letras, São Paulo, 1993, p. 15-16.

SOUZA, Jessé. A Família desorganizada e a reprodução da 'ralé estrutural' no Brasil. In: **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003. 212 páginas**.**

SOUZA, Jessé. **A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CAPÍTULO 34

CONTRIBUIÇÕES DA BIOÉTICA FEMINISTA PARA O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS

Lidianne Salvatierra[143]

INTRODUÇÃO

A bioética surgiu como um campo de estudo e uma disciplina na segunda metade do século XX, impulsionada pela necessidade de discutir questões éticas relacionadas aos avanços científicos e tecnológicos na área da saúde e da biologia (LOPES, 2014). O termo "bioética" foi utilizado pela primeira vez em 1970 pelo oncologista americano Van Rensselaer Potter, que buscava integrar biologia e valores humanos para promover o equilíbrio entre progresso científico e sustentabilidade ambiental (POTTER, 1971). A etimologia de "bioética" é formada pela combinação de *bios*, como conhecimento biológico, e *ética*, como um sistema de valores humanos (LEVINE, 2007).

A bioética começou a se consolidar a partir de três eventos marcantes, considerados absurdos e problemáticos por revelarem dilemas éticos profundos: o Comitê de Seattle (MUÑOZ & MUÑOZ, 2003), um artigo publicado por Henry K. Beecher (BEECHER, 1966) e o primeiro transplante de coração (JONSEN, 1997).

O Comitê de Hemodiálise de Seattle foi revelado em 1962 para a sociedade a partir da publicação de uma reportagem jornalística de Shana Alexander intitulada "*Eles decidem quem vive, quem morre*", publicado na

[143] Licenciada e bacharel (2008) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Concluiu o Mestrado (2011) e Doutorado (2016) em Ciências Biológicas pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA).
Link do currículo lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2479-9924
Email: lidiannetrigueiro@gmail.com

revista norte americana *Life* (MUÑOZ & MUÑOZ, 2003). A reportagem descrevia a criação de um comitê responsável por decidir quais pacientes teriam acesso ao tratamento de hemodiálise (Comitê de Admissão e Políticas do Centro Renal de Seattle, conhecido também como Comitê de Seattle), uma tecnologia emergente e com recursos limitados na época. As decisões eram baseadas em critérios subjetivos, como status social e produtividade, gerando intensas críticas sobre o impacto de desigualdades sociais e morais na alocação de recursos médicos.

O artigo de Henry K. Beecher intitulado "Ética e Pesquisa Clínica" publicado em 1966 na revista *New England Journal of Medicine* expôs práticas antiéticas em pesquisas médicas, revelando que muitos estudos nos Estados Unidos eram conduzidos sem o consentimento adequado dos participantes, frequentemente explorando populações vulneráveis (BEECHER, 1966).

O primeiro transplante de coração foi realizado em 1967 pelo cirurgião sul-africano Christiaan Barnard (JONSEN, 1997). O procedimento levantou questões éticas e jurídicas sobre o momento exato da morte e a definição de critérios para declarar o óbito de um doador. Isso levou à necessidade de discutir conceitos como morte cerebral e os limites da intervenção médica.

Embora debates éticos sobre medicina e moralidade existam desde a antiguidade, os eventos descritos acima e a rápida evolução das ciências biomédicas após a Segunda Guerra Mundial exigiram uma abordagem mais sistemática para tratar os dilemas emergentes. A descoberta do DNA, o desenvolvimento de técnicas de reprodução assistida, transplantes de órgãos e a criação de medicamentos avançados foram alguns dos exemplos de avanços científicos e tecnológicos que despertaram discussões sobre os limites da ciência e o impacto de suas aplicações na sociedade.

A formalização da bioética também foi influenciada pelo Julgamento de Nuremberg, que expôs os horrores dos experimentos médicos nazistas, levando à criação do Código de Nuremberg (THE NUREMBERG CODE 1947, 1996) e, mais tarde, à Declaração de Helsinque (WORLD MEDICAL ASSOCIATION, 1997). Esses documentos estabeleceram diretrizes éticas fundamentais para a pesquisa com seres humanos, como o consentimento informado e a proteção de participantes vulneráveis.

Além disso, os movimentos sociais da década de 1960, incluindo os de direitos civis e feministas, também pressionaram por uma ética médica mais inclusiva e justa (DINIZ & GUILHEM, 2002). Desde então, a bioética expandiu seu campo de estudo para além da medicina, abrangendo questões como o impacto ambiental, a justiça social, os direitos animais e a governança da ciência (FRANCO & SILVA, 2021; RODRIGUES NETO & NOCCIOLI, 2024).

Dentro da bioética, no final dos anos 1980, surge uma abordagem denominada de bioética feminista, que busca analisar questões de gênero, raça e classe. Esse subcampo se dedica a questionar e trabalhar as temáticas que perpetuam as assimetrias de poder e que invisibilizam as desigualdades estruturais relacionadas a gênero, raça e classe (SHERWIN, 1992; LINDEMANN, 2000; WALKER, 2009; KAUFMAN, 2024). A bioética feminista é um campo pouco abordado nas salas de aula no Brasil, tanto na educação básica quanto na formação profissional.

Embora a bioética em geral tenha ganhado relevância nas discussões sobre saúde, ética médica e direitos humanos, a perspectiva feminista ainda é marginalizada no currículo escolar (SANGUINETE, 2016; VACCARI, 2023). Isso ocorre, em parte, pela predominância de abordagens tradicionais que não consideram adequadamente as questões de gênero, poder e desigualdade social no contexto das práticas científicas e médicas (DA SILVA, 2017).

Neste sentido, o presente capítulo objetiva analisar as contribuições da bioética feminista para o ensino de direitos humanos, propondo sua inserção tanto na educação básica quanto na formação profissional de forma orgânica observando que diversos temas trabalhados são também compartilhados com as áreas e disciplinas de Educação Sexual e Relações Étnico-Raciais.

DESENVOLVIMENTO

A bioética feminista é uma abordagem dentro da bioética que integra perspectivas feministas para analisar questões éticas relacionadas à saúde, à biotecnologia, à ciência e à medicina. Ela procura desafiar e superar estruturas de poder e desigualdades de gênero que podem influenciar decisões éticas e práticas biomédicas. Essa perspectiva valoriza a justiça social e a equidade,

com ênfase na experiência e nas necessidades de mulheres e outros grupos historicamente marginalizados (SCULLY, 2023).

Estão entre os temas comuns da bioética feminista a: a) Crítica às Desigualdades de Gênero; b) Valorização de Experiências Subjetivas; c) Interseccionalidade; d) Foco em Relações de Poder; e) Cuidado e Empatia; e outros. A seguir cada tema é explanado a fim de relacionar a sua pertinência e importância no âmbito escolar e formativo.

Ao combater as desigualdades de gênero, a bioética feminista examina como normas patriarcais influenciam práticas e políticas biomédicas, como o acesso desigual a tratamentos, a violência obstétrica e o controle reprodutivo. Essa abordagem está diretamente conectada com os conteúdos de educação sexual, pois ambos abordam questões fundamentais sobre autonomia e direitos reprodutivos, além de tratar de como as desigualdades de gênero afetam a saúde e o bem-estar das mulheres (FURLANI, 2011; ARRIGO, 2020). Ao integrar a bioética feminista à educação sexual, pode-se promover uma reflexão crítica sobre as normas de gênero e a necessidade de garantir o direito ao corpo e à saúde de forma equitativa, preparando os sujeitos para uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados por diferentes grupos sociais no que diz respeito à saúde sexual e reprodutiva.

A valorização de experiências subjetivas é a busca pelo compartilhamento das experiências e narrativas individuais, especialmente de mulheres e grupos marginalizados, reconhecendo a pluralidade de vozes. A importância do compartilhamento das experiências femininas ao destacar como a experiência de vida de uma pessoa é influenciada pelo sexo e gênero, pode resultar em diferentes perspectivas sobre questões morais, sociais e políticas (WALKER, 1998).

O compartilhamento das experiências femininas torna-se fundamental para garantir que as questões que afetam as mulheres, como o acesso à saúde, violência obstétrica e direitos reprodutivos, sejam adequadamente abordadas. Além disso, a bioética feminista propõe a inclusão dessas experiências para oferecer uma visão mais completa e justa das dinâmicas de poder que moldam as práticas biomédicas e as políticas de saúde. Ao ensinar as mulheres a compartilharem suas experiências, especialmente dentro da abordagem da bioética feminista, está se fomentando o empoderamento

feminino. Falar sobre suas vivências, especialmente aquelas relacionadas às problemáticas de gênero, saúde e direitos, permite que as mulheres se sintam validadas e ouvidas, e diminui o silenciamento feminino (COSTA, 2020).

A interseccionalidade considera como fatores como raça, classe, sexualidade, e deficiência interagem com o gênero para moldar experiências de saúde e ética (PEREIRA, 2022). Esse conceito é especialmente importante quando se conecta com a educação sexual, as relações étnico-raciais e a bioética feminista, pois ele oferece uma abordagem mais inclusiva e abrangente para entender e tratar as desigualdades de poder, os acessos a cuidados de saúde e os direitos sexuais e reprodutivos (VILAÇA et al. 2019).

Por exemplo, na educação sexual, a interseccionalidade ajuda a abrir espaço para discussões sobre como as identidades raciais, de classe e de gênero influenciam as experiências de saúde sexual e reprodutiva, e como essas questões devem ser abordadas de forma sensível e inclusiva. Ao integrar esses aspectos na bioética feminista, é possível analisar as opressões múltiplas e garantir que as práticas de saúde, políticas públicas e intervenções bioéticas sejam mais justas e equitativas para todos os grupos, especialmente para aqueles mais marginalizados (NASCIMENTO; MARTORELL, 2013).

O foco em relações de poder, ou melhor, no desbalanço, questiona as dinâmicas de poder em instituições de saúde, pesquisa e políticas públicas, promovendo maior equidade. Prepara os sujeitos para compreender as dinâmicas de opressão e desigualdade que existem na sociedade favorecem o desenvolvimento de em uma maior consciência crítica sobre as injustiças estruturais que afetam muitas pessoas, especialmente mulheres, negros, povos indígenas, e outras minorias. Essa abordagem ajuda os indivíduos a reconhecerem desigualdades sociais desde cedo, e os empodera para questionar e desafiar sistemas que perpetuam esses desequilíbrios.

E, finalmente, a abordagem da bioética feminista reforça a centralidade do cuidado nas relações humanas, enfatizando valores como empatia, responsabilidade e solidariedade. Além disso, ensina valores essenciais como justiça, equidade e solidariedade, fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Ao abordar essas questões desde a educação básica e se mantendo durante todo o percurso formativo educacional, os sujeitos aprendem a valorizar a diversidade, a

identidade e o respeito às diferenças, preparando-os para serem cidadãos críticos e ativos, com a capacidade de contribuir para transformações sociais positivas.

Os temas acima revelam a importância que a abordagem oferece na emancipação do sujeito e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao aproximar essas questões desde as primeiras fases da educação de forma interdisciplinar, permite a formação de indivíduos mais críticos, conscientes de suas responsabilidades sociais e capazes de questionar e desconstruir preconceitos de gênero e outras formas de opressão.

A introdução desses temas permite que os alunos reconheçam as desigualdades estruturais que afetam a sociedade e desenvolvam uma visão mais empática e solidária, essencial para a promoção dos direitos humanos (ZIMMERMANN; GONTIJO, 2021).

A educação formal é um campo crucial para plantar as sementes de uma sociedade mais equitativa e para preparar as futuras gerações para atuar na construção de um mundo mais justo e solidário. Ao se debruçar sobre abordagens como a bioética feminista dentro do processo formativo, pode-se melhorar a qualidade do currículo e o aprofundamento dos temas de gênero de relevância atuais para promover transformações sociais visando a ampliação dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bioética feminista amplia o escopo da bioética tradicional ao incluir contextos sociais e culturais, permitindo uma análise mais inclusiva e crítica das questões éticas na saúde e na ciência. A principal característica da bioética feminista é o compromisso com a justiça social, especialmente em relação às práticas que prejudicam as mulheres, com a convicção de que isso beneficiará a sociedade como um todo.

A falta de uma formação que contemple a bioética feminista e seus temas pode comprometer o desenvolvimento de uma compreensão crítica e completa sobre as questões de gênero. Portanto, é fundamental perceber a

relevância da bioética feminista na educação para promover uma reflexão mais inclusiva, ética e sensível às diversas realidades sociais.

Não é necessário alterar o currículo das escolas, pois diversos temas já são abordados de alguma forma. O que se sugere é um aprofundamento e um reconhecimento mais claro da importância da bioética feminista, incorporando suas discussões de forma mais abrangente e crítica. Isso permitirá uma compreensão mais profunda das questões de gênero e suas interações com a saúde, ciência e justiça social, promovendo uma reflexão mais inclusiva e sensível às diferentes realidades sociais.

REFERÊNCIAS

ARRIGO, Kauana Barreiro Anglés. **O discurso da violência obstétrica nas práticas de atendimento ao parto: proposta de uma educação sexual em busca do parto humanizado**. Dissertação de Mestrado (Programa de Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras– Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Araraquara, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6f78e290-b151-4aaa-9e5a-23e273826639/content. Acessado em: 11/11/2024.

BEECHER, Henry K. Ethics and clinical research. **New England Journal of Medicine**, vol. 274, n. 24, p. 1354-60, 1966.

VILAÇA, Teresa; BORTOLOZZI, Ana Cláudia; ROSSI, Célia Regina; TEIXEIRA, Filomena; CHAGAS, Isabel; MARTINS, Isabel P.; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira. **Interação, Interdependência e Interseccionalidade em Sexualidade e Educação Sexual, (In)visibilidades e desafios em investigação e prática**. Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2019. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/80067. Acessado em: 11/11/2024.

COSTA, Itamara Silva Cortez. **Meu corpo, "Suas regras": análise sobre direito reprodutivo feminino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, Paraíba), p. 1-56, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17680?locale=pt_BR. Acessado em: 11/11/2024.

DA SILVA, Delmo Mattos. Dialética entre direito e reconhecimento: a percepção bioética das questões de gênero. **Revista de Biodireito e Direito dos Animais**, Florianopolis, Brasil, vol. 3, n. 2, p. 78–94, 2017. doi: 10.26668/IndexLawJournals/2525-9695/2017.v3i2.2553. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/revistarbda/article/view/2553. Acessado em: 19/12/2024.

DINIZ, Dirce; GUILHEM, Debora. **O que é Bioética?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

FRANCO, Anna Beatriz Cruz Stolze; SILVA, Tagore Trajano de Almeida. Bioética, biodireito e meio ambiente: a concepção da ética da vida em geral. **Revista Jurídica Luso-Brasileira,** Ano 7, n. 3, p. 229-252, 2021.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Autêntica, 2011.

JONSEN, Albert R. The introduction of the history of bioethics. In: JECKER, Nancy Ann Silbergeld, JONSEN, Albert R, PEARLMAN, Robert A (orgs.). **Bioethics: an introduction to the history, methods, and practice**. Boston: Jones and Bartlett Publishers, p. 3-11, 1997.

KAUFMAN, Jessica Marcela. O acesso diferenciado à cidadania na bioética feminista: uma revisão das críticas em torno dos ideais de imparcialidade e autonomia absoluta na bioética predominante. **Revista Cadernos de**

Campo, Araraquara, vol. 24, n. esp. 2, e024016, 2024. doi: 10.47284/cdc.v24iesp.2.18991

LEVINE, Carol. Analysing Pandora's box. The history of bioethics. In: ECKENWILER, Lisa A., COHN, Felicia G. **The ethics of bioethics. Mapping the moral landscape**. Baltimore: The John Hopkinx Un. Press, p. 3-24, 2007.

LINDEMANN, Hilde Nelson. Feminist Bioethics: Where We've Been, Where We's Going. **Metaphilosophy**, [S. l.], vol. 31, n. 5, p. 492-508, 2000.

LOPES, José Agostinho. Bioethics — a brief history: from the Nuremberg code (1947) to the Belmont report (1979). **Revista Médica de Minas Gerais**, vol. 24, n. 2, p. 262–73, 2014. doi: 10.5935/2238-3182.20140060. Disponível em: https://www.rmmg.org/exportar-pdf/1608/en_v24n2a18.pdf. Acessado em: 01/12/2024.

MUÑOZ, Daniel Romero; MUÑOZ, Daniele. Bioética: o novo caminho da ética em saúde. **Revista Saúde, ética e justiça**, vol. 8, n. 1/2, abr., 2003.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; MARTORELL, Leandro Brambilla. A bioética de intervenção em contextos descoloniais. **Revista Bioética**, vol. 21, n. 3, p. 423–431, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bioet/a/DB3X3vCy3TwKLbVFwJ9fhnk/?lang=pt. Acessado em: 01/12/2024.

THE NUREMBERG CODE 1947. British Medical Journal, vol. 313, 1.448, 1996.

PEREIRA, Cláudia Moraes e Silva. Interseccionalidade para garantia da equidade no âmbito da saúde da população LGBTQI+ no Brasil. IN: MISSIAS-MOREIRA, Ramon. (Org.). **Representações Sociais, Saúde e Qualidade de Vida em tempos de pandemia COVID-19: uma análise sobre Brasil e Portugal**. 1ed. Petrolina: Editora UNIVASF, vol. 1, p. 110-123, 2022.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioethics: bridge to the future**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1971.

RODRIGUES NETO, Elias José; NOCCIOLI, Carlos Alexandre Molina. Bioética, biodireito e sustentabilidade: os desafios às demandas resistentes e emergentes. **Revista Ilustração**, vol. 5, n. 10, p. 57–70, 2024. doi: 10.46550/ilustracao.v5i10.405. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/405. Acessado em: 01/12/2024.

SANGUINETE, Daniel. **O conservadorismo social brasileiro e sua influência na manifestação do machismo nas práticas pedagógicas**. Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola). Universidade Federal de Minas Gerais. Diamantina, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33229/1/TCC-Formatado.pdf. Acessado em: 11/11/2024.

SCULLY, Jackie Leach. Feminist Bioethics. IN: ZALTA, Edward N.; NODELMAN, Uri (eds.), **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, 2023. Disponível em: https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/feminist-bioethics. Acessado em: 01/12/2024.

SHERWIN, Susan. **No longer patient: Feminist ethics and health care**. Philadelphia: Temple University Press, 1992.

VACCARI, Isabela Lia. **Feminismo e currículo: dilemas e possibilidades de uma educação emancipadora**. Tese (Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/a6f3e95c-7fad-41f1-842d-ffd7587e5b1a. Acessado em: 11/11/2024.

WALKER, Margaret Urban. **Moral understandings: a feminist study in ethics.** New York: Routledge. Second edition, Oxford/New York: Oxford University Press, 1998. doi:10.1093/acprof:oso/9780195315394.001.0001.

WALKER, Margaret Urban. Introduction. In: LINDEMANN, Hilde; VERKERK, Marian; WALKER, Margaret Urban. (ed.). **Naturalized bioethics: toward responsible knowing and practice**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2009. p. 1-22.

WORLD MEDICAL ASSOCIATION. Declaration of Helsinki: Recommendation guiding physicians in biomedical research involving humans subjects. **The Journal of the American Medical Association**, vol. 277, p. 925-926, 1997.

ZIMMERMANN, Natalia; GONTIJO, Daniel Foschetti. Empatia: uma das raízes dos Direitos Humanos. **Brazilian Journal of Development**, vol. 7, n. 7, p. 73556–73572, 2021. https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-502

SEÇÃO 4

GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 35

O PAPEL DAS MULHERES NA CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE: DEBATES INTERSECCIONAIS SOBRE SUSTENTABILIDADE E DIREITOS HUMANOS

Amanda Veloso Garcia[144]

INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas têm criado um certo consenso em torno da necessidade de pluralidade nos estudos científicos, de modo a incluir as perspectivas das mulheres, e também da população negra e indígena. As ciências em geral têm se apoiado em um paradigma hegemônico que privilegia os saberes e métodos masculinos e europeus, mantendo invisíveis as contribuições das mulheres e pessoas não-brancas; além de se constituir intrinsecamente de pressupostos e preconceitos androcêntricos e eurocêntricos, que difamam e descredibilizam as mulheres e povos não-ocidentais e seus conhecimentos fomentando as diferentes formas de violências que estas sofrem. Como explica Maria Mies (2021, p. 100), "*essa ciência forneceu os instrumentos de opressão e exploração das mulheres: biologismo e sua consideração sobre as relações entre os sexos nas ciências sociais, na psicologia, nas ciências comportamentais, na educação e assim por diante*".

Diante disso, é preciso transformar a maneira como olhamos para a realidade aprendendo com as perspectivas que foram invisibilizadas pelo pensamento dominante. Se, por um lado, o saber hegemônico, predominantemente masculino e europeu, vem destruindo a biodiversidade

[144] Licenciatura (2012) e Mestrado (2016) em Filosofia e Doutorado (2021) e Pós-Doutorado (2023) em Educação pela UNESP/Marília. É docente do IFRJ/Pinheiral. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4460179213419650. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4959-8256. Email: amanda.garcia@ifrj.edu.br

com suas formas de exploração da natureza; por outro lado, há pessoas que vêm resistindo a este processo com conhecimentos e tecnologias desenvolvidos há séculos. Entre essas pessoas destacam-se melhoradoras e cultivadoras de sementes, papel desempenhado principalmente pelas mulheres em diferentes tradições do conhecimento, mas também mulheres que são horticultoras, curandeiras, coletoras de plantas, recicladoras, artesãs.

Nesse texto temos como objetivo debater o papel das mulheres, especialmente negras e indígenas, na conservação da biodiversidade, utilizando a abordagem da interseccionalidade para analisar questões ambientais e perspectivas sustentáveis. Buscaremos identificar saberes cultivados pelas mulheres que contribuem para a preservação da vida, tanto no sentido da natureza, quando no que diz respeito à reprodução da vida em geral, refletindo sobre a desigualdade de gênero e racial no campo do trabalho reprodutivo e de cuidado. Dessa forma, pretendemos colaborar com a conscientização sobre a desigualdade de gênero e racial no âmbito do conhecimento, bem como contribuir com a preservação do meio ambiente.

INTERSECCIONALIDADE E BIODIVERSIDADE

A escolha da interseccionalidade como metodologia nesse texto é necessária, pois a dimensão envolvida no papel desempenhado pelas mulheres em diferentes grupos sociais, especialmente as mulheres negras e indígenas, não é valorizado pelo conhecimento hegemônico, como apresentaremos nas páginas seguintes. Dessa maneira, apenas um olhar a partir da abordagem da interseccionalidade pode analisar adequadamente a importância das mulheres para a conservação da biodiversidade.

Como discute a pesquisadora na área dos estudos de gênero Carla Akotirene (2018, p. 29), a "*interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões*". Akotirene (2018, p. 27) explica que:

> Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem

> experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade.

Contudo, não se trata de hierarquizar opressões, mas de entender mais profundamente quais são as suas raízes. Só com a identificação correta de suas causas é possível combater as estruturas opressoras e promover uma análise adequada, considerando as especificidades de cada contexto e dos/as sujeitos/as envolvidos/as.

A interseccionalidade nos permite perceber que mulheres e crianças não-brancas são as que mais sofrem as consequências da devastação ambiental. Como aponta Silvia Federici (2021, p. 185):

> São mulheres, sobretudo na América Latina, que hoje lideram a luta por um ambiente ecológico seguro; são elas que estão à frente de suas famílias e conhecem bem as consequências do envenenamento da terra e das águas para o futuro de suas comunidades. Em oposição ao papel hegemônico do agronegócio e das sementes estéreis da Monsanto, elas praticam a seleção de sementes e criam bancos de sementes, retomando métodos tradicionais, como o multicutivo.

Devido à responsabilidade imposta socialmente às mulheres de realizar a maior parte ou a totalidade das tarefas de reprodução social envolvendo preparação de alimentos, limpeza, cuidado de filhos e doentes; elas são as mais afetadas pela devastação ambiental; especialmente em um contexto no qual as políticas públicas não colaboram para a popularização de serviços essenciais de saúde, educação e alimentação. São elas que se ocupam do cuidado dos familiares, especialmente, crianças e pessoas doentes. Dessa forma, ficam mais vulneráveis a ter que lidar com a migração de territórios, seca, poluição, péssimas condições trabalhistas e até mesmo perseguição política na defesa de territórios. Então, também são elas que vivenciam o impacto direto dos problemas relacionados à injustiça climática. Ou seja, quanto menor a biodiversidade, mais precária a vida de mulheres e crianças não-brancas. Nesse contexto, Vandana Shiva (2021b, p. 151) afirma que:

> O foco exclusivo em renda e fluxos de caixa medidos no PIB significa que a teia da vida em torna de mulheres, crianças e do meio ambiente é excluída da preocupação central. O status de mulheres e das crianças e o status do meio ambiente nunca funcionaram como “indicadores” de desenvolvimento.

Ela aponta que, por um lado, é ignorado o papel das mulheres e crianças para o crescimento econômico, e, por outro lado, também se ignora o impacto negativo do desenvolvimento econômico sobre a vida de mulheres e crianças e para o meio ambiente.

Patricia Howard em seu texto intitulado “A grande importância dos 'pequenos′recursos: as mulheres e a biodiversidade das plantas” (2023), e que estuda especificamente a relação entre as mulheres e as plantas, destaca que:

> Em muitas regiões, os recursos biológicos constituem a maior parte da riqueza das mulheres, fornecendo a elas comida, medicamentos, vestuário, abrigo, utensílios e renda. O acesso contínuo das mulheres a esses recursos é vital para sua condição social e bem-estar, de maneira que as motivações das mulheres representam uma força motriz fundamental no combate aos processos de erosão biológica. (Howard, 2023, p. 4).

Isso expressa que além de racismo ambiental, que diz respeito ao modo como as mudanças ambientais afetam mais as pessoas negras e indígenas do que as brancas, também existe o machismo ambiental. Racismo e machismo ambiental estão profundamente relacionados. Os problemas ambientais afetam mais as mulheres, em especial não-brancas:

> Se a crise ecológica de hoje está diretamente vinculada ao capitalismo, ela também reproduz e agrava a opressão das mulheres. As mulheres ocupam as linhas de frente da atual crise ecológica, constituindo 80% das pessoas refugiadas em função do clima. No Sul global, elas constituem a vasta maioria da força de trabalho rural, ao mesmo tempo que carregam a responsabilidade pela maior parte do trabalho de reprodução social. Devido a seu papel central em prover alimentação, vestimenta e abrigo para a família, as mulheres representam parcela descomunal no trabalho de lidar com a seca, a poluição e a superexploração da terra. De forma semelhante, no Norte global, as mulheres pobres de grupos étnicos minoritários

> estão desproporcionalmente vulneráveis. Sujeitas ao racismo ambiental, elas constituem a espinha dorsal de comunidades submetidas a enchentes e envenenamentos por chumbo. (Arruzza, Bhattacharya e Fraser, 2019, p. 84).

Relatório da ONU aponta como planos para a crise climática incluem poucos aspectos voltados para questões que afetam as mulheres, como acesso a contraceptivos e absorventes, serviços de saúde materna e neonatal, violência contra as mulheres. Dos 119 países que publicaram planos para a crise climática, apenas 38 incluem aspectos relacionados especialmente às mulheres. Por outro lado, o aumento das temperaturas tem sido associado a problemas de saúde materna, complicações durante a gravidez, como diabetes gestacional, ao desencadeamento de partos prematuros e ao aumento de natimortos. Isto quer dizer que as mulheres estão invisibilizadas nas políticas voltadas para o combate à crise ecológica.

O impacto negativo do capitalismo na vida das mulheres também se dá no ambiente de trabalho. Françoise Vergès (2020) discute sobre como o trabalho reprodutivo, feito em geral por mulheres, está na base da sociedade e, inclusive, do próprio capitalismo. Vergès aponta que o desgaste dos corpos está interligado a uma economia que define quem tem direito a uma boa saúde, descanso, lazer. Assim como o trabalho, o sofrimento associado a ele, também precisa ser invisível aos olhos dos que têm direito a uma vida boa e saudável:

> essa economia de produção de lixo é inseparável da produção de seres humanos fabricados como "sucata", como "lixo". Há toda uma humanidade se dedicando a fazer um trabalho invisível e superexplorado para criar um mundo adequado ao consumo e à vida institucional. Cabe a essas pessoas lidar com o sujo, o contaminado, a água não potável, o lixo que não é recolhido, os plásticos que invadem tudo, os jardins nos quais as plantas morrem por falta de manutenção, os esgotos que não funcionam, o ar poluído. As outras, então, podem desfrutar a cidade limpa, os jardins, as flores, os passeios tranquilos. A segregação do mundo se dá em uma divisão entre limpeza e sujeira baseada numa divisão racial do espaço urbano e da moradia. Essa divisão também existe nos países do Sul. Dentre essas pessoas racializadas condenadas à limpeza do mundo burguês, penso sobretudo nas faxineiras, chamadas "técnicas de superfície" [techniciennes de surface] na França,

> que, aqui e em outros lugares, lideram lutas fundamentais: elas revelam o caráter estrutural e desigual da própria indústria da limpeza, bastante feminizada e racializada, e sua relação com o passado da escravidão e do colonialismo. A limpeza é uma atividade cada vez mais perigosa, pois, além das lesões musculoesqueléticas, houve aumento no risco químico devido à composição dos produtos empregados. A utilização de produtos químicos é uma das principais causas de morte na indústria da limpeza. O assédio e a violência sexual são parte dessa indústria de precaução e exploração; eles indicam que o abuso de poder é estrutural, que eles não são simplesmente uma expressão de masculinidade "anormal", mas fazem parte do próprio tecido dessa indústria. A indústria de limpeza / cuidado é um dos exemplos mais claros de como funciona o capitalismo racial, ou seja, fabricando uma vulnerabilidade à morte, como disse Ruth Wilson Gilmore. Essa indústria expõe mulheres racializadas a produtos químicos tóxicos, a assédio e à violência sexual, à invisibilização, à exploração, à organização legal e ilegal da imigração como a negação de direitos (Vergès, 2020, p. 40-41).

Ou seja, há uma relação intrínseca entre o capitalismo como produtor de lixo material e tóxico e a produção de seres humanos e não-humanos como descartáveis. Por isso, Vergès traz para o centro do debate a questão "Quem limpa o mundo?". O sentido de limpeza trazido pela autora não se resume a limpeza própria de produtos químicos que matam diariamente as trabalhadoras não-brancas em todo o mundo. Ela provoca a pensar como as comunidades, especialmente através do trabalho e dos conhecimentos das mulheres, dão exemplo de limpeza especialmente no sentido da reciclagem e regeneração da vida. Basta observar que a reciclagem é feita em sua maioria por mulheres negras.

No documento "Nada sobre nós sem nós: por uma agenda climática antirracista construída por mulheres negras" (2024), a *Rede Vozes Negras Pelo Clima*, formada por mulheres negras de diversas regiões do Brasil, destaca que na maioria dos territórios são mulheres negras que "*desenvolvem formas de adaptação à crise climática que vão desde o manejo sustentável dos recursos hídricos, biomas e resíduos, ações de educação ambiental, até sistemas comunitários de alerta para eventos climáticos extremos*" (Rede Vozes Negras Pelo Clima, 2024, p. 23). Isso ocorre porque são elas que são

maioria nos locais mais vulneráveis aos efeitos da crise climática, que podem ocorrer em consequência de eventos climáticos extremos que geram enchentes e deslizamentos de terras ou pela ação irresponsável de empresas que descartam lixo, poluentes na água e no ar que causam doenças, ou até mesmo desastres ambientais como os decorrentes do rompimento de barragens. Tais situações afetam o direito à vida, à água potável, à alimentação saudável, à moradia, à liberdade, à educação das crianças, entre outros.

Embora o capitalismo não tenha inventado a subordinação das mulheres, "*estabeleceu outros modelos, notadamente "modernos", de sexismo, sustentados pelas novas estruturas institucionais. Seu movimento fundamental foi separar a produção de pessoas da obtenção de lucro, atribuir o primeiro trabalho às mulheres e subordiná-lo ao segundo"* (Arruzza, Bhattacharya e Fraser, 2019, p. 51). E é justamente nesta divisão entre produção de pessoas e lucro que se sustenta a principal opressão às mulheres e também a base do sistema econômico capitalista.

Nesse sentido, para que a obtenção de lucro ocorra é preciso que a "reprodução social" se estabeleça de acordo com seus ideais de produção. E a "produção de pessoas" há séculos têm sido atribuída como atividade exclusiva das mulheres, sem remuneração para isso. Por isso, podemos dizer que:

> o trabalho assalariado para a obtenção de lucro não poderia existir sem o trabalho (na maioria das vezes) não assalariado da produção de pessoas. Portanto, a instituição capitalista do trabalho assalariado esconde algo além do mais-valor. Esconde suas marcas de nascença – a mão de obra de reprodução social que é condição para que ela seja possível (Arruzza, Bhattacharya e Fraser, 2019, p. 108).

Contudo, para Shiva (2021b, p. 169), "*Colocar mulheres e crianças em primeiro lugar requer, acima de tudo, uma reversão da lógica que trata as mulheres como subordinadas porque geram a vida e os homens como superiores porque a destroem*". Para compreender o que está envolvido nessa reversão lógica, discutiremos a seguir as contribuições das mulheres para a preservação ambiental.

CONTRIBUIÇÕES DAS MULHERES PARA A BIODIVERSIDADE

Os conhecimentos cultivados há séculos por mulheres são fundamentais para a reprodução da vida em todos os seus sentidos, ao mesmo tempo em que são invisibilizados e não ou mal remunerado. Vandana Shiva (2021a, p. 278) afirma que "*A diversidade é o princípio do trabalho e do conhecimento das mulheres*". Ela destaca que:

> Na maioria das culturas, as mulheres são as guardiãs da biodiversidade. Elas produzem, reproduzem, consomem e conservam a biodiversidade na agricultura. No entanto, assim como em todos os outros aspectos do trabalho e do conhecimento das mulheres, seu papel no desenvolvimento e na conservação da biodiversidade foi considerado não trabalho e não conhecimento. Seu trabalho e sua experiência foram definidos na natureza, ainda que sejam baseados em sofisticação cultural e práticas científicas. Mas a conservação da biodiversidade sob a perspectiva mulheres é diferente da noção patriarcal dominante de conservação da biodiversidade. (Shiva, 2021a, p. 282)

Como em geral as mulheres são responsáveis pela alimentação e cuidados de pessoas, animais e plantas, são elas que têm mais conhecimentos sobre variedades e usos das plantas alimentícias e medicinais. Há que se considerer também seu papel na transmissão da cultura para os/as mais jovens. No documento "Território: nosso corpo, nosso espírito", elaborado pela *Primeira Marcha das Mulheres Indígenas* realizada em agosto de 2019 no Brasil, as mulheres indígenas ressaltam seu papel de protagonismo em suas comunidades, devido a seu papel como guardiãs dos saberes tradicionais.

Patricia Howard (2023) aponta a relação dos saberes das mulheres com o âmbito doméstico e a importância do reconhecimento desse espaço como um local de fomento da biodiversidade. Como ela afirma, "*as mulheres são protagonistas no manejo da biodiversidade das plantas à medida que desempenham seus papéis de donas de casa, cuidadoras de hortas domésticas e quintais, herboristas, guardiãs de sementes e melhoradoras informais de plantas*" (Howard, 2023, p. 3). É importante tirar da invisibilidade

os saberes cultivados pelas mulheres que contribuem para a preservação da vida, tanto no sentido da natureza, quando no que diz respeito a reprodução da vida em geral.

Como explica Patricia Howard (2023, p. 4), "*os principais valores dos recursos de biodiversidade vegetal são locais e não monetários (valores de uso e valores culturais)*", ou seja, os usos mais valiosos dos recursos genéticos não podem ser percebidos em uma análise apenas de custos e lucros, nem em uma escala global, nem podem ser medidos em termos de salários. Por isso, permanecem invisibilizados, assim como o trabalho das mulheres que discutimos aqui, e, consequentemente, são subvalorizados, inferiorizados, desvalorizados. Howard alerta para a importância dos espaços domésticos para a preservação, pois a maioria das espécies são cultivadas pelo seu valor doméstico (medicinal, culinário, religioso e estético):

> Tarefas domésticas, geralmente atribuídas a mulheres e meninas, incluem o cuidado de hortas e quintais, a coleta de plantas, a conservação de hortaliças após a colheita, o armazenamento, o processamento de alimentos e de plantas para uso medicinal, fibras e produtos combustíveis. (Howard, 2023, p. 5)

Entre os saberes que podemos atribuir ao papel das mulheres nos diferentes grupos sociais estão: coletoras de plantas; melhoradoras e guardiãs de sementes; horticultoras; curandeiras; artesanato; reciclagem. Ao contrário do que o senso comum propaga, tais atividades não são intuitivas e nem espontâneas, demandam conhecimentos e habilidades técnicas que podem demorar anos para serem adquiridas. Shiva dá alguns exemplos nesse sentido:

> Na produção e preparação de alimentos, as mulheres precisam de habilidades e conhecimento. Para preparar sementes, elas precisam entender de preparação de sementes, germinação e escolha do solo. É uma tarefa que requer discriminação visual, coordenação motora fina, sensibilidade aos níveis de umidade e às condições meteorológicas. Semear e colher sementes exige conhecimento das estações, do clima, requisitos para germinação, condições meteorológicas, fatores microclimáticos e enriquecimento do solo; o plantio de

> sementes exige destreza física e força. Para nutrir adequadamente as plantas, são necessárias informações sobre a natureza das doenças das plantas, pode, estaqueamento, abastecimento de água, plantio, predadores, sequenciamento, estações de cultivo e manutenção do solo. Persistência e paciência, força física e atenção às necessidades da planta são essenciais. A colheita pede decisões sobre tempo, mão de obra e classificação; bem como conhecimentos sobre preservação, uso imediato e propagação. (Shiva, 2021, p. 280-281).

Tais conhecimentos tradicionais tem correlações com o conhecimento científico por sua complexidade e nível técnico exigido. Howard traz outros exemplos além dos já citados por Shiva:

> as mulheres fermentam certas plantas usando técnicas tradicionais, para reduzir o desperdício e aumentar seu valor nutritivo, e usam também métodos precisos para estocar e preservar plantas de modo a reduzir a incidência de pragas e doenças (Howard, no prelo). Quando coletadas e estocadas em quantidade, as plantas nativas oferecem alimento básico com que se pode contar em todas as estações do ano (Norton, 1985; Madge, 1994). Habilidades de preservação e armazenamento de alimentos dependem do conhecimento etnobotânico e são vitais para a garantia da segurança alimentar doméstica e para garantir que as plantas sejam úteis para as pessoas, o que assegura seu manejo e conservação. Ainda assim, é raro que programas e políticas de conservação considerem a importância do processamento, armazenamento e preparação de alimentos realizados pelas mulheres em âmbito doméstico, tampouco os conhecimentos e necessidades implicados nessas práticas (Howard, 2023, p. 6).

Diversas variedades de plantas permanecem existindo e em formas adequadas para diferentes usos relevantes para a sociedade por causa do conhecimento das mulheres. Howard destaca a importância das tradições vinculadas a processos de identidade cultural. Por exemplo: "*Alimentos são consumidos por seu conteúdo nutricional mas também por seus valores, ritualísticos, espirituais e medicinais*" (Howard, 2023, p. 5). As espécies cultivadas atendem a diferentes exigências culinárias. As hortas e quintais domésticos são importantes para a preservação da biodiversidade porque são

os locais em que se cultivam espécies de plantas que não são rentáveis para a produção em lavouras, espécies estas que deixariam de existir se não fossem tais espaços e suas correlações culturais. Além disso, a predominância das mulheres nas atividades de curadoria de sementes está associada a crenças culturais que vinculam as sementes à fertilidade, o que contribui para a preservação.

Para além dos aspectos econômicos, os recursos biológicos carregam valores sociais, éticos e culturais, e a sua preservação depende da sua relação com essa teia complexa de relações. Quando Shiva aponta as contribuições da prática cotidiana de mulheres de comunidades agrícolas na conservação e renovação da biodiversidade destaca a compreensão da biodiversidade como uma categoria relacional e não reducionista: "*A diversidade é reproduzida e conservada por meio da reprodução e conservação da cultura, em festas e rituais que não só celebram a renovação da vida, mas também oferecem uma plataforma de testes sutis para a seleção e propagação de sementes*" (Shiva, 2021a, p. 283). Por isso, Shiva (2021a, p. 283) diz que "*No ambiente indígena, a sacralidade é uma grande parte da conservação*". O mesmo vemos com relação às religiões de matriz africana, que tem na relação dos orixás com a natureza o cerne das práticas religiosas. Nesse contexto, a semente não é uma mercadoria destinada a gerar lucro. A ideia de que a biodiversidade pode ser conservada em fragmentos só serve para atender as demandas por matéria-prima.

Outra coisa que podemos aprender com as mulheres diz respeito à dinâmica de produção. Os sistemas agriculturais mais sustentáveis tendem a se basear em um ciclo fechado de produção e consumo, isto é, um sistema no qual produtor e consumidor são os mesmos sujeitos. A economia dominante só consegue conceber em seus dados a dinâmica na qual produtor e consumidor são diferentes, considerando o autoabastecimento como trabalho improdutivo ou não-trabalho, o que contribui para a invisibilização do papel das mulheres.

No campo das manifestações culturais relacionadas ao aspecto medicinal é fundamental considerar o que se segue:

> A Organização Mundial da Saúde estima que 80% da população mundial usa medicamentos à base de plantas para suas necessidades primárias de saúde. Entre 25% e 40% de todos os produtos farmacêuticos modernos são derivados de plantas (Farnsworth et al., 1985). Há um boom de pesquisas sobre medicina popular e plantas medicinais, mas elas tendem a se concentrar no conhecimento de especialistas da medicina popular: xamãs, parteiras e herboristas (McClain, 1989). Xamãs e "curandeiros" geralmente são homens a quem se atribui grande poder mágico e status em suas comunidades, embora, principalmente na África e na Ásia, as mulheres sejam maioria como sacerdotisas. Herboristas, por outro lado, são especialistas em tratar doenças pelo uso de plantas e frequentemente são mulheres. As parteiras também são especialistas em ervas e geralmente são mulheres. O conhecimento etnobotânico das mulheres e as funções medicinais desempenhadas por elas são frequentemente inexploradas pela etnobotânica, que tende a se interessar pelos xamãs e curandeiros. Mas está crescendo a consciência de que o conhecimento "comum" das mulheres leigas é de fato predominante nos sistemas tradicionais de saúde (McClain, 1989; Good, 1987) (Howard, 2024, p. 10).

Diante disso, Howard chama a atenção para alguns desafios no campo da pesquisa científica. Ela aponta que uma falha metodológica comum é supor que:

> o conhecimento de algumas pessoas sobre plantas representa o conhecimento botânico de toda uma cultura. A maioria dos pesquisadores nessa área tendem a ignorar as diferenças de gênero, ainda que em toda parte, como vimos, o conhecimento e uso da biodiversidade das plantas seja diferenciado por critérios de gênero. (Howard, 2023, p. 13)

Além disso, como é comum a suposição de que os homens têm maior protagonismo e conhecimento em geral, tendem a ser mais entrevistados por pesquisadores/as: "*Em lugares onde as mulheres têm mais conhecimentos sobre as plantas do que os homens, deixar de entrevistá-las significa que certas espécies e variedades serão omitidas, subestimando-se a diversidade*

biológica e seus usos" (Howard, 2023, p. 13). Não escolher as fontes mais qualificadas para uma pesquisa pode implicar na identificação incorreta de plantas, de suas características de manejo, seus usos e seus nomes. No entanto, é difícil identificar quando tais erros estão ocorrendo nas pesquisas, haja vista "*que todas as referências são feitas em linguagem neutra como "especialistas", "habitantes", termos nativos, etc. Na maioria dos casos em que fica explícito que as mulheres foram incluídas na pesquisa, os dados não são apresentados de maneira desagregada*" (Howard, 2023, p. 14), isto é, com recorte de gênero.

Porém, o maior desafio no campo da pesquisa científica se relaciona com o problema da etnobiopirataria. Como explica Carlos Walter Porto-Gonçalves:

> para a cura da diarreia usa-se a folha de uma árvore conhecida, no Amapá, como preciosa. Esta informação, na mão de uma corporação transnacional da área biomédica costuma ser levada para laboratórios localizados na Europa, Estados Unidos e Japão, para que se isole o princípio ativo e depois seja patenteado, ignorando todo o conhecimento-fonte que foi legado do camponês ou do indígena. A lei de patentes industriais ignora o know-how do saber tradicional indígena/camponês, que também é saber, que não foi produzido em laboratório e não é propriedade privada, posto que é da comunidade como um todo. Isso exige inovação em termos de direitos. São direitos coletivos, não são direitos apoiados no direito individualizado, privado. Aliás, qualquer cientista sério sabe que nenhum conhecimento é produzido exclusivamente por um indivíduo. Todavia, a tradição liberal traduz o conhecimento, que é coletivo, em propriedade privada, o que constitui uma violação do conhecimento na tradição indígena e camponesa. As informações que essas populações detêm, insisto, são fundamentais. Jamais seria possível pagar o trabalho de fazer um levantamento de todas as espécies existentes na Amazônia para saber da sua utilidade, se fosse necessário. Por isso, o roubo, não de espécies, que seria pirataria, mas sim do conhecimento sobre as espécies, o que configura etnobiopirataria, vem sendo amplamente praticado. Repito: não é de pirataria que se trata, mas sim de etnobiopirataria, o que implica que a defesa contra esse roubo deve ser a defesa simultaneamente desses povos, e não simplesmente a defesa da floresta. Assim, os povos que habitam a região têm uma cultura vasta, uma enorme riqueza

> acumulada que em muito pode, e deve, contribuir para um outro mundo possível (Porto-Gonçalves, 2015, p. 76-77).

Nesse sentido, as patentes estão baseadas em um sistema que exclui qualquer conhecimento elaborado em âmbito coletivo, transmitido através da oralidade ou desenvolvido em âmbito doméstico. Isto porque só é considerado "inovação" princípios ativos isolados em laboratórios, além do regime de patentes se basearem em um sistema de propriedade intelectual privada.

Uma campanha realizada pela *Navdanya International*, que atua com a proteção a diversidade biológica e cultural, traz um exemplo do que discutimos aqui. Com o objetivo de interromper o projeto de produção de bananas transgênicas coordenado por James Dale e financiado com 15 milhões de dólares pala Fundação Gates, a *Navdanya International* lançou a campanha "No to GMO Banana". Tal campanha identificou que apesar de James Dale afirmar que as bananas transgênicas enriquecidas com ferro, vitamina A e E são fundamentais para suprir uma suposta carência de nutrientes em populações de países africanos, latino-americanos e indianos; tais sementes foram copiadas de sementes desenvolvidas exatamente nos locais apontados. Bananas ricas nesses nutrientes foram pirateadas de bananas indígenas cultivadas em locais do continente africano, latino-americano e asiático, que através do melhoramento realizado pelas comunidades tradicionais já possuíam tais características. Os laboratórios não são capazes de inventar sementes do nada, mas copiam aquelas existentes com características de melhoramento genético realizado de forma ecológica, e não em princípios ativos. Como ressalta Shiva (2021a, p. 288):

> A alegação de "criação" de vida por cientistas corporativos é totalmente injustificada [...] porque a natureza e os agricultores do Terceiro Mundo fizeram a semente que as empresas estão tentando possuir como sua inovação e sua propriedade privada. Assim, as patentes de sementes são uma forma de pirataria do século XXI, por meio da qual a herança e a guarda de camponesas do Terceiro Mundo são roubadas e esgotadas por corporações multinacionais, com a ajuda de instituições globais como o GATT.

Se considerarmos os riscos associados aos alimentos geneticamente modificados, como a sua relação com a incidência de reações alérgicas, cânceres e resistência à antibióticos; os riscos para animais domésticos; o impacto na vida selvagem e na alteração de habitats; e que a qualidade nutricional pode ser reduzida com as sementes transgênicas; podemos dizer que tais empresas multinacionais roubam alimentos seguros e saudáveis dos consumidores de todos os lugares. Além disso, também são apontados em pesquisas os impactos dos agrotóxicos, intrinsecamente vinculados às sementes transgênicas, na vida das mulheres e meninas, causando infertilidade, malformações, abortos, alterações reprodutivas e desenvolvimento precoce dos órgãos reprodutivos em crianças e bebês.

O trabalho que as mulheres que apontamos nesse texto realizam no âmbito das sementes pode ser entendido nos termos de uma curadoria, pois elas selecionam e melhoram as sementes para diferentes usos. Shiva (2021a, p. 287-288) aponta que:

> As mulheres produzem por meio da biodiversidade, enquanto os cientistas corporativos produzem por meio da uniformidade. Para as agricultoras, a biodiversidade tem valor intrínseco. Para as empresas mundiais de sementes e do agronegócio, a biodiversidade deriva seu valor apenas como "matéria-prima" para a indústria de biotecnologia. Para as agricultoras, a essência da semente é a continuidade da vida. Para as empresas multinacionais, o valor da semente está na descontinuidade de sua vida. Empresas de sementes que não podem dar origem a gerações futuras, para que os agricultores passem de guardiões de sementes a consumidores de sementes. As sementes híbridas são "biologicamente patenteadas", para que as mudas não possam ser usadas como sementes, enquanto os agricultores precisam voltar às empresas para a comprar sementes todo ano.

Além disso, ainda que esses saberes das mulheres não sejam reconhecidos como científicos e nem remunerados, são utilizados como fonte de patentes de grandes corporações que lucram alto. Shiva defende a importância de reconhecer os direitos das populações indígenas e habitantes das florestas às sementes que desenvolveram e as descobertas que realizaram selecionando as variedades de plantas e seus usos corretos. Os

debates em torno dos "*sistemas internacionais de direitos não reconhecem que os povos indígenas têm seus próprios conceitos de propriedade intelectual, em nível individual e coletivo, baseados em fatores como residência, parentesco, gênero e etnicidade*" (Shiva, 2021a, p. 11), e devem ser reconhecidos para que a justiça seja feita e seus direitos preservados. Portanto, devem ser recompensados/as por tais conhecimentos, com atenção ao viés de gênero. São comuns exemplos de atividades realizadas por comunidades tradicionais que quando passam a ser remuneradas o pagamento é feito exclusivamente para os homens das famílias, mesmo quando as mulheres são fundamentais para tal atividade. Sem atenção a esses vieses raciais e de gênero é impossível a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto buscamos discutir a importância dos saberes das mulheres, especialmente indígenas e negras, para a conservação da biodiversidade. Mas para que a justiça ambiental ocorra é preciso dar atenção aos valores não-monetários e compreender a importância da preservação da cultura, pois os movimentos liderados por mulheres que discutimos aqui "*preservam elementos de sua identidade étnica ao mesmo tempo em que conservam e difundem a diversidade genética vegetal*" (Howard, 2023, p. 6). Portanto, a maneira mais eficiente de garantir a preservação da biodiversidade é fomentar espaços para que essas culturas continuem existindo, além de reconhecer o valor dos conhecimentos técnicos das mulheres.

Para o enfrentamento de problemas ambientais é preciso ouvir e aprender com os saberes das mulheres. Howard destaca que é impossível alcançar dois dos principais objetivos da Convenção sobre Diversidade Biológica, o uso sustentável dos componentes da biodiversidade e a repartição justa e equitativa dos benefícios desse uso, sem ouvir as mulheres. No entanto, não se trata apenas de ouvir, é importante reconhecer o conhecimento e o trabalho das mulheres como legítimo e digno de remuneração e tratamento digno.

Como afirmam as mulheres da *Rede Vozes Negras pelo Clima* é preciso lutar por justiça climática, o que envolve a preocupação com a forma

como o impacto das mudanças climáticas são potencializados pelas desigualdades sociais, raciais, de gênero e territoriais. Isto "*significa resolver esses desequilíbrios e injustiças, começando pelos grupos e comunidades mais afetadas pela crise climática. Assim, justiça de gênero; racial; de classe; a redução das desigualdades, o fim do capacitismo e do etarismo são essenciais para alcançar a justiça climática*" (Rede Vozes Negras Pelo Clima, 2024, p. 19).

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

ARUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%:** um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário** – notas sobre Marx, gênero e feminismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

HOWARD, Patrícia. **A Grande importância dos 'pequenos' recursos**: As Mulheres e a biodiversidade das plantas. A tradução para o português é de responsabilidade da SOF Sempreviva Organização Feminista. Tradução: Júlia di Giovanni/ Lingua Mundi Idiomas e Serviços. Projeto Caatinga Viva pelas mãos das mulheres. 2023.

MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS. Documento Final da Marcha das Mulheres Indígenas (2019). **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 339–345, 2021. DOI: 10.26512/insurgncia.v8i2.39122. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/39122. Acesso em: 14 outubro. 2024.

MIES, Maria. Pesquisa feminista: ciência, violência e responsabilidade. In: Shiva, Vandana; Mies, Maria. **Ecofeminismo**. Belo Horizonte: Editora Luas, 2021. p. 98-122.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: Uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 107, 2015, colocado online no dia 04 setembro 2015, criado a 19 abril 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/6018>.

REDE VOZES NEGRAS PELO CLIMA. **Nada sobre nós sem nós: por uma agenda climática antirracista construída por mulheres negras**. Documento elaborado em parceria com a Anistia Internacional Brasil. 2024.

SHIVA, Vandana. Conhecimento indígena das mulheres e a conservação da biodiversidade. In: Shiva, Vandana; Mies, Maria. **Ecofeminismo**. Belo Horizonte: Editora Luas, 2021a. p. 276-289.

SHIVA, Vandana. O empobrecimento do meio ambiente: mulheres e crianças por último. In: Shiva, Vandana; Mies, Maria. **Ecofeminismo**. Belo Horizonte: Editora Luas, 2021b. p. 144-171.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.

CAPÍTULO 36

VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ANÁLISE DOS DADOS DE UM SERVIÇO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NO SERTÃO DE PERNAMBUCO[145]

Elaine Fernandes da Silva[146]
Kalline Flávia Silva de Lira[147]

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988, considerada Constituição Cidadã, aponta em seu artigo 227 que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir às crianças e aos adolescentes diversos direitos, como o direito à saúde, à vida, à alimentação e à educação, com prioridade absoluta. Além disso, devem assegurar que não serão alvo de nenhuma forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Posteriormente, o Brasil promulgou a Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerada um divisor de águas no que se refere à garantia de direitos das crianças e adolescentes no país. A referida Lei coaduna com o exposto na Constituição Federal e reafirma no artigo 5º que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de violação, e que qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais será punido (Brasil, 1990).

[145] Esta pesquisa foi originalmente publicada como Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação em Direito, defendido em 2023. O texto aqui apresentado está com dados atualizados e com um recorte específico na Assistência Social.

[146] Assistente Social. Bacharela em Direito. Atuou como Conselheira Tutelar entre os anos de 2020 a 2023. E-mail: elaineassistentesocial2014@gmail.com.

[147] Doutora em Psicologia Social. Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) – Campus Petrolina/PE. Professora do Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNEB) – Campus Juazeiro/BA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4287081666253356. E-mail: kalline.lira@univasf.edu.br.

O ECA afirma no artigo 13 que: *"Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais"* (Brasil, 1990). Assim, entende-se que as situações de violência envolvendo crianças e adolescentes necessitam de políticas públicas para acionar os mecanismos protetivos e desenvolver metodologias apropriadas, devido à multidimensionalidade da violência.

De acordo a Lei nº 8.742/1993, conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em seu Artigo 1º, a assistência social é *"direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas"* (Brasil, 1993). No artigo 203 da Constituição Federal já está disposto que a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social (Brasil, 1988).

A Lei nº 8.742/1993 foi alterada pela Lei nº 12.435/2011, reforçando que a assistência social tem o intuito de proteção social, ou seja, de garantir a vida, a redução de danos, e a prevenção de incidência de riscos, principalmente com a proteção da família, da infância e adolescência, bem como da velhice (Brasil, 2011).

A LOAS é um marco importante para o reconhecimento da política de assistência social no Brasil, buscando a superação do caráter assistencialista e filantrópico, definindo os direitos relacionados à assistência social e estruturando a proteção social, tanto básica quanto especial. Neste sentido, a LOAS tem como principal objetivo garantir o atendimento das principais necessidades da população, notadamente para aquelas pessoas/famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Assim, essa pesquisa parte da seguinte problemática: Qual o índice de violações de direitos das crianças e adolescentes num serviço da Assistência Social no Sertão de Pernambuco? Por conseguinte, tem-se como objetivo geral analisar os índices de violações de direitos das crianças e adolescentes num serviço da Assistência Social no Sertão de Pernambuco.

Para alcançar o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: apresentar as notificações de violações de direitos registradas em

um equipamento da Assistência Social; comparar os dados entre os anos de 2020 e 2024; identificar os tipos de violações de direitos contra crianças e adolescentes atendidos/as no equipamento de assistência social.

O desenvolvimento metodológico deste estudo fundamenta-se numa pesquisa documental. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental se caracteriza pela utilização de materiais que ainda não ganharam tratamento analítico. Nessa categoria incluem-se documentos como ofícios, boletins e relatórios. A pesquisa foi relizada partir do levantamento e análise dos casos de violações de direitos de crianças e adolescentes entre os anos de 2020 e 2023 num equipamento da assistência social de um município localizado no Sertão pernambucano.

Em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, que de acordo com Flick (2004), proporciona mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção, pois agrega a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos). No que se referem aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e entrevistas.

A presente pesquisa justifica-se devido à quantidade de crianças e adolescentes em situação de violência, visto que durante a atuação na área da Assistência Social, percebeu-se o quanto é forte essa pratica na região. A relevância do trabalho deve-se à possibilidade de estabelecer dados que evidenciam essa prática e que possa servir de parâmentro científico para a implantação de possivíes politicas públicas de enfrentamento da violencia contra criança e adolescentes no sertão pernambucano.

UM OLHAR SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A violência, de forma ampla, tem sido cada vez mais pauta das discussões e preocupações da sociedade, e é um dos grandes problemas do Brasil. Embora se compreenda que a violência não é um fenômeno

contemporâneo, seu estudo tem aumentado nos últimos anos, devido à amplitude do tema. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência é classificada em três categorias: a autoprovocada, que é praticada contra si mesmo; a interpessoal, que é praticada por indivíduos ou grupos; e coletiva, que é praticada por organizações maiores, por estados ou grupos armados. A violência interpessoal é subdividida em intrafamiliar e comunitária (Brasil, 2012).

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade e física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Além disso, ela pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, inclusive pessoas que passam a adquirir função parental, ainda que não tenha laços consanguíneos, mas que possuam relação de poder à outra (Miura *et al.*, 2018).

Na violência intrafamiliar, crianças e adolescente configuram como principais vítimas. É um tipo de violência que por acontecer no ambiente privado, e por isso é difícil de ser identificada, ficando muitas vezes restrita ao conhecimento de familiares. Nesse sentido, a violência intrafamiliar é baseada nas relações hierárquicas e intergeracionais. Assim, crianças e adolescentes, por sua fragilidade física e emocional, são vítimas em potencial desse tipo de violência. Pode-se definir violência intrafamiliar como as formas agressivas das famílias se relacionarem, através do uso da força como solução de conflitos e como estratégias de educação, além da falta de cuidados básicos com os/as filhos/as (Brasil, 2012).

A violência intrafamiliar é um fenômeno complexo e multideterminado em que vários fatores podem influenciar sua ocorrência, como: as características pessoais do/a agressor/a; os conflitos relacionais e transgeracionais; questões relacionadas ao contexto socioeconômico da família; e elementos da cultura (Brasil, 2006). Com isso, é possível entender que a violência intrafamiliar não é específica de uma classe menos favorecida, pois perpassa sem distinção todos os estratos sociais. Ou seja, a violência ocorre no espaço privado, na assimetria das microrrelações de poder instituídas entre os membros da família, e abrange diversos tipos: violência física, violência psicológica, violência sexual, que podem ocasionar efeitos

graves e até a morte da criança ou do/a adolescente.

A Lei nº 14.344/2022 define violência doméstica e familiar contra criança e adolescente como qualquer ação ou omissão que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico ou dano patrimonial. Importante ressaltar que de acordo com a referida lei, a violência pode acontecer: no âmbito do domicílio da criança ou do adolescente; no âmbito da família; ou em qualquer relação na qual o agressor convida ou tenha convivido com a vítima (Brasil, 2022).

Numa tentativa de classificar as violências mais comuns cometidas contra crianças e adolescentes, Minayo (2001) destaca quatro principais formas de violência: violência física, sexual, psicológica e a negligência. A violência física é considerada o uso da força física contra a criança e o adolescente, e que pode acarretar desde uma leve dor, passando por danos e ferimentos de média gravidade, chegando até na tentativa ou execução do homicídio. De acordo com Minayo (2001), muitas razões são utilizadas para explicar tais como a preocupação com a segurança, a educação, até a hostilidade intensa.

A violência sexual se configura como todo ato ou jogo sexual seja numa relação hétero ou homossexual, entre uma pessoa adulta (ou mais) com uma criança ou adolescente. A principal finalidade é estimulá-los sexualmente e obter estímulo para si ou outrem. Minayo (2001) ressalta que vários estudos sobre esta tipificação apontam que é mais comum a existência de abuso sexual no âmbito familiar.

A violência psicológica ocorre quando os adultos sistematicamente depreciam crianças e adolescentes, bloqueando seus esforços de autoestima e realização, ou as ameaçam de abandono e crueldade. Já as negligências representam a omissão em relação às obrigações da família e da sociedade de proverem as necessidades físicas e emocionais de uma criança. Podem ser expressas através da falta de alimentos, de vestimenta, de cuidados escolares e com a saúde, quando as falhas não são o resultado de circunstâncias fora do controle e alcance dos responsáveis pelos adolescentes e crianças (Minayo, 2001).

Por ser, muitas vezes, do âmbito privado, ou seja, é cometida dentro de casa e por familiares ou pessoas próximas, a violência contra crianças e

adolescentes possui um “pacto do silêncio”, porque aqueles que têm o dever e a responsabilidade de proteger a criança ou o adolescente, podem atuar como se estivessem aliados ao/à agressor/a, desconsiderando os sinais, mesmo quando há queixa explícita ou quando as marcas da agressão são notórias. Para Vannuchi e Oliveira (2010, p. 87):

> grande parte da violência contra crianças continua camuflada por muitas razões. Uma delas é o medo: muitas crianças têm medo de denunciar incidentes de violência contra elas. Em muitos casos, os pais, que deveriam proteger seus filhos, permanecem em silêncio se a violência for cometida por um cônjuge ou outro familiar, um membro mais poderoso da sociedade, como um empregador, um policial ou um líder comunitário. O medo está estreitamente relacionado ao estigma frequentemente associado a denúncias de violência, particularmente em locais onde a “honra” da família é mais valorizada do que a segurança e o bem estar das crianças.

São muitas as “justificativas” para a ocorrência desse fenômeno. Internamente à família, existe o temor pela própria vida, a atualização de vivências passadas, o medo de desamparo financeiro ou emocional que levam ao conformismo. Aparecem justificativas, como o respeito à privacidade familiar e até a falta de informação correta sobre sigilo profissional. Assim, o pacto do silêncio contribui para a continuidade da ocorrência do fenômeno e para sua perpetuação, deixando a criança e o adolescente em grave situação de risco, bem como toda a família.

A negligência contra crianças e adolescentes pode ser física, emocional ou educacional. A física é caracterizada pela falta de alimentação, higiene ou cuidados básicos de saúde; a emocional ocorre quando a criança ou adolescente não tem o suporte nem o afeto necessários para seu pleno desenvolvimento; já a educacional é aquela na qual os cuidadores não proporcionam o necessário para a formação intelectual (Brasil, 1997).

A negligência ou abandono consite na omissão pela qual se deixou de prover as necessidades e cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança ou adolescente. Um exemplo é a falta de cuidados necessários com a saúde; descuido com a higiene; ausência de proteção contra as inclemências do meio, como o frio e o calor; ausência de

estímulo e de condições para a frequência à escola. O abandono é uma forma extrema de negligência, é o tipo mais comum de violência contra crianças (Brasil, 1997).

A violência doméstica intrafamiliar ocorre entre os parceiros íntimos e entre os membros da família, principalmente no ambiente da casa, mas não unicamente. É toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outra pessoa da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e que tenha relação de poder. A violência doméstica/intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também, às relações em que se constrói e efetua. Este tipo de violência também inclui outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados(as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados (Brasil, 1997).

Já a violência doméstica extrafamiliar é definida como aquela que ocorre no ambiente social em geral, entre conhecidos ou desconhecidos. É praticada por meio de agressão às pessoas, por atentado à sua integridade e vida e/ou a seus bens e constitui objeto de prevenção e repressão por parte das forças de segurança pública e sistema de justiça, como, por exemplo, polícias, Ministério Público e Poder Judiciário (Brasil, 1997).

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO ATENDIMENTO ÀS VIOLAÇÕES DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A violência contra crianças e adolescentes é um fenômeno transversal, pois não acontece apenas com populações mais vulneráveis, estando presente em todas as classes sociais. É preciso refletir que a maior incidência nas classes sociais mais baixas pode ser devido à vulnerabilidade às situações de violação de direitos. Assim, as políticas públicas devem estar voltadas para o fortalecimento da família na sua função protetiva.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), lançada em 2004, tem como primazia, em suas ações, cidadãos e grupos que se encontram em

situações de vulnerabilidade e riscos, como, por exemplo, diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos. A PNAS realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, considerando as desigualdades socio territoriais. Assim, a atenção socioassistencial acontece por meio do provimento de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e/ou especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem, com as ações que tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária (Brasil, 2009).

A PNAS é dividida em níveis de complexidade: proteção básica; proteção especial de média complexidade; e proteção especial de alta complexidade. A Proteção Social Básica consiste no atendimento continuado às famílias, com a finalidade de prevenir situação de risco e de violência, além de fortalecer os vínculos familiares e comunitários, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. O principal serviço de execução da Proteção Básica é o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS (Brasil, 2009).

A Proteção Social Especial de Média Complexidade contribui para a construção de vínculos familiares e proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de risco pessoal e social, por violação de direitos. Entre os serviços ofertados encontra-se o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), que abrange atendimentos sistemáticos, em que as famílias recebem acompanhamento para que as situações de vulnerabilidades e riscos, decorridas de violações de direitos, sejam superadas, resgatando junto às famílias sua capacidade protetiva. Nessa direção:

> A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus-tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (Brasil, 2009, p. 37).

Por fim, a Proteção Social Especial de Alta Complexidade oferta serviços de acolhimento de indivíduos ou famílias, quando já houve violação de direitos e a fragilidade dos vínculos familiares acentua-se, tendo no

afastamento da criança e adolescente da família uma estratégia de proteção de seus direitos fundamentais (Brasil, 2009).

No que se refere à garantia e à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, previstos no ECA, a PNAS, na busca pela superação da fragmentação do atendimento e da promoção da intersetorialidade, identifica nas redes de proteção aos direitos da infância e adolescência, a possibilidade de construção de um espaço privilegiado para sua efetivação. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) considera crianças e adolescentes como um dos públicos prioritários no desenvolvimento da política. Para tanto, prevê um conjunto de serviços que se destinam, exclusivamente ou não, ao atendimento dessa população com foco na prevenção e enfrentamento das diferentes formas de violação, como, por exemplo, o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias Indivíduos (PAEFI), realizado no CREAS, foco da nossa pesquisa.

Assim, a execução da PNAS favorece a identificação e atuação nas situações de vulnerabilidade e risco social que envolvem crianças, adolescentes e suas famílias, promovendo a articulação e o acesso a serviços da rede socioassistencial e das demais políticas públicas setoriais.

ANALISANDO OS DADOS DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NUM SERVIÇO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

O último Atlas da Violência divulgado, com dados de 2012 a 2022, aponta que o principal local de ocorrências das violências contra crianças e adolescentes é a residência, em quase 70% dos casos. Assim, a violência familiar configura como a mais frequente – em crianças de zero a quatro anos, 79,2% das notificações são de violência doméstica. O Atlas também aponta o aumento das notificações nas quatro categorias registradas – negligência, violência física, psicológica e sexual (Cerqueira; Bueno, 2024).

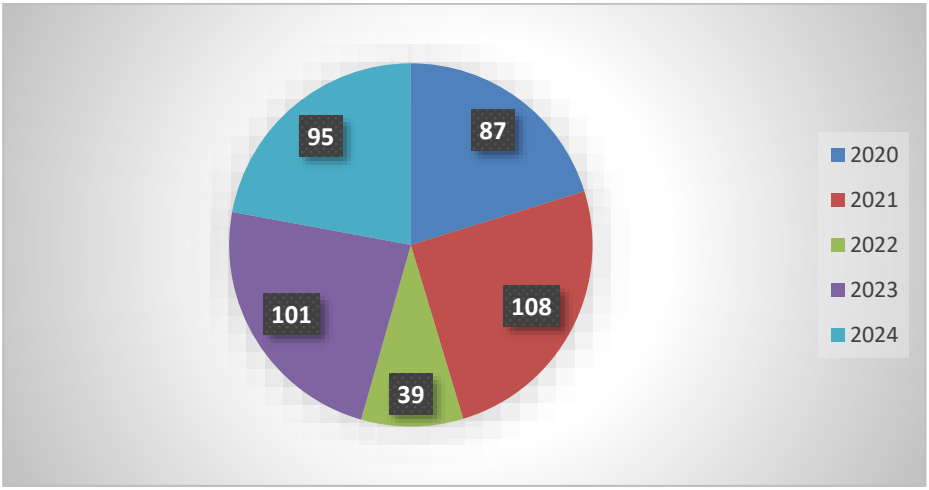
A pesquisa foi realizada a partir da coleta de dados no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, localizado numa cidade do Sertão pernambucano. Os relatórios que constam no CREAS apresentam a tipificação da violência registrada. No entanto, outros dados

importantes como raça/cor, renda familiar e escolaridade não costumam aparecer.

O objetivo da análise de dados foi quantificar as violações de direitos contra crianças e adolescentes, identificar os tipos de violência notificados, além de realizar comparação dos dados. A análise das violações de direitos contra crianças e adolescentes foi restrita aos encaminhamentos recebidos no CREAS entre os anos de 2020 a 2024.

No CREAS, durante os anos selecionados, foram recebidos e acompanhados 430 casos de violência contra criança e adolescente, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Números das violações de direitos contra crianças e adolescentes (2020-2024)



Fonte: Ouricuri, 2024.

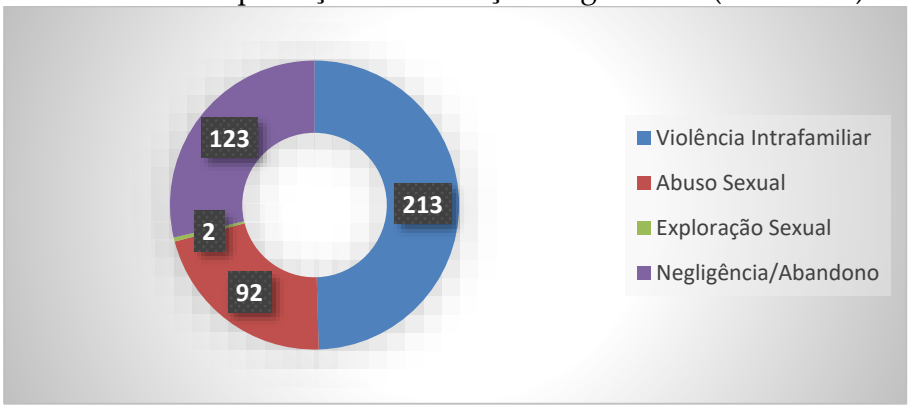
É possível verificar que o ano com menor número de atendimentos foi 2022. Não há informações suficientes para analisar esta mudança no padrão. Também pode-se perceber que o ano de 2021 apresenta o maior número de casos atendidos. Esse dado pode ser devido à demanda reprimida do ano de 2020, quando o mundo estava no auge da pandemia da Covid-19. Em relação ao ano de 2024, nota-se uma pequena queda em relação ao ano de 2023 (5,9% a menos).

Importante ressaltar que os números apresentados referem-se apenas aquelas demandas que efetivamente foram encaminhadas para acompanhamento no CREAS. Os principais órgãos que realizam os encaminhamentos são o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Ao fazer uma análise apenas do ano 2024, percebe-se que dos 95 casos de crianças e adolescentes, 74 foram encaminhados pelo Conselho Tutelar, representando 77,8% do total.

A Lei nº 8.069/1990, em seu artigo 98, estabelece quais as medidas de proteção que podem ser aplicadas pelos Conselhos Tutelares quando os direitos da criança e do adolescente forem ameaçados ou violados. O Conselho Tutelar tem poder, por exemplo, para intervir a favor de crianças e adolescentes fora da escola ou que estejam trabalhando; de exigir atendimento psicológico na rede pública para a vítima, sua família ou qualquer de seus agressores; bem como fazer a conexão entre vários profissionais, serviços e setores, ampliando o suporte para superação da cultura de violência intrafamiliar ou institucional (Brasil, 1990).

Em relação os tipos de violência perpretados contra crianças e adolescentes, o Gráfico 2 reforça a informação do Atlas da Violência (Cerqueira; Bueno, 2024), apontando a violência intrafamiliar como a mais comum. Esse tipo de violência inclui a violência física e psicológica.

Gráfico 2 – Tipificação das violações registradas (2020-2024)



Fonte: Ouricuri, 2024.

O ano de 2024 apresentou aumento importante em relação à violência intrafamiliar, com 66 notificações, quatro vezes mais do que 2022, quando houve 15 atendimentos. Em relação à negligência/abandono, houve uma diminuição nos últimos anos, passando de 38 notificações em 2020, para 11 em 2024.

Segundo Azevedo e Guerra (2003), a negligência acontece quando os pais ou responsáveis fracassam no atendimento às necessidades dos/as seus/suas filhos/as, em situações como alimentação e vestimenta, além de descasos com a saúde e educação. Ressalta-se que a negligência acontece quando a falha é o resultado das condições de vida além do controle da família. Já o abandono é caracterizado pela situação de extrema vulnerabilidade, em que a criança é deixa à própria sorte, e é considerada a forma mais grave de negligência.

Os números de violência sexual possuem uma constante entre os anos, embora 2023 e 2024 apresentem os maiores índices – 18 notificações em cada ano. Em relação à exploração sexual, em cinco anos houve apenas dois acompanhamento. Esse tipo de violação é difícil de ser identificada e muitas vezes pode ser notificada como abuso sexual, quando não fica explícita a situação econômica-financeira subjacente.

A violência sexual contra criança e adolescente pode ser classificada de duas formas principais: o abuso sexual, que pode ser intrafamiliar, ou seja, ocorre no âmbito do afeto, na família ou nos círculos de amizade e convivência da vítima, ou fora dele (extrafamiliar); e a exploração sexual, que se refere ao abuso sexual por adultos junto com uma remuneração à criança e adolescente ou a uma terceira pessoa. A criança é tratada como mercadoria servindo de objeto sexual (Brasil, 2018).

Pode-se verificar que o principal órgão solicitado para acompanhamento da demanda é o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Importante destacar que o município onde a pesquisa foi realizada não conta com diversos equipamentos, como Casa de Acolhimento para crianças e adolescentes em risco e vulnerabilidade. Verifica-se também a dificuldade em solicitar serviços de saúde, principalmente os que fazem acompanhamento de uso abusivo de álcool e outras drogas.

O ECA, a partir das modificações definidas pela Lei nº 13.010/2014, aponta a necessidade de articulação intersetorial entre os serviços e as ações para a prevenção de violências. No artigo 70, inciso VI, afirma que devem ser promovidos locais *"para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente"* (Brasil, 2014).

Diante da complexidade das situações vivenciadas pelas crianças e adolescentes, que são vítimas das várias formas de violência e principalmente da violência sexual, o trabalho intersetorial articulando as políticas e serviços para a formação de rede de proteção apresentam-se com um caminho para efetivação de direitos. As crianças e adolescentes, bem como suas famílias, são públicos atendidos por várias políticas e serviços, como educação, saúde, assistência social, conselho tutelar, poder judiciário, entre outros que se fizerem necessários, conforme a particularidade de cada caso. Por isso, a atuação intersetorial e articulada torna-se imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelece, no artigo 227, a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado em garantir que direitos como a vida, saúde, alimentação, educação, dignidade (dentre outros) sejam-lhes assegurados com a mais absoluta prioridade. Entre os diversos deveres, destaca-se o de proteger crianças e adolescentes de todas as formas de violência, em atenção ao Paradigma da Proteção Integral, também adotado pelo ECA.

Compreende-se também que as políticas públicas são os meios para se consolidar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) apresenta-se como fundamental para garantir a proteção social a partir da segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar (Brasil, 2009).

Diante dos números de violações de direitos contra crianças e adolescentes analisados num serviço da assistência social, especificamente

um CREAS, foi possível perceber que o referido equipamento é o principal órgão que realiza o acompanhamento de indivíduos/famílias em situações de risco e vulnerabilidade no município, tendo o Conselho Tutelar como principal órgão demandante. Corroborando com os dados do Atlas da Violência (Cerqueira; Bueno, 2024), os números analisados também apontam que a violência intrafamiliar é a mais frequente.

No entanto, no que se referem a outros dados importantes, como idade, gênero e raça/cor das crianças e adolescentes atendidos, bem como o perfil de agressores, infelizmente, não constam no relatório anual do serviço, necessitando de uma pesquisa mais acurada para realizar esse tipo de levantamento.

O ECA apresenta os direitos das crianças e dos adolescentes e norteia a política de atendimento, tendo uma linha de ação as políticas de proteção com serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso e opressão (Brasil, 1990). No município onde a pesquisa foi realizada, é o CREAS que faz esse atendimento prioritariamente.

Por fim, importante ressaltar que o Brasil apresenta legislações específicas que norteiam o atendimento e as ações de prevenção de violência contra crianças e adolescentes. No entanto, é fato que a existência de legislações por si só não muda a realidade, porque isso não é suficiente para que aconteça a prevenção de violências e a proteção de criança e adolescente. Para além dos dados das violências, é preciso pensar nas ações de conscientização, formação e informação, a fim de praticar a proteção e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. A. Infância e violência intrafamiliar. In: GRAÇA, Marcos S. (Org.). **Violência intrafamiliar**. Série em defesa da convivência familiar e comunitária. Rio de Janeiro: ABTH, 2003. v. 4.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Violência contra a criança e o adolescente**: proposta preliminar de prevenção e assistência á violência doméstica. – Brasília: MS, SASA, 1997. Disponível em: VIOL.NCIA CONTRA A CRIAN.A E O .PDF (saude.gov.br). Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social** – PNAS/2004. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências**: orientação para gestores e profissionais de saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_criancas_familias_violencias.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Violência Contra crianças e adolescentes**: Análise de Cenários e Proposta de Políticas Públicas. Documento eletrônico. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/consultorias/conada/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.344, de 24 de maio 2022**. Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente. Brasília, DF: Presidência da república, 2022.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14344.htm. Aceso em: 13 jun. 2023.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da violência 2024**. Brasília, DF: IPEA, FBSP, 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant**., v. 1, n. 2, p. 91-102, mai/ago. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/mQqmmSTBf77s6Jcx8Wntkgg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 dez. 2024.

MIURA, Paula O.; SILVA Ana C. S.; PEDROSA, Maria Marques M. P.; COSTA, Marianne L.; NOBRE FILHO, José Nilson. Violência doméstica ou violência intrafamiliar: análise dos termos. **Psicologia & Sociedade,** n. 30, e179670, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/dQc8Zb4b7z68hpCkKG9cBKK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 dez. 2024.

OURICURI. **Relatório Anual** – Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) 2020-2024. Ouricuri, PE: Secretaria Municipal de Assistência Social, 2024.

VANNUCHI, Paulo de Tarso; OLIVEIRA, Carmen S. de. **Direitos humanos de crianças e adolescentes – 20 anos do Estatuto**. Brasília: Secretaria de Direito Humanos, 2010. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/eca/sdh_20_anos_eca.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

CAPÍTULO 37

GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE NOS PROGRAMASDE GOVERNO DOS/AS CANDIDATOS/AS À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA NAS ELEIÇÕES DE 2022 NO BRASIL[148]

Elba Ravane Alves Amorim[149]
Beatriz Barbosa Lopes[150]
João Victor Freitas Cintra Batista[151]

INTRODUÇÃO

Estima-se que em 2021, 300 pessoas foram vítimas de mortes violentas em razão da sexualidade e/ou identidade de gênero, o que representa um aumento de 8% em relação a 2020. Os dados apontam que a cada 29 horas uma pessoa LGBT tem o direito à vidaviolado (Matos, 2022). Outra questão de gênero preocupante é a violação do direito à vida dasmulheres, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2021foram mais de mil e trezentas mulheres vítimas do crime de feminicídio, uma média de mais de 25 casos por semana, uma mulher assassinada a cada oito horas, dessas 66,7% são negras (Cerqueira, 2021).

Os jovens negros são as maiores vítimas de mortes violentas com a arma de fogo no Brasil:

> Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de

[148] Possui trechos publicados na Revista Inovatio Juris (ISSN 2764-6300) em 2023, https://http://inovatiojuris.com.br/index.php/home/article/view/21/13.

[149] Professora da ASCES-UNITA; Mestra em Direitos Humanos; Doutoranda em Educação Contemporânea; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6495544715832267; E-mail: elbaamorim@asces.edu.br.

[150] Bacharelanda em Direito pela ASCES-UNITA; Lattes: https://lattes.cnpq.br/1023274996242982; E-mail: beatrizbarbosa14@yahoo.com.

[151] Bacharelando em Direito pela ASCES-UNITA; Lattes: http://lattes.cnpq.br/7232396245764736; E-mail: freitas_jv@outlook.com.br.

> homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras. (Cerqueira, 2021, p. 49)

A realidade apresentada em dados, aponta que a igualdade no Brasil não é assegurada em razão da cultura marcada pelo racismo, machismo e LGBTfobia, razão pela qual é essencial refletir se os principais presidenciáveis em 2022 apresentaram propostas concretas para esses sujeitos historicamente excluídos e que tem o direito à vida e a vida digna ameaçados, ou se tais pautas tem apenas sido objetos de discursos polarizados para mobilizar votos dos setores progressistas e/ou conservadores.

É a partir dessas preocupações epistêmicas que se propõe a seguinte pergunta: os programas de governo dos/das candidatos/as à presidência da República nas eleições de 2022 no Brasil têm propostas que pautam as questões de gênero, raça e sexualidade? Assim, analisou-se os programas de governo norteando-se pelos objetivos: A) apresentar o perfil dos/as candidatos/as à presidência da república nas eleições de 2022 no Brasil; B) identificar as propostas no campo das questões de gênero, raça e sexualidade nos programas de governo registradas no Tribunal Superior Eleitoral pelos principais candidatos; C) analisar tais propostas nos programas de governo, especialmente pela sua visibilidade e repercussão no período eleitoral.

A pesquisa é exploratória, de base documental, a partir dos programas de governo dos/as candidatos/as à presidência da república registrados no site do Tribunal Superior Eleitoral. Utiliza a abordagem qualitativa, sendo analisadas e correlacionadas as categorias gênero, raça e sexualidade nos programas de governo dos presidenciáveis, compreendendo

os significados dessas categorias nos documentos empíricos.

DESENVOLVIMENTO

PERFIL DOS CANDIDATOS À PRESIDÊNCIA

Foram analisados os perfis dos candidatos à presidência pelo prisma de três óticas que baseiam a pesquisa: gênero, raça e sexualidade. Inicialmente, dos doze candidatos à presidência, apenas dois se declaravam pessoas negras (Leo Péricles e Vera Lúcia). Importante ressaltar sua baixíssima popularidade, uma vez que não foram chamados para nenhumdos debates com alcance nacional. Em seguida, ao observar o perfil das únicas quatro candidatas do sexo feminino, apenas duas, Soraya Thronicke e Simone Tebet, participaram efetivamente dos debates midiáticos mais populares. Quanto ao critério da sexualidade, todos os candidatos se apresentam como heterossexuais, assim, a heteronormatividade se revela no ambiente político, diante da ausência de um candidato ou uma candidata à presidência da República assumidamente homossexual ou lésbica. Para Émerson Santos Silva (2022, p. 96) *"[...] heterossexualidade compulsória a afirmação da orientação heterossexual é o principal mecanismo, na heteronormatividade exige-se que todos se comportem socialmente como heterossexuais"*.

Levantados os perfis dos/as candidatos/as, deve-se relembrar que pelo caráter polarizado da política brasileira, especialmente de forma recente, o embate majoritário se deu entre os principais representantes da direita e esquerda brasileiras: Luís Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro, que seguiram para o segundo turno eleitoral. Portanto, a pesquisa passa a direcionar-se para a análise dos planos e campanhas dessas duas figuras principais.

IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS PLANOS DE GOVERNO

GÊNERO

Gênero para Scott (1995), *"[...] é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder"*. O conceito que se encontra no campo da cultura, ao explicar as relações de poder, aponta que as desigualdades decorrentes dessas relações assimétricas, não é natural enem divina, e sim cultural. Da desigualdade de gênero decorrem diversos problemas, tais comoviolência contra mulher, desigualdade salarial, baixa representativa das mulheres, entendendo que governos devem implementar ações que corrijam tais assimetrias, como observa Marta Ferreira Santos Farah (2004).

Inicialmente, observa-se que em ambos os planos de governo se encontram presentes propostas relacionadas ao público feminino. Entretanto, nesta categoria em específico, o que deve ser debatido não é a ausência de pautas que contemplem as mulheres,pois, ao contrário do que ocorre com outras minorias cujas existências são historicamente ignoradas e apagadas, às mulheres é destinado um sistema de opressão peculiarmente diferente que designa-lhes lugares bem definidos por meio dos papéis de gênero, tornando impossível ignorar sua existência, mas limitando-se a colocá-las na parte mais superficial do debate democrático.

Salienta-se, de início, que nenhuma das propostas se compromete com os temas mais custosos no debate público e mais intimamente ligados à sua realidade material historicamente marginalizada, tais como pobreza menstrual, gravidez infantil e maternidade compulsória. Ademais, o plano do candidato Bolsonaro, apesar de citar programas ligados à maternidade, não se empenha em muito mais que afirmarrepetidamente o quanto seu governo anterior fez pelas mulheres, econômica e profissionalmente. Ao apresentar a propaganda do governo Bolsonaro como um período político no qual o Estado teria cuidado do bem-estar das cidadãs brasileiras, destacando programas como o 'Brasil para Elas', 'Qualifica Mulher' e 'Emprega Mais Mulher' (p. 27), não podemos ignorar os dados da Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/2019) que expõe um abismo entre discurso e realidade. Esses dados revelam que:

> [...] Até o 4º trimestre de 2021, mulheres com 14 anos ou mais de idade representavam apenas 43,8% do total de pessoas na força de trabalho e 41,6% entre o total de ocupados e ocupadas. Por outro lado, entre as pessoas desocupadas, representavam 52,2% e, entre as pessoas fora da força de trabalho, 64,2%.

Em outra análise, o Plano de governo do candidato Lula se apresenta de forma diversa à medida que enfatiza alguns aspectos importantes da realidade das mulheres, como a feminilização da pobreza e a marginalizaçãode mulheres negras, uma intersecção importante quando se trata docontexto brasileiro. A partir deste posicionamento, o candidato aparenta reconhecer a realidadedo Brasil como um país violento para as mulheres, trazendo em seguida a reafirmação da responsabilidade do Estado em cessar estas violências e garantir direitos femininos básicos. Em seguida, o candidato aprofunda suas propostas em temas mais urgentes às mulheres brasileiras, como a pobreza feminina e o acesso à saúde. Portanto, embora caia em apontamentos superficiais ao se dirigir às pautas femininas, evidencia-se o conhecimento sobre alguns dos direitos que lhes são negados a partir de sua opressão material.

Um dos temas mais importantes, o feminicídio, é citado em ambos os programas, de forma não surpreendente, sendo um tópico que toca a população geral sem gerar significantes discordâncias. Ninguém, em qualquer hipótese, é contra o enfrentamento do feminicídio (ainda que a maioria das pessoas que se afirmam contra violências de gênero não tomem medidas ou posições efetivas para combatê-las), restando este como uma discussão confortável em termos de não contradição.

Logo, cabe a reflexão sobre quais necessidades das mulheres são ignoradas neste processo de fazer política. Afinal, existem pautas marginalizadas no debate feminista, como pobreza menstrual, a necessidade de educação sexual para jovens meninas, prostituição, etc. Muitos desses temas são caros politicamente, pois são pautas que, ao serem levantadas,

geram cobrança por parte do seu eleitorado. A política, no contexto democrático vivenciado pelo Brasil, possui um caráter marcante de um jogo de poder no qual a imagem e a propaganda por vezes possuem mais valorque o conteúdo. Assim, percebe-se que os candidatos avaliam com cautelaquais serão suas declarações a respeito de temas sociais controversos como o feminismo, preferindo ficar em uma "zona de conforto discursiva" na maioria das vezes, optando por falas que tratem sobre temas ora incontroversos, ora já incorporados na mídia convencional, que não necessariamente se manifestam em políticas públicas efetivas e bem elaboradas.

Por outro lado, a análise do plano do candidato Bolsonaro aponta que, perante sua perspectiva conservadora, a política para as mulheres se confunde coma política para família. Nesse sentido, as pautas que receberam maior focoforam justamente aquelas voltadas ao exercício da maternidade e trabalhodoméstico. Desta forma, apesar de soar como uma valorização deste papel desempenhado por grande parte das mulheres brasileiras, ao tratar dessa questão sem uma perspectiva crítica sobre a maternidade compulsória e adivisão do trabalho doméstico neste mesmo plano e em sua campanha, a utilização destes dados e dessa realidade parece unicamente reforçar a imagem da mulher como cuidadora da família.

Portanto, é necessário reafirmar a urgência da desvinculação obrigatória das mulheres ao papel materno e de cuidado, pois, embora muitas escolham ou precisem desempenhá-lo, este não deve ser visto e reforçado como o auge de sua existência enquanto mulher na sociedade, tampouco como cidadã. Além disso, a respeito da divisão sexual do trabalho, como aspecto vinculado ao conceito da maternidade compulsória, esclarecem Garcia e Marcondes (2022, p. 5):

> Restrições de tempo impostas pelas responsabilidades familiares sãoem parte responsáveis pela jornada de trabalho mais curta das mulheres no mercado, o que consequentemente também se reflete na inserção em ocupações mais precárias do que as dos homens.

Por fim, a análise desta categoria perante os planos de governo evidenciaque, apesar de terem consciência da importância de seu eleitorado

feminino e consequente necessidade de não o deixar completamente invisibilizado, os candidatos apresentam certa dificuldade em se aprofundar nas pautas femininas, em especial aquelas que fogem do senso comum e da igualdade formal, como o direito básico à vida (combate ao feminicídio) e o reconhecimento do trabalho doméstico e de cuidado. Diante destas constatações, fica evidente a necessidade de posicionamentos críticos dos agentes políticos, especialmente homens, irem além do senso comum sobre as demandas femininas e violações aos direitos das mulheres e aprofundar-se nas perspectivas feministas que apontam as raízes desses problemas. Apenas com uma real preocupação em forma de força política e institucional haverá a possibilidade de alcançar-se a igualdade material entre homens e mulheres na sociedade brasileira.

RAÇA

Diego Junior da Silva Santos, Nathália Barbosa Palomares, David Normando e Cátia Cardoso Abdo Quintão (2010, p. 122) observam que "*O termo raça tem uma variedade de definições geralmente utilizadas para descrever um grupo de pessoas que compartilham certas características morfológicas*". Para os autores, raça é um termo que biologicamente não pode ser utilizadoquando relacionado a pessoas humanas, pois é social e político. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora (2012, p. 564) observa que:

> [...] raça é um operador social que continua a produzir efeitos, sendo usada para agregar indivíduos e grupos que compartilham certos aspectos físicos observáveis e ajuda a determinar uma atitude negativa frente a eles [...] se levada em conta como uma categoria analítica, raça/racismo é capaz de desvelar muitas formas de exercício de poder opressivo e de favorecer nosso entendimento da sociedade e da subjetividade que produz.

Como apresentado na introdução, o racismo mata, principalmente mulheres negras e jovens no Brasil, em decorrência deste poder opressivo destacado pela autora. A ausência de uma política de educação que reflita os processos históricos a partir de uma perspectiva crítica e não da perpetuação perspectiva colonizadora é um grande obstáculo ao combate ao

racismo no Brasil. Lélia Gonzales (2020, p. 139), uma das maiores referências teóricas na área, observa que:

> [...] Para nós, homens e mulheres negros, nossa luta pela libertação começou muito antes desse ato de formalidade legal e continua até hoje. Nosso compromisso, portanto, é no sentido de que, ao refletir sobre a situação do segmento negro como parte constitutiva da sociedade brasileira (ocupando todos os espaços possíveis para que isso ocorra), ela possa olhar para si e reconhecer, em suas contradições internas, as profundas desigualdades raciais que a caracterizam.

A autora apresenta a crítica à tese da democracia racial, sendo assim de suma importância analisar de qual perspectiva os programas de governos dos/as candidatos partem ao utilizar (ou não) a categoria raça, do reconhecimento da desigualdade racial no Brasil ou consideram essas uma questão superada. Pode-se afirmar que o plano de governo do candidato Bolsonaro não apresenta qualquer proposta relacionada a pessoas negras, apesar de ter sido elaborado com fotos de homens, mulheres e crianças negras. Em contraste, o documento do candidato Lula, em sete parágrafos, trata do tema da raça, com cinco deles mencionando particularidades do povo negro.

Em primeiro lugar, é necessário observar questões significativas sobre a atual situação da população negra no Brasil. Na esfera educacional, por exemplo, constata-se que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/2019), jovens negros de 14 a 29 anos compõem a maioria nas estatísticas de evasão escolar no ensino básico somando 71,7% dos alunos que abandonam os estudos. Desta forma, considerando que a educação, além de um direito básico, configura um aspecto essencial para a superação das desigualdadessocioeconômicas já existentes para a população negra, fica evidente o descaso com suas necessidades e a ausência de políticas públicas efetivas no incentivo à intelectualidade negra. Nesse contexto, o plano de governo do candidato Lula traz a necessidade da implementação de políticaspúblicas de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo estrutural, afirmando serem indissociáveis do enfrentamento da pobreza, da fome e das desigualdades

(TSE, 2022, p. 8).

Além disso, é urgente reconhecer que as mulheres negras desempenham papéis essenciais na base da pirâmide social que estrutura a realidade brasileira, ao mesmo tempo que são as mais oprimidas por esta mesma estrutura. Como afirma a jornalista Letícia Vidica, da CNN (2023): *"11,8 milhões de lares são chefiados por mulheres com filhos e sem um parceiro. Destes, 62% dos lares têm no comando uma mulher negra equilibrando os pratinhos e trabalhando na "sevirologia" de dar conta de tudo [...]"*. Assim, a interseccionalidade das análises anteriores, demonstradas por recortes de raça e sexo, mostram que o funcionamento do Estado cria um espaço de subcidadania para homens e, especialmente, mulheres negras, que ficam à parte da população branca, com acesso mais completo à dignidade humana e à plenitude da cidadania.

Além disso, as análises que abordam a questão racial, é necessário incluir nas abordagens os povos indígenas, que também não foram poupados da opressão étnico-racial ao longo da história. Nos anos que se seguiram a 2018, muito dessa dinâmicaestava presente no discurso do então Presidente da República Jair Bolsonaro, saindo da esfera da retórica e transformando-se em políticas avassaladoras. Já em seu primeiro ano de governo, Bolsonaro publicou a MP 870/2019, que, entre outros pontos, abordava a demarcação de terras indígenas, um tema recorrente em seu discurso. Com essa medida, a competência para demarcação de terras indígenas e licenciamento de obrasque afetam essas terras passou a ser do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Em 2022, um acontecimento profundamente lamentável levou o Brasil para as manchetes internacionais. Os povos Yanomami, há tempos afligidos pelo problema persistente do garimpo ilegal, tornaram-se vítimasde uma série de medidas que, lamentavelmente, incentivaram o genocídiopor parte do presidente. Entre essas medidas, destaca-se a mencionada medida provisória que estimulou atividades de garimpo na região. Além doflagelo do garimpo ilegal, essas comunidades também enfrentaram os desafios decorrentes da crise sanitária que eclodiu em 2020.

O governo do também ex-presidente Lula, apesar de ter recebido críticas quanto à paralisação das demarcações de territórios indígenas na 10ª

Conferência Nacional de Direitos Humanos em 2006, em que o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) apresentou dados do aumento de mortes indígenas, passou a demonstrar interesse pelas pautas indígenas e sua autodeterminação cultural e territorial, afirmando, em seu novo plano de governo, o compromisso com a proteção dos direitos e dos territóriosdos povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais (TSE, 2022, p. 8).

Portanto, apesar de ambos os governos anteriores dos candidatos possuírem críticas voltadas à sua atuação perante a população indígena, o candidato Bolsonaro não aparenta reconhecer as problemáticas reais que continuam a afetar esta parcela da população, sequer os mencionando em seu plano de governo, enquanto o candidato Lula demonstra comprometimento material com as demandas indígenas e reconhece a necessidade de lhes dar protagonismo.

SEXUALIDADE

A sexualidade é uma categoria teórica estudada cientificamente por autores como Michel Foucault (1999, p. 100), que destaca:

> A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com a dificuldade, masà grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros,segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Ou seja, embora seja conceito diferente de gênero, ambos se relacionam, pois culturalmente essas relações de poder que se engendram no campo da sexualidade não são pautadas na igualdade entre os sujeitos, mas por relações assimétricas, nas quais a heterossexualidade é imposta compulsoriamente e, quando o sujeito não se enquadra no padrão imposto,a LGBTfobia se manifesta. Emerson Santos da Silva, ao analisar a LGBTfobia relacionada à negação do Direito à Educação, observa que:

> A LGBTfobia tem provocado inúmeras formas de preconceito, discriminação, injustiças, exclusão, desigualdades e violências (verbal, física, patrimonial,

> simbólica), que contribuem de maneira muito forte para a perpetuação da condição de subalternização do/a sujeito/a LGBT (Silva, 2018, p. 23)

O debate sobre sexualidade sempre foi objeto de polarização no Brasil. Não obstante o país sustentar fortes valores conservadores em relação ao tema, a comunidade LGBT ostenta algumas décadas de, não apenas omissão, as também omissão direta por parte do Estado. Por isso, políticos que defendem a liberdade sexual acabam por não ter legitimidade popular suficiente para, com apoio da opinião pública, emplacar leis que garantam direitos básicos aos cidadãos LGBTs, deixando, muitas vezes,para o judiciário a proteção dos direitos desse/as sujeitos historicamente excluídos.

Como exemplo há a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26, que entendeu que houve omissão inconstitucional do Congresso Nacional por não editar lei que criminalize atos de homofobia e de transfobia (STF, 2019). O ativismo judicial, contudo, além de toda a polêmica doutrinária, nasce do desamparo de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros pelo Estado, por meio da omissão de seus governantes. Seja na ausência de políticas públicas, de leis que tutelem seus direitos, ou até mesmo nas decisões judiciais que igualmente negligenciam sua existência, a população LGBT é frequentemente marginalizada em todas as esferas possíveis.

Ao analisar sobre o prisma da sexualidade, tem-se que, em verdade, poucos candidatos quiseram tratar sobre o tema durante qualquer momento da eleição, dado o risco que seria abordar uma questão tão polêmica durante um período que a democracia já se encontrava extremamente fragilizada. Desafiando o moralismo tradicional e, em síntese, diretamente agredindo vários valores demasiado importantes paraa direita brasileira, a comunidade LGBT se torna uma pauta caríssima àqueles que arriscam contemplá-la em seu discurso. Assim, conforme narra Vieira Filho (2023, p. 30) acerca do tema, apenas:

> (...) os candidatos Ciro Gomes, Felipe D'Avila, Léo Péricles, Lula, Simone Tebet, Sofia Manzano e Vera apresentam

> propostas que, de certa forma e em algum ponto, envolvem a comunidade LGBTQIA+ e proposições que evidenciem medidas de combate à LGBTfobia.

Ainda com as poucas menções, o reconhecimento do combate à LGBTfobia continua predominante nos setores de esquerda, razão pela qual Lula se destaca quando colocamos os candidatos do segundo turno sob análise. As citações sobre sexualidade, porém, aparecerem de forma rasa tanto nos planos de governo em questão como na própria campanha dos candidatos, que revelam, na verdade, a falta de comprometimento com a comunidade LGBT. Quando o único candidato que tem potencial para abordar propostasacolhedoras para gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros faz apenas duasrápidas menções com alto nível de abstração, revela-se, verdadeiramente, um reflexo do abandono que essas pessoas vivem porparte do Estado. Portanto, resta apenas a consideração de que, enquantoum dos planos de governo ignora a existência da comunidade LGBT e dassuas necessidades, o outro se preocupa em citá-las sem aprofundamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que *"[...] os programas de governo podem ser tomados como objeto empírico para avaliação do grau de compromisso dos partidos nas campanhas e na execução das promessas durante os governos."* (Diniz e Oliveira, 2020, p. 02). Assim, consideramos que para construção de um Estado que promove o bem de todos/as, é fundamental fortalecer a democracia, não apenas em períodos eleitorais,mas na construção cotidiana.

Assim, da análise do plano de governo de Jair Bolsonaro, é possível apontar a ausência de propostas concretas direcionadas às três categorias sociais que são objeto desta pesquisa. A aparência do plano, caracterizada não só pelo design e ilustrações, mas também pelo conteúdo que o texto apresenta, é inversamente oposta às opiniões públicas do ex-presidente e de seus apoiadores. Por exemplo, apesar de possuir a imagem de diversas pessoas negrasao longo das páginas, a quantidade de vezes em que o tema raça foi abordado em qualquer uma delas é nula. Além desta evidente

omissão, asque tratam sobre gênero (o único dos três pilares deste artigo possível de ser analisado, uma vez que é o único presente) não remetem, de forma alguma, à política bolsonarista perante as mulheres durante seu último governo e toda a sua campanha eleitoral, além de se limitarem à maternidade idealizada e não reconhecerem a divisão sexual do trabalho.

Embora o plano mencione pautas relacionadas às minorias de forma genérica, o documento não apresenta nenhuma proposta concreta relacionada a questões raciais, de violência de gênero ou de diversidade sexual. Além disso, o documento reforça a promoção de valores conservadores que, de forma indireta, entram em conflito com a proteção dos direitos das referidas minorias, como a valorização da família heterossexual marcada pela submissão feminina e a promoção de dogmasreligiosos que reforçam preconceitos em relação a sexualidades dissidentes.

Por outro lado, ao examinar as propostas apresentadas no plano de governo de Lula, encontramos diversas menções à proteção dos direitos sociais, com tópicos específicos relacionados às categorias de raça, gênero e pessoas LGBT. O candidato propõe a restauração da dignidade das mulheres por meio de sua valorização e a erradicação da violência de gênero, dando ênfase às mulheres negras como principais vítimas da misoginia no país. No que diz respeito às políticas raciais, ele menciona a aplicação de políticas de promoção da igualdade racial e do combate ao racismo estrutural, enfatizando também a manutenção das cotas e a valorização dos povos indígenas e das religiões de matrizes africanas. Por fim, ele afirma que o direito à segurança e à saúde das pessoas LGBT é essencial para a consolidação da democracia brasileira, reforçando a importância da preservação de sua dignidade e expressão.

Portanto, é possível concluir que o plano de governo do candidato Lula demonstra maior atenção aos direitos sociopolíticos das categorias sociais abordadas nesta pesquisa, enquanto o plano de governo do candidato Jair Bolsonaro demonstra certa indiferençaem relação a essas pautas, ao mesmo tempo que busca valorizar um discurso conservador que acaba por oprimir essas minorias e impedir melhorias em sua condição de vida no país.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA. **Estudo mostra que morte de índios cresceu no Governo Lula**, 2006. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/86379-estudo-mostra-que-morte-de-indios-cresceu-no-governo-lula/. Acesso em 02/11/2023.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Diretrizes para o programa de reconstrução e transformação do brasil**. 2022.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Pelo bem do Brasil**. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021.

CUT/RS, Dieese, Núcleo Piratininga de Comunicação, Boitempo. **Mulheres são as mais afetadas por desemprego, precarização e baixos salários.** Publicado na plataforma do Sindicato dos Trabalhadores doJudiciário Federal e Ministério Público da União em 08/03/2022. Disponívelem: https://sintrajufe.org.br/mulheres-sao-as-mais-afetadas-por-desemprego-precarizacao-e-baixos-salarios/. Acesso em: 31/08/23.

DINIZ, Simone. OLIVEIRA, Lucy Oliveira. **Programas de governo e promessas de campanha**. Disponível em https://doi.org/10.1590/1678-987320287606. Acesso em: 10/06/2022.

FARAH, Marta Ferreira Santos**. Gênero e políticas públicas**. Estudos Feministas, Florianópolis, n. 12, jan.-abr. 2004, p. 47-71. Acesso em: 10/06/2022.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. v. 1: A vontade de saber. Tradução de: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.

GARCIA, B. C.; MARCONDES, G. dos S. As desigualdades da reprodução: homens e mulheres no trabalho doméstico não remunerado. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], v. 39, p. 1–23, 2022. DOI: 10.20947/S0102-3098a0204. Disponível em: https://rebep.org.br/revista/article/view/1936. Acesso em: 3 nov. 2023.

GONZALEZ, Lélia**. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos** / organização Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2012/2022**. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html. Acesso em: 23/10/2023.

Instituto Vamos Juntas. **(In) Equidade e eleições 2022: entendendo as barreiras da luta por igualdade de gênero**, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Bia/Downloads/pesquisa_(In)equidade%20e%20Elei%C3%A7%C3%B5es%202022_.pdf. Acesso em: 23/10/2023.

MATOS, Caio. **Brasil é o país com maior número de pessoas LGBT+ assassinadas**. Disponível em https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/brasil-e-o-pais-com-maior-numero-de-pessoas-lgbt-. Acesso em: 10/06/2022.

SANTOS, Diego Junior da Silva. PALOMARES, Nathália Barbosa. NORMANDO, David Normando. QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo Quintão. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar.** Disponível em https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTHj7bsPxgh/. Acesso em: 10/06/2022.

SANTOS, Émerson Silva**. (Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de CaruaruPE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestãoescolar**. – 2018. Disponível em

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29691/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Emerson%20Silva%20Santos.pdf. Acesso em:10/06/2022.

SANTOS, Émerson Silva. **A BANDEIRA DO ARCO-ÍRIS NO CORAÇÃO DO NORDESTE BRASILEIRO: Repertórios de interação socioestatais do Movimento LGBT em Pernambuco entre 1980 e 2020, 2022**. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/28311/1/%c3%89MERSON%20SILVA%20SANTOS%20-%20TESE%20PPGCS%202022.pdf. Acesso em: 23/10/2023.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução de Chistine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife, SOSCORPO, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod_resource/content/1/Scott_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf. Acesso em: 17/03/2022.

VIDICA, Letícia. **O que é ser mulher negra no Brasil? Vamosfalar sobre isso!** Publicado na plataforma da CNN Brasil em 25/07/2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-que-e-ser-mulher-negra-no-brasil-vamos-falar-sobre-isso/. Acesso em: 02/11/23.

VIEIRA FILHO, Maurício João. Anais do III Congresso Online de Resistência LGBTI+: Eleições 2022: se fere nossa existência, seremos resistência / Isabel Ceccon Iantas, Kleire Anny Pires de Souza (organizadoras); [vários autores]. – **Revista COR LGBTI+**, 2023. Disponível em https://corlgbti.wordpress.com/2023/03/25/anais-do-iii-congresso-online-deresistencia-lgbti-eleicoes-2022-se-fere-nossa-existencia-seremos-resistencia/. Acesso em: 10/06/2022.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppztvz3tfb4kwx/. Acesso em: 31/08/23.

CAPÍTULO 38

ANÁLISE DOS FATOS: UMA REFLEXÃO DOS CONTEXTOS SOCIAIS DAS VIOLÊNCIAS PRATICADAS CONTRA AS MENINAS

Elizabeth Aléxa Oliveira Silva[152]

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho acadêmico visa evidenciar uma reflexão sobre as violências, agressões e violações de direitos e garantias fundamentais presente no ordenamento jurídico brasileiro e nos meios sociais, sendo exercidos em face das meninas, em toda a sua faixa etária, desde as infantes, crianças e adolescentes no Brasil, modificando e alterando drasticamente a sua vida, seu corpo e o seu desenvolvimento interno e externo com o seu meio.

Por esse motivo, a problematização surge perante a complexidade do Estado em rever a sua competência e responsabilidade, diante dos casos de violência e violação de direitos às mulheres, em específico, as meninas. Os objetivos desta pesquisa compreendem-se em divulgar os dados relevantes das crianças mães no Brasil e analisar o papel do Estado em solucionar esses índices por meio do cotidiano social, político e econômico dos órgãos e esferas públicas. Demonstrando a carência dos órgãos públicos e privados e os âmbitos sociais em reestruturar as bases familiares, educacionais, a ética e o senso comum dos indivíduos, bem como, a implementação e o fortalecimento dos programas e as políticas públicas direcionados as meninas.

Nessa análise textual usaremos os principais temas relacionados aos contextos sociais das violências e violações de direitos sexuais executados contra as meninas, por intermédios das plataformas e sites do governo no monitoramento dos casos de agressões e danos. Os períodos de crescimento são essenciais e necessários para o desenvolvimento, construção e formação

[152] Bacharel em Direito, Especialização em Processual Civil e discente da Pós - Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras.CV: http://lattes.cnpq.br/8440862647751901.

educacional, corporal e/ou físico e a saúde mental, a interação, comunicatividade e participatividade nos meios sociais e familiares, além das fases iniciais, a partir da infância e em seguida a puberdade, adolescência e a juventude.

Dessa forma, iniciamos com o Painel de Monitoramento de Nascidos Vivos da Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde Pública, que divulga diariamente a quantidade de nascimentos vivos no território brasileiro, estabelecidos com base no ano de referência, abrangência, grupo etário, raça/cor, semana de gestação, local de nascimento, escolaridade, região e os entes federativos, as características do infante, e entre outros aspectos. Concentramos a pesquisa no ano referencial de 2023, aos nascimentos vivos por ocorrência em todas as idades, escolaridade, raça e/ou cor e semana gestacional das mulheres e meninas, todos os locais de referências e regiões do Brasil e todas as características e aspectos dos infantes.

Posteriormente, adentramos na nota pública realizada pela Ministra das Mulheres, Cida Gonçalves, publicada pela Agência Gov, no que diz respeito, ao caso do Projeto de Lei 1.904/2024, que equipara o aborto na gestação acima de 22 semanas ao crime de homicídio, elevando as penas para as vítimas, de seis a 20 anos de prisão. Ocasionando em mais uma violência exercida contra as meninas e mulheres que são vítimas duplamente, triplamente e assim sucessivamente, pelo homem, a família, o departamento de polícia, a segurança pública e jurídica, o Estado e a sociedade.

Diante dessas violências contra as meninas e mulheres, podemos abranger a violência sexual - ato, a ação ou a prática sexual com a vítima, sem o seu consentimento e/ou a sua incapacidade de consentir ou de se opor ao ato indesejável -, física - o uso da força ou do poder físico para provocar dores, danos, feridas ou incapacidades a sua integridade ou a sua saúde corporal -, psicológica - são condutas que provoquem danos emocionais, intelectuais e no desenvolvimento, mediante agressões verbais ou gestuais -, doméstica e intrafamiliar – no ambiente familiar -, moral - são condutas que infringem a condição moral de determinada pessoa -, por privação, abandono ou negligência - condições necessárias para a sobrevivência e subsistência de um ser humano -, institucional - no ambiente profissional - (Silva, 2023, p. 5-6), o estupro e o estupro de vulneráveis e o homicídio.

Nestas violências mencionadas anteriormente, o que mais ocorre com os menores de idade, são: as violências física, sexual, doméstica e intrafamiliar, psicológica e a negligência. Além da presença majoritária dos familiares, como agressores e autores na praticada dos crimes de estupro de vulneráveis, estupro e as violências praticadas em desfavor das meninas e mulheres.

Esses dados foram coletados no Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024), no Anuário Brasileiro de Segurança e Pública e no Atlas da Violência. A posteriori, evidenciamos a temática da ausência da responsabilidade paterna, com os dados da Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais e CNN Brasil, mencionando a quantidade de genitores ausente na Certidão de Nascimento dos filhos, além daqueles que registraram, porém, são ausentes na vida dos menores, nas formas materiais, imateriais e abstratos, deixando as mães e os familiares responsáveis pela construção e formação do(s) filho(s).

Dessa maneira, merece destaque a proteção, o amparo e a conservação dos direitos humanos e garantias fundamentais dirigidos às meninas e mulheres, a necessidade da aplicabilidade, efetividade e a execução das normas jurídicas e legais, a cooperação e a colaboração dos órgãos públicos e privados em preservar, fornecer, ampliar e monitorar todos os programas, projetos e políticas públicas vinculados à existência das meninas e mulheres no seio social, obtendo assim, a precaução, prevenção e posvenção das possíveis vítimas e vítimas desses crimes que modificam totalmente a vivência, a responsabilidade, as fases corporais e mentais das meninas e das mulheres na sociedade.

ALTOS ÍNDICES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SENDO MÃES NO BRASIL

A partir de um breve panorama das relações envolvendo as crianças e adolescentes que são mães no Brasil, através do levantamento de dados e informações coletados no Painel de Monitoramento de Nascidos Vivos, elaborado pela Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde pelo Ministério da Saúde, é possível enfatizara brutalidade e a banalidade que está se

tornando esse tema de saúde pública, política pública e social, como descaso para a implementação, monitoramento e fornecimento de meios e alternativas cabíveis para auxiliar e diminuir esses índices de meninas sendo mães antes do período apropriado para o seu corpo, a mente e os recursos (i)materiais.

Por meio da inércia dos órgãos públicos na conscientização, educação, apoio social, a aplicabilidade e efetividade das normas jurídicas e legais, a segurança pública e jurídica, aos métodos e aos impedimentos práticos e legais na execução do aborto, a propagação dos dados nos ambientes sociais, educacionais, familiares e do Estado, verifica-se as falhas na prevenção e nos tratamentos específicos e na posvenção do aborto aos crimes sexuais e nas disseminações dos assuntos inibitórios (Silva, 2024).

Estamos deixando agressores impunes e ilesos, colocando meninas e adolescentes para serem mães antes do tempo, retirando os períodos mais importantes das suas vidas: a infância e a puberdade, a construção, formação e reelaboração educacional, o cuidado e os sentimentos dos familiares, a responsabilização materna e paterna com os seus filhos, o tempo, a liberdade, as fases de entendimento e compreensão do seu corpo, para serem mães, para simplesmente ceder aos caprichos do Estado, da Religião e do Homem (Silva, 2024).

Considerando isso, aduzo a importância dos paradigmas da efetividade, a aplicabilidade, execução, aprimoramento e monitoramento dos programas, projetos, políticas públicas e sociais, as ações e atividades dos órgãos públicos e privados, a segurança pública e jurídica, os meios e métodos de conscientização, atendimento, tratamento, acolhimento e a difusão da prática do aborto seguro, eficaz e legal no ambiente de saúde, ao invés da clandestinidade, provocando doenças, infeções e mortes, ou deixando as meninas e adolescentes serem mães sem a execução do ordenamento jurídico, aos princípios e aos direitos e garantias constitucionais e o bom senso.

Em concordância com o Painel de Monitoramento de Nascidos Vivos da Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde pelo Ministério da Saúde no ano de 2023, foram notificadas 2.536.281 crianças nascidas vivas por ocorrência, estabelecido essa divisão por regiões, norte - 283.336, nordeste - 702.976, sudeste - 966.200, sul - 357.409 e centro-oeste - 226.360. Deste número nasceram 13.934 recém-nascidos de meninas compreendendo a faixa

etária de zero a 14 anos de idade, dividida por regiões, norte - 3.363, nordeste - 5.257, sudeste - 3.140, sul - 1.018 e centro-oeste - 1.156. E 289.093 recém-nascidos de adolescentes com faixa etária de 15 a 19 anos de idade, determinado pelas regiões, norte - 51.793, nordeste - 95.741, sudeste - 85.547, sul - 30.401 e centro-oeste - 25.611 (Brasil, 2023).

Destes resultados, a região com maiores números das ocorrências de nascimentos de crianças vivas por mães meninas e adolescentes é a região do Nordeste, como citados no parágrafo anterior. Dessa forma, devemos analisar os contextos sociais, econômicos, políticos e de direitos humanos dessa região, as circunstâncias relacionadas aos meios e os grupos sociais, aos assuntos de saúde pública, educação, segurança pública e jurídica, as funções, competências e responsabilidades nos fatores administrativos, executivos, legislativo e judiciários da União, aos Estados e os municípios, almejando reverter esses índices conjuntamente e cooperativamente entre os poderes, as esferas e a sociedade.

Segundo a Revista AzMina e a temática do Aborto no Brasil, divulga o levantamento de dados na plataforma do Observatório Obstétrico Brasileiro (OOBr), referente aos procedimentos de abortamento executado pelo SUS, no período de 2022, constataram 146.996 de casos de internações com 25 óbitos e o de aspiração manual intrauterina (AMIU) compreendendo 17.278 internações e dois óbitos (Revista AzMina, 2023). Portanto, os números de aborto executados no Brasil, continua desproporcional pela quantidade de ocorrência de recém-nascido de mães abaixo da faixa etária de maior idade.

Dessa maneira, podemos concluir que a maioria, ou senão todos (pois menores de idade não obtêm discernimento para manter relações intimas ativa) esses casos de menores de idade, são casos de violências sexuais, estupro de vulnerável e o homicídio, trazendo à tona a necessidade de uma resposta do Estado em realizar e concretizar os procedimentos e o acesso ao direito do aborto legal as crianças e adolescentes vítimas das ocorrências dos crimes praticados por familiares, vizinhos, conhecidos e estranhos, como também, pela sociedade, a segurança pública e jurídica, aos órgãos públicos e privados, principalmente, a União, os entes federativos e os municípios.

VIOLÊNCIAS CONTRAS AS MENINAS E ADOLESCENTES: MENORES DE 14 ANOS DE IDADE

Em conformidade com o site da Agência Gov, destacou uma nota pública da Ministra das Mulheres, Cida Gonçalves, sobre o caso do Projeto de Lei 1.904/2024, que equipara o aborto de gestação acima de 22 semanas ao crime de homicídio. Nesse projeto evidencia mais um caso de violação e violência contra as meninas e mulheres, criminalizando o aborto legal e o equiparando ao crime de homicídio, aumentando os casos violência sexual contra as meninas, prescrevendo mais um crime no Código Penal, estabelecendo uma quantidade maior de anos de pena para as vítimas, ao invés dos seus agressores, podendo chegar seis a 20 anos de prisão, o dobro aplicado aos autores dos crimes de estupro, de seis a 10 anos de prisão, ampliada para 12 anos, nos casos de violência grave (Agência Gov, 2024).

A nota da Ministra Cida Gonçalves aduz com clareza esses dados, revelando os índices de meninas mães no Brasil, de acordo com o levantamento de informações do Sistema Único de Saúde (SUS), em média 38 meninas de até 14 anos de idade se tornam mães a cada dia no Brasil. No ano de 2022, foram mais de 14 mil gravidezes de meninas de até 14 anos de idade (Agência Gov, 2024). Este relato consiste a vulnerabilidade e os crimes realizados e praticados indevidamente contra as crianças e adolescentes, aos crimes de violência sexual, o estupro de vulnerável e a impossibilidade de realizar o aborto legal, são os fatores norteadores que invisibilizam a vida digna, a estrutura física e mental das crianças e adolescentes e aos direitos humanos e garantias fundamentais.

Não obstante, outro ponto crucial a ser discutido, o Brasil, com base nos dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2024, registraram a incidência de um estupro a cada seis minutos, crescimento de 6,5% dos casos, cerca de 83.988 mil casos de estupro e estupro de vulneráveis. Em 2011 a 2023, os casos de estupros cresceram 91,5%, a taxa de 41,4% por 100 mil habitantes. O perfil das vítimas estabelecidos: 76% eram vulneráveis, 88,2% do sexo feminino, 52,2% vítimas negras (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 17). A faixa etária das vítimas em relação a quantidade de casos: 61,6% até 13 anos de idade, 11,1% entre de zero a quatros anos de

idade, 18% entre 5 a 9 anos de idade, 32,5% entre 10 a 13 anos e 16% de 14 a 17 anos de idade (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 164).

Ao contato pessoal com os agressores divididos em faixa etária, as vítimas de zero a 13 anos de idade, 64% eram familiares e 22,4% conhecidos das vítimas, e as vítimas acima de 14 anos, 31,2% eram familiares, 28,1% parceiros íntimos, 9,9% ex-parceiros e 13,2% conhecidos. Nisso observamos a gravidade das ocorrências nos casos de estupro de vulneráveis ocorridos no ambiente familiar, 64,7% dos casos são efetivados na residência das vítimas, e o estupro percentual de 52,1%. As violências contra as crianças e adolescentes entre o período de 2022 a 2023, podem ocasionar a ampliação dos casos de estupro, nisso descrevemos a quantidade de porcentagem em congruência com as classificações das violências: 22% abandono incapaz, 34% abandono material, 42,6% pornografia infanto-juvenil, 24,1% exploração sexual infantil, 28,4% subtração de crianças e adolescentes, 30,3% maus-tratos (29.469 vítimas, 60,9% das vítimas tinham no máximo nove anos, 25,1% entre zero a quatro anos e 35,7% entre 5 a 9 anos de idade), agressões entre crianças no ambiente doméstico, 9,4% de 0 a 4 anos, 2,6% de 10 a 13 anos e 11,4% de cinco a nove anos (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 17).

Em virtude dos altos índices de violências contra as meninas e mulheres, destacando a comprovação dessas evidencias, por meio das notificações hospitalares registradas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde (MS). Nesse levantamento destaca 221.240 vítimas de violências, 144.285 sofreram violência doméstica, 46.131 violência comunitária, 28.044 violência mista e 2.780 violência institucional (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 47). O local onde mais ocorreram as agressões foi a residência, com 81% dos registros e, em segundo lugar, a via pública com 6,1% dos casos (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 49).

O grupo mais afetado pela violência doméstica e intrafamiliar em 2022, foram as crianças: meninas de zero a nove anos representaram 15,2% das vítimas. Crianças e adolescentes com idade até 14 anos representaram 24,5% das vítimas, totalizando 35.387 casos. Praticamente metade das vítimas (49,9%) são mulheres em idade reprodutiva, entre 15 e 39 anos. Mulheres idosas representaram 6,4% do total das vítimas, totalizando 9.180 casos de

vítimas com 60 anos ou mais (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 48). Os homens foram os autores em 86,6% dos casos de autoria da violência doméstica e intrafamiliar (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 50).

Nos casos dos infantes (zero a quatro anos) e crianças (cinco a 14 anos), a residência aparece como local majoritário das ocorrências, registrando, respectivamente, 67,5% e 65,6% das notificações. A violência escolar se torna alvo das violências, 5,4% dos casos, impactando o desenvolvimento educacional na aprendizagem. No caso de adolescentes, os casos de violência na residência ficam com percentual de 47,5%, às violências em via pública representam 29,2% das notificações (Cerqueira; Bueno, 2024 p. 33). Os infantes são as principais vítimas dos casos de negligência (61,7%), as crianças são a maioria das vítimas de violência psicológica (53,5%) e sexual (65,1%) e os adolescentes são as principais vítimas de violência física (59,3%) (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 34).

Nesse levantamento de dados sobre as violências, o que mais se prevaleceram no ano de 2022, foram as vítimas de zero a nove anos, a violência mais frequente foi a negligência, com 37,9% dos casos, seguido da violência sexual com 30,4%. Na faixa etária de 10 a 14 anos, a violência sexual se torna prevalente, com o percentual de 49,6% dos registros. De 15 até os 69 anos, a violência física se torna presente, de 15 a 19 anos 35,1% dos casos, de 20 a 24 anos 49% das ocorrências e até 59 anos acima dos 40%. A partir dos 70 anos, os casos de negligência aumentam com o passar do tempo, dos 70 aos 74 anos, 26,5% dos registros de negligência e 28,8% violência física, dos 75 aos 79 anos, 37,5% dos eventos de negligência, e 50,4% em mulheres com 80 anos ou mais (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 51).

Em 2022, de cada cem jovens entre 15 e 29 anos que morreram no Brasil por qualquer causa, 34 foram vítimas de homicídio. Foram 46.409 homicídios registrados, 49,2% das vítimas aconteceram com jovens entre 15 e 29 anos. Em torno de 22.864 jovens foram assassinados, uma média de 62 jovens assassinados por dia no país (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 19). As crianças e adolescentes entre 2012 e 2022, houve 2.153 homicídios de infantes (zero a quatro anos), 7.000 de crianças (cinco a 14 anos) e 94.970 homicídios de adolescentes (15 a 19 anos) (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 26).

Esse contexto se evidencia com a carência de informações sobre os direitos e as garantias fundamentais, o acesso à justiça, as exigências desnecessárias presentes nos boletins de ocorrências e/ou autorização judicial, pela escassez de prestações de serviços de referência e profissionais capacitados nos postos de saúde e hospitais, nas delegacias e segurança pública, ao conhecimento educacional, a prevenção e posvenção do Estado. O Brasil associa as mulheres à maternidade forçada e compulsória, prejudicando o futuro dessas meninas, nos meios sociais, econômicos e humanos, afetando internamente o seu corpo, a saúde, a sua formação pessoal, acadêmica e profissional, e ao seu intelecto, compactuando os ciclos de pobreza, vulnerabilidade social e econômico, analfabeto e o abandono escolar, violências e violações de direitos.

Essa temática associa mais uma vez a revitimização de meninas e mulheres vítimas de uns dos crimes mais danosos contra as mulheres, o estupro e a violência sexual, além das condições sociais e históricas vivenciadas por elas durante todos esses anos, ainda tem essa imposição aplicada pelo Estado, associando mais uma barreira e/ou obstáculos ao acesso ao aborto legal, a segurança pública e familiar, diminuindo assim, a acessibilidade das mulheres e meninas, de serem livres para escolher - liberdade e autonomia -, as menores de idade necessitam de um responsável, em razão da sua incapacidade civil, porém, tem todos os direitos e garantias fundamentais amparados no ordenamento jurídico brasileiro, além de serem considerados nos grupos vulnerabilidade e minoritário.

AUSÊNCIA DE RESPONSABILIDADE PATERNA

É pertinente mencionar a carência da participação paterna nas vidas dos filhos(as) durante toda a formação de vida, trazendo malefícios aos infantes, crianças, adolescentes, jovens e adultos, devendo enfatizar a necessidade das ações, deveres e medidas preventivas e compensatórias na prestação de assistências aos menores e os responsáveis que fazem a função dobrada, podendo se sujeitar a reparação civil cumulada com a indenização e as pensões mensais, caracterizando uma consequência do poder familiar, uma

obrigação a ser destinadas aos pais para seus filhos, as mães e as pessoas que se responsabilizaram pela criação das crianças, adolescentes e jovens.

Segundo o levantamento de dados da Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen-Brasil), abarca os Registro Civil no Brasil, publicado em agosto de 2023, cerca de 170.667 mil crianças não receberam o nome do pai na sua certidão de nascimento, esse dado configura a probabilidade de 6,6% dos recém-nascidos no país que não foram registrado pelos nomes dos pais, sendo assim, apenas com as informações das mães (ArpenBR, 2023).

Outro levantamento do site CNN Brasil, divulgou os dados do painel transparência sobre a ausência da presença dos genitores nas certidões de nascimento dos filhos, entre agosto de 2019 a agosto de 2024, foram cerca de 800 mil brasileiros. Nesse período, ocorreu o nascimento de 13 milhões de brasileiros, desse número, 6% não receberam os nomes dos pais (Souza, 2024), mais também, tem a inexistência dos registros daqueles pais que registraram, mas não se responsabilizam integralmente e devidamente com as obrigações, direitos e deveres com os(as) filhos(as).

Nisso abordamos os contextos das pensões alimentícias e os recursos (i)materiais e abstratos, bem como, a vinculação do pagamento as mães e os responsáveis pela criação, educação e a presença integral nos cuidados das crianças e adolescentes, se ausentando da vida pessoal, acadêmica e profissional, enquanto aos pais, continuam com suas vidas normalmente. Temas bastante emblemáticos nos litígios judiciais e muito discutido no ambiente familiar.

Nesse ponto evidencia-se a precisão de uma reinterpretação das normas jurídicas, estabelecendo três elementos presente no Código Civil de 2002: a necessidade, a proporcionalidade e a possibilidade, além deles, o acréscimo dos encargos, não só dos/as filhos/as, mais o tempo, as obrigações, as responsabilidades, as ausências e perdas, as conquistas e os desejos pessoais, a carreira profissional das próprias das mães, dentro do patamar das concepções da pensão alimentícia no Brasil, e não apenas aqueles patamares estabelecidos pelo órgão do poder judiciário de 15% a 30% do salário, ajustado com base na quantidade de dependentes. Deve analisar e fixar o pagamento em conformidade com as circunstâncias, as demandas e a manutenção de

caráter pessoal da criança, adolescente e/ou jovem, dividindo esses encargos, guardas, obrigações e entre outros que possa advir do dia a dia dos filhos, entre o pai e a mãe.

Ademais, menciona-se as justificativas errôneas dos pais em quererem não se comprometer com os seus papeis e funções de serem pai, nisso descreve-se: aos assuntos relacionados ao desemprego, a informalidade dos empregos, a insuficiência em pagar as despesas das crianças, adolescentes e jovens, a possibilidade de as mães arcarem com a maioria dos encargos, ou seja, a responsabilidade dela e dos pais. Essas justificativas não são plausíveis, é obrigação dos responsáveis arcar com os encargos, tendo emprego ou não, os filhos são responsabilidades dos pais, independente de condições financeiras.

De antemão, aos casos mencionados, a presença latente dos pais como autores das agressões, resultando nos crimes de violências, principalmente violências sexuais e o estupro de vulneráveis. Remetendo esses casos a segurança pública - policiamento e delegacia - e jurídica - órgão judicial e o acesso á justiça -, a saúde pública e o atendimento individualizado, a conscientização educacional, social e familiar nos ambiente residencial, sociedade e escola, ao Estado em procurar procedimentos e métodos essenciais e adequados para diminuir essas notificações e aumentar o grau e os anos de penalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as temáticas abordadas nesta análise e reflexão crítica dos assuntos norteadores das violências e violações de direitos humanos e garantias fundamentais aos infantes, crianças e adolescentes do sexo feminino, ou seja, as meninas, interligada com a proteção, o amparo e a preservação de uma vida digna, aos princípios, direitos e garantias civis e sociais associados a dignidade da pessoa humana, a liberdade, igualdade e autonomia, a preservação do corpo, mente e a saúde, ao cuidado, amor e os sentimentos das pessoas próximas, as obrigações e aos direitos dos familiares, principalmente aos genitores e os parentes homens, em específico, na ausência paterna nas vidas e na certidão de nascimento dos seus

dependentes e de serem em grande maioria os autores dos crimes de violências e estupro de vulneráveis.

Diante disso, destaca-se a importância da aplicabilidade, efetividade, execução, ampliação e o monitoramento dos programas, políticas públicas, projetos, ações e atividades relacionada à proteção e a conscientização dos seus direitos humanos e as garantias fundamentais das meninas e mulheres, em razão de todos os contextos sociais, históricos, políticos e de direitos requeridos e mobilizados pelas mulheres, mais também, as violações e violências direcionadas a elas, de forma constante e drástica, prejudicando e perdendo a sua vida e os elementos essenciais para o seu desenvolvimento, formação e sobrevivência interna e externa dos seus direitos.

Dessa maneira, ressalta-se a necessidade dos órgãos públicos e privados em direcionar os recursos e as perspectivas referenciais de proteção, preservação, conservação e amplificação dos seus direitos humanos e as garantias fundamentais, a segurança pública, jurídica e legal, as políticas públicas, ao ordenamento jurídico brasileiro orientado pela defesa dos direitos às mulheres, a educação escolar, familiar, social e política norteadores do resguardo, conscientização e a aprendizagem nos direitos e deveres centralizados nas condições e circunstâncias históricas, sociais, políticas, econômicas e de direitos humanos, na precaução, prevenção e posvenção correlacionados as medidas, métodos e meios alternativos e compensatórios para diminuir e inibir os altos índices e dados de violências e violações de direitos humanos relacionados aos crimes de violências sexuais, ao estupro e estupro de vulneráveis e ao homicídio, por simplesmente serem meninas e mulheres na sociedade brasileira.

O ordenamento jurídico brasileiro tem previsões importantes a serem aplicadas e efetivadas, por mais que tenha projetos legislativos que desvirtuem essas funções, direcionamentos e competências aos direitos das mulheres, ainda se faz indispensável às execuções de todos os direitos e garantias, de modo integral, colaborativo e cooperativo entre o Estado, os entes federativos e os municípios, na forma descentralizadas e desconcentradas, assim, poder conectar as entidades privadas e públicas e os órgãos públicos, fornecendo atividades e ações essenciais para a funcionalidade destes direitos que estão cada vez mais em declínio nos meios sociais e familiares.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. '**Criança não é para ser mãe, é para ter infância, é para ser criança', diz Cida Gonçalves**. 2024. Empesa mais de comunicação. Site Agência Gov. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202406/crianca-nao-e-para-ser-mae-e-para-ter-infancia-e-para-ser-crianca-diz-cida-goncalves. Acesso em 13 de dezembro de 2024.

ARPENBR. **Mais 170 mil crianças não receberam o nome do pai no último ano no Brasil.** Registo Civil do Brasil. Disponível em: https://arpenbrasil.org.br/press_releases/mais-170-mil-criancas-nao-receberam-o-nome-do-pai-no-ultimo-ano-no-brasil/. Acesso em 18 de outubro de 2024.

BRASIL. **Painel de Monitoramento de Nascidos Vivos**. Plataforma IVISQ. Plataforma integrada de vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. 2023. Disponível: http://plataforma.saude.gov.br/natalidade/nascidos-vivos/. Acesso em 12 de dezembro de 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da Violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/251. Acesso em 12 de dezembro de 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA**. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024. ISSN 1983-7364. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253. Acesso em 12 de dezembro de 2024.

REVISTA AZMINA. **Procedimentos realizados em situações de abortamento no SUS: Curetagem e AMIU**. AbortonoBrasil. Disponível em: https://abortonobrasil.info/#saude. Acesso em 06 de dezembro de 2023.

SILVA, Elizabeth Aléxa Oliveira. **A Violência de Gênero, das Mulheres, das Crianças e dos Adolescentes: com o olhar reflexivo e crítico**. IV Colóquio de Gênero e Pesquisa Histórica. Diálogos feministas. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, 2023, p. 11. ISSN: 2675-7621. Disponível em: https://evento.unicentro.br/anais/coloquiodegenero. Acesso em 21 de junho de 2024.

SILVA, Elizabeth Aléxa Oliveira. **A discussão sobre os altos índices de crianças mães no brasil**. In: Semana Científica do Agreste Pernambucano – n. 1, (2019) - Garanhuns, PE : Universidade de Pernambuco, 2019 - V Secap, Integrando Saberes: Educação, Pesquisa e Impacto Social. Anais 2024. p. 3906-3910. Resumo expandido. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TCO4xBj0iSNgPoO0WLWcJQ7xvVCpBpRM/view. Acesso em 12 de dezembro de 2024.

SOUZA, Beto. **Dia dos Pais: 800 mil brasileiros foram registrados sem o nome do genitor desde 2019**. Site CNN Brasil, São Paulo. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/dia-dos-pais-800-mil-brasileiros-foram-registrados-sem-o-nome-do-genitor-desde-2019/#:~:text=Entre%20agosto%20de%202019%20e,registrados%20nos%20%C3%BAltimos%20cinco%20anos. Acesso em 19 de outubro de 2024.

CAPÍTULO 39

MAIS UMA TENTATIVA DE SUPRESSÃO AOS DIREITOS DAS MULHERES: ESTUPRO É CRIME E NÃO UMA ESCOLHA DA VÍTIMA

Elizabeth Aléxa Oliveira Silva[153]

INTRODUÇÃO

A violência é um ato e/ou ação voluntária e/ou involuntária (pensando na forma de coerção compulsória a terceiro) que um indivíduo ou um grupo exerce a sua força ou o seu poder, contra si ou a terceiro ou um grupo, por meio de uma ação ou um ato condicionado para agredir, abusar, violar, ofender, desrespeitar a sua integridade e dignidade corporal, física, mental e pessoal.

> [...] a violência é definida como o uso intencional da força ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug *et al.*, 2002, *apud* Coelho, Silva, Lindner, 2014, p. 12).

A violência pode ser executada de forma física, verbal, psicológica e/ou mental, sexual, moral, patrimonial, por privação e/ou abandono e/ou negligência, estrutural, institucional, familiar e doméstica. Diante da violência sexual, podemos compreender pelo ato, a ação ou a prática sexual com a vítima, sem o seu consentimento, de forma forçada e coercitiva, ou a sua incapacidade absoluta (aos menores de 16 anos) e incapacidade relativa (aos menores de 18 anos e maiores de 16 anos) de consentir ou de se impor ao ato indesejável, podendo os agressores e abusadores utilizarem ameaças,

[153] Bacharel em Direito, Especialização em Processual Civil e discente da Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8440862647751901.

coação, uso da força compulsória ou forçada, intimidações ou chantagem, ocorrendo juntamente com os outros tipos de violências (Silva, 2023a, p. 05).

> Mulheres são frequentemente violadas e violentadas, machucadas e agredidas, ofendidas e difamadas, estupradas e lesionadas verbalmente, fisicamente e sexualmente, em todos os âmbitos e meios, em todas as questões e assuntos, não temos autonomia, liberdade e igualdade de direitos e escolhas, somos diminuídas a objeto e produto, sem ter tomada de decisão sobre as suas escolhas e ao seu corpo, sem capacidade de decidir se vamos ter ou não um filho, se podemos doar a uma instituição de doação, se podemos obter limites de reprodução (Silva, 2024a, p. 3897).

O Site Gênero e Número, pela Pesquisa Nacional ao Aborto, entre 2021 e 2022, menciona o quantitativo de 483 mulheres que morreram por aborto em hospitais da rede pública de saúde no Brasil, destacando mais de 1,7 milhão de internações registradas no Sistema de Informações Hospitalares (SIH-SUS), com descritivos de gravidez que resultou em aborto (Alves e Rocha, 2023). O aborto, no Brasil, pode obter três tipos legalizados e permitido que seja realizado e executado nas redes de saúde, por razões médicas e legais, como por exemplo, se não houver meio de salvar a vida da gestante, a gravidez por intermédio do estupro, previsto no Código Penal de 1940, nos seus incisos I e II do dispositivo 128 (Brasil, 1940, p. 26) e em casos de bebês com anencefalia.

O site da CNN Brasil, descreve os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), evidenciando cerca de 39 mil mulheres que morrem por ano ao realizarem abortos em locais inseguros, além disso, 25 milhões de mulheres são internadas no mundo devido às complicações nos procedimentos, desses números, 60% são feitos em países pobres ou subdesenvolvidos, nisso inclui-se o Brasil nesses dados (Silva, 2023b). Levando em consideração os registros de nascimentos vivos por ocorrência de mães crianças e adolescentes, entre zero a 14 anos de idade, referência do ano de 2022, elaborado pela Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde pelo Ministério de Saúde, totaliza 14.265 casos (Gov.br, 2023). E segundo a Revista AzMina, em média 20 mil meninas menores de 14 anos estão gerando e parindo todos os anos no país (Guzzo,

2023).

As vítimas de estupro e estupro de vulnerável, deveriam ter tido os seus direitos e as garantias fundamentais asseguradas e protegidas, anterior ao abuso e a agressão, durante e posteriormente ao ocorrido, abarcando as etapas de atendimento, acompanhamento e o monitoramento integral ao aborto seguro, eficaz e legal, e que muitas não tiveram, e não tem. Nisso, resulta a inaplicabilidade e inefetividade das normas jurídicas, a saúde pública nos ambientes hospitalares, aos processos e recursos administrativos e judiciais, a carência da conscientização educacional, a falta da implementação, monitoramento e progresso dos programas e projetos do Estado, os entes federativos e municípios, as políticas públicas e as ações afirmativas, bem como, na insegurança pública e jurídica.

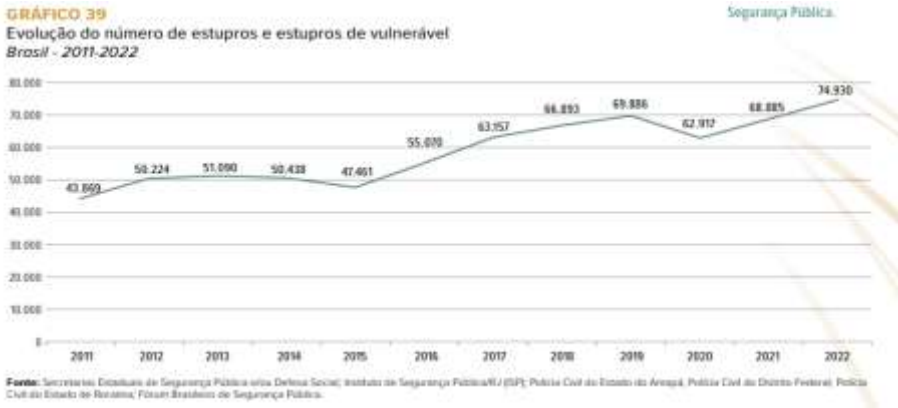
As crianças e as adolescentes perderam a principal etapa na sua idade, a vida, a infância até a juventude, os sentimentos positivos, a paz, a liberdade e autonomia, a diversão, a construção da identidade e o autoconhecimento, as descobertas e os conhecimentos. Como também, a educação e a aprendizagem, os afetos e os momentos em família, com os amiguinhos e colegas, que agora vão ser acrescidos a mais um(uns) ou/e uma(umas), diante da não realização do aborto, requisitos expostos no sistema jurídico, contendo assim, a responsabilidade e a obrigação afetiva, intelectual e material com o/a(s) filho/a(s) (Silva, 2024b).

O AUMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL NO BRASIL NOS DADOS DO ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública, edição 2023, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, analisa os boletins de ocorrência das 27 federações pelos levantamentos das polícias estaduais, registrados por meio das ocorrências de violências letais e violências sexuais contra as crianças e adolescentes, relacionados com a temática da Violência contra as mulheres, estupro e estupro de vulnerável - vítimas mulheres. É possível evidenciar os aumentos dos casos de violências sexuais praticados pelas mulheres, de modo contínuo e progressivo durante todos os anos de

monitoramento e divulgação apontados pela investigação das polícias e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Gráfico 1 - Evolução do número de estupros e estupros de vulnerável no Brasil - anos de 2011-2022



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 154).

A violência sexual é um crime que acontece prioritariamente na infância e no início da adolescência, o relatório registrou a violência sexual nos períodos de 2018 e 2022 por 100 mil mulheres. Nesses cinco anos, foram registrados 343.511 casos de estupro e/ou estupro de vulnerável com vítimas de até 19 anos – uma média de quase 68.700 mil casos por ano presente no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 154). Os casos registrados em 2022 delimitam os casos de estupros (maiores de 14 anos de idade) que somaram 18.110 vítimas, crescimento de 7% em relação ao ano anterior, em 2021. E os casos de estupro de vulnerável (menores de 14 anos de idade), no número elevado de 56.820 vítimas, aumentando 8,6%.

Significa que em média 24,2% das vítimas eram homens e mulheres com mais de 14 anos, e 75,8% eram incapazes absolutamente de consentimento, pela idade de serem menores de 14 anos, ou por qualquer outro motivo (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 154). Outro ponto mencionado pelo Anuário é a carência dos registros pelos órgãos competentes, pelo policiamento, as Delegacias, os Conselhos Tutelares e a

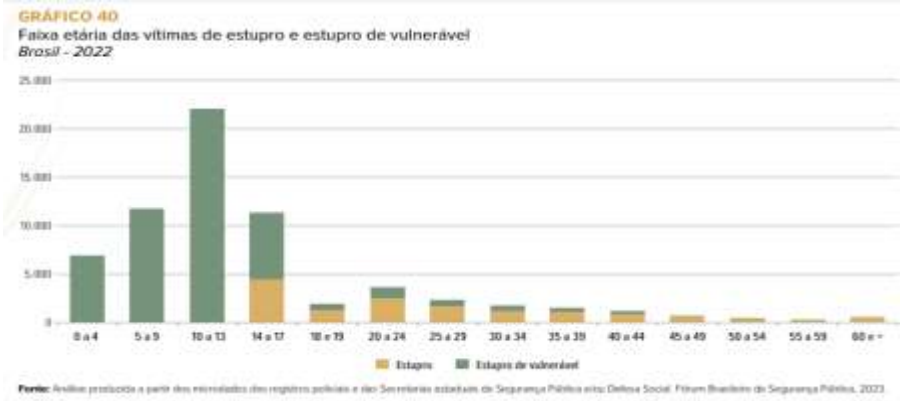
Saúde Pública, esses fatores estão sendo destacados pelos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.

> Estudo recente divulgado por pesquisadores do IPEA indicou que apenas 8,5% dos estupros no Brasil são reportados às polícias e 4,2% pelos sistemas de informação da saúde. Assim, segundo a estimativa produzida pelos autores, o patamar de casos de estupro no Brasil é da ordem de 822 mil casos anuais. Se considerarmos que desde 2019 (ano considerado no estudo) os registros cresceram, a situação pode ser ainda mais grave (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 155).

Nesse contexto de agressões e crimes sexuais no Brasil, com base no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, aborda que seis em cada 10 vítimas de estupro são vulneráveis com idades entre zero e 13 anos (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 155), e nesses números de vítimas obtêm como abusadores familiares, conhecidos pelo vínculo particular das crianças e adolescentes, e uma porcentagem mínima em relação ao anterior, desconhecidos das relações de convívio das crianças e adolescentes.

A maioria das vítimas de violência sexuais é de crianças e adolescentes, o gráfico 2, descreve que: 10,4% das vítimas de estupro eram bebês e crianças com idade entre zero e quatro anos - em média 7.000 -; 17,7% das vítimas tinham entre 5 e 9 anos - correspondendo aproximadamente 12.000 - e 33,2% entre 10 e 13 anos - decorre 22.000 - ou seja, 61,4% tinham no máximo 13 anos de idade. As vítimas de estupro e estupro de vulnerável por sexo no ano de 2022, 88,7% das vítimas eram do sexo feminino e 11,3% do sexo masculino. Levando em consideração as vítimas por cor ou raça, 56,8% das vítimas eram pretas ou pardas, 42,3% das vítimas eram brancas, 0,5% indígenas e 0,4% amarelas. Em relação aos casos de autoria registrados com base nas relações e/ou vinculo íntimo e interno, na maioria das ocorrências, 82,7% são conhecidos pelas vítimas e 17,3% desconhecidos como autores da violência sexual.

Gráfico 2 - Faixa etária das vítimas de estupro e estupro de vulneráveis no Brasil - ano de 2022



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 157).

Nisso, foram distribuídos entre os incapazes absolutamente e os incapazes relativamente, aos de zero e 13 anos de idade os principais autores são familiares, 64,4% dos casos, 21,6% são conhecidos da vítima, mas sem vínculos de parentesco, e 13,9% das ocorrências foram de autoria de pessoas desconhecidas das vítimas (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 157-158). O relatório ressaltou a informação de autoria de parceiros ou ex-parceiros íntimos como abusadores, e o questionamentos vêm à tona, como uma criança e um pré-adolescente pode ter relações íntimas e amorosas com outro e/ou outra pessoa, sem conter um mínimo e essencial de discernimento no seu desenvolvimento e formação mental, físico, biológico, étnico e moral básico.

> Importante mencionar que os dados coletados trouxeram uma informação que merece destaque: 7,8% dos casos foram registrados como sendo de autoria de parceiros ou ex-parceiros íntimos, mas foram reclassificados por nós e incluídos em “outros conhecidos”, dada a impossibilidade de pessoas nessa idade consentirem a uma relação sexual (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 158).

Nas vítimas de 14 anos ou mais, os dados demonstram que 24,4% dos casos foram praticados por parceiros ou ex-parceiros íntimos da vítima, 37,9%

por familiares, 15% por outros conhecidos, e 22,8% dos estupros de pessoas com mais de 14 anos foram praticados por desconhecidos. Ao local em ocorreu o crime de estupro mais o estupro de vulnerável, a residência da vítima consta com 68,3% dos casos em média, índices com mais da maioria, somando com o restante dos locais, essa proporção aumenta os casos de estupro de vulnerável, percentual de 71,6% (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 158).

Em relação ao horário que ocorreu a violência sexual, 53,3% dos casos de estupro oficializados ocorreram no período da noite e/ou na madrugada, às 18h a 23h59min (28,8%) e 00:00 a 05h59min (24,5%), 12h a 17h59min (23,6%), e 06h a 11h59min (23,1%). E 65,1% das ocorrências de estupro de vulnerável, ocorrem ao longo do dia, às 06h a 11h59min (32,5%), ou, ao 12h a 17h59min (32,6%), 18h a 23h59min (22,7%), e 00:00 a 05h59min (12,2%) (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 158). Períodos estes em que as mães ou responsáveis das crianças estão em sua maioria trabalhando ou fora das residências, ou então, como muitos casos comprovam nas evidências probatórias, para não chamar atenção da vizinhança com as zoadas e os pedidos de socorros.

O Disque 100 (Disque Direitos Humanos) registrou nos quatro primeiros meses de 2023, janeiro a abril, mais de 17 mil violações sexuais contra as crianças e adolescentes, contabilizados 69,3 mil denúncias e 397 mil violações de direitos humanos de crianças e adolescentes, das quais 9,5 mil denúncias e 17,5 mil violações envolvendo violências sexuais físicas, abusos, estupros, exploração sexual e psíquicas (Gov.br, 2023). Muitos desses casos contêm a presença constante de intimidações, ofensas, abusos, ameaças, agressões, chantagem e/ou extorsão por parte dos abusadores e os cúmplices dos crimes, que muitas das vezes é a figura ou a responsável materna ou outros familiares.

SINOPSE DO PROJETO DE LEI 1904/2024

Diante dos inúmeros casos de violações e violências as crianças e adolescentes, vinculados aos crimes de estupro e estupro de vulnerável, abordaremos como o PL 1904 de 2024 é mais um afronte aos direitos humanos

e as garantias fundamentais as meninas, as garotas e as mulheres. Além de estarem sendo violentadas diariamente por seus abusadores, ainda tem que aguentar a vivência de gerar o fruto do estupro pelas pautas lastreadas por convicções morais, éticas, religiosas e/ou políticas, que são em desfavor aos direitos humanos às mulheres, nas suas diferentes faixas etárias, deveriam ser excluídas da pauta pelas Comissões de Mérito e Admissibilidade do Projeto de Lei e da Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania, o que não foi distribuído a nenhuma das comissões, retirando a essa atribuição às comissões ora descritas.

Em razão de serem leis consideradas inconstitucionais, que violem preceitos humanos e constitucionais, em virtude dos altos índices de crimes realizados anualmente em face das crianças, adolescentes e adultos mulheres, sem mencionarmos nas discriminações, vulnerabilidades e desigualdades nas camadas sociais, raciais, gêneros e econômicas da sociedade ao acesso às prestações de serviços públicos, aos direitos e as garantias fundamentais. O projeto de lei (Parecer PL 1904/2024 - CFOAB final) tem como arcabouço de regime de urgência pelos legisladores, sob o argumento de possuir relevância e inadiável interesse nacional da matéria à sociedade, alterando o Código Penal de 1940, acrescentando-o nos dispositivos 124, 125, 126 e 128.

> Art. 1º Esta Lei altera o Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, a fim de acrescer dois parágrafos ao artigo 124, um parágrafo único ao artigo 125, acrescer um segundo parágrafo ao artigo 126, e acrescentar um parágrafo único ao artigo 128 do mesmo diploma legal. [...] Art. 124 - Provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lhe provoque: § 1 **Quando houver viabilidade fetal, presumida em gestações acima de 22 semanas, as penas serão aplicadas conforme o delito de homicídio simples previsto no art. 121 deste Código**. [...] Art. 125 - Provocar aborto, sem o consentimento da gestante: Parágrafo único. **Quando houver viabilidade fetal, presumida gestações acima de 22 semanas, as penas serão aplicadas conforme o delito de homicídio simples previsto no art. 121 deste Código**. [...] Art.126. § 2º **Quando houver viabilidade fetal, presumida em gestações acima de 22 semanas, as penas serão aplicadas conforme o delito de homicídio simples previsto**

> **no art. 121 deste Código**. [...] Art. 128 - Não se pune o aborto praticado por médico: Parágrafo único. **Se a gravidez resulta de estupro e houver viabilidade fetal, presumida em gestações acima de 22 semanas, não se aplicará a excludente de punibilidade prevista neste artigo**. Art. 6º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Grifos nossos) (Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2024).

O texto ora mencionado tem como escopo características enfáticas de linguagens e comportamentos punitivos, inconstitucionais, autoritários e conservadores, desumanos, depreciado da realidade e todos contextos históricos e sociais vivenciados pelas mulheres no Brasil ao longo dos séculos, e ainda mantido e vivenciado pelas mesmas na contemporaneidade. A população das mulheres consideradas historicamente e socialmente por serem mais vulnerabilizadas, dados comprovam essa premissa, são as mulheres pretas, pobres, de baixa escolaridade, perfis esses onde se incidem os maiores índices de adolescentes grávidas (Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2024).

É pertinente mencionar que o abortamento seguro e eficaz tem restrições, apenas poucos estabelecimentos hospitalares e clínicas de saúde realizam tais procedimentos, concentrados nos centros urbanos, e muita das vezes obtendo preços inacessíveis para realização e deslocamento da zona rural e/ou periférica para a cidade ou capital. Dificultando o acesso às mulheres com vulnerabilidade, como também, a dificuldade em entender e compreender a gravidade da situação, o medo, o receio e a privação de liberdade ocasionada pelo crime de violência sexual. Essa dificuldade se intensifica com criança e adolescente, que nem entende o que seu corpo é capaz, muito menos, a forma de reprodução, o conhecimento biológico, a violência sofrida, as previsões legais sobre o crime sexual, as exigências do boletim de ocorrência ou autorização judicial, e a realização do aborto.

A criminalização pretendida pelos legisladores é grave, imprudente e que negligencia os direitos humanos e as garantias fundamentais de todas as mulheres, adolescentes e crianças vítimas de um crime que nem deveria ser executado pelos homens, afetando especialmente as meninas e as mulheres mais vulneráveis, nos aspectos de desigualdades e discriminações sociais,

econômicos, educacionais e nos quesitos de cor e/ou raça. Os dados comprovam a existência dos posicionamentos, pensamentos e comportamentos retrógrados de outros períodos. No ano de 2022, 88,7% das vítimas dos crimes de estupro eram do sexo feminino, desse percentual, 56,8% eram meninas/mulheres pretas ou pardas, 61,4% tinham no máximo 13 anos de idade, e 82,7% das ocorrências em geral dos crimes de estupro e estupro por vulnerável são pessoas conhecidas e próximas das vítimas (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

A equiparação do aborto de gestacional derivado de estupro acima de 22º semanas ao crime de homicídio, interliga ao distanciamento de preposições histórico-sociais do Brasil, como também, se distancia os elementos biológico, físico corporal da gestação e a saúde mental das vítimas, além do estabelecimento e o atendimento integral da saúde clínica e o meio familiar. Sendo aplicadas as penas conforme o delito do homicídio, equiparando ao procedimento de aborto realizado após a 22º semana para as vítimas do crime de estupro - pena de reclusão de seis a 20 anos -, considerada superior ao condicionamento aplicado pelo ordenamento do Código Penal, sofrendo sanções de pena privativa de liberdade superiores a pena estabelecida ao seu agressor pela prática do estupro, - pena de reclusão de seis a 10 anos (Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2024).

Diante disso, o PL contém aspectos discriminantes e desiguais, infligindo nos princípios de proporcionalidade, razoabilidade, humanidade, equidade, dignidade e entre outros, mais também, aos preceitos constitucionais e internacionais, aos tratados, os direitos humanos, os princípios e as garantias previstas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, reforçando a finalidade de apenas aplicar uma sanção ampliada as vítimas, ao invés dos agressores e abusadores do ato, reprimindo a conduta legal, ética e moral da sociedade.

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS ÀS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES

O PL 1904/2024 infringe princípios, objetivos, fundamentos e direitos constitucionais, a dignidade da pessoa humana, a vida, a cidadania, a

equidade, a saúde, aos interesses básicos das crianças e os adolescentes, a erradicação da pobreza, o enfartamento e o combate às violências às mulheres, a solidariedade, o núcleo familiar, as condições e os recursos essenciais para a sobrevivência, entre outros. A Constituição Federal de 1988, no dispositivo 227, dispõe que:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 122-123).

A família, a sociedade e o Estado, de forma cooperativa e colaborativa, de modo absoluto, integral e prioritário deve assegurar os direitos e as garantias fundamentais às crianças, aos adolescentes e aos jovens, mais também, para as mulheres. Prevenindo de quaisquer formas de negligência, discriminação, distinção, desigualdade, exploração, violência, violações, danos e opressão, devendo ser assegurado, protegido, respeitado, acolhido e compreendido nos ambientes sociais, para que assim tenha restabelecido a sua dignidade e a vida digna, as condições e os recursos essenciais à vida, saúde, bem-estar e a reprodução sexual.

Possibilitando assim, que as mulheres possam decidir livremente se querem ou não ter filhos/as, com quem, quantos e quando, e não impondo regras e normas a sua vida e as suas escolhas, e muito menos, impor que as crianças e os adolescentes se tornem mães e mulheres antes do período apropriado para o seu desenvolvimento biológico, físico e mental, e na formação econômica, social e educacional, caracterizando como formas de tortura, tratamento cruel, desumano, desproporcional e degradante. Muitos dos casos legais de abortos no Brasil, não conseguem ser realizados por pouco e/ou falta de acesso aos hospitais e/ou postos de saúde, ou então, pela composição médica e/ou por carência de instrumentos necessários para finalizar o abortamento.

Outros casos, a recusa dos familiares (pois metade dos casos de estupro acontecem no seio familiar) ou a dificuldade de buscar ajuda por danos psicológicos e mentais (medos, traumas, receios, entre outras razões), para que assim, execute os direitos de interrupção da gestação de forma eficaz e segura. E se tratando de uma criança, as ocasiões pioram drasticamente, tanto por tudo mencionado, quanto pelo desconhecimento, sendo obrigada a levar a gestação indesejada e insegura, colocando em risco a vida e ao do feto/bebê, comprovando a ineficácia do sistema de saúde público, a sociedade, a família e o Estado. O Brasil tem um dos piores indicadores de saúde, em razão dos constantes índices de mortalidade materna, permanecendo como um grande desafio do Estado a ser superado, mas não é criminalizando a vítima que esse índice irá mudar (Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, 2024).

No que diz respeito à responsabilidade e obrigação paterna das crianças, temos em 2023, segundo o levantamento da Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen-Brasil) obtidos por meio do Portal da Transparência do Registro Civil, 2,5 milhões nascimentos, e 172,2 mil deles têm pais ausentes, quantidade 5% maior do que o registrado em 2022, de 162,8 mil (Lisboa, 2024), além daqueles filhos nascidos anteriormente a esse período e que não tem o contato com a figura paterna. Como resultado para reverter essas informações, merece ressaltar a necessidade de um planejamento familiar efetivo e aplicável a todos, com acesso incondicional aos programas, projetos e planos sociais, educacionais e de saúde familiar, clínica e reprodutiva, no alcance integral de proteção, justiça, segurança pública e jurídica.

E de todos os fatores presente nas legislações sobre os direitos das mulheres e das crianças e adolescentes, se adequando as suas prioridades, valores e momentos, compreendendo os seguintes sujeitos: a família, a sociedade e o Estado, incluindo assim, a escola, os órgãos públicos, as políticas públicas e as ações afirmativas, e os representantes do povo nessa ampliação. No aprimoramento das medidas capazes de aplicar, efetivar e executar às políticas públicas, as ações afirmativas, os programas de atendimento especializado e equipes multidisciplinares, acolhimento, apoio e monitoramento à vítima, assistência jurídica e social, ampliação e expansão das delegacias e postos, reeducação e acompanhamento psicossocial de

vítimas e agressor, medidas de proteção, restrição e suspensão de vínculo íntimo, as providências fundamentais e essenciais a todas as violências e violações letal e sexual contra as mulheres, as adolescentes e as crianças, nos modos de precaução, prevenção, segurança e posteriori ao resultado.

A União, os entes federativos e os municípios deverão criar plano de metas para o enfrentamento integrado de todo tipo de violência contra às mulheres para o combate da violência doméstica e familiar contra às mulheres, a Rede Estadual de Enfrentamento à Violência contra a Mulher e da Rede de Atendimento à Mulher em Situação de Violência presente na Lei 14.899/2024 (Brasil, 2024). Possibilitando as capacitações e os treinamentos dos profissionais das áreas sociais, disciplinando os assuntos específicos de enfrentamento às violências contra às mulheres, ao atendimento, acompanhamento e na escuta protegida, absoluta e integral, aos conhecimentos educacionais, ético, moral e o senso comum. Além de garantir a responsabilização dos autores e os cúmplices das violências, sejam elas físicas, verbais, escritas, legislativas - por meio dos projetos de leis e as participações populares - e jurídicas, assegurando o seu comprometimento na reabilitação, na educação, no posicionamento e no comportamento perante a sociedade e os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração todo o trajeto histórico de violências, violações e reivindicações de direitos e garantias fundamentais às mulheres, sendo apenas alcançados as premissas de igualdade e equidade após a Carta Magna de 1988, com a democratização do Brasil, e ainda assim, contendo normas e regras administrativas e legais que impeça a redemocratização em todos as esferas, órgãos e ambientes sociais. As mulheres, jovens, adolescentes e crianças continuam sendo vítimas das violências físicas, verbais, psicológicas e/ou mentais, sexuais, morais, patrimoniais, por privação e/ou abandono e/ou negligência, estruturais, institucionais, familiares e domésticas, os crimes de feminicídios, os estupros e estupros de vulneráveis, o sequestro e o cárcere privado, os homicídios e os assassinatos.

E esses índices continuam crescendo drasticamente, e prejudicando ainda mais a existência, o desenvolvimento, a formação e a vida, especialmente das crianças e adolescentes, que são mais da metade das vítimas desses casos de violências sexuais. Progredindo nos aumentos dos programas, projetos e as políticas públicas de enfrentamento, combate, atendimento, monitoramento e conscientização a esses crimes, projetam-se leis que incidam em mais danos aos indivíduos vulneráveis, incapazes absolutamente e relativamente, aumentando propositalmente a proporcionalidade, razoabilidade e humanitariamente as sanções penais às vítimas dos estupros, e exigindo que elas sejam mães, em um país em que existem crescimento exorbitantes anualmente de pais que não registram os seus filhos e não contêm a responsabilização e a obrigação de serem figuras paternas.

Crianças e adolescentes não deveriam passar por todos esses danos, se para uma mulher as consequências são inestimáveis, imagina para os infantes, eles deveriam proteger e resguardar os direitos humanos e as garantias fundamentais. Desse modo, instigo a integração, cooperação e a colaboração da União, os Estados, os Municípios, os órgãos públicos e privados, a sociedade e as famílias em projetar, aplicar, efetivar e executar os programas, as políticas, os planos e as metas públicas, as ações afirmativas e as redes de enfrentamento e combate às violências às mulheres, adolescentes e crianças. Além disso, executar e efetivar a segurança pública e jurídicas as mulheres, antes, durante e após a violência, conscientizar, disciplinar e policiar com os assuntos multidisciplinares no contexto das violências e violações de direitos às mulheres nos ambientes escolares, nos trabalhos, nas comunidades e no seio familiar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Schirlei; ROCHA, Diego Nunes da. **Brasil tem uma morte a cada 28 internações por falha na tentativa de aborto**. Mulheres pardas têm mais que o dobro de risco de morrer do que mulheres brancas. Gênero e Número, GN, 2023. Disponível em: https://www.generonumero.media/reportagens/brasil-mortes-tentativa-aborto/. Acesso em 21 de junho de 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Lei nº 14.899, de 17 de junho de 2024**. Brasília, DF: Presidente da República.

COELHO, Elza Berger; SILVA, Anne C. L. G.; LINDNER, Sheila Rubia. **Violência: definições e tipologias** [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Catarina; organizadores, Elza Berger Salema Coelho, Anne Carolina Luz Grüdtner Silva, Sheila Rubia Lindner. — Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 32 p. Disponível em: https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/1862/1/Definicoes_Tipologias.pdf. Acesso em 21 de junho de 2023.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - CNDPVA. **Parecer PL 1904/2024 -CFOAB final**. Brasília, 15 de junho de 2024, p. 41. Disponível em: https://s.oab.org.br/arquivos/2024/06/f63db594-9494-4a55-85cd-ab354c7acf0a.pdf. Acesso em 19 de junho de 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÙBLICA. **A explosão da violência sexual no Brasil**. *In*: Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023, p. 154-161, 357 p. ISSN 1983-7364. Disponível em: https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/b8f1896e-8bd9-4809-a9ee-85b82245dcf2/content. Acesso em 17 de junho de 2024.

GOV.BR. **Painel de Monitoramento de Nascidos Vivos**. Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde. Plataforma IVIS. Ministério da Saúde. Disponível em: http://plataforma.saude.gov.br/natalidade/nascidos-vivos/ . Acesso em 21 de junho de 2024.

GUZZO, Morgani. **O que (não) dizem os dados oficiais sobre aborto no**

Brasil. AzMina. Disponível em: https://azmina.com.br/reportagens/o-que-nao-dizem-os-dados-sobre-aborto/ . Acesso em 21 de junho de 2024.

LISBOA, Luana. **Brasil registrou mais de 172,2 mil crianças sem nome do pai em 2023**. Reconhecimento paterno. Consultor jurídico. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2024-jan-02/brasil-registrou-mais-de-1722-mil-criancas-sem-nome-do-pai-em-2023/#:~:text=Em%202023%2C%20dos%202%2C5,%2C%20de%20162%2C8%20mil. Acesso 22 de junho de 2024.

SILVA, Elizabeth Aléxa Oliveira. **A Violência de Gênero, das Mulheres, das Crianças e dos Adolescentes: com o olhar reflexivo e crítico**. IV Colóquio de Gênero e Pesquisa Histórica. Diálogos feministas. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, 2023a, p. 11. ISSN: 2675-7621. Disponível em: https://evento.unicentro.br/anais/coloquiodegenero. Acesso em 21 de junho de 2024.

SILVA, Brenda. **SP vê aumento de 33,7% em feminicídios no 1º semestre de 2023; Brasil tem 722 casos**. CNN Brasil, 2023b. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sp-ve-aumento-de-33-7-em-feminicidios-no-1o-semestre-de-2023-brasil-tem-722-caso/ . Acesso em 21 de junho de 2024.

SILVA, Elizabeth Aléxa Oliveira. **A desmitificação do aborto no brasil**. Semana Científica do Agreste Pernambucano – n. 1, (2019) - Garanhuns, PE: Universidade de Pernambuco, 2019. 2024a, Volume 5, p. 3896-3900. ISSN 2675-3731. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TCO4xBj0iSNgPoO0WLWcJQ7xvVCpBpRM/view. Acesso em 21 de junho de 2024.

SILVA, Elizabeth Aléxa Oliveira. **A discussão sobre os altos índices de crianças mães no brasil**. Semana Científica do Agreste Pernambucano – n. 1, (2019) - Garanhuns, PE: Universidade de Pernambuco, 2019. 2024b, Volume 5, p. 3906-3910. ISSN 2675-3731. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TCO4xBj0iSNgPoO0WLWcJQ7xvVCpBpRM/view. Acesso em 21 de junho de 2024.

CAPÍTULO 40

GÊNERO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: A REPRESENTAÇÃO MIDIÁTICA DE PESSOAS TRANSEXUAIS

Helton Rafael Ferreira do Nascimento[154]

INTRODUÇÃO

Os estudos contemporâneos sobre gênero e sexualidade têm enfatizado a centralidade da representatividade das identidades nas instituições como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. O reconhecimento da diversidade de identidades, experiências e perspectivas é crucial para garantir a plena cidadania de todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. Nesse contexto, a promoção de uma pluralidade representativa nos ambientes sociais e profissionais, especialmente nos meios de comunicação, surge como um passo fundamental para a concretização da igualdade de oportunidades e o fomento de práticas democráticas mais justas.

A interseccionalidade, conceito essencial nos estudos de gênero, adquire uma relevância crescente ao analisar as dinâmicas de privilégio associadas à normatividade do gênero binário e à heteronormatividade. Compreende-se que a construção sociocultural da sexualidade é uma realidade complexa e multifacetada, sendo a sexualidade humana performática e variando conforme os contextos sociais e relacionais. Nesse sentido, os indivíduos ocupam diferentes posições em níveis institucionais que, por sua vez, moldam suas experiências de cidadania e o exercício de direitos.

[154] Bacharel em Secretariado Executivo Bilíngue pela Faculdade de Ciências de Administração de Garanhuns (2013). Especialista em Gestão de Negócios e Pessoas pela Faculdade de Ciências de Administração de Garanhuns (2015). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Inovação e Consumo (PPGIC), pela Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste. Áreas de interesse: Informação e Memória, Memória e Identidade e Cultura Material. Graduando em Biblioteconomia. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Pesquisas como as de Cassana (2018) e Picchiai (2019) alertam para a urgência de garantir múltiplas representações nas instituições sociais, que ainda tendem a privilegiar narrativas alinhadas à heteronormatividade. Essas representações limitadas marginalizam identidades de gênero e sexualidade não normativas, dificultando uma compreensão mais profunda e inclusiva das questões interseccionais e desafiando as narrativas dominantes do sistema patriarcal, que perpetuam desigualdades sociais.

Nesse contexto, a inclusão de pessoas trans em instituições sociais, educacionais e laborais não apenas amplifica a representatividade, mas também enriquece o debate sobre questões identitárias, promovendo a inclusão e o acolhimento, aspectos centrais para o fortalecimento da cidadania e da plena realização dos direitos humanos.

Investigar a construção discursiva dessas identidades trans e a percepção social que delas se origina torna-se crucial para entender o impacto dessa representatividade nas práticas midiáticas, especialmente em ambientes digitais. Os discursos produzidos por essas representações não apenas influenciam a produção de sentidos nos conteúdos midiáticos, mas também moldam as percepções sociais sobre a diversidade de gênero, contribuindo para a redefinição da cidadania em um contexto de igualdade. A literatura existente aponta que a ausência de representatividade trans limita a compreensão pública sobre a diversidade de gênero, impactando negativamente a formação da identidade de indivíduos trans e restringindo o acesso a informações que promovam uma cidadania plena e justa.

Embora haja avanços nas discussões acadêmicas sobre corpos trans, persiste uma lacuna importante nas pesquisas sobre como as tecnologias, incluindo os ciberespaços, como mediadoras de informações, influenciam a formação da identidade de gênero. Essas tecnologias desempenham um papel fundamental na dinâmica de reconhecimento e exercício dos direitos humanos dessa população, uma vez que impactam diretamente na visibilidade e no acesso à representatividade.

Este estudo se fundamenta teoricamente no conceito de "formação discursiva" de Michel Foucault (1969) e na perspectiva não-biologicista de Judith Butler sobre identidade de gênero (2001; 2003), que fornecem um arcabouço robusto para a análise das subjetividades associadas ao gênero,

considerando a complexidade das dinâmicas sociais e as relações de poder. A partir dessas bases teóricas, nosso objetivo é difundir a relevância da representação midiática de pessoas trans e seu impacto na construção da cidadania e na efetivação dos direitos humanos.

A questão central que orienta nossa investigação é: como a inclusão de pessoas trans em espaços de representatividade, como os meios de comunicação, influencia a formação identitária e a percepção social sobre a diversidade de gênero? Acreditamos que as respostas a essa indagação contribuirão para a promoção da igualdade e a garantia dos direitos humanos para todas as pessoas, independentemente do gênero ou sexualidade.

DINÂMICAS DE PODER E IDENTIDADE

A crítica às imposições normativas de gênero, como apresentada no texto de Cassana (2018), se fundamenta nas contribuições teóricas de autores como Gayle Rubin (2002), Judith Butler e Achille Mbembe. Essas teorias exploram como as normas sociais estruturam compulsoriamente identidades e papéis de gênero, afetando de maneira particularmente severa indivíduos intersexuais e transgêneros, cujas experiências desafiam as categorizações binárias e hegemônicas. A análise dessas dinâmicas revela como os sistemas normativos não apenas regulam corpos, mas também perpetuam desigualdades estruturais e exclusões sociais.

Gayle Rubin (2002), em sua obra seminal sobre a politização da sexualidade, destaca as relações de poder que regulam os corpos e os comportamentos, evidenciando como as normas sociais excluem aqueles que fogem ao padrão heteronormativo. Sua análise oferece um arcabouço conceitual crucial para entender como essas normas de gênero marginalizam corpos dissidentes. Um exemplo notório dessa imposição é a prática de intervenções médicas forçadas em indivíduos intersexuais, que, ao tentarem adequar seus corpos aos padrões binários, revelam a pressão social para conformidade com normas biológicas e culturais que desconsideram a diversidade natural dos corpos.

Judith Butler amplia essa discussão ao investigar como os corpos são materializados e regulamentados por normas que definem o que é considerado

"legítimo" ou "humano". Para Butler, os corpos trans e intersexuais, ao desafiar essas normas, enfrentam exclusões estruturais profundas. A experiência de indivíduos trans é frequentemente marcada por uma constante reinterpretação de sua identidade por terceiros, seja em contextos familiares, sociais ou institucionais. Essa dinâmica cria condições de vulnerabilidade, como a dificuldade de acesso a direitos básicos, incluindo saúde e moradia, exemplificando concretamente a exclusão imposta por normas que não reconhecem a pluralidade de existências.

O conceito de necropolítica, introduzido por Achille Mbembe (2006), oferece uma contribuição essencial para essa análise, pois questiona como certas vidas são consideradas "dignas" de reconhecimento e proteção, enquanto outras são sistematicamente desvalorizadas. Mbembe articula como as sociedades contemporâneas, por meio de diferentes mecanismos de controle, determinam quais vidas merecem ser lamentadas, reconhecidas ou poupadas.

Esse conceito se conecta diretamente à luta das pessoas trans por visibilidade e dignidade, ilustrada, por exemplo, na ausência de cobertura midiática adequada para as vítimas de violência trans, que frequentemente são ignoradas ou apagadas das narrativas públicas. A analogia com a tragédia de “Antígona”, de Sófocles, onde a protagonista luta pelo direito de enterrar seu irmão e ter sua dor reconhecida, reflete essa luta pelo direito ao luto público e ao reconhecimento da humanidade daqueles cujas vidas são marginalizadas.

A análise se aprofunda com o texto "1 AS (TRANS)INSURGÊNCIAS", que combina teoria acadêmica e narrativas pessoais, destacando as opressões estruturais e as formas de resistência que surgem nesse contexto. Por meio das perspectivas de Jacques Le Goff e Michel Foucault, é possível entender como as memórias e as identidades são manipuladas e reconstruídas pelas estruturas de poder. Le Goff (1992), em “História e Memória”, aponta como as narrativas dominantes, controladas pelas elites, moldam as representações do passado, enquanto Foucault (1969), ao analisar as práticas de registro e memória, sugere que esses mecanismos são usados como instrumentos de controle social. Ambas as abordagens revelam como as representações sociais de pessoas trans são distorcidas por estigmas e metáforas pejorativas, resultando em violências simbólicas que se traduzem

em exclusões concretas, como a falta de reconhecimento e representação em espaços políticos e culturais.

Além disso, a criminalização e a exclusão econômica de grupos marginalizados, como pessoas trans, são elementos centrais de uma crítica ao neoliberalismo, que, ao priorizar o lucro em detrimento da igualdade, restringe as possibilidades de autonomia e reconhecimento de indivíduos que não se encaixam nos padrões dominantes. Um exemplo claro disso é a alta taxa de desemprego entre pessoas trans, que revela como o sistema neoliberal falha em proporcionar condições mínimas de igualdade e justiça para grupos historicamente oprimidos.

A análise proposta por Butler, ao integrar teoria e experiência vivida, oferece uma crítica profunda das dinâmicas de poder que estruturam memória, identidade e resistência. Sua obra torna-se ainda mais relevante no contexto atual, marcado por uma intensificação dos movimentos sociais que desafiam hierarquias normativas e buscam espaço para uma diversidade de identidades. O texto conclui com um apelo urgente para repensar as estruturas sociais, a fim de promover a inclusão e a valorização de todas as existências, reforçando a necessidade de ações transformadoras que visem a equidade e a justiça social.

DIVERSIDADE E A REINVENÇÃO DO CORPO

O texto "A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual" apresenta uma análise crítica interdisciplinar sobre a transexualidade, abordando as normas de gênero impostas pela sociedade e as complexidades enfrentadas por indivíduos transexuais. Berenice Bento (2006) articula teorias sociológicas e antropológicas para desafiar as "verdades" estabelecidas pelas ciências médicas e biológicas sobre os corpos transexuais, evidenciando como essas construções estão impregnadas de relações de poder e controle social.

Fundamentando-se nas contribuições teóricas de Berenice Bento, destacamos o conceito de "dispositivo da transexualidade" para explicar como os discursos científicos, médicos e sociais constroem narrativas hegemônicas sobre os corpos e identidades trans. Essa abordagem desloca a discussão da

transexualidade como uma enfermidade para uma compreensão mais ampla de um conflito identitário, revelando que o processo de organização social das identidades é comum tanto para pessoas transexuais quanto para cisgêneros. Ao questionar a norma de gênero que associa vagina a mulher e pênis a homem, o texto desestabiliza a concepção de que os desejos e identidades são meramente originados de estruturas biológicas, apresentando tais associações como ficções socialmente construídas.

A narrativa também evidencia as formas de violência simbólica e física sofridas por indivíduos transexuais ao longo de seus processos identitários. Instituições sociais, olhares discriminatórios, insultos e os próprios protocolos médicos são apresentados como "tecnologias discursivas" que perpetuam a ideia de que corpos trans são desviantes ou anormais. Nesse sentido, a despatologização da transexualidade surge como uma estratégia política central, deslocando o foco do indivíduo para as relações de poder que constroem os limites entre o "normal" e o "patológico" (Bento, 2006).

Baseando-se em entrevistas realizadas ao longo de três anos com pessoas transexuais no Brasil, em Madri, Valência e Barcelona, Bento desconstrói a ideia de um sujeito transexual universal. Em seu lugar, propõe uma compreensão das identidades trans como múltiplas e dinâmicas, enfatizando a noção de "posições identitárias", "apegos identitários temporários" e "identidades rizomáticas". Essa perspectiva ressalta a diversidade das experiências trans e desafia concepções rígidas sobre gênero e sexualidade.

O diálogo entre Sociologia e Antropologia é um dos pontos de destaque do texto, que ecoa as reflexões de teóricas feministas sobre a fragmentação da categoria "mulher". Assim como o gênero feminino se revela multifacetado, as identidades transexuais também emergem como plurais e em constante transformação. Nesse contexto, a principal reivindicação das pessoas transexuais é o reconhecimento como membros do gênero com o qual se identificam, independentemente de características físicas como genitálias.

Bento (2006) nos mostra ainda que a transexualidade é, essencialmente, uma experiência ancorada no gênero. Ela argumenta que as cirurgias de redesignação genital e outras intervenções no processo transexualizador não dizem respeito à orientação sexual dos sujeitos, mas sim

à expressão de suas identidades de gênero. Reconhecer a transexualidade como uma questão de gênero permite compreender que há inúmeras formas de "fazer gênero", rompendo com a visão binária que associa exclusivamente mulher ao feminino e homem ao masculino.

Ao desconstruir a ideia de um sujeito trans universal e explorar a diversidade das vivências transexuais, o texto promove uma reflexão crítica e necessária para o avanço do debate sobre os direitos e a inclusão social de pessoas que vivem o gênero fora das normas tradicionais. Essa análise é indispensável em um momento histórico que exige o reconhecimento e a valorização da pluralidade de identidades humanas.

DA METAFÍSICA À PERFORMATIVIDADE

Historicamente, as percepções sobre as diferenças sexuais foram moldadas por concepções metafísicas e hierárquicas. No século IV d.C., o bispo Nemesius de Emesa sugeria que as genitálias femininas eram versões internas das masculinas, uma ideia que seria aprofundada por Galeno, no século II d.C. Galeno, ao propor um modelo anatômico hierárquico, via a mulher como uma versão imperfeita do homem. Segundo essa visão, o corpo feminino era descrito por analogias: a vagina como um "pênis interno", o útero como um "escroto invertido" e os ovários como "testículos internos". Essa concepção reafirmava uma visão metafísica de que os corpos femininos eram incompletos ou derivados, perpetuando uma hierarquia entre os sexos.

A partir do século XVIII, uma mudança paradigmática ocorreu, com a transformação na compreensão das diferenças sexuais. Influenciados pelo Iluminismo e pelos avanços científicos, como os estudos anatômicos e fisiológicos, as diferenças sexuais passaram a ser vistas com base em evidências biológicas, estabelecendo uma dicotomia mais rígida entre os sexos. Embora fundamentada em novos conhecimentos científicos, essa transição foi igualmente moldada pelas transformações sociais e políticas da época, como o racionalismo iluminista e os ideais da Revolução Francesa. No entanto, mesmo com a crescente ênfase na biologia, as construções culturais e sociais de gênero continuaram a desempenhar um papel central na definição das normas sexuais.

No século XX, as teorias críticas começaram a desafiar essas concepções essencialistas. Judith Butler, em “Problemas de Gênero” (2018), argumenta que o gênero não é uma realidade biológica fixa, mas uma construção cultural performativa. Para Butler, o gênero não é algo dado, mas é produzido por práticas sociais reiteradas, que conferem a aparência de uma essência estável. Essas práticas são, na verdade, desempenhos culturais que tornam o gênero algo fluido e dinâmico. A teoria queer complementa essa visão ao desestabilizar as categorias tradicionais de sexo e gênero, propondo que ambas são construídas socialmente e não biologicamente determinadas.

Nesse contexto, a experiência dos corpos trans se torna emblemática. As identidades de gênero trans exemplificam a desconexão entre o sexo biológico atribuído ao nascimento e as construções sociais de gênero (Rodrigues, 2005). Para pessoas trans, a identidade de gênero muitas vezes transcende a designação sexogenérica inicial, desafiando narrativas binárias e fixas. A vivência trans evidencia, de maneira prática, as ideias de Butler e da teoria queer, demonstrando que o gênero não é uma característica biológica imutável, mas uma construção social que se refaz constantemente (Rodrigues, 2005).

Dessa forma, a compreensão das diferenças sexuais e de gênero evoluiu de uma visão metafísica e hierárquica para uma perspectiva biológica e dicotômica. Contudo, as teorias contemporâneas, como as de Judith Butler e a teoria queer, oferecem um contraponto crítico, enfatizando que o gênero é uma construção cultural performativa e fluida (Rodrigues, 2005). Ao integrar as experiências trans e a diversidade das identidades de gênero, essas abordagens revelam que o gênero não é uma essência fixa, mas uma construção social complexa, multifacetada e em constante transformação. Essa perspectiva desafia as normas tradicionais, proporcionando novas possibilidades de entendimento sobre as identidades de gênero e o poder das atuações culturais na construção da subjetividade (Rodrigues, 2005).

A EVOLUÇÃO DA PERCEPÇÃO CORPORAL

Segundo Bass e Le Breton (2013), desde os tempos pré-socráticos, a percepção do corpo tem sido permeada por uma desconfiança que ecoa até a

contemporaneidade. Filósofos como Empédocles e Pitágoras, seguidos por Platão, abordavam o corpo com ceticismo, considerando-o frequentemente um obstáculo à realização plena do espírito humano. Platão, em particular, descrevia o corpo como um "túmulo" da alma (soma e sema), uma prisão material que limitava a essência espiritual.

Em sua concepção dualista, a alma pertencia ao domínio do divino e da eternidade, enquanto o corpo estava associado à imperfeição, à transitoriedade e à corrupção da materialidade. Essa visão estabeleceu uma hierarquia em que a realidade espiritual era amplamente priorizada em detrimento da corporalidade, influenciando profundamente a filosofia e a teologia ocidental subsequentes (Bass e Le Breton, 2013).

As doutrinas gnósticas, que emergiram no início da Era Cristã, aprofundaram essa aversão ao corpo, descrevendo-o como intrinsecamente corrupto e indigno. Para os gnósticos, o mundo material, incluindo o corpo humano, era obra de um demiurgo imperfeito ou maligno, e a verdadeira espiritualidade residia na superação dessa natureza material. Essa perspectiva reforçou a concepção do corpo como uma barreira à pureza espiritual, enfatizando a necessidade de transcender a corporeidade para alcançar um estado superior de iluminação (Bass e Le Breton, 2013).

No entanto, a contemporaneidade apresenta uma ruptura significativa com essas visões tradicionais do corpo. Em vez de ser encarado como um fardo ou um obstáculo, o corpo passou a ser visto como um objeto plástico, passível de transformação e aprimoramento por meio de tecnologias avançadas, como cirurgias estéticas, bioengenharia e intervenções biotecnológicas. Essa transformação reflete mudanças culturais e tecnológicas, nas quais o corpo se torna um lócus de expressão de identidade e bem-estar, moldado para atender a novos ideais estéticos e sociais (Santos e Carneiro, 2018).

A sociedade contemporânea amplifica esse conceito ao transformar o corpo em um "simulacro", no sentido baudrillardiano: uma imagem construída que reflete, mais do que a realidade biológica, as idealizações projetadas pelo indivíduo e pelo contexto sociocultural. O corpo é entendido como uma interface visível da identidade, moldada por influências culturais, tecnológicas e sociais. Essa dinâmica é particularmente evidente no contexto das vivências

transexuais, onde a modificação corporal desempenha um papel crucial na afirmação de uma nova identidade de gênero (Santos e Carneiro, 2018).

Pessoas trans recorrem a intervenções como terapias hormonais, procedimentos cirúrgicos e práticas cosméticas para alinhar o corpo à identidade desejada, desafiando a noção essencialista de feminilidade e masculinidade. Essas categorias deixam de ser vistas como "naturais" ou fixas, revelando-se construções sociais, continuamente negociadas, adaptadas e redefinidas (Santos e Carneiro, 2018)

O corpo contemporâneo, portanto, não é mais apenas uma entidade biológica, mas um espaço de expressão, reinvenção e resistência. Ele reflete uma transformação cultural em que a corporeidade é moldada não apenas pela biologia, mas pelas tecnologias e narrativas sociais que a circundam (Bass e Le Breton, 2013).

A PLASTICIDADE DA IDENTIDADE

A obra “O homem pós-orgânico”, de Paula Sibilia (2016), oferece uma análise instigante sobre a transformação da humanidade em tempos de avanço tecnológico e cultural, destacando a plasticidade como uma das características centrais do ser humano. Esse conceito de plasticidade, entendido como a capacidade de transformação e adaptação, é particularmente relevante para discussões sobre a transexualidade. Sibilia (2016) enfatiza que a redefinição do corpo e da identidade não é apenas uma possibilidade, mas uma expressão essencial da condição humana contemporânea.

Para indivíduos trans, essa plasticidade manifesta-se de maneira concreta na busca por alinhar o corpo à identidade de gênero vivida, utilizando intervenções como tratamentos hormonais e cirurgias (Louro, 2018). Essas transformações não apenas desafiam noções fixas de masculinidade e feminilidade, mas também revelam a fluidez intrínseca da experiência humana, questionando limites históricos e culturais sobre o que significa ser “homem” ou “mulher”.

A crítica de Sibilia (2016) à materialidade física do corpo humano, considerada obsoleta em um mundo cada vez mais digital e tecnologicamente

mediado, adiciona uma camada provocativa ao debate. Para pessoas trans, essa visão pode ser vista como uma oportunidade para reimaginar o corpo além de sua biologia inicial, explorando formas de expressão identitária que transcendam as limitações impostas pela carne.

O corpo torna-se, assim, um projeto em constante evolução, onde tecnologias biomédicas e digitais desempenham um papel central. Por exemplo, a utilização de próteses digitais, aplicativos de simulação corporal ou mesmo a integração de tecnologias de inteligência artificial no cuidado à saúde trans sugere que o corpo pode ser continuamente redesenhado para atender aos desejos e necessidades subjetivas de cada indivíduo.

No entanto, essa ideia de transformação como um "upgrade" técnico – em que o corpo é tratado como um artefato ajustável – não está isenta de controvérsias. Se, por um lado, tal abordagem celebra a liberdade de escolha e a autonomia corporal, por outro, pode suscitar reflexões críticas sobre os limites éticos e sociais desse processo (Louro, 2018).

Até que ponto a crescente dependência de tecnologias biomédicas e estéticas reflete uma verdadeira libertação ou reforça normas e pressões de uma sociedade que exige conformidade a ideais corporais específicos? Por exemplo, uma pessoa trans que busca cirurgias pode estar exercendo sua autonomia ou cedendo a pressões de uma cultura que ainda categoriza rigidamente os gêneros?

Além disso, Sibilia (2016) aborda o impacto das descobertas científicas, como a genética e a neurociência, no entendimento das identidades de gênero. Essas áreas têm produzido insights sobre a diversidade humana que podem desafiar perspectivas tradicionais, fornecendo bases científicas para compreender a legitimidade das vivências trans.

A obra de Sibilia (2016) também levanta questões profundas sobre a necessidade de revisar os conceitos tradicionais de humanidade. A experiência trans, ao rejeitar definições rígidas e binárias de gênero, desafia essas categorias e aponta para uma visão mais inclusiva e plural da identidade humana. Esse movimento reflete mudanças culturais mais amplas, em que normas previamente estáveis são substituídas por narrativas que acolhem a diversidade e a individualidade. Por exemplo, o crescente reconhecimento legal e social das identidades não binárias em países como Canadá e

Alemanha evidencia como a sociedade está reformulando suas concepções de gênero.

Desse modo, a transexualidade se destaca como um fenômeno que entrelaça corpo, identidade e tecnologia, que, não apenas ressignifica o que significa o que é ser humano, mas também catalisa uma reflexão profunda sobre as normas e expectativas sociais. Ao promover um entendimento mais dinâmico e inclusivo da identidade, a experiência trans convida a sociedade a abandonar definições estreitas e a aceitar a complexidade e a riqueza da diversidade humana (Louro, 2018). Essa transformação é, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade para repensar os alicerces culturais que moldam nossas relações com o corpo, a tecnologia e a própria noção de humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nesta investigação demonstra de maneira contundente como as identidades transmasculinas e não binárias desafiam as normas de gênero e sexualidade amplamente difundidas pelas narrativas midiáticas hegemônicas, ao mesmo tempo em que buscam conquistar visibilidade e reconhecimento em espaços sociais historicamente marcados por exclusões. Este estudo enfatizou a urgência de desconstruir os padrões normativos que ainda dominam as representações de gênero. A desconstrução dessas normas não se limita ao reconhecimento da pluralidade das experiências trans, mas também abre caminho para que essas identidades possam contribuir para a ressignificação das relações de poder e das construções de gênero nas sociedades contemporâneas (Doyle e Shintaku, 2022).

A partir deste estudo, podemos evocar a importância da perspectiva crítica de Gayatri Spivak sobre o binarismo estratégico, que nos permite pensar em novas possibilidades de reflexão sobre a construção sociocultural do gênero e suas repercussões no mundo atual. Spivak (1988) propõe uma análise que não apenas desafia as estruturas binárias, mas as utiliza estrategicamente como ferramentas de resistência e transformação. Essa abordagem vai além da simples desconstrução do binarismo, buscando

explorar suas potencialidades para criar um campo alternativo de significados e identidades. Em vez de eliminar as categorias de gênero, essa investigação nos possibilita transgredi-las e reconstruí-las, refletindo sobre como essas categorias foram historicamente moldadas para sustentar estruturas de poder e como continuam sendo um terreno fértil para a exclusão e marginalização de corpos não conformes.

Nesse sentido, o trabalho de Carole Pateman (1988) e Oyèrónké Oyěwùmí (1997) oferece contribuições significativas para a compreensão de como o gênero foi utilizado historicamente como uma ferramenta de poder durante os processos coloniais. Oyěwùmí, ao estudar as culturas africanas pré-coloniais, revela como o conceito de gênero foi imposto como uma construção externa, muitas vezes desconectada das realidades sociais e culturais locais. Essa imposição do gênero, como parte do processo de subordinação colonial, visava consolidar o domínio colonial e ampliar as desigualdades. A reflexão de Oyěwùmí é essencial para entender como o gênero, como um sistema de poder, foi instrumentalizado por sistemas econômicos e políticos que perpetuam a exploração e a marginalização de corpos não conformes.

Por outro lado, a fenomenologia, com seu conceito de "Leib" (corpo vivido), oferece uma abordagem que reconhece a subjetividade do corpo humano não apenas como uma entidade biológica, mas como um produto moldado pelas interações culturais e sociais. Teresa de Lauretis (1994), ao discutir as "tecnologias de gênero", explica como as mídias sociais, o cinema e outras formas de entretenimento atuam na construção de identidades de gênero binárias, criando e reforçando narrativas que frequentemente marginalizam as experiências de corpos trans e não binários. Essas "tecnologias de gênero", ao disseminarem modelos normativos de comportamento, identidade e sexualidade, desempenham um papel crucial na maneira como a sociedade enxerga e interage com identidades trans, muitas vezes contribuindo para a estigmatização e a marginalização desses corpos.

Neste contexto, a cidadania das pessoas trans e seus direitos humanos estão intrinsecamente ligados à forma como a representação midiática é construída. Representações adequadas e inclusivas têm o potencial de desconstruir normas binárias, promovendo um espaço mais amplo

para o reconhecimento e a aceitação da diversidade de gênero (Doyle e Shintaku, 2022). Por outro lado, quando essas representações se limitam a estereótipos ou perpetuam imagens estigmatizantes, elas reforçam o preconceito e a exclusão social, criando barreiras adicionais para o reconhecimento pleno dos direitos dessas pessoas.

Assim, a conclusão deste estudo sugere que os estudos sobre gênero, cidadania e direitos humanos devem ir além das dicotomias tradicionais, incorporando análises críticas sobre as interseções entre gênero, capitalismo, colonialidade e tecnologias de comunicação. A marginalidade vivida por pessoas trans deve ser compreendida de uma perspectiva sistêmica, que leve em consideração a construção histórica do gênero como uma ferramenta de hierarquização e exclusão, ao passo em que reconhece o potencial do gênero como campo de resistência e transformação (Doyle, Shintaku, 2022). A construção de narrativas midiáticas mais inclusivas não é apenas um ato de representação, mas uma questão fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BASS, H. P.; LE BRETON, D. Anthropologie du corps et modernité d'un parcours. **Le Journal des psychologues**, n. 5, p. 49-55, 2020.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Editora Garamond, 2006.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **El Género en disputa**. Buenos Aires, Paidós, 2001.

BUTLER, J. **Criticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgressoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icária editorial, 2003.

CASSANA, M. F. Corpo, mídia e identidade de gênero. Tríade: Comunicação, **Cultura e Mídia**, v. 6, n. 11, 2018.

DOYLE, A.; SHINTAKU, M. Sexualidades e identidades de gênero LGBTQIA+ na ciência Brasileira: estudo preliminar de teses de dissertações na BDTD. **Revista EDICIC**, v. 2, n. 4, 2022.

FOUCAULT, M. **L'arqueologie du savoir.** Paris: Gallimard, 1969.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa (org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio dd Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.

LE GOFF, Jean-Pierre. ***História e memória***. Tradução de Milton Carlos de Lima. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018.

MBEMBE, A. Necropolitics. **Raisons politiques**, v. 21, n. 1, p. 29-60, 2006.

OYÈWÙMÍ, O. **The invention of women**: making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PATEMAN, C. **The sexual contract. Stanford:** Stanford University Press, 1988.

PICCHIAI, D. Q. **Ditos sobre e ditos por**: o rasgo afetivo das mulheres trans nos discursos midiáticos. Tese (Doutorado em Comunicação Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

RODRIGUES, C. **Butler e a desconstrução do gênero**. 2005.

RUBIN, G. S. Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: **Culture, society and sexuality**. Routledge, 2002. p. 143-178.

SANTOS, B. B; CARNEIRO, J. B. Uma entrevista com David Le Breton: Da construção do corpo aos significados da dor: antropologia do “risco”, do silêncio e da palavra. **Revista Café com Sociologia**, v. 7, n. 2, p. 88-98, 2018.

SIBILIA, P. **Eu, eu, eu... você e todos nós**. In: O Show do Eu: a intimidade como espetáculo. Rio de janeiro: Contraponto, 2016.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (Org.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: **University of Illinois Press**, 1988. p. 271-313.

CAPÍTULO 41

"SOB MINHA LIDERANÇA, ESSA LOUCURA VAI ACABAR!": TRANSFOBIA E PÂNICO MORAL NO DISCURSO DE DONALD TRUMP

Leo Mozdzenski[155]

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma análise crítica do discurso transfóbico proferido por Donald Trump – novamente eleito em 2024 para a presidência dos Estados Unidos da América (EUA) –, cuja retórica se alicerça em falácias sobre identidade de gênero e sexualidade, com ênfase na demonização das identidades transgêneras. Com base nas contribuições da Análise Crítica do Discurso (ACD), investigamos como Trump manipula mecanismos discursivos para retratar pessoas trans como ameaças à "família tradicional", produzindo e promovendo um cenário de pânico moral.

A fala de Trump recorre à desinformação e às distorções factuais, utilizando-se de expressões alarmistas e simplificações para justificar práticas de exclusão e controle sobre a comunidade transgênera. Nessa trilha, esta pesquisa objetiva revelar como a linguagem de Trump contribui para a perpetuação de estigmas e o reforço de discursos de ódio, desafiando direitos fundamentais de cidadania. Este estudo busca demonstrar, portanto, como discursos transfóbicos fundamentados em pânico moral não apenas desinformam, mas também legitimam políticas de controle e repressão, em oposição a uma visão de direitos humanos inclusiva e equitativa.

[155] Doutor em Comunicação e em Letras, com pós-doutorado em Direitos Humanos, pela UFPE. Pesquisador do PHiNC - Publicidade Híbrida e Narrativas de Consumo (PPGCOM-UFPE/CNPq). Currículo Lattes: https://bit.ly/3Cth8Km. Email: leo_moz@yahoo.com.br.

Isto posto, segue a tradução do discurso transfóbico de Trump, proferido em 2023[156], que iremos analisar:

> A insanidade de gênero da esquerda, que está sendo imposta às nossas crianças, é um ato de abuso infantil. Muito simples. Aqui está o meu plano para acabar com a mutilação química, física e emocional dos nossos jovens. No primeiro dia, revogarei as políticas cruéis de Joe Biden sobre os chamados cuidados de afirmação de gênero. Ridículo! Um processo que inclui dar bloqueadores de puberdade a crianças, alterar sua aparência física e, por fim, realizar cirurgias em crianças menores de idade. Vocês podem acreditar nisso?
> Vou assinar uma nova ordem executiva instruindo todas as agências federais a encerrarem todos os programas que promovam o conceito de transição de sexo e gênero em qualquer idade. Em seguida, pedirei ao Congresso que proíba permanentemente que os dólares dos contribuintes federais sejam usados para promover ou pagar por esses procedimentos e que aprove uma lei proibindo a mutilação sexual infantil em todos os 50 estados. Será muito rápido.
> Declararei que qualquer hospital ou provedor de saúde que participe da mutilação química ou física de jovens menores de idade não atenderá mais aos padrões federais de saúde e segurança para o Medicaid e o Medicare e será imediatamente excluído do programa. Além disso, apoiarei a criação de um direito privado de ação para que vítimas possam processar médicos que imperdoavelmente realizaram esses procedimentos em crianças menores de idade.
> O Departamento de Justiça investigará as grandes empresas farmacêuticas e redes hospitalares para determinar se elas deliberadamente esconderam os terríveis efeitos colaterais a longo prazo das transições de sexo para enriquecer às custas de pacientes vulneráveis, neste caso, extremamente vulneráveis. Também investigaremos se grandes farmacêuticas ou outras entidades comercializaram ilegalmente hormônios e bloqueadores de puberdade, que de forma alguma são licenciados ou aprovados para esse uso.
> Meu Departamento de Educação informará aos estados e distritos escolares que, se qualquer professor ou oficial escolar sugerir a uma criança que ela poderia estar "presa no corpo errado", enfrentará consequências severas, incluindo potenciais violações de direitos civis por discriminação sexual e a eliminação de financiamento federal.

[156] Disponível em: https://bit.ly/3UVJ6op. Acesso em: 17 nov. 2024. Tradução do autor.

> Como parte do nosso novo órgão de credenciamento para professores, promoveremos uma educação positiva sobre a família nuclear, os papéis de mães e pais, e celebraremos, em vez de apagar, as coisas que fazem homens e mulheres diferentes e únicos. Pedirei ao Congresso que aprove uma lei estabelecendo que os únicos gêneros reconhecidos pelo governo dos Estados Unidos são masculino e feminino, e que eles são designados ao nascimento.
> A lei também deixará claro que o Título IX proíbe homens de participarem de esportes femininos e protegeremos o direito dos pais de não serem forçados a permitir que seu filho menor de idade assuma um gênero que é novo e uma identidade sem o consentimento dos pais. A identidade não será nova e não será sem o consentimento dos pais.
> Nenhum país sério deveria estar dizendo às suas crianças que elas nasceram com o gênero errado, um conceito que nunca foi ouvido em toda a história da humanidade. Ninguém nunca ouviu falar disso. O que está acontecendo hoje começou quando a esquerda radical inventou isso há poucos anos. Sob minha liderança, essa loucura vai acabar! Muito obrigado (Trump, 2023).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A análise do discurso transfóbico proferido por Trump fundamenta-se nos conceitos da ACD e na discussão sobre a noção de pânico moral, articulando-se com os estudos críticos contemporâneos sobre a falácia da "ideologia de gênero". Esse arcabouço teórico permite não apenas identificar as práticas discursivas que legitimam a exclusão de minorias de gênero, mas também compreender as estratégias subjacentes que transformam grupos marginalizados em "ameaças" ao tecido social. Nessa toada, a ACD nos oferece uma abordagem crítica fundamental para a compreensão das relações entre discurso e poder, ao passo que o debate sobre pânico moral nos ajuda a elucidar as dinâmicas de construção de crises sociais manipuladas. Enquanto abordagem teórico-metodológica, a ACD busca desvelar como o discurso (re)produz e sustenta as relações de poder e dominação na sociedade, como argumentam Norma Fairclough e Teun Van Dijk.

Fairclough (2016) defende que o discurso não é um mero reflexo da realidade, mas uma prática social que contribui para a construção e manutenção de estruturas de poder. A proposta do linguista britânico

concentra-se em três níveis analíticos: o texto, a prática discursiva e a prática social. O nível textual examina a maneira como escolhas lexicais e estruturas gramaticais denotam posicionamentos ideológicos, enquanto a prática discursiva abrange a produção e interpretação do discurso no contexto social. Por fim, a prática social considera os efeitos do discurso sobre a estrutura social, especialmente na manutenção e contestação das desigualdades de poder. Esse modelo fornece um panorama robusto para investigarmos a fala de Trump, revelando como suas escolhas discursivas – por exemplo, o uso de termos alarmistas como "mutilação infantil" – visam reforçar uma percepção negativa e ameaçadora das identidades trans.

Já Van Dijk (2008) explora as formas como o discurso influencia os modelos mentais e os esquemas cognitivos dos indivíduos, orientando a percepção coletiva e a opinião pública. Para o estudioso, as elites sociais, incluindo figuras políticas e meios de comunicação, detêm um papel fundamental na construção e na disseminação de ideologias que manipulam a opinião pública. Ao observarmos como essas elites de poder articulam falas transfóbicas, é possível compreendermos mais precisamente as estratégias empregadas para associar pessoas trans a um perigo moral e cultural. Em seu discurso, Trump ativa esses modelos mentais ao recorrer a afirmações atemorizantes sobre a "ameaça" das identidades transgêneras às crianças e ao conceito de família, criando uma reação emotiva de repulsa e medo. Van Dijk (2008), portanto, apresenta as ferramentas para identificarmos o uso estratégico do discurso como um mecanismo de dominação que legitima políticas de exclusão e controle.

Além dessas noções basilares da ACD, o conceito de pânico moral, cunhado por Stanley Cohen (1972), é central para a apreensão do discurso trumpista. Cohen (1972) define o pânico moral como uma reação social exagerada a um fenômeno ou grupo social considerado uma ameaça aos valores e normas estabelecidos. Essa reação é amplificada pelos meios de comunicação e por agentes políticos, que estigmatizam o grupo em questão, retratando-o como bode expiatório da sociedade. No caso do discurso de Trump, o uso de termos como "mutilação química e física" e "abusos infantis" para se referir às práticas de cuidado de saúde de pessoas trans intensifica

um alarme social que demoniza a população trans tornando-a alvo de medo e ódio. Como esclarece Machado (2004, p. 3):

> Neste processo de demonização, recorre-se a um conjunto de imagens preexistentes do Mal, frequentemente condensadas em torno de grupos socialmente mais vulneráveis. Tal é o caso das subculturas juvenis, facilmente identificáveis pelos seus padrões comportamentais, agregação territorial e marcadores estéticos, e provenientes, quase sempre, dos sectores sociais mais carenciados. Saliente-se que este clima emocional de expectativa e sensibilização em relação às pistas de problemas constitui um pano de fundo para que rumores ou comportamentos isolados ou irrelevantes possam ser sobrevalorizados e desencadear respostas de alarmismo. Ao mesmo tempo, a centração da atenção pública nos acontecimentos em curso vai fixar o papel dos atores do desvio (quer porque este é incorporado no seu autoconceito, quer devido ao desejo de protagonismo, quer porque mudar é visto como sinal de fraqueza). Estão, assim, criadas as condições para a confirmação das profecias e estereótipos iniciais.

Dessa forma, segundo Garland (2019, p. 47), a um grupo específico de pessoas tidas como desviantes *"[...] é atribuído o status de 'demônios populares', em grande parte, porque possuem características que representam uma imagem compatível com a qual a sociedade pode projetar sentimentos de culpa e ambivalência".* Como exemplo, Watney (1987) oferece uma descrição aprofundada desse processo de negação, projeção da ansiedade social e demonização de um grupo marginalizado, ao investigar a reação social à epidemia de HIV/aids no início dos anos 1980.

Pesquisadores como Miskolci (2007) e Junqueira (2018) atualizaram a noção de pânico moral, aplicando-a ao contexto das chamadas "guerras culturais" e do combate à "ideologia de gênero". Miskolci (2007), em sua análise dos pânicos morais associados aos direitos LGBTQIA+, argumenta que figuras públicas utilizam o medo em torno da "desordem moral" para reforçar a ideia de que minorias de gênero ameaçam a ordem social tradicional. Já em Miskolci e Campana (2017), os autores traçam a genealogia da expressão falaciosa "ideologia de gênero", demonstrando como setores conservadores e religiosos mobilizam o pânico moral para barrar avanços nos

direitos sexuais e reprodutivos. Esse mecanismo é evidente no discurso de Trump, que adota uma retórica aterrorizante para associar as identidades trans a uma suposta ameaça aos valores tradicionais da família.

Por sua vez, Junqueira (2018) expande a discussão ao abordar a "ideologia de gênero" como uma construção discursiva que serve aos interesses de grupos conservadores, principalmente ligados às instituições religiosas. Para o sociólogo, o pânico moral é instrumentalizado para mobilizar a opinião pública contra políticas inclusivas de gênero e contra a visibilidade LGBTQIA+. Junqueira (2018) assevera que a disseminação desse pânico moral visa, acima de tudo, sustentar a hegemonia moral de setores reacionários, impedindo avanços sociais em nome da defesa de uma suposta "ordem natural". As reflexões de Junqueira (2018) fornecem uma lente crítica para entendermos o discurso de Trump, que mobiliza esses mesmos argumentos ao defender que a única estrutura familiar válida é a nuclear e heteronormativa, sugerindo que as identidades transgêneras são uma invenção recente, associada ao que denomina de "insanidade da esquerda".

Além disso, autores como Iuama (2024) e Sacramento e Santos (2020) também contribuem para a compreensão do papel dos meios de comunicação na criação de bodes expiatórios ou "demônios sociais". Ao examinar como a mídia manipula informações para alimentar pânicos morais, Iuama (2024) observa que os discursos midiáticos simplificam e distorcem questões sociais complexas, gerando *fake news* e desinformação. Já Sacramento e Santos (2020) destacam que o conceito de pânico moral não deve ser visto apenas como uma reação à "desordem", mas como uma ferramenta de controle ideológico que reforça representações hegemônicas e estruturas de poder. É nesse sentido que o discurso de Trump, ao ser amplamente disseminado pelas mídias tradicionais e digitais, dissemina e fortalece visões transfóbicas deturpadas e deslegitima a identidade de pessoas trans, consolidando estigmas e preconceitos sociais.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO TRANSFÓBICO DE TRUMP

A análise do discurso transfóbico trumpista revela o uso estratégico de falácias, distorções factuais e retórica demonizante com o objetivo de construir a imagem das pessoas trans como uma ameaça à sociedade e à "família tradicional". Essa retórica é orquestrada para criar um cenário de pânico moral, deslegitimando identidades de gênero dissidentes e promovendo políticas de exclusão. Nesta seção, exploramos as principais estratégias discursivas que sustentam essa construção de ameaça, mobilizando as mencionadas perspectivas da ACD e o conceito de pânico moral.

Inicialmente, cabe debatermos a distorção e manipulação de fatos no discurso do presidente estadunidense. Em sua fala, Trump emprega uma série de mentiras e engodos para persuadir a percepção pública sobre as identidades trans e os cuidados médicos relacionados à transição de gênero. Termos como "mutilação infantil", "hormônios perigosos" e "bloqueadores de puberdade não licenciados" são enfatizados para criar uma visão deturpada e descomunal das práticas médicas de acompanhamento de jovens transgêneros. Em seu pronunciamento, Trump repete várias vezes que tratamentos de bloqueio hormonal e cirurgias de redesignação são formas de "mutilação" promovidas indiscriminadamente entre "crianças menores de idade". Essa afirmação, além de ser inverídica, também desabona práticas de saúde já consolidadas em protocolos rigorosos e avaliação médica criteriosa (Dale, 2024).

Van Dijk (2008) esclarece que esse tipo de distorção factual constitui uma habitual técnica discursiva usada para moldar a opinião pública por meio da ativação de modelos mentais negativos. Ao associar tratamentos médicos a palavras de conotação hedionda e violenta, Trump deliberadamente manipula o entendimento do público, que é induzido a ver os cuidados de saúde transafirmativos como uma ameaça atroz e antinatural. Esse processo de manipulação discursiva busca construir um imaginário de terror em torno das práticas de transição, de modo que os ouvintes internalizem o medo e o repúdio às subjetividades e expressões trans. A abordagem sociocognitiva de Van Dijk (2008) sobre os modelos mentais sublinha como os termos

empregados por Trump operam para fabricar e cristalizar imagens mentais de perigo e devassidão moral, legitimando o discurso de ódio e uma postura hostil contra indivíduos trans.

Analogamente, a construção da identidade trans como uma ameaça ao "bem-estar das crianças" e à "família tradicional" é central no discurso trumpista. Em sua fala, Trump sugere que permitir que uma criança explore sua identidade de gênero é uma forma de "abuso infantil". Essa afirmação não apenas invalida a autonomia das pessoas – inclusive, as crianças – trans, mas também se alinha com a estratégia de pânico moral descrita por Cohen (1972), segundo a qual grupos vulnerabilizados são rotulados como bodes expiatórios, tornando-se responsáveis por encarnar e reparar todos os males sociais. Ao referir-se às pessoas trans como "ameaças às crianças" Trump instrumentaliza, pois, o medo em torno da infância e da inocência para gerar um repúdio moral coletivo.

Por seu turno, Miskolci (2007) e Junqueira (2018) discutem como a ideia de "ideologia de gênero" foi construída para posicionar minorias sexuais e de gênero como forças adversas à ordem social. Em linha com essas observações, o discurso de Trump representa as pessoas trans não como indivíduos com direitos e cidadania, mas como elementos degenerados e antagônicos a uma ordem familiar naturalizada. Essa construção discursiva reflete uma estrutura binarista de pensamento que enaltece a cis-heteronormatividade como ideal e desumaniza aqueles que fogem desse padrão. Fairclough (2016) salienta que esse tipo de binarismo é característico de discursos de dominação, que estabelecem dicotomias entre o "normal" e o "desviante", legitimando a exclusão. Igualmente passível de ser observado na usual oposição polarizante entre "nós" X "outros", como sustenta Van Dijk (2008).

A "família tradicional", entendida por grupos conservadores como uma estrutura estandardizada nuclear, heteronormativa e cisgênera, também é um eixo discursivo recorrente na fala de Trump. Ao afirmar que a presença de identidades de gênero diversas ameaça a estabilidade familiar, o presidente dos EUA apela a crenças e juízos conservadores e essencialistas que tratam a família como unidade imutável. No entanto, essa construção da família como "natural" e "intocável" consiste em uma estratégia retórica que Fairclough

(2016) denomina de recontextualização ideológica, na qual valores sociais são difundidos como verdades imutáveis e inquestionáveis para sustentar posições de poder. Assim, Trump invoca a ideia de "família tradicional" não para proteger uma unidade familiar *per se*, mas para justificar a repressão contra expressões de gênero e sexualidade que contrariam esse construto idealizado.

Essa retórica de defesa da "família tradicional" articula-se, ainda, com a retórica religiosa e moralista apontada por Junqueira (2018) e Miskolci e Campana (2017). Segundo esses autores, a mobilização de argumentos sobre a "naturalidade" da família tradicional é uma estratégia de setores conservadores para rechaçar políticas públicas inclusivas de gênero. No discurso de Trump, constata-se a tentativa recorrente de justificar políticas transfóbicas sob o pretexto de preservar a moralidade e a decência familiar. Ao apresentar as pessoas trans como um risco para a ordem familiar, Trump almeja reforçar um estigma que vincula a diversidade de gênero a um assustador suposto perigo ao núcleo familiar e à sociedade.

Desse modo, para sustentar sua visão transfóbica, Trump emprega estratégias de legitimação e deslegitimação que reforçam a sua posição como defensor de princípios éticos "naturais" e "da família". Para tanto, o político republicano recorre a uma retórica persecutória de autoridade ao afirmar que "investigará" práticas médicas e educacionais relacionadas ao reconhecimento das identidades de gênero diversas. Van Dijk (2008) identifica essa estratégia como um meio de manipulação ideológica, em que o discurso constrói o falante como uma figura de poder e controle, enquanto a parte oposta – médicos, professores e pessoas transgêneras – é deslegitimada.

Assim, por um lado, a estratégia trumpista de legitimação ocorre sobretudo por meio da proposta presidencial de sanções para instituições e profissionais que acolhem e assistem crianças transgêneras. Esse tipo de discurso atua para intimidar profissionais de saúde e educadores, categorizando a adoção de práticas inclusivas como um ato de traição contra a ordem social. Por outro lado, a deslegitimação de pessoas trans se dá por meio de uma série de afirmações desumanizadoras, que rotulam esses indivíduos como ferramentas da "esquerda radical" ou "invenções recentes". O discurso de Trump deslegitima, pois, as experiências e vivências trans, reduzindo-as a fenômenos artificiais e antinaturais, fabricados pela corrente

política progressista – uma retórica de marginalização que Fairclough (2016) identifica como central em discursos de poder que buscam normalizar a opressão.

Em suma, a análise revela como Donald Trump se utiliza de uma retórica inflamada, repleta de distorções e de apelos emocionais, para construir um pânico moral transfóbico. Essas estratégias discursivas não apenas legitimam sua agenda política conservadora, mas também contribuem para a perpetuação de estigmas e para a exclusão de indivíduos trans do campo dos direitos e da cidadania.

IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS HUMANOS

O pronunciamento de Trump possui implicações profundas e preocupantes para os direitos humanos, particularmente no que concerne aos direitos de pessoas trans e ao direito à identidade de gênero. A retórica empregada, repleta de inverdades e apelos alarmistas, reforça preconceitos e promove uma postura excludente que colide com os princípios de igualdade, dignidade e liberdade, elementos centrais das declarações e tratados internacionais de direitos humanos. A seguir, são discutidos os mais significativos impactos dessa retórica sobre o imaginário social e a formulação de políticas públicas, evidenciando como o discurso transfóbico contribui para a legitimação de práticas discriminatórias e a violação de direitos fundamentais.

REFORÇO DOS ESTIGMAS E EXCLUSÃO SOCIAL

O discurso de Trump não apenas distorce a realidade, mas também sustenta condutas discriminatórias históricas contra as pessoas transgêneras, associando suas identidades a uma “ameaça” para a sociedade e a moralidade. Essa narrativa ativa modelos mentais estigmatizantes que qualificam as pessoas trans como “perigosas” ou “antinaturais”, intensificando a marginalização desse grupo e comprometendo sua aceitação social. Tal como argumentam Miskolci (2007) e Junqueira (2018), o uso de retóricas de pânico moral vinculadas à noção falaciosa de “ideologia de gênero” serve

fundamentalmente para consolidar e reificar estereótipos que já permeiam o imaginário social. Essa visão transfóbica impacta diretamente a experiência de vida das pessoas trans, na medida em que o estigma social reforçado por figuras políticas de grande alcance pode gerar desde exclusão social até violências diretas, como agressões e discriminações nos âmbitos educacional, profissional e familiar.

Esses estigmas, ao se tornarem elementos normatizados e amplamente aceitos, constroem uma atmosfera em que as identidades de gênero dissidentes são socialmente percebidas como abjetas e ilegítimas. Como pondera Van Dijk (2008), o papel das elites discursivas, incluindo figuras políticas, revela-se crucial na reprodução de modelos mentais negativos, uma vez que elas detêm a capacidade de influenciar opiniões e crenças de grande parte da sociedade. Ao disseminar uma ótica demonizadora da comunidade transgênera, Trump contribui, pois, para solidificar uma concepção social que obstaculiza a plena participação desse grupo na sociedade, desafiando os preceitos da cidadania inclusiva e universal.

LEGITIMAÇÃO DE POLÍTICAS DISCRIMINATÓRIAS

Além do impacto social, o discurso transfóbico de Trump também tem o efeito de legitimar políticas públicas que restringem os direitos da comunidade transgênera. Ao propagar uma visão atemorizante e distorcida dos cuidados de saúde das pessoas trans, o presidente norte-americano justifica medidas de controle e censura que colocam em risco o direito à saúde e à autodeterminação desses indivíduos. Propostas como a eliminação de financiamento público para tratamentos transafirmativos e a criminalização de profissionais que atendem jovens trans constituem ameaças concretas à integridade física e psicológica dessas pessoas. A retórica de “proteção à infância” e de “valorização da família tradicional” é mobilizada aqui para ocultar o caráter excludente dessas políticas, cuja implementação pode violar direitos reconhecidos internacionalmente, como o direito à saúde, ao desenvolvimento integral e à liberdade de expressão.

A análise de Fairclough (2016) sobre o poder ideológico do discurso nos ajuda a compreender como o político utiliza a linguagem para consolidar

uma agenda de repressão. Ao mobilizar preceitos conservadores, como a "defesa da família", Trump busca criar um consenso social que justifica a adoção de políticas discriminatórias sem que elas sejam percebidas, a princípio, como práticas opressivas. Em um contexto em que a legislação deveria proteger e incluir, o discurso trumpista reforça a exclusão legal e institucional, promovendo uma agenda que nega a cidadania plena às pessoas trans e deslegitima a diversidade de identidades de gênero.

RISCOS AO BEM-ESTAR DAS PESSOAS TRANS

O discurso transfóbico de Trump também coloca em risco o bem-estar físico e mental das pessoas trans, particularmente dos jovens que buscam apoio para a transição de gênero. A patologização das identidades trans e a demonização dos tratamentos médicos transafirmativos contribuem para a marginalização dos serviços médicos e assistenciais voltados a essa população, dificultando o acesso a cuidados necessários. A retórica trumpista desconsidera os benefícios comprovados desses tratamentos para a saúde mental e emocional das pessoas trans, ignorando que a negação de assistência adequada pode resultar em aumento de casos de depressão, ansiedade e ideação suicida entre esse grupo.

Estudos como os de Miskolci (2007) e Sacramento e Santos (2020) apontam para a iminência da marginalização da higidez e do bem-estar de grupos vulneráveis em cenários de pânico moral, nos quais as demandas de minorias são vistas como ameaças à ordem social. No caso das pessoas trans, a desinformação promovida pelo discurso de Trump pode afastar profissionais de saúde, de educação e famílias do acolhimento necessário, limitando o direito de jovens a um desenvolvimento pleno e saudável. Como argumenta Van Dijk (2008), a construção de ameaças discursivas impacta diretamente a vida dos indivíduos ao bloquear ou restringir o acesso a recursos essenciais para seu bem-estar.

VIOLAÇÃO DO DIREITO À IDENTIDADE E À AUTODETERMINAÇÃO

O direito à identidade de gênero e à autodeterminação consiste em um dos pilares dos direitos humanos, reconhecido como fundamental para a dignidade e a cidadania. Ao promover uma narrativa que nega a legitimidade das identidades trans, Trump ataca diretamente esse direito, apresentando-o como uma "invenção" de setores ideológicos extremistas. Esse posicionamento implica uma grave violação da liberdade de cada indivíduo de definir sua identidade, uma prerrogativa que é assegurada em tratados internacionais como os Princípios de Yogyakarta (2007; 2017), que defendem os direitos das pessoas LGBTQIA+.

A construção da falácia da "ideologia de gênero" e a desqualificação das identidades trans impedem que as pessoas sejam reconhecidas e respeitadas em sua própria existência. Segundo Junqueira (2018), o discurso da "ideologia de gênero" atua como um mecanismo retórico de deslegitimação de subjetividades que fogem ao padrão cis-heteronormativo, impondo limites restritivos à identidade. Ao insistir que as identidades trans representam uma violação à "natureza" e à "moralidade", Trump contribui para a criação de uma estrutura discursiva e sociocognitiva que recusa a humanidade e a agência das pessoas transgêneras, colocando-as em uma posição de inferioridade e subjugação.

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO E A CIDADANIA PLENA

Finalmente, as implicações do discurso de Trump vão além das pessoas trans, pois afetam o princípio mais amplo de cidadania inclusiva, fundamental aos direitos humanos. A construção de políticas e discursos excludentes restringe o espaço de direitos de todos os cidadãos, ao enfraquecer a ideia de uma sociedade que acolhe e reconhece a diversidade. O discurso transfóbico gera um ambiente hostil à inclusão, minando os esforços de construção de uma cidadania plural, onde todos possam viver com dignidade, segurança e respeito.

Como argumenta Fairclough (2016), a ideologia veiculada no discurso político tem o poder de moldar percepções e políticas públicas. A fala de Trump, ao consolidar visões de mundo que tratam as identidades trans como ameaças, mina as bases de uma sociedade inclusiva e igualitária. Essa prática limita não apenas os direitos das pessoas trans, mas desafia o próprio princípio da universalidade dos direitos humanos, desvalorizando a construção de um espaço de convivência democrática e cidadã.

Em suma, as implicações do discurso trumpista sobre os direitos humanos são vastas e complexas. A retórica excludente e alarmista não apenas reforça estigmas e legitima políticas discriminatórias, mas também viola direitos fundamentais de identidade, saúde e autodeterminação. A perpetuação de discursos transfóbicos na esfera pública exige uma resposta robusta das instâncias de direitos humanos e da sociedade civil, que devem reafirmar o compromisso com uma cidadania inclusiva e com a proteção dos direitos de todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do pronunciamento de Donald Trump evidencia como a retórica transfóbica trumpista articula uma série de estratégias discursivas de manipulação e desinformação para criar um cenário de pânico moral. Esse discurso, ao mobilizar uma narrativa alarmista que distorce fatos e promove estigmas sobre as pessoas trans, contribui para consolidar preconceitos e legitimar políticas de exclusão e repressão. Observamos que, ao associar identidades trans a uma suposta ameaça à "família tradicional" e ao "bem-estar das crianças", o presidente norte-americano mobiliza sentimentos de medo e repulsa que reforçam a marginalização de um grupo já vulnerabilizado, com consequências graves para seus direitos e para o tecido social como um todo.

A Análise Crítica do Discurso, fundamentada nas contribuições de Norman Fairclough e Teun Van Dijk, permitiu desvelar os mecanismos ideológicos subjacentes ao discurso trumpista. Através da manipulação dos modelos mentais do público e da construção de dicotomias entre o "normal" e o "desviante", o discurso transfóbico trumpista não apenas constrói as

identidades transgêneras como riscos sociais, mas também promove um *ethos* moralizante e persecutório que justifica intervenções repressivas, desde a restrição de acesso a tratamentos médicos até a imposição de limites legislativos à identidade de gênero.

As implicações desse discurso para os direitos humanos são profundas. A análise demonstrou que a narrativa de Trump busca minar diretamente o direito à identidade e à autodeterminação das pessoas trans, além de afetar seu acesso à saúde e à cidadania plena. Assim, ao legitimar políticas discriminatórias e promover uma visão estigmatizante, o discurso transfóbico trumpista desafia os princípios de igualdade e dignidade, que são centrais nas declarações e tratados internacionais de direitos humanos. Nesse sentido, essa fala transfóbica do presidente recém-reeleito não constitui apenas um exemplo de narrativa excludente, mas um desafio real ao compromisso de construir uma sociedade inclusiva e justa.

Diante disso, este estudo reitera a importância de uma resposta sólida e fundamentada das esferas de direitos humanos e da sociedade civil em geral diante do novo governo estadunidense. A disseminação de discursos de ódio e de pânico moral deve ser enfrentada com estratégias de informação, sensibilização e proteção legal para assegurarmos que a dignidade e os direitos de todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero, sejam respeitados e promovidos. A construção de uma sociedade que acolha e valorize a diversidade exige que os discursos transfóbicos sejam desafiados e que as políticas públicas reflitam um compromisso inabalável com a cidadania e a inclusão, reafirmando o valor da dignidade humana como um direito inalienável e universal.

REFERÊNCIAS

COHEN, S. **Folk devils and moral panics**: the creation of mods and rockers. London: MacGibbon & Kee, 1972.

DALE, D. Fact check: Trump revives his lie that schools are secretly sending children for gender-affirming surgeries. **CNN**, 26 out. 2024. Disponível em: https://bit.ly/4fIZuBc. Acesso em: 25 nov. 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2.ed. Brasília: Ed. UnB, 2016.

GARLAND, D. Sobre o conceito de pânico moral. **Delictae**, v. 4, n. 6, p. 36-78, jan./jun. 2019.

IUAMA, T. R. Pânico moral: um mergulho sobre os bodes expiatórios da comunicação. **Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura**, v. 28, n. 1, p. 1-15, jul./dez. 2024.

JUNQUEIRA, R. D. invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

MACHADO, C. Pânico moral: para uma revisão do conceito. **Interacções**, v. 4, n. 7, p. 60-80, out. 2004.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, v. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Jul. 2007. Disponível em: https://bit.ly/4fmWqdP. Acesso em: 17 nov. 2024.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA MAIS 10. Set. 2017. Disponível em: https://bit.ly/40XRuHM. Acesso em 17 nov. 2024.

SACRAMENTO, I.; SANTOS, A. A revisão da noção de pânico moral nos Estudos Culturais: hegemonia, cultura midiática e representação. **Parágrafo**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2020.

TRUMP, D. President Trump's plan to protect children from "left-wing gender insanity". **YouTube**, 30 jun. 2023. Disponível em: https://bit.ly/3UVJ6op. Acesso em: 17 nov. 2024.

VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

WATNEY, S. **Policing desire**: pornography, Aids, and the media. London: Methuen, 1987.

CAPÍTULO 42

OS DESAFIOS DA PRÁTICA CIDADÃ NAS EXPERIÊNCIAS DO SE LANÇAR PSICÓLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA DE SAÚDE

Maria Luiza Santos Cavalcanti de Oliveira[1]
Ana Maria Sá Barreto Maciel[2]

INTRODUÇÃO

Ao ingressar na atenção básica como estudante de psicologia, um horizonte de implicações se abriu diante do cuidado humano. Era o início de um encontro com realidades que desvelavam dores não apenas do corpo, mas da alma – como cuidar daqueles que têm fome, não só de alimento, mas de escuta e acolhimento? Como oferecer cuidado sem aprisioná-lo na rigidez técnica?

A vivência no território da atenção básica revelou-se como um espaço onde os saberes se entrecruzam, e o papel do psicólogo é desafiado a ultrapassar as fronteiras do individualismo técnico. Ao caminhar pelos territórios – terrenos de populações em vulnerabilidades sociais –, tornou-se evidente como o sofrimento por falta de direitos básicos, postos na Constituição brasileira (Brasil, 1988), conversa com as implicações do sentir e do ser cidadão. É difícil ser e sentir-se cidadão onde a fala não comunga com as vivências. Como aponta Roso (2007), o corpo é um agente cultural, atravessado por histórias e contextos, e o encontro de diferentes saberes possibilita uma abordagem mais ampliada e humanizada.

Nesse cenário, o “grito” pelas ausências se revelam de forma devastadora: falta de cuidado, de saneamento básico, de autoestima, somando-se às perdas, lutos e violências que atravessam e fragilizam ainda mais a saúde mental e física da população. Viver em uma comunidade de baixa renda, marcada por condições insalubres, carência de profissionais de saúde, infraestrutura precária nas unidades de atendimento e pela omissão dos

poderes públicos, torna a construção de um cuidado integral um desafio complexo e urgente.

Essas lacunas não são apenas dados estatísticos, mas histórias vividas que revelam a dor da ausência de dignidade. Os relatos dos moradores atendidos na Unidade de Saúde expõem a dimensão do sofrimento: "*Faz dias que estou sem o que comer em casa"; "Minha vida não é fácil… Choro todos os dias, não tenho como trabalhar… Moro de favor… Estou enlouquecendo com essas crianças..."; "O mundo seria um lugar melhor sem mim, penso em me matar todos os dias*".

Os relatos de vida mencionados evidenciam a complexidade das experiências humanas, muitas vezes marcadas por angústias profundas que refletem tanto aspectos individuais quanto coletivos. Sob a ótica da fenomenologia, especialmente na abordagem de Heidegger (2005), essas vivências não são meramente incidentais, mas fazem parte da existência como um todo. Para Heidegger (2005), a angústia é um estado que revela o ser humano em sua essência, expondo-o às suas limitações, vulnerabilidades e ao seu modo de estar no mundo. Nesse sentido, compreender essas experiências exige ir além da superfície dos fatos e adentrar nas dimensões subjetivas que constituem a existência.

Ao relacionar essas ideias à saúde, o contraste com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS) torna-se evidente. A OMS descreve a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças. No entanto, essa visão idealizada de saúde muitas vezes colide com a realidade vivida por populações que enfrentam condições de extrema precariedade. A ausência de saneamento básico, a dificuldade de acesso a serviços de saúde, a falta de recursos e a negligência estrutural criam um contexto em que a saúde plena, como definida pela OMS, se torna inalcançável para muitos.

Esse contraste levanta a questão: como falar de saúde em um cenário onde faltam as condições mais básicas para a sobrevivência digna? A saúde, nesse contexto, não pode ser reduzida a um estado estático de bem-estar, mas deve ser entendida como um processo dinâmico que depende das condições materiais, sociais e culturais nas quais os indivíduos estão inseridos.

Mais do que a ausência de doenças, a saúde envolve acesso a direitos fundamentais, como moradia, alimentação, educação e trabalho.

Portanto, compreender os relatos de vida marcados por angústias e ausências requer uma abordagem que integre as dimensões existenciais e estruturais. Isso implica reconhecer que a saúde não é apenas um direito, mas uma construção coletiva, dependente de ações que superem as limitações estruturais e promovam o bem-estar integral. Assim, a fenomenologia oferece uma lente que permite não apenas enxergar a dor e a angústia em sua profundidade, mas também questionar as estruturas sociais que as perpetuam.

Diante dessa realidade, o desafio transcende o diagnóstico e a intervenção pontual. É imprescindível criar um espaço que vá além do acolhimento técnico, promovendo uma escuta ativa e compassiva, que reconheça as singularidades e subjetividades de quem sofre. Somente assim será possível transformar essas vivências em narrativas de dignidade e esperança, reconstruindo vínculos sociais e ressignificando o sentido de cuidado e pertencimento.

Nesse espaço de contradições e encontros, a atuação como estagiário vai além da mera aplicação de técnicas, tornando-se um exercício contínuo de presença e reflexão. Conforme Suely Rolnik (2011), a “Cartografia Sentimental” ilumina os territórios vividos, revelando o sensível e o invisível. A prática na atenção básica exige compromisso ético, sensibilidade e a busca por um olhar que compreenda a saúde como um tecido biopsicossocial e existencial.

Este texto busca apresentar as reflexões, aprendizagens e questões que surgiram durante a prática junto às equipes multiprofissionais no Sistema Único de Saúde (SUS). Exploram-se os obstáculos enfrentados, as soluções encontradas e as novas perspectivas que se revelaram no exercício da atenção básica.

Aqui, o cuidado é compreendido como um ato de presença, em que o psicólogo se lança para ver, escutar, sentir e ser afetado. Em um contexto marcado pelas fragilidades estruturais, o acolhimento não pode se limitar a ser um protocolo – ele deve ser uma expressão da prática cidadã, onde o sofrimento humano é reconhecido e legitimado.

O ENCONTRO ENTRE SABERES: DA FRAGMENTAÇÃO À INTEGRALIDADE NO CUIDADO

A atuação do psicólogo na atenção básica, especialmente em equipes multiprofissionais, demanda um olhar que ultrapasse as fronteiras da técnica e abrace uma visão ampliada da saúde. A saúde, nesse contexto, se apresenta como um fenômeno multidimensional, envolvendo não apenas o biológico, mas também aspectos sociais, culturais e subjetivos. Conforme Camargo-Borges e Cardoso (2005, *apud* Aguiar e Ronzani, 2007), é necessário um cuidado que contemple essa complexidade, considerando que o corpo é também um agente cultural, atravessado por histórias, rituais e contextos sociais (Roso, 2007).

A vivência no cotidiano da atenção básica revela que o trabalho multiprofissional é uma necessidade essencial para a construção de práticas mais integradoras. No entanto, esse mesmo trabalho frequentemente se depara com desafios estruturais que dificultam sua realização plena. A Lei nº 8.080/1990 destaca a interdisciplinaridade como base para a integralidade do cuidado, mas, na prática, a fragmentação ainda predomina devido à escassez de recursos, às falhas na comunicação entre profissionais e à burocracia do sistema público de saúde.

Nesse cenário, a fenomenologia existencial emerge como um referencial teórico capaz de orientar o cuidado integral. Inspirada pela proposta de Husserl (2012), a escuta qualificada é compreendida como um ato de acolhimento que dá espaço à experiência do outro, legitimando suas vivências e dores. Esse movimento busca ir além da resolução imediata de problemas, promovendo encontros autênticos onde o sofrimento é reconhecido e a humanidade é valorizada. Como Suely Rolnik (2011) sugere em sua cartografia sentimental, cada encontro se torna uma possibilidade de desvelar sentidos e construir novos territórios de cuidado.

Os desafios da interdisciplinaridade estão profundamente enraizados nas condições concretas do sistema público de saúde. A falta de recursos materiais, a sobrecarga de trabalho das equipes e a distância entre as políticas públicas e as necessidades reais da população resultam em atendimentos fragmentados. Como Couto, Schimith e Dalbello-Araujo (2013) pontuam, a

inserção do psicólogo na Estratégia Saúde da Família exige uma constante reconfiguração das práticas psicológicas, adaptando-as às demandas locais e à complexidade da saúde coletiva.

Essa reconfiguração não é apenas uma questão de ajuste técnico; é também um compromisso com os princípios de cidadania e direitos humanos. Acolher o sofrimento é, antes de tudo, um ato de resistência à desumanização. Como Jessé Souza (2022) argumenta, as desigualdades estruturais perpetuam vulnerabilidades que apenas podem ser enfrentadas através de uma saúde pública solidária e transformadora. Assim, o cuidado integral não é apenas uma técnica, mas um gesto político e um chamado à construção de uma sociedade mais justa.

A interdisciplinaridade, apesar de seus desafios, carrega um potencial transformador. Quando os saberes se encontram e dialogam, surgem novas possibilidades para um cuidado mais sensível e efetivo. Cada profissional traz consigo histórias e perspectivas que enriquecem o tecido do cuidado, permitindo que a saúde seja vista como um processo dinâmico e vivo, em que cada sujeito é reconhecido em sua singularidade.

O CUIDADO COMO PRESENÇA: ENTRE O TÉCNICO E O EXISTENCIAL

A experiência na atenção básica convida o psicólogo a refletir sobre o que significa, de fato, cuidar. O cuidado, mais do que uma intervenção técnica, é um ato de presença que exige entrega, escuta e uma compreensão do ser em sua integralidade. Conforme Heidegger (2005), o cuidado (*Sorge*) constitui a essência do ser humano, representando um movimento que ultrapassa a superficialidade e se direciona à existência do outro em sua complexidade.

Ao atuar no contexto da atenção básica, a prática psicológica se depara com realidades que desafiam a rigidez dos protocolos. Não se trata apenas de identificar sintomas e propor soluções, mas de abrir espaço para que o sofrimento possa ser legitimado e acolhido. Como Roso (2007) aponta, o cuidado deve considerar o corpo, a mente e a cultura do indivíduo, reconhecendo-o como um sujeito singular, atravessado por histórias, relações e contextos sociais.

Nesse cenário, a escuta qualificada se torna um elemento central do cuidado. Inspirada na fenomenologia existencial, a escuta não se limita à compreensão do discurso, mas busca revelar as experiências subjacentes, os silêncios e os significados ocultos. Husserl descreve a *epoché* como a suspensão de julgamentos e preconceitos, possibilitando que o fenômeno se apresente tal como é (Ziles, 2007). Nesse sentido, o psicólogo, ao adotar um estado de presença, cria condições para um encontro autêntico, no qual o outro se revela em sua dor e singularidade.

O cuidado como presença também se desdobra em um compromisso com a humanização das práticas de saúde. A Política Nacional de Humanização (PNH), instituída em 2003, defende um acolhimento que vai além da técnica, promovendo a escuta ativa e o diálogo como ferramentas essenciais para a construção do cuidado integral (Brasil, 2004).

Entretanto, o cuidado como presença enfrenta desafios concretos no sistema público de saúde. A falta de recursos, a burocracia e a fragmentação do trabalho em equipe são obstáculos que dificultam a prática humanizada. Como Couto, Schimith e Dalbello-Araujo (2013) apontam, a inserção do psicólogo na atenção básica exige uma reconfiguração das práticas tradicionais, de modo a integrar os saberes e superar as barreiras institucionais que fragmentam o cuidado.

Ainda assim, há uma força transformadora no encontro entre psicólogo e usuário. Esse encontro não se limita à resolução de demandas, mas se configura como um espaço de escuta e legitimação da subjetividade. Por exemplo, ao atender um adolescente em situação de vulnerabilidade social, o psicólogo não apenas acolhe suas queixas, mas cria um espaço onde suas vivências são validadas, permitindo a ressignificação de sua história e o fortalecimento de sua autonomia. Esse processo, como sugere Merleau-Ponty (1999), é um ato de abertura à alteridade, onde o ser se revela em sua relação com o mundo.

Nessa perspectiva, o cuidado se torna uma prática que honra a existência do outro, reconhecendo suas dores, esperanças e possibilidades. Essa dimensão do cuidado como presença vai além da intervenção técnica, sendo também um gesto de resistência à desumanização promovida por estruturas de saúde muitas vezes desiguais. Lori Gottlieb (2020) nos lembra

que o acolhimento não é apenas sobre o que dizemos, mas sobre como criamos espaços seguros para que o outro se expresse.

O cuidado como presença se traduz em um compromisso com os princípios de cidadania e direitos humanos. Ao acolher o sofrimento, o psicólogo também denuncia as desigualdades sociais que perpetuam a vulnerabilidade e o abandono. Como afirma Aguiar e Ronzani (2007), a atuação na atenção básica é um campo de resistência e transformação, onde o cuidado se torna um ato político, voltado para a construção de uma saúde mais justa e solidária.

Dessa forma, o cuidado como presença é mais do que uma intervenção técnica; é uma expressão de humanidade que desafia o psicólogo a estar com o outro, a escutar suas histórias e a reconhecer a saúde como um direito fundamental. Nesse movimento, a prática psicológica na atenção básica ganha contornos de uma arte existencial, onde o cuidado se manifesta como um ato de presença, acolhimento e transformação.

OS LIMITES E POTENCIALIDADES DO SUS: ENTRE A TEORIA E A REALIDADE

A implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), formalizada pela Lei nº 8.080/1990, representa um marco na história da saúde pública brasileira. Fundado nos princípios da universalidade, integralidade e equidade, o SUS busca oferecer um sistema que atenda às necessidades da população em sua totalidade, garantindo acesso igualitário e integral à saúde como direito fundamental. Contudo, a experiência cotidiana na atenção básica revela uma tensão constante entre os ideais do SUS e as dificuldades concretas de sua implementação no território.

A integralidade, um dos pilares fundamentais do SUS, visa oferecer uma assistência que compreenda o indivíduo em sua totalidade, abordando suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Contudo, a implementação desse princípio enfrenta obstáculos significativos, que vão além da simples aplicação teórica. Entre as dificuldades, destacam-se as limitações materiais e estruturais das unidades de saúde, que comprometem a qualidade e a abrangência do atendimento.

Além disso, a sobrecarga de trabalho das equipes multiprofissionais e as lacunas na formação desses profissionais agravam ainda mais o cenário, dificultando a efetivação da integralidade. Como apontam Aguiar e Ronzani (2007), para que a integralidade se concretize, é necessário adotar um olhar mais amplo, que ultrapasse o modelo biomédico tradicional e reconheça a complexidade das demandas humanas. Este olhar abrangente exige não apenas a integração dos saberes e práticas, mas também a capacidade de envolver os diversos aspectos da vida do indivíduo, incluindo suas condições de vida, contexto social e subjetividades.

Portanto, apesar de ser um princípio essencial para o SUS, a integralidade precisa superar essas limitações materiais, estruturais e formativas, de modo a garantir um atendimento de saúde que seja verdadeiramente capaz de atender às múltiplas dimensões do ser humano. Isso requer não apenas mudanças na infraestrutura e na organização do trabalho, mas também um compromisso contínuo com a formação e qualificação das equipes de saúde, para que possam atuar de forma mais integrada e sensível às necessidades da população. Roso (2007) ressalta que o cuidado no SUS deve ser compreendido como um processo dinâmico, atravessado por relações humanas e pelos contextos sociais em que os usuários estão inseridos. Nesse contexto, os limites estruturais contrastam com a necessidade de um cuidado sensível e humanizado.

Apesar das limitações, o SUS apresenta potencialidades expressivas, especialmente na atuação das equipes multiprofissionais. A articulação entre diferentes saberes é fundamental para promover um cuidado integral e eficaz. A Portaria nº 2.436/2017, que regulamenta a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), reforça que o trabalho multiprofissional é essencial para integrar profissionais de diferentes áreas, possibilitando uma abordagem mais abrangente das demandas de saúde.

Contudo, a interdisciplinaridade ainda se apresenta como uma questão complexa a ser superada. Couto, Schimith e Dalbello-Araujo (2013) observam que as equipes multiprofissionais frequentemente atuam de forma fragmentada, com comunicação deficiente entre os profissionais e falta de clareza sobre as responsabilidades individuais. Isso resulta em um cuidado que, em vez de integral, torna-se parcial e desarticulado. Essa fragmentação

reflete não apenas nas práticas, mas também nas relações interpessoais, reforçando a necessidade de investimento em formações que promovam a integração efetiva dos saberes.

As deliberações em equipe, a partilha de conhecimentos e as transversalidades de saberes desempenham um papel central na forma como as equipes de saúde acolhem as demandas de cuidado. Somado a esta condição, o despertar das experiências com os moradores das comunidades permite construir práticas mais humanas e contextualizadas, influenciando diretamente as estratégias de acolhimento. Sendo assim, mesmo diante dos desafios, os momentos de encontro e diálogo entre os profissionais evidenciam o potencial transformador do trabalho coletivo. Reuniões de planejamento, discussões de casos e o apoio matricial, que são atividades que fazem parte das rotinas de serviços na Unidade de Saúde, configuram-se como ferramentas essenciais que, quando utilizadas de maneira integrada, fortalecem a atuação das equipes e os vínculos com a comunidade. Conforme Suely Rolnik (2011) sugere em sua cartografia sentimental, o encontro entre diferentes perspectivas promove a criação de territórios de cuidado onde o sentido do acolhimento é continuamente ressignificado.

A Política Nacional de Humanização (PNH) surge como uma iniciativa fundamental para enfrentar a necessidade de humanizar os atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS), bem como viabilizar a integralidade de saberes, referidas anteriormente, diante das ineficiências das prestações dos serviços nas Unidades de Saúde. De acordo com o documento *HumanizaSUS* (Brasil, 2004), humanizar significa reconhecer o sujeito em sua totalidade, respeitando suas singularidades e promovendo espaços de acolhimento e escuta qualificada. Essa abordagem reflete a busca por um cuidado em saúde que vá além da dimensão técnica, contemplando aspectos subjetivos e sociais do indivíduo.

Nesse contexto, conhecimentos da psicologia comunitária torna-se uma aliada essencial. Segundo Montero (2004), a psicologia comunitária se preocupa em compreender e transformar as condições sociais que afetam a vida das comunidades, reconhecendo os processos de opressão e exclusão que contribuem para o sofrimento psíquico. Essa perspectiva reforça a importância de considerar as expressões sociais da comunidade, como

desigualdades, violências e carências, que impactam diretamente a saúde mental coletiva. A aproximação do profissional de saúde com a realidade social permite identificar os determinantes sociais do adoecimento e promover intervenções que valorizem o fortalecimento comunitário e a cidadania.

Jorge (2019) enfatiza que o acolhimento no SUS deve transcender os protocolos burocráticos, sendo compreendido como uma postura ética e humanizada que reconhece o usuário como protagonista de sua própria jornada de saúde. Para tanto, é imprescindível que os profissionais sejam preparados com uma formação sensível, orientada pelos princípios da PNH. Esse preparo, segundo o *HumanizaSUS* (Brasil, 2004), deve integrar dimensões sociais, emocionais e psicológicas, de modo a oferecer um cuidado integral.

A experiência na UBS evidencia que, para muitos usuários, a unidade é o único espaço de acolhimento e cuidado. Cada consulta, gesto de escuta e compreensão se torna uma oportunidade de transformar a relação entre o serviço de saúde e a comunidade. Como Merleau-Ponty (1999) sugere, o encontro é uma experiência que revela a humanidade do outro, mesmo em meio às limitações estruturais. O SUS, nesse sentido, é mais do que um sistema; é um espaço de resistência, criação e possibilidade.

Dessa forma, torna-se urgente investir na qualificação contínua dos profissionais de saúde e na estruturação adequada do sistema público. A construção de equipes integradas, com comunicação efetiva e clareza de funções, é essencial para superar os desafios da fragmentação. Paralelamente, um serviço público de saúde que ofereça condições dignas de trabalho e acesso rápido e eficaz aos recursos disponíveis é indispensável para garantir a dignidade no cuidado e resgatar a confiança dos usuários no SUS.

Leonardo Boff, renomado teólogo e filósofo brasileiro, destaca a importância do cuidado como prática cidadã e essencial para a construção de uma sociedade democrática e solidária. Em sua obra "O Cuidado Necessário" (2012), Boff enfatiza que "o cuidado é suporte real da criatividade, liberdade e inteligência. No cuidado se encontra o *ethos* fundamental do humano"

Essa perspectiva ressalta que o cuidado não se limita ao âmbito individual, mas se estende à coletividade, sendo fundamental para a promoção da saúde e do bem-estar social.

A prática cidadã, conforme preconizada por Boff (2012), implica em uma atuação consciente e responsável dos profissionais de saúde, que devem estar comprometidos com a promoção da vida e da solidariedade. Essa abordagem está alinhada aos princípios da Política Nacional de Humanização (PNH), que busca valorizar o sujeito em sua totalidade, promovendo um cuidado que respeite as singularidades e fomente espaços de acolhimento e escuta qualificada. Portanto, a integração do cuidado como prática cidadã na assistência em saúde é fundamental para a construção de um sistema público de saúde que reflita os valores democráticos e solidários do país.

No entanto, para que as potencialidades do SUS se concretizem plenamente, é necessário superar os desafios estruturais e melhorar a capacitação dos profissionais de saúde, principalmente no que diz respeito a compreensão e atuação na prática do cuidado. A formação contínua e a valorização dos trabalhadores da saúde são fundamentais para que o SUS se torne um sistema mais eficiente e eficaz. Além disso, é crucial que os gestores públicos garantam investimentos adequados e que haja uma maior integração entre as diferentes esferas do sistema, de modo que as políticas de saúde sejam verdadeiramente abrangentes e acessíveis a todos.

Portanto, a discussão sobre os limites e as potencialidades do SUS deve ser contínua, envolvendo não apenas gestores e profissionais da saúde, mas também a sociedade civil. É necessário refletir sobre os avanços já conquistados, os desafios que ainda precisam ser enfrentados e as soluções possíveis para construir um sistema de saúde cada vez mais justo e eficiente, alinhado às necessidades da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática na atenção básica, como apresentada neste relato, transcende a aplicação técnica para se firmar como um exercício ético, reflexivo e humano. Nesse cenário, o psicólogo encontra-se desafiado a construir um cuidado que abarque as múltiplas dimensões da existência,

reconhecendo as singularidades e os contextos que atravessam cada indivíduo.

Os desafios identificados – como a escassez de recursos estruturais, a burocracia e a fragmentação do trabalho interdisciplinar – evidenciam a necessidade de uma atuação crítica e transformadora. Essa atuação não se limita à adaptação às limitações estruturais do Sistema Único de Saúde (SUS), mas busca explorar suas potencialidades ao fortalecer o trabalho multiprofissional e promover um acolhimento humanizado. Nesse sentido, a integração de saberes emerge como um caminho essencial para superar as barreiras institucionais e permitir um cuidado que valorize tanto a técnica quanto a subjetividade.

O papel do psicólogo na atenção básica reafirma-se como um ato político. Ao acolher o sofrimento alheio, o profissional resiste à desumanização promovida por estruturas sociais e de saúde que, muitas vezes, perpetuam vulnerabilidades. Essa prática torna-se, assim, um convite à construção de uma saúde mais equitativa e cidadã, onde a escuta qualificada e a presença ativa se destacam como ferramentas para legitimar as experiências e dores dos indivíduos atendidos.

Ademais, este relato reflete não apenas os aprendizados de uma experiência concreta, mas também a urgência de repensarmos os caminhos do cuidado em saúde. Ele aponta para a construção de uma prática que honre a humanidade em cada encontro, promovendo transformações que ultrapassem a simples resolução de problemas técnicos. A vivência no território da atenção básica desafia profissionais a enxergar a saúde como um direito fundamental, atravessado por questões sociais, culturais e subjetivas.

O desafio de atuar na atenção básica não é apenas superar as limitações estruturais, mas também ressignificar a prática de cuidado em direção a uma abordagem integral, ética e transformadora. Nesse movimento, o sofrimento humano é legitimado e acolhido em sua plenitude, abrindo espaço para a criação de novos sentidos e significados.

Dessa forma, este texto reforça a importância de construir uma saúde pública baseada na empatia, no diálogo e na promoção de direitos humanos. Que o cuidado seja sempre mais do que uma intervenção; que ele seja um

gesto de transformação, de resistência e de construção de um mundo mais justo e solidário.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Sílvia Gomes; RONZANI, Temo Mota. Psicologia social e saúde coletiva: reconstruindo identidades. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 11-22, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200003. Acesso em: 15 nov. 2024.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: um novo paradigma para a saúde no século XXI. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18055, 20 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_2004.pdf. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **HumanizaSUS:** política nacional de humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_documento_gestores_trabalhadores_sus.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. **Política Nacional de Atenção Básica (PNAB)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 set. 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html Acesso em: 25 nov. 2024.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; SCHIMITH, Polyana Barbosa; DALBELLO-ARAUJO, Maristela. Psicologia em ação no SUS: a interdisciplinaridade posta à prova. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 500-511, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/RSDGVM6848vb5NV8ymYrR8v/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2024.

GOTTLIEB, Lori. **Talvez você deva conversar com alguém**: uma terapeuta, o terapeuta dela e a vida de todos nós. Tradução de Thereza Christina Rocque da Motta. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2020.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental.** Tradução de Hilton Japiassu. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JORGE, Maria Salete Bessa, et al. Promoção da Saúde Mental – Tecnologias do Cuidado: vínculo, acolhimento, co-responsabilização e autonomia. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. L.] v. 16, n. 7, p. 3051-3060, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n7/05.pdf >. Acesso em: 24 nov. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTERO, Maritza. **Teoria e prática da psicologia comunitária**: a tensão entre comunidade e sociedade. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. São Paulo: UFRGS Editora, 2011.

ROSO, Adriane. Psicologia social da saúde: tornamo-nos eternamente responsáveis por aqueles que cativamos. **Aletheia**, v. 26, p. 80-94, 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-03942007000200008. Acesso em: 30 nov. 2024.

SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

ZILES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. Revista da Abordagem Gestáltica, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 211-220, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200005. Acesso em: 20 nov. 2024.

HOMENAGEM ESPECIAL
Professor Augusto Sampaio: da PUC-Rio

Professor Augusto Sampaio: Da PUC-Rio, do PROUNI e da Lei de Cotas

Bruno Ferreira Rodrigues dos Santos[157]
Hellenuce Bernardino Sena[158]

No dia 23 de dezembro de 2024, antevéspera de Natal, fomos surpreendidos com uma notícia que não gostaríamos de receber: o Professor Augusto Sampaio agora é um Ser Ancestral. O impacto da notícia foi tamanho entre todos nós dos meios acadêmico, profissional e principalmente entre os familiares e pessoas do seu convívio pessoal. Mas além de nós do convivo acadêmico, estudantes e egressos da PUC-Rio, que tivemos nossas vidas transformadas pelo Programa de Bolsas de Ação Social, Filantrópica e PROUNI implantado pelo Professor, sentimos a tristeza de nossos familiares que mesmo não tendo feito parte da vida acadêmica puderam em algum momento sentir o carinho que o Professor tinha também por eles. Pois Agusto Sampaio dedicou-se a transformar vidas além dos muros da PUC-Rio.

Diante dessa breve introdução será expresso em um relato de experiência uma "ínfima" parte da vida desse "Ilustre e Grande Homem" demonstrando o quanto conseguiu impactar na vida de famílias através da educação, gestão e de sua práxis cristã vista por poucos no universo acadêmico da PUC-Rio.

O sonho da bolsa de estudo em uma universidade

Os caminhos formadores do Professor Augusto Sampaio vieram de muito longe e os seus passos ajudam a entender como nasceu essa espetacular figura. O ponto de partida é o falecimento de sua mãe. Logo após esse infortúnio ele foi estudar no Colégio Militar em regime de internato por

[157] Ex-alunos bolsista da PUC-Rio nos cursos de Filosofia (2001-2005), Ciências Sociais (2007-2011) e MBA em Gestão e RH (2010-2012) e Membro do Coletivo 30 Anos PUC-Rio.
[158] Ex-aluna bolsista da PUC-Rio no Curso de Serviço Social (2001-2005) e Membro do Coletivo 30 Anos PUC-Rio.

sete anos. Ao terminar o colégio ele seguiu a carreira como militar. Segundo sua própria fala, “em um ato de coragem”, e por razões óbvias, que muitos que o conhecia um pouquinho devem saber bem, pediu desligamento faltando um ano para poder alcançar a patente de oficial e foi em busca da carreira acadêmica.

Professor Augusto contava que em uma das suas idas e vindas pela vida encontrou com um amigo, o Otávio Velho (irmão de Gilberto Velho), e o papo pendeu para a vida acadêmica onde surgiu a ideia de cursar Ciências Sociais. Aliás, pessoas do seu âmbito familiar pontuaram que esse era o seu real desejo: fazer Ciências Sociais. O Professor tentou se inscrever no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e não conseguiu porque havia encerrado as inscrições justamente naquele dia. Havia restado a opção da PUC-Rio onde fez a inscrição e passou. Em 1962 ingressa na antiga Escola de Sociologia e Política, fundada pelo Padre Fernando Bastos Àvila conseguindo dinheiro para pagar apenas a matrícula. Matrícula paga, agora sendo parte dos bancos acadêmicos da universidade... então veio o dilema: como pagar o resto? Foi procurar o pai para pedir auxílio e a primeira coisa que foi indagado: “*Qual é o curso*?”. O pai seguiu desdobrando a pergunta: “*Engenharia e Direito*?”. No entanto, ao dizer que o curso era Ciências Sociais, o Professor contava aos risos o que seu pai falou: “*Já sofri o desgosto de você deixar de ser militar. Isso eu já assimilei. Agora um filho comunista já é demais*!” E então ele disse que seguiu frequentando a PUC e então, junto ao Padre Ávila, conseguiu uma bolsa de estudo. Ou seja, Augusto Sampaio foi um aluno bolsista da PUC-Rio.

O professor cursou Ciências Sociais por um ano e meio, trancou sua matrícula. O seu retorno foi no curso de Economia e, como muitos que o acompanham sabe, ele era um economista por um acidente de percurso (segundo o próprio). Ele sempre teve muito claro a importância da bolsa de estudo enquanto aluno. Mas ao se tornar professor da universidade que se formou no ano de 1969, iniciou as suas práticas docentes no curso de Serviço Social.

Na década de 1970 ouvíamos do Professor que no CCS (Centro de Ciências Sociais) tinha apenas um aluno negro que fazia Geografia. Ao tomar essa consciência o nosso eterno Vice-Reitor Comunitário sabia que naquele

momento era impossível conseguir essa abertura para entrada de pessoas negras e da Baixada Fluminense. Aliás, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro era vista como uma faculdade de meninas e meninos ricos. Quando as emissoras de TV Globo e Tupi queriam filmar uma novela que tinham jovens ricos a PUC-Rio emprestava os seus famosos Pilotis. O Professor reiterava que na sua convivência com outros colegas na universidade aflorava cada vez mais a sua consciência sobre a realidade paralela vivida naquele espaço. Pontuava que não havia a mínima consciência social na universidade embora citasse que a Doutrina Social da Igreja já alertava para o contrário do que era feito naquele meio universitário.

Embora algumas pessoas do Serviço Social demonstrassem o interesse na causa, conseguissem entender sobre a ausência de pessoas negras e pobres dentro da Universidade, ainda faltava o outro lado dentro da instituição (assim ele definia). Esse outro lado segundo o Professor Augusto era a comunidade.

A partir desse relato é possível compreender a edificação de um dos principais pilares na formação do nosso querido Professor para encampar essa missão brilhantemente ao longo da sua vida: oferecer condições de estudos para quem não tinha dinheiro para arcar com custos das mensalidades de um curso universitário e possibilitar o sonho de entrar na universidade através de uma bolsa de estudo.

A entrada da comunidade na PUC-Rio

O conceito de comunidade, nas palavras do Professor Augusto, estava mais associado as favelas, aos espaços periféricos onde estavam as pessoas mais simples, humildes e que não acessavam a universidade em detrimento das dificuldades educacionais de uma escola pública sucateada, da necessidade de trabalhar para colocar comida em casa e outras mazelas que se fizeram presentes através da realidade de inúmeros alunos que puderam demonstraram quando entraram na PUC-Rio.

A partir deste conceito entra em cena um dos principais personagens deste processo: David Raimundo dos Santos, o Frei David. O Frei, assim

também conhecido, foi o pioneiro criação dos Pré-Vestibulares Para Negros e Carentes – PVNC na Baixada Fluminense.

Sobre o Frei David, este grande aliado do Professor Augusto Sampaio, podemos dizer que a sua principal inquietação advém na sua juventude, do seu passado. Quando, em plena ditadura militar, David (que ainda não era Frei) entendia que as consequências eram negativas para quem queria um Brasil mais equilibrado e igualitário. Sua primeira opção para enfrentar aquela situação era ser diplomata justamente para ajudar o país através de um caminho mais pacífico. Ao entender o que seria o Instituto Rio Branco entendeu que ali era um ambiente projetado para pessoas ricas e assim não o cabia. Essa percepção o fez se refugiar em si, tentar encontrar outra opção diferente dessa. Esse refúgio fisicamente se deu no Convento da Penha, em Vila Velha, sua terra natal. A partir de então o Frei entendeu que sua diplomacia deveria ocorrer a partir do Reino de Deus onde um trabalho por um mundo melhor não seria possível se não fosse pelo combate as desigualdades.

A partir de um incidente de caráter racista dentro do seminário o Frei tomou a iniciativa de arrumar as suas coisas e ir embora. Através de uma conversa com o seu Formador a época chegou à conclusão ouviu que sofria da "doença da ideologia do embranquecimento" porque negava tudo que estava relacionado o ser negro. A partir daquele momento, daquela conversa, o Frei despertou para a problemática e afirmou para si mesmo que só aceitaria seguir sendo frade franciscano se fosse a serviço da libertação do povo negro no Brasil.

Diante da sua promessa, o Frei, na década de 1990, foi assessorar um encontro da Juventude na Baixada Fluminense, onde grande maioria desses jovens eram negros. Ao perguntar quais daqueles jovens, em um universo com mais de 100, desejaria fazer algum curso universitário, somente dois levantaram o braço. A partir de então foram criados os PVNC com o objetivo de inserir os jovens negros e periféricos nas universidades.

Uma outra personagem importante dentro deste processo que contribuiu muito para a formação de consciência social do Professor Augusto Sampaio foi Lélia Gonzales. Segundo o próprio, na época, Lelia Gonzales, que era Professora e Diretora do Departamento de Ciências Sociais e passou muito conhecimento durante as suas conversas. Sobre essas conversas o Professor

dizia que eram aulas e aulas sobre as questões sociais do país e principalmente, sobre a realidade da população negra no Brasil.

O Professor Augusto foi empossado no cargo de Vice-Reitor Comunitário em dezembro de 1992 e, em uma das suas falas para o público o Professor disse ter ouvido o seguinte de Lélia: "É Augusto, agora você é Vicer-Reitor Comunitário. A bola está contigo." Ele respondeu imediatamente: "Lélia, a bola está comigo, mas pede aos seus Orixás para me ajudar." Então uma semana depois Lélia Gonzales falece. Ele reitera que a Professora foi a primeira pessoa que o ensinou sobre as questões sociais do negro no Brasil e não há exagero nenhum em que ela seja uma grande expoente na luta negra do país.

O Professor Augusto sempre falou que o Frei David foi muito importante porque ele contribuiu com elementos que faltavam para a realização dessas atividades. Então a articulação do PVNC na Baixada Fluminense, assim como a carta enviada ao Padre Laércio, Reitor da PUC-Rio, no ano de 1993, solicitando que os alunos oriundos do PVNC aprovados no vestibular da universidade tivessem bolsa 100%. O então Reitor da Universidade aceitou e pediu que este processo fosse alinhado com o Professor que já era o Vice-Reitor Comunitário da PUC-Rio.

Outro episódio muito relevante dentro deste processo foi o engajamento da Professora Luiza Helena Nunes Ermel, Professora do Departamento do Serviço Social. Luiza Helena era a pessoa, e ainda segue sendo, quem tem a maior facilidade de penetrabilidade em comunidades do Rio e Região Metropolitana. Na época a Professora colocou o Professor Augusto Sampaio em seu "jipão[159]" (lendário) e partiu para Nilópolis indo conhecer um dos núcleos do PVNC. Ali viram a consciência dos direitos da população negra na prática sendo construída pelas aulas de Cultura e Cidadania e chegaram à conclusão de que tinham um projeto pronto casando-se com os anseios de garantir que jovens negros e de periferia pudessem estudar na PUC-Rio.

[159] Podemos referenciar esse jipe como o carro das decisões. Pois toda construção de propostas e criação de trabalhos envolvendo muitas das ações dos alunos bolsistas tiveram distâncias percorridas a partir deste carro.

O Professor Agusto sempre destacou que a Professora Luiza Helena no Departamento de Serviço Social foi um expoente decisivo que bradava em defesa do projeto fazendo grande diferença neste processo de inclusão dos jovens periféricos na universidade. Fato que também entristecia o Professor com a omissão da maioria dos outros departamentos na universidade não terem tal postura.

A mão invisível que atuava no plano sensível

Aconteceu! Em 1993 o projeto aconteceu e o Professor contava que alunas e alunos chegaram à universidade da Gávea com desconfianças e curiosidades. Dizia também, em tom bastante divertido que quando um dos alunos ia ao banheiro todos iam juntos no intuito de se protegerem, de se garantirem naquele ambiente que se mostrou muito hostil. A hostilidade vinha de todas as direções como foi o exemplo de uma Professora de antropologia que lecionava no Serviço Social ao dizer não tínhamos capital cultural. Assim como em uma reunião do Centro de Teologia e Ciências Humanas - CTCH dizendo que as pessoas oriundas do PVNC não tinham certas referências culturais, ou seja, não tinha o lastro que se esperava dos alunos da PUC-Rio. E, no entanto, Augusto Sampaio nos defendia dizendo que tínhamos outras referências da cultura popular que eles não eles também tinham.

Ao longo deste período o projeto ganhou consistência no reitorado do Padre Jesus Hortal S.J.: um entusiasta da ideia que nos abraçou como nenhum outro padre abraçou nessa universidade indo até a um pré-vestibular em Caxias, Baixada Fluminense, no "jipão" da Professora Luiza Helena e falou algo que estimulou a ida da Baixada Fluminense para a PUC-Rio com mais confiança. Quando interpelado se construiria uma PUC-Rio na Baixada afirmou que não tinha como fazer outra PUC da Gávea em lugar nenhum do mundo porque não seria nem de longe igual. Mas afirmou que a PUC-Rio estaria onde os seus alunos estivessem.

Ao entrar na PUC-Rio tivemos a sensação de que estávamos rompendo com o mundo perfeito do Manuel Carlos em suas novelas "global". Nós furamos a bolha com os apoios irrestritos do Professor Augusto Sampaio (a luz de Lélia Gonzales), Professora Luiza Helena, Frei David e Pe. Jesus

Hortal S.J. para realmente fazer história na década de 1990 onde racismos, desconfianças (já que a presença de alunas e alunos negros em sala de aula fazia com que muitos segurassem as suas bolsas temendo que fossem ser furtada(o)s), temores e superação.

O Conselho Universitário era outro ambiente muito hostil que os argumentos de que não tínhamos capital cultural, que abaixaríamos a excelência da PUC-Rio deram lugar aos "dons[160]" devolvidos pelos bolsistas através dos melhores coeficientes de rendimentos (CR) e média acima da universidade. Ou seja, os bolsistas de Ação Social tornaram-se melhores que os pagantes.

Com 10 anos de projeto (1993-2003) o Professor Augusto conseguiu incluir na universidade 938 alunas e alunos bolsistas de Ação Social em todos os cursos existentes na universidade. Isso foi possível em uma época que não havia PROUNI ou leis de cotas. Foi um trabalho que contou apenas com engajamento da Vice-Reitoria Comunitária, apoio do Reitor, ações promovidas pelo Departamento de Serviço Social e o PVNC que, na época, contava com os alunos que estavam na PUC-Rio, e em outras universidades, para lecionar em diversas matérias mostrando o espírito solidário e de transformação impresso na corrente que futuramente elevaria ainda mais o número de alunos bolsistas.

O Professor Augusto Sampaio foi muito importante não só autorizando cada um dos alunos através do aparato da Vice-Reitoria Comunitária. Mas também comprando a nossa briga dentro da universidade para nos manter ou buscando aliados para a causa, como foi o caso do Padre Javier e a Pastoral Universitária e pessoas como Sérgio Bonatto, um professor da Comunicação Social que também foi um dos protagonistas na criação e consolidação do FESP[161], Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC.

---

[160] Dons é uma clara referência aos Dons divinos e especialmente presente na Oração de Ignácio de Loyola quando dizia "*...Todos os Dons que me deste, com gratidão vos devolvo...*".

[161] O FESP foi a melhor coisa que nos aconteceu depois da bolsa de estudo. Nós tínhamos condições de ir e vir para universidade, alimentar-nos, xerox e livros graças ao trabalho iniciado na Pastoral Universitária e, posteriormente, acolhido pela Vice-Reitoria Comunitária. O FESP era um demiurgo na vida prática dos estudantes porque dava forma e realidade a prática acadêmica que ficou impossibilitada para muitos alunos que passaram para algumas universidade públicas como cotistas.

Augusto Sampaio se posicionou de forma incansável e feroz contra o racismo institucional, as discriminações gratuitas apontando sempre as nossas qualidades. Ele também atuou como o nosso patrono oferecendo visões extraordinárias de como superar algumas situações dentro da universidade e, quando necessário, puxando as nossas orelhas para que tivéssemos entendimento do nosso papel além dos muros da universidade.

Augusto Sampaio era a representação do projeto na PUC-Rio porque através da Vice-Reitoria Comunitária nós fomos abraçados. Nossas dores além da universidade foram atendidas assim como cada funcionário da instituição: do mais simples ao professor mais respeitado, do egresso ao futuro aluno e qualquer pessoa que necessitasse de ajuda e batesse naquela porta ou armasse uma "tocaia[162]". Professor Augusto Sampaio foi um verdadeiro Cristão na PUC-Rio porque esteve sempre ao lado de quem precisava de ajuda e nunca virou as costas para ninguém que o procurou. Não poderia haver outra pessoa que merecesse tal título dentro dessa instituição católica.

A criação do PROUNI

A PUC-Rio seguiu a década de 2000 desempenhando impactante trabalho através da inserção de alunos bolsistas oriundos das periferias da cidade do Rio de Janeiro. No entanto, nesta década ocorreram mudanças significativas no cenário político nacional e principalmente no cenário educacional. Em 2003 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, reservava parte das suas vagas para as cotas e, no ano 2004, também ocorreu a criação do Programa Universidade para Todos, PROUNI. A experiência da PUC-Rio, que nunca foi divulgada amplamente como deveria ter sido, serviu

[162] As famosas tocaias ocorriam com o intuito de driblar as pessoas da Vice-Reitoria Comunitária. Em especial as secretárias do Professor Augusto. Elas ocorriam na subida da escada que dava para o departamento onde o Professor atuava (Bar das Freiras), na livraria (Carga Nobre) onde as pessoas fingiam está lendo um livro, no estacionamento onde o Professor descia do carro e, muitas vezes, nos mesmos lugares esperando que ele saísse. As tocaias ocorriam em qualquer lugar que o Professor pudesse estar. Se soubéssemos que ele iria estar na Reitoria era lá que montávamos a tocaia. Se ele fosse estar no Conselho Universitário era lá que iriamos estar. Se ele fosse a algum evento interno da universidade era lá que o esperaríamos. Ou seja, não dávamos sossego ao Professor. Na maioria das vezes (senão todas) as tocaias eram bastante eficazes e por isso eram um método reproduzido com tanta frequência para conseguir falar com o Professor.

de referência para todos esses movimentos. Pois 10 anos antes da UERJ nós já estávamos entrando na PUC-Rio através da ação do PVNC com as bolsas de Ação Social e, a partir de 2003, com a articulação do Professor Adair Rocha da Comunicação Social, Augusto Sampaio foi algumas vezes a Brasília para falar da experiência na PUC-Rio junto ao então Ministro da Educação Fernando Haddad.

A experiência da PUC-Rio teve influência direta no PROUNI através do trabalho desdobrado pelo Professor Augusto Sampaio em sua gestão junto a Vice-Reitoria Comunitária e com a outorga do Padre Jesus Hortal S.J.. Através dessa incrível gestão nós, alunos bolsistas, fomos os personagens que sustentamos os indicadores que garantiu a qualidade do projeto. Pois até 2004 éramos 938 alunos bolsistas de Ação Social com o C.R. médio 7,53 (Marques, SGU/PUC-Rio, 2023, p.51) enquanto os pagantes permaneciam com o C.R. 7,0. Isso nos dava crédito suficiente para demonstrar o quão vencedor era o projeto.

A entrada do PROUNI de 2005 a 2020 também aumentou o quantitativo de alunos bolsistas na universidade. Os dados informam que neste período eram 3.658[163] alunos bolsistas enquanto as bolsas Filantrópicas alcançaram 2.658[164] alunos demonstrando que o Professor sempre se reinventou na luta para a inclusão social. A Bolsa dos Pré-Vestibulares Comunitários (PVNC, EDUCAFRO e independentes)[165] perdeu espaço no ano de 2010, mas ganhou outras formas através desses novos modelos de bolsas[166].

---

[163] Estes dados computam apenas as bolsas 100% (Marques, 2023, p.45).

[164] Ibdi. ao 4

[165] Sobre os Pré-vestibulares Comunitários é importante destacar que a primeira organização a entrar na PUC-Rio foi o PVNC. No entanto, outros foram se desdobrando e não eram filiados ao PVNC, os Independentes. Outros desdobramentos ocorreram e culminou na criação da EDUCAFRO, que hoje é gerida pelo Frei David e possui atuação amplamente destacada indo além da causa educacional.

[166] O Professor Augusto Sampaio fazia algumas críticas ao PROUNI pelo fato de apenas abarcar alunos oriundos de escolas públicas. Em seus discursos o Professor sempre pontuou o caso dos pais pobres que se esforçam para pagar um colégio privado mais barato, o caso de patrões que pagam escola para os filhos dos empregados e alunos que foram bolsistas em instituições de ensino privada. Hoje o PROUNI também abarca egressos de instituições privadas também.

Desta forma a partir década de 2010 a ação das bolsas começou a ser questionadas pela própria instituição. Ou seja, "*se já tinha o PROUNI por que seguirmos dando bolsas?*" E os ataques ao Professor Augusto Sampaio significavam ataques diretos aos bolsistas, as pessoas negras, as pessoas periféricas e tudo que não se conectasse com o ideal da PUC-Rio representado nas novelas da década de 1970 até o início dos anos 90. Isso fez com que o diálogo fosse mais truncado e pessoas que eram esteios nessas lutas dentro da universidade não estivessem mais presentes porque muitos se aposentaram. Até o ano de 2020 nós vivemos tempos difíceis que beiraram o desrespeito ao Professor Augusto através de ações que passavam por cima do seu trabalho, desmereciam tal atividade e não reconheciam nada do que foi desempenhado ao longo de todos esses anos.

Neste momento, ao tomarmos conhecimento de tudo que vinha ocorrendo dentro da universidade, nós, ex-alunas e alunos bolsistas, egressos de pré-vestibulares comunitários e, principalmente, fruto desde grande trabalho realizado pelo Professor Augusto Sampaio decidimos mostrar os valores que a Doutrina Social da Igreja falava, mas não era ouvida. Decidimos ser a prática de tudo que foi trabalhado pelo Professor quando criamos o Coletivo 30 Anos PUC-Rio.

Coletivo 30 Anos PUC-Rio

A criação do Coletivo 30 Anos ocorreu no dia 06 de janeiro de 2020 e foi fruto da indignação com a situação das bolsas dentro da universidade. Em especial por sabermos que o Professor Augusto, símbolo máximo da inclusão de alunas e alunos negros e periféricos dentro da universidade, perdia cada vez mais força diante das investidas contrárias ao projeto do qual somos resultado tangível.

O Coletivo 30 Anos surge pouco antes do período pandêmico e segue se organizando para acompanhar as discussões sobre as limitações de bolsas na PUC. Nós do Coletivo 30 Anos estávamos nos organizando para compreender o que ocorria na universidade. Em algumas vezes pudemos nos reunir online entre nós, outras com o Professor Augusto, com a Professora Luiza Helena e, também, com ambos. Toda essa discussão resultou na

realização de diálogos, ciclos de conversas abertas com ex-alunos através do canal no Youtube do Coletivo 30 Anos onde palestrávamos para a comunidade. E com isso, neste mesmo ano de 2020, somamos a essas atividades a Primeira Semana da Consciência Negra do Coletivo 30 Anos PUC-RIO com claro objetivo de dar voz e visibilidade aos protagonistas e coadjuvantes do projeto na PUC-Rio, inspiradores tanto das Cotas quanto do PROUNI[167]. A primeira fala desta semana ocorre com o Professor Augusto, Professora Luiza Helena e Frei David[168]. Destacamos essa fala em especial porque ali está toda história viva e contada do que passamos para chegar até os dias atuais.

O Coletivo 30 Anos encampou uma luta ladeada com o maior ícone do trabalho de inclusão social na PUC-Rio porque era a prova viva de que demos certo. O Professor dizia que nós crescemos e agora éramos os guardiães do projeto porque somos a demonstração da grandiosidade dessa ação iniciada em 1993. Hoje somos graduados, mestres, doutores e estamos presentes não só em outros estados do país, em funções estratégicas empresariais, e governamentais, como em outros países atuando em diversos segmentos. Ou seja, não há como nos negar porque, mais que nunca, ainda estamos aqui.

Entre 2020 e 2021 o Coletivo 30 Anos PUC-Rio, em especial Bernardo Mercante, trabalhou para a materialização dos dados que comprovam o trabalho realizado pelo Professor Augusto Sampaio sobre a inclusão de alunos bolsistas de zona periféricas. Estes dados puderam ser apresentados pela primeira vez no dia 17 de julho de 2021, no auditório Padre Anchieta na presença, de 16 membros do Coletivo 30 Anos, Professor Augusto Sampaio, Professora Luiza Helena, Andrea Paiva e outras pessoas testemunharam uma parte da dimensão do projeto na PUC-Rio percebendo o quanto era incrível. Estes dados revelaram que havia muito mais de nós naquela universidade que imaginávamos. Nem o Professor Augusto Sampaio tinha a dimensão de como

[167] Alcimário Soares da Costa Junior foi garoto propaganda do PROUNI e graduou-se em Relações Internacionais na PUC-Rio. Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=9_hfD2EfEAs

[168] Para assistir as falas clique em: https://www.youtube.com/watch?v=Lsmna9RxAac&t=1043s (Acessado em 05 de janeiro de 2025).

ele viabilizou a entrada de tantos alunos aquela instituição[169]. Ao fim dessa apresentação celebramos os 81 anos do Professor Augusto Sampaio obedecendo todos os protocolos referentes ao período pandêmico porque não havia negacionistas em nosso meio.

A última homenagem realizada em prol do projeto foi a celebração dos 30 anos da nossa entrada na PUC-Rio no ano de 2023. Foi uma cerimônia que contou com o apoio do Departamento de Direito e distribuiu Moção proposta pela vereadora Mônica Benício[170] em reconhecimento a atuação dos alunos e pré-vestibulares comunitários neste incrível trabalho que o Professor Augusto muito bem geriu.

O ponto alto desta celebração deu-se no discurso do Professor Augusto. Antes de discursar todas e todos aplaudiram-no de pé por mais de um minuto e demonstraram o máximo respeito por tudo que foi feito até ali. Inclusive, estavam presente alunas e alunos, ex-alunas e ex-alunos, professoras e professoras, funcionários e funcionárias e a alta representação da universidade falando em nome do Reitor. Todos nós vimos o quão aclamado o Professor Augusto foi. E, ao fim do evento o quanto o Professor se emocionou não só com o que tinha acontecido no auditório B6 do Direito, mas com a situação atual em que nos encontrávamos frente a negação da entrada de alunos bolsistas oriundos dos pré-vestibulares comunitários.

O Coletivo, mais do que nunca, sabe da sua responsabilidade de contribuir para essa luta representando a práxis concreta do Professor Augusto Sampaio.

Sobre o Professor Augusto Sampaio

O Professor Augusto Sampaio é indissociável da sua obra. As homenagens em vida demonstram o tamanho do seu trabalho, da sua

[169] Derrubando Barreira: 30 anos da política de estudos na PUC-Rio para estudantes da periferia (1993-2023) ocupou-se de apontar somente os alunos que estudaram na PUC no período de 1993 a 2020 com bolsa 100%. Mas há inúmeros relatos de alunos bolsistas que tinha de 10% a 90% de bolsa através da Vice-Reitoria Comunitária.

[170] Ex-aluna Bolsista do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Rio oriunda do Centro de Estudo e Ações Solidária da Maré – CEASM.

humanidade e comprometimento mesmo quando não era mais o Vice-Reitor Comunitário.

Augusto Sampaio era alegria, irreverência e coração. Como Vice-Reitor Comunitário incentivou a participação dos alunos bolsistas em todos os segmentos da universidade: política através do DCE[171] e dos CA[172], intercâmbio, trabalhos sociais e o que mais pudesse nos agregar. Aliás, após a sua atuação como Vice-Reitor Comunitário este cargo na universidade deverá ser atualizado porque as atividades realizadas por ele certamente serão muito difíceis de ser desempenhadas com a mesma presteza, eficiência, carisma e felicidade. O Professor demonstrava o seu amor e satisfação em apenas servir.

Este relato é a partir da visão dos ex-alunos e alunas bolsistas. Mas Augusto Sampaio era de todas as tribos, todos os alunos e alunas, era dos trabalhadores e trabalhadoras, era do humilde, do terceirizado e de quem precisasse dele. Certa vez nas comemorações dos 60 anos da PUC-Rio o DCE estava organizando um protesto. O Professor em nenhum momento tentou impedir o protesto porque além de tudo era uma pessoa muito consciente da necessidade do embate. Então sugeriu um protesto "diferente": os 60 "ânus" da PUC-Rio. Ou seja, 60 bundas expostas lá no RDC para lembrar os 60 anos da instituição. Os alunos acharam a ideia ótima e disseram que acatariam. Ele imediatamente disse que isso era brincadeira e que deixassem isso de lado. Mas os alunos fizeram com que ele acreditasse até o dia do evento, até o último minuto, que fariam o tal protesto dos 60 "ânus". Enfim, esse era o Professor Augusto Sampaio que muitas vezes quase pulou para o lado dos alunos procurando encorpar muitas de nossas reivindicações, o sujeito que tinha ideias mais "mirabolantes" que a dos alunos e logo se arrependia de falar porque nós sempre arrumávamos um jeito de pôr em prática o que ele sugeria.

Agusto Sampaio já apagou muitos incêndios na PUC-Rio com o seu jeito educado, polido, malandro[173], "considerado em qualquer jurisdição" pelo

---

171 Diretório Central dos Estudantes

172 Centro Acadêmico

173 Malandro possui o sentido definido em "*Onde a Coruja Dorme: documentário sobre Bezerra da Silva*". O Malandro em questão tem inteligência, sagacidade e desenrolo. Para saber mais: https://www.youtube.com/watch?v=Ir3mqnXtccA (4:57 a 5:10).

mundo e boa praça ajudando a garantir a excelência da universidade. Pois é um querido por todas e todos mostrando-se um Grande Homem do alto de seus menos de 1,70 de altura. Enfrentou qualquer pessoa que ousou mexer com o projeto de bolsas e da PUC-Rio. Era um guardião da instituição como jamais existiu e dificilmente existirá. Este homem que o jornal Valor Econômico, no dia 23 de dezembro de 2024, estampou na sua manchete que foi o inspirador da lei de cotas[174] não mentiu. Esse é o tamanho do Homem que se tornou um ser Ancestral.

Augusto Sampaio é sinônimo de igualdade e seu nome será ecoado por incontáveis gerações deixando um legado que será desdobrado a partir de nós ex-alunos e alunas bolsistas da universidade, através dos nossos trabalhos, dos nossos avanços acadêmicos e profissionais. Professor Augusto é e será eterno dentro dos nossos corações porque é um homem que viveu a sua santidade em vida. Não há exagero em usar santidade porque em nenhum momento ele se apresentou como um "*ceo*[175]" de alguma coisa (embora tenha comprovado extraordinária competência para tal). Até porque se ele fosse um "*ceo*" entenderia Jesus Cristo como um "*hunter*[176]" que caçou 12 apóstolos para começar o seu trabalho há pouco mais de dois mil anos atrás. Ou seja, não há como estranhar quando chamavam o Professor de "Padre" Augusto Sampaio por todo esse histórico. O Homem estava pronto para desfazer confusões porque era comprometimento em amar e servir e desenrolar o que estava enrolado.

Por mais que tentemos escrever sobre o Professor Augusto nunca vamos conseguir sair do óbvio e do sensato a cerca da sua pessoa. Augusto merece todas as homenagens, todas as nossas lembranças e, como muita justiça, ver o seu trabalho inspirando novas maneiras de desenvolver políticas educacionais comprometidas com os direitos básicos além da educação: o direito de ir e vir a universidade, de se alimentar e a segurança para ter a certeza de que o curso será concluído. Seria muito importante ver o trabalho

---

174 https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/12/23/morre-vice-reitor-comunitario-da-puc-rio-que-inspirou-lei-de-cotas-do-brasil.ghtml . Acessado em 30 de dezembro de 2024.

175 *Chief Execute Officer*. Ou seja, em português é a mesma coisa que Diretor Executivo.

176 Expressão utilizada em Recursos Humanos para pessoas que caçam profissionais qualificados e talentosos.

iniciado em 1993 pelo Professor Augusto Sampaio ter sequência principalmente na PUC-Rio uma vez que nos últimos anos, infelizmente isso não foi possível. As possibilidades ocorriam em virtude dos" atos subversivos[177]" da qual ele se propunha fazer.

Somos um dos legados do Querido Professor Augusto Sampaio e temos um orgulho que não cabe em nossos corações. Isso não é apenas por ter tido a oportunidade de ser bolsistas pelas suas mãos. Este orgulho se dá também porque tivemos a oportunidade de conviver com um ser de magnitude impressionantemente grande nos seus mínimos gestos que iam em ir à casa dos alunos quando convidado, de parar para abraçar pessoas além dos Pilotis e ainda sim ser essa incrível referência para muito além da PUC-Rio. E assim só nos resta dizer que o Professor Augusto Sampaio será eternamente PRESENTE!

REFERÊNCIAS

Canal do Coletivo 30 Anos no Youtube:
https://www.youtube.com/@coletivo30anospuc-rio93

MARQUES, Bernardo Mercante. **Derrubando Barreira: 30 anos da política de estudos na PUC-Rio para estudantes da periferia (1993-2023).** Rio de Janeiro-RJ, Ed. Letra Capital, 2023.

Mesa Augusto, Luiza Helena e Frei David da Semana da Consciência Negra PUC-Rio: https://www.youtube.com/watch?v=Lsmna9RxAac&t=1043s

Morre Vice-Reitor Comunitário que inspirou a lei de cotas no Brasil - https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/12/23/morre-vice-reitor-comunitario-da-puc-rio-que-inspirou-lei-de-cotas-do-brasil.ghtml

[177] Atos subversivos do Professor Augusto Sampaio é quando ele fazia a matrícula de alguém a revelia da universidade. Quando o departamento não permitia que a bolsa fosse distribuída ele simplesmente colocava as mensalidades para adiante para não impedir que o aluno pudesse fazer a matrícula para o próximo semestre.

OLIVEIRA, Ir. Oneize Maria Paranhos. **Bendita Mortadela: travessia dos jovens da Baixada Fluminense e das favelas do Rio de Janeiro no Serviço Social da PUC-Rio nos anos 1995-1999**. 2023.

PUC comunica morte do ex-vice-reitor Augusto Sampaio, 'anjo da guarda' dos alunos bolsistas - https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2024/12/6974654-puc-comunica-morte-do-ex-vice-reitor-augusto-sampaio-anjo-da-guarda-dos-alunos-bolsistas.html

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 Professora do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE (PPGDH - CAC - UFPE), tem experiência de pesquisa nas seguintes áreas: de Educação e clientelismo, Educação de pessoas privadas de liberdade, estudos de criminalidade feminina e direitos humanos. 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, Coordena a formação de Professores em Educação e Direitos Humanos SECADI/MEC - Pernambuco. É militante na causa animal e protetora de animais no Agreste de Pernambuco.



ANA MARIA TAVARES DUARTE

Pós-doutorado em Educação Especial - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto - Portugal (2020) Doutorado em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao - Espanha (2004). Especialização em Educação Especial - Universidade Católica - UNICAP - (1991) Especialização em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco - (1988) Graduada em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife. FAFIRE (1980). Professor Associado IV da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - Curso de Pedagogia - Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos - (UFPE - CNPq). Leciona as disciplinas de Educação Especial, Trabalho de Conclusão de Curso e Gênero e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Psicologia Cognitiva, Educação Escolar Indígena, Gênero, Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social. Vice coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/ PROLIND/MEC de 2014 a 2019. Representante do Conselho da Licenciatura Intercultural Indígena (2014-2019), Coordenadora de área do Pibid Diversidade - Capes - subprojeto de Educação Inclusiva. (2014-2018)



KALLINE FLÁVIA SILVA DE LIRA

Professora Adjunta do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal 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. Doutora em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Pernambuco. 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). Professora Colaboradora da Liga Interdisciplinar Antimanicomial do Sertão (Liams/Univasf). 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. Foi 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 Associada da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE/Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente. É Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco- PPGECM/UFPE/CAA. Foi professora assistente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru-FAFICA. Foi Diretora de Educação da Rede Municipal de Ensino de Caruaru - PE. Foi Conselheira e Presidente do Conselho Municipal de Caruaru-PE; É Conselheira Suplente do Conselho Municipal de Educação de Caruaru-PE. Foi Pesquisadora/orientadora do Projeto sobre a formação inicial de professores de ciências e matemática, processos didáticos, pessoas com deficiência - FACEPE. É Pesquisadora do grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos/CNPq/UFPE/CAA. É Pesquisadora e 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. Foi Pesquisadora do grupo de Pesquisa Clientelismo, Educação Municipal e Resistência: Um estudo no Agreste de Pernambuco UFPE/CAA. É Pesquisadora/orientadora do Projeto de Pesquisa Formação Inicial de Professores e Professoras e Ensino de Matemática Inclusivo desenho universal de aprendizagem e uso de jogos como proposta de trabalho com alunos e alunas surdas no ensino regular - FACEPE. É coordenadora do Projeto de extensão Movimento Café, Prosa e Poesia(UFPE/CAA). É Membro do Projeto de Extensão Universitária - Laboratório de Filosofia Política e Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, Educação Especial e inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professoras e professores; Prática Pedagógica; Educação Especial e Inclusiva; Educação inclusiva e Direitos Humanos; Didática. É Co-Fundadora do Coletivo Marias Também Tem Força. Foi coordenadora, voluntária, do Projeto Freireando com a vida da Faculdade do Belo Jardim FBJ.

O livro é parte das ações do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos (**GPEISDH),** vinculado a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), configurando-se como um espaço de publicação científica voltado para diversas áreas do conhecimento, tendo a interdisciplinaridade como eixo central e os Direitos Humanos como o grande guarda-chuva. A obra tem como proposta contribuir com o fortalecimento das instituições democráticas, com a defesa do Estado de democrático de Direito, com a cidadania e a emancipação humana como guias de pensamento crítico. Reconhecendo 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 Lira, Profa. Ms. Risonete Rodrigues da Silva e a Profª Dra. Tânia Maria G. D. Bazante. É uma obra de publicação semestral e os capítulos são submetidos através de publicação ampla de edital, avaliados pelas organizadoras que se responsabilizam pelos pareceres das produções apresentadas nas seções. Mas, é também espaço para publicação das pesquisas e orientações dos/as professores/as vinculados/as ao **GPEISDH** no sentido de fomentar e inserir os/as estudantes no universo acadêmico e 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 de gênero e orientação sexual; liberdade de expressão, direito de reunião e associação; direito à educação e à educação inclusiva; direitos à saúde; direito de ir e vir; enfrentamento das violações dos direitos de pessoas negras; pessoas indígenas; pessoas ciganas; mulheres; pessoas idosas; crianças e adolescentes; direitos das pessoas no sistema penitenciário e pessoas privadas de liberdade; violências nas relações políticas, nas relações étnico-raciais, entre outras; além de epistemologias emancipatórias diversas. Assim, entregamos mais uma obra coletiva para a 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

Kattleya EDITORA

CC BY SA