

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

VOL. 3

ORGANIZADORAS

Ana Maria de Barros
Ana Maria Tavares Duarte
Risonete Rodrigues da Silva
Tânia Maria Goretti Donato Bazante

 EDITORA
OLYVER

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

Volume 3

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

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



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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S501p

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

Educação, política e direitos humanos diálogos emancipatórios (Volume 3). [recurso digital] / Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares Duarte, Risonete Rodrigues da Silva, Tânia Maria Goretti Donato Bazante, (Orgs.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-87192-97-0

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

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

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

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

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E DIREITOS HUMANOS

Diálogos Emancipatórios

Volume 3

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

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

Profª. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª Drª. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Dr. Jairo José Campos da Costa

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira

Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

HOMENAGEM DOS 10 Anos do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos: UFPE/CNPq - (GPEISDH)

Erton Kleiton Cabral dos Santos

(InMemorian)



Ex- aluno da UFPE (Pedagogia – CAA), bolsista do GPEISDH, um pesquisador brilhante, um amigo afetuoso, um ser de luz, uma saudade que ainda aperta o peito. Dizeres que para se referir a esse homem de uma leveza e intensidade são meras palavras iniciais. Ahh! Não tem como ter palavras em quantidade

suficiente para descrever. Ainda mais quando estamos atravessadas de uma memória afetiva que nos coloca na ebulição de uma saudade, alegrias, e indignação. Para nós que adentramos o debate dos Direitos Humanos escrever para ele, trazer textos de um tempo espaço e contexto, onde com ele estabelecíamos a dança da vida acadêmica e da vida social é mesmo embebido de atravessamentos e implicações. Estamos nos estudos e ativismo da luta pela vida em dignidade e direito e ter num repente, num desses breves momentos da vida que poderia dar uma poesia, você amado parceiro de luta, foi roubado de nós de forma que, hoje, nos faz ser mais certas e firmes na agenda que estamos. Você, até no momento em que foi colhido pelas mãos sagradas do Divino, nos deixa mais motivos para lutar nas pautas que atuamos. Você Erton. Você SANTOS, (assim referenciamos quando escrevemos). Você, esse ser Alguém que fez a diferença no mundo, apesar do pouco tempo de vida. Sua luta por cidadania, Direitos Humanos e Inclusão Social permanece em nós através de seu exemplo de dedicação, lealdade e pertencimento. E como expressão dessa afirmativa amorosa e pulsante, fruto da alegria que sua presença nos substanciava, trazemos através de alguns dos seus textos que estão conosco e no mundo, a marca

desse seu lugar e que partilhamos aqui, no volume 3 dessa coletânea de artigos. Através dessa homenagem podemos (re) lembrar do amor que dedicava ao conhecimento, à vida acadêmica e a arte. Assim, parafraseamos Guimarães Rosa: *“Aqueles que amamos não morrem apenas se encantam!”*

**E por que, sem porquês,
simplesmente te amamos, Gratidão!
As Organizadoras**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
SEÇÃO I	
<i>EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.....</i>	18
CAPÍTULO 1	
A LINHA DO TEMPO EM VERTÍGEM: NO SÉCULO XXI AINDA É 1500.	
Alan Nascimento.....	19
CAPÍTULO 2	
AS IDEIAS E IDEAIS CONSTANTES NOS APORTES LEGAIS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENQUANTO DIREITO HUMANO	
Bruna Mariana Martins Silva Joais Martins Silva.....	33
CAPÍTULO 3	
A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A CONTRIBUIÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Cirana Raquel Vasconcelos Dantas.....	50
CAPÍTULO 4	
PARA ALÉM DA LITERATURA, POR DIREITO A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA. A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA MISTA (1880- 1882) DE MARIA FIRMINA DOS REIS (1822-1917) PARA O SISTEMA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO IMPÉRIO BRASILEIRO	
Rafael Bezerra da Silva Farias Cícera Maria do Nascimento.....	68
CAPÍTULO 5	
MULHERES DO CAMPO E O DIREITO HUMANO A EDUCAÇÃO	
Maisa dos Santos Farias Ana Maria de Barros.....	81
CAPÍTULO 6	
A LUTA POR MORADIA E O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO: O CASO DA ESCOLINHA DO CERRADO E DA ESCOLA EDUARDO GALEANO	
Marília Tavares Leal.....	97

CAPÍTULO 7

DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO CURRÍCULO: NOTAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Renan Moura de Freitas..... 113

SEÇÃO II

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS..... 127

CAPÍTULO 8

DIREITOS HUMANOS À SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

Ana Camila de Oliveira

Andrezza Maria Barros Dantas

Talita Maria Pereira de Lima..... 128

CAPÍTULO 9

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: UM COMBATE EM SALA DE AULA ATRAVÉS DO YOUTUBE

Bruno Basilio Cardoso de Lima

Tânia Maria Goretti Donato Bazante..... 144

CAPÍTULO 10

DIREITO À EDUCAÇÃO A LUZ DA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOB A PERSPECTIVA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Rayanna Larissa de Goes Fernandes..... 162

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL SOB OS OLHARES DESTES PROFISSIONAIS

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

Risonete Rodrigues da Silva..... 173

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO DIREITO DE TODOS: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Risonete Rodrigues da Silva

Samuel Pereira da Silva Júnior..... 185

CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE APOIO NA SALA DE ENSINO REGULAR: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Risonete Rodrigues da Silva

Tânia Maria Goretti Donato Bazante..... 200

CAPITULO 14

O ENSINO SUPERIOR E A (IN) VISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Risonete Rodrigue da Silva

Ana Maria Tavares Duarte..... 210

CAPÍTULO 15

A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO PSÍQUICO

Sandra Valéria Borges de Lucena

Kalline Flávia S. Lira

Ana Maria de Barros..... 223

SEÇÃO III

DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA..... 240

CAPÍTULO 16

A RESPONSABILIDADE DOS PARTICULARES E OS CUSTOS DOS DIREITOS NUMA PERSPECTIVA FRATERNA

André Martins de Oliveira..... 241

CAPÍTULO 17

REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NOS CRIMES DE MENOR POTENCIAL OFENSIVO: APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE

Clarice Alves Mota

Ana Maria de Barros..... 260

CAPITULO 18

REPRESENTAÇÕES DA MULHER E ORDENAMENTO JURÍDICO: PERSPECTIVA DIALÉTICA DA ENTREGA RESPONSÁVEL

Elaine Viana Vilar

Verônica Cecília Alves da Silva Mafra..... 273

CAPÍTULO 19

POLÍTICAS DE SAÚDE PARA A POPULAÇÃO “T”: CIDADANIA E GARANTIA DE DIREITOS

Kalline Flávia S. Lira

Ana Maria de Barros..... 288

CAPÍTULO 20

A EROSÃO DEMOCRÁTICA NA VENEZUELA: DA AURORA AO CREPÚSCULO DO PACTO PUNTO FIJO

Laudemiro Ramos Torres Neto

Vanessa Alexsandra de Melo Pedroso..... 307

CAPÍTULO 21

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SAGRADO E A COMPLEXIDADE DO DIÁLOGO INTERRELIGIOSO

Lílian Pereira da Costa Linhares..... 326

CAPÍTULO 22

A PRODUÇÃO SOCIAL DA SEXUALIDADE: DESCONSTRUÇÃO DO FUNDAMENTO ESSENCIALISTA

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

José Vandcarlos Vasconcelos da Silva

Luiz Felipe de Oliveira Silva

Marília Rocha Amando..... 359

CAPÍTULO 23

PARTEIRAS TRADICIONAIS E O PROJETO DE LEI Nº 912 DE 2019 SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DOS DIREITOS HUMANOS

Patrícia do Amaral Gonçalves Oliveira..... 376

SEÇÃO IV

DIREITOS HUMANOS E OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....

388

CAPÍTULO 24

LINGUAGEM DA LIBERDADE – CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS GÍRIAS NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO

Daniele Medeiros Pereira

Renan Oliveira do Nascimento..... 389

CAPÍTULO 25

DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE DESIGUALDADE

Delma Josefa da Silva..... 405

CAPÍTULO 26

ANTOLOGIA POÉTICA: JUVENTUDES VERSUS/OS PANDEMIA: “A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA, A GENTE QUER COMIDA, DIVERSÃO E ARTE”

Joana D’arc da Silva Figueirêdo

Rafael Bezerra da Silva Farias..... 421

SEÇÃO V

10 ANOS DO GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

Homenagem a ERTON CABRAL 437

CAPÍTULO 27

A EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Cleyton Feitosa Pereira

Erton Kleiton Cabral dos Santos

Ana Maria de Barros..... 438

CAPÍTULO 28

EDUCAÇÃO E CULTURA: O PAPEL DA ARTE-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROTAGONISMOS NA JUVENTUDE EM PERNAMBUCO

Erton Kleiton Cabral dos Santos

Ana Maria Tavares Duarte

Risonete Rodrigues da Silva..... 459

CAPÍTULO 29

DIALOGANDO COM O REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS SOBRE A SEXUALIDADE DOS ADOLESCENTES DE UM 9º ANO: UM ESTUDO DE CASO ENTRE O CONHECIDO E O VIVIDO

Erton Kleiton Cabral dos Santos

Nara Larissa Silva Leite

Risonete Rodrigues da Silva..... 481

APRESENTAÇÃO

A Coletânea Educação, Política e Direitos Humanos é uma ação acadêmica do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Em 2021 nosso grupo de pesquisa completou 10 anos de existência e assim, resolvemos publicar dois volumes em homenagem a estes anos de estrada. Por este grupo passaram professores e alunos da UFPE, pessoas da comunidade externa de Caruaru, cidades circunvizinha e de fora do Estado de Pernambuco. Este é um ano de comemoração e partilhas. Assim, apresentamos o volume três, composto de muitos artigos de áreas distintas que dialogam com os Direitos Humanos.

Diferente dos volumes anteriormente, publicados optamos por um formato mais adequado aos interesses do leitor, para que possa buscar os temas na seção de sua escolha diretamente. Para que possa conhecer a publicação, em seguida, apresentamos as seções e os capítulos que compõem a nossa coletânea de aniversário, desejando uma excelente leitura e que os trabalhos aqui apresentados possam colaborar com o aprofundamento dos seus conhecimentos e dos estudos que o leitor e a leitora realizam.

Na seção 1, denominada de: **EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS** estão relacionados em forma de painel os artigos voltados para o debate dos Direitos Humanos e sua relação com os processos educativos, encontram-se artigos de nossos pesquisadores e convidados, assim organizados: **A linha do tempo em vertigem: no século XXI ainda é 1500** de Alan Nascimento; **As ideias e ideais constantes nos aportes legais que tratam da educação especial enquanto Direito Humano** de Bruna Mariana Martins Silva e Joais Martins Silva; **A iniciação científica e a contribuição para os Direitos Humanos** de Cirana Raquel Vasconcelos Dantas; **Para além da literatura, por direito a uma educação emancipadora. A contribuição da escola mista (1880-1882) de Maria Firmina dos Reis (1822-1917) para o sistema de ensino e aprendizagem no império brasileiro** de Rafael Bezerra da Silva Farias e Cícera Maria do Nascimento; **Mulheres do campo e o Direito Humano a educação** de Maísa dos Santos Farias e Ana Maria

de Barros; **A luta por moradia e o caminho para a educação: o caso da escolinha do cerrado e da escola Eduardo Galeano** de Marília Tavares Leal; **Da política de atendimento ao currículo: notas sobre as implicações das medidas socioeducativas no ensino de História** de Renan Moura de Freitas.

Na seção 2, denominada de **EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS**, estão incluídos os artigos que dialogam especificamente com o debate da educação inclusiva que vem sendo amplamente trabalhado pelas pesquisadoras de nosso grupo de pesquisa e tem resultado em muitos trabalhos científicos, alguns deste trazidos nesta seção. Estão incluídos da seguinte forma: **Direitos humanos à saúde mental em tempos de pandemia do COVID-19** de Ana Camila de Oliveira, Andreza Maria Barros Dantas e Talita Maria Pereira de Lima; **Sexualidade e deficiência: um combate em sala de aula através do youtube** de Bruno Basilio Cardoso de Lima e Tânia Maria Goretti Donato Bazante; **Direito à educação a luz da efetivação dos direitos fundamentais sob a perspectiva das pessoas com deficiência** de Rayanna Larissa de Goes Fernandes; **Reflexões sobre a valorização do intérprete de libras educacional sob os olhares destes profissionais** de Rayssa Feitoza Felix dos Santos e Risonete Rodrigues da Silva; **Educação direito de todos: reflexões acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência** de Risonete Rodrigues da Silva e Samuel Pereira da Silva Júnior; **A importância do profissional de apoio na sala de ensino regular: reflexões acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência** de Risonete Rodrigues da Silva, Tânia Maria Goretti Donato Bazante; **O ensino superior e a (in) visibilidade da pessoa com deficiência: reflexões acerca da educação inclusiva** de Risonete Rodrigues da Silva e Ana Maria Tavares Duarte; **A convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: reflexões acerca da inclusão da pessoa com transtorno psíquico** de Sandra Valéria Borges de Lucena, Kaline Flávia S. Lira e Ana Maria de Barros.

Na seção 3, denominada de: **DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA** foram reunidos temas variados dos Direitos Humanos, temas tradicionais da área e temas emergentes, que demonstram a capilaridade da pesquisa em

Direitos Humanos nos variados campos de conhecimento, na prática social e na pesquisa científica. Esta seção foi organizada da seguinte forma: **A responsabilidade dos particulares e os custos dos direitos numa perspectiva fraterna** de André Martins de Oliveira; **Reflexões sobre a aplicação da justiça restaurativa nos crimes de menor potencial ofensivo: aproximação com a realidade de santa cruz do Capibaribe** de Clarice Alves Mota e Ana Maria de Barros; **Representações da mulher e ordenamento jurídico: perspectiva dialética da entrega responsável** de Elaine Viana Vilar e Verônica Cecília Alves da Silva Mafra; **Políticas de saúde para a população “t”: cidadania e garantia de direitos** de Kalline Flávia S. Lira e Ana Maria de Barros; **A erosão democrática na venezuela: da aurora ao crepúsculo do pacto *punto fijo*** de Laudemiro Ramos Torres Neto e Vanessa Alexsandra de Melo Pedroso; **A institucionalização do sagrado e a complexidade do diálogo interreligioso** de Lillian Pereira da Costa Linhares; **A produção social da sexualidade: desconstrução do fundamento essencialista** de Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, José Vandcarlos Vasconcelos da Silva, Luiz Felipe de Oliveira Silva e Marília Rocha Amando; **Parteiras tradicionais e o projeto de lei 912-a de 2019 sob uma perspectiva decolonial dos Direitos Humanos**. Patrícia do Amaral Gonçalves Oliveira.

A seção 4 trata dos **DIREITOS HUMANOS E OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, um debate de extrema relevância no campo dos Direitos Humanos, no campo das políticas públicas e das violações de direitos, além das condições de vulnerabilidade social desse sujeito de direitos (criança e adolescente) o que requer um amplo investimento de estudos que possam contribuir no avanço das soluções para os graves problemas sociais que incidem sobre este grupo extremamente vulnerável na sociedade brasileira. Estão nesta seção, os seguintes artigos e autores: **Linguagem da liberdade – considerações sobre o uso das gírias no ambiente socioeducativo** de Daniele Medeiros Pereira e Renan Oliveira do Nascimento; **Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes em tempos de desigualdade**. Delma Josefa da Silva; **Antologia poética: juventudes versus/os pandemia: “a gente não quer só comida, a gente**

quer comida, diversão e arte”. Joana D’arc da Silva Figueirêdo, Rafael Bezerra da Silva Farias.

A seção 5 trata dos **10 anos do grupo de pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos: Homenagem a Erton Cabral**. Aqui trazemos artigos escritos pelo Erton Cabral (homenageado) em parceria com seus colegas do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste e com orientadores de trabalhos que foram apresentados em variados eventos nacionais e internacionais. Decidimos divulgar seus artigos para que seus familiares e amigos possam reencontrar o pesquisador que se eterniza naquilo que deixa para a posteridade, na produção coletiva realizada, através dos amigos e parceiros que construiu em sua passagem pela UFPE, para que a homenagem seja a celebração de sua existência, no seu amor pelos estudos e pela pesquisa.

Assim, para este volume, selecionamos os seguintes trabalhos: **A educação penitenciária na perspectiva da inclusão social: limites e contradições** de Cleyton Feitosa Pereira, Erton Kleiton Cabral dos Santos e Ana Maria de Barros; **Educação e cultura: o papel da arte-educação na formação de protagonismos na juventude em Pernambuco** de Erton Kleiton Cabral dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte e Risonete Rodrigues da Silva; **Dialogando com o repertório de conhecimentos sobre a sexualidade dos adolescentes de um 9º ano: um estudo de caso entre o conhecido e o vivido** de Erton Kleiton Cabral dos Santos, Nara Larissa Silva Leite e Risonete Rodrigues da Silva. Desejamos que nossos leitores encontrem nas leituras apresentadas o estímulo para a sua escrita, para as suas narrativas, para o registro das lutas emancipatórias com as quais dialogam e que contribuem para melhorar nosso mundo. Assim, compreendendo a leitura e a escrita como instrumentos de transformação social e emancipação humana, convidamos a conhecer o trabalho de nossos autores e autoras, que em seu cotidiano se esforçam para compreender a realidade para transformá-la.

Boa Leitura!

As organizadoras

SEÇÃO I

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 1

A LINHA DO TEMPO EM VERTÍGEM: NO SÉCULO XXI AINDA É 1500

Alan Nascimento¹

INTRODUÇÃO

A declaração universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) durante o século XX, tornou-se um importante documento para a maior parte das nações, tanto no que diz respeito a elaboração de novas constituições, dentre elas a brasileira de 1988, como para a construção de novas políticas públicas, também enquanto cartilha na luta por direitos de diversas minorias.

Os povos indígenas brasileiros, assim como diversos povos ao redor do mundo, passaram a acionar os Direitos Humanos e cortes internacionais para manter as suas conquistas ou garantir antigas reivindicações, ganhando mais uma possibilidade de fortalecimentos dos seus movimentos. É importante salientar que a luta indígena no Brasil não tem início com a declaração dos Direitos Humanos, ou dependa diretamente desta, posto que desde o início da colonização com a invasão europeia as suas terras que esta luta está em curso.

O fato é que hoje não podemos separar a luta indígena da concretização dos direitos universais que estão presentes na Declaração de Direitos Humanos da ONU, bem como não podemos negar que de alguma forma o ofício do historiador que esteja preocupado com as questões sociais do seu tempo, também não pode cindir-se das reflexões que essa declaração enseja.

Partindo desse pressuposto, buscaremos refletir as possibilidades dos Direitos Humanos como um norteador do trabalho historiográfico e do ensino de História, pensando em particular a historiografia acerca dos povos indígenas brasileiros, porém crendo que essas reflexões podem ser feitas também a outros grupos sociais que não apenas os indígenas,

¹ Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco e Professor.

principalmente em um país como o Brasil marcado por diversas desigualdades sociais e étnicas.

Como fundamentação teórica, buscaremos pensar os diálogos entre historiografia e Direitos Humanos a partir da História do tempo presente, visto que esta destaca como lutas e questões do passado permanecem vivas em nosso tempo, situações não resolvidas que influem no momento histórico no qual vivemos, no caso específico dos povos indígenas, consequências de um processo de colonização que ainda não passou totalmente, inclusive com a luta pelo território sendo uma das principais agendas desses povos.

As concepções do tempo histórico unilateralmente linear, contínuo, homogêneo e orientado pela noção de progresso faziam do presente o resultado da sucessão dos eventos anteriores que o determinam, inversamente, em uma perspectiva segundo a qual o tempo histórico e heterogêneo e descontínuo, o presente é então pensado, para retomar a fórmula de Walter Benjamin, como um “entrelagos” de tempos diferentes, uma “pluralidade de tempos copresentes” feito de surgimentos, de reapropriações, de retomadas do passado – de “pós-golpes” – e ressoa “passados que não passam”, “passados não resolvidos”, “possíveis do passado não realizados”. (DELACROIX, 2018, p.71)

Na historiografia clássica brasileira as representações sobre os povos indígenas estruturam-se em imagens que estão em desacordo com os anseios contemporâneos desses povos. Autores como Varnhagen, Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Oliveira Viana, por nós analisados, Nascimento (2019) construíram uma imagem do índio nacional como um ser em processo de extinção, situado em um tempo passado e fora dos embates sociais do Brasil a época em que produziram suas obras.

Mesmo sendo autores do século passado e retrasado, suas obras ainda servem como referência para muitas outras produções, principalmente livros didáticos, sendo elemento constituinte de várias gerações de brasileiros. Portanto as representações por eles criadas, de alguma forma povoam o imaginário social da nação, acabando por contribuir para uma ideia deturpada e homogenia dos povos indígenas.

A historiografia brasileira durante os séculos XIX e boa parte do XX, tratou os povos indígenas como se esses não mais existissem, fossem apenas peças de um museu, que no máximo serviriam para mostrar alguma influência na constituição cultural da nação. Os índios foram vistos como povos do passado e não como povos históricos, marcados por rupturas e continuidades no tempo.

Essas ideias, até muito recentemente, embasavam o desaparecimento dos índios, em diversas regiões do Brasil, já nos primeiros séculos da colonização. Desapareciam, porém, deve-se ressaltar, apenas da história escrita. Estudos recentes têm demonstrado que, do século XIV ao XIX, os índios inseridos no mundo colonial, em diferentes regiões da América portuguesa, continuavam muito presentes nos sertões, nas vilas, nas cidades e nas aldeias. Inúmeros documentos produzidos pelos mais diversos atores sociais evidenciam essa presença. (ALMEIDA, 2010, p.14)

Tomando os autores por nós citados anteriormente, ao analisarmos que o pensamento social brasileiro foi fortemente marcado por suas ideias, podemos ver o quanto as representações por eles criadas influenciaram em um caminho oposto ao qual os povos indígenas querem trilhar.

As representações indígenas na historiografia clássica brasileira, quando, não os situam como povos bárbaros, selvagens, desconhecedores da civilização (por isso passíveis de serem integrados a uma comunidade nacional maior) estão situados no campo oposto; alimentando uma visão idílica dos indígenas, como seres pertencentes a natureza, romantizados, grupos humanos puros. Tanto uma quanto a outra visão eclipsam a pluralidade étnica indígena bem como não os considera pertencentes a comunidades históricas, portanto marcados por transformações ao longo do tempo.

NOVA HISTORIOGRAFIA INDÍGENA E *HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE*

A partir da década de 1970 mudanças epistemológicas trouxeram um novo olhar à historiografia indígena, ressaltando principalmente o protagonismo dos povos indígenas na história nacional, não relegando esses

povos a um lugar de subalternidade e de vítimas passivas dos processos históricos ocorridos no Brasil. Além de reconhecer o protagonismo atual indígena, indo de encontro a uma historiografia clássica que colocava os índios em situação de desaparecimento, o que contrária as estatísticas atuais.

A ideia de que os grupos indígenas e suas culturas, longe de estarem congelados, transformam-se através da dinâmica de suas relações sociais, em processos históricos que não necessariamente os conduzem ao desaparecimento, permite pensar a trajetória histórica de inúmeros povos que, por muito tempo foram considerados misturados e extintos. Não é o caso de desconsiderar a violência do processo de conquista e colonização. A mortalidade foi altíssima, inúmeras etnias foram extintas e os grupos e indivíduos que se integraram à colônia ocuparam os estratos sociais mais inferiores, sofrendo preconceitos, discriminações e prejuízos incalculáveis. Apesar disso, no entanto, encontraram possibilidades de sobrevivência e souberam aproveitá-las. (ALMEIDA, 2010, p.23)

Portanto, considerar os indígenas protagonistas da história e levando em conta sua participação decisiva, inclusive para que a colonização portuguesa pudesse prosperar, não significa dizer que esses povos não foram vítimas, que não sofreram um extermínio, com muitas nações deixando de existir, mas sim ressaltar que houve resistência, tanto física quanto simbólica, com muitos povos conseguindo de alguma forma se manter até os dias atuais, travando ainda uma luta que teve início há séculos.

Nesse aspecto o que defendemos é um olhar para as fontes acerca dos povos indígenas através da história do tempo presente (HTP), destacando o quanto da luta indígena atual é fruto de um processo histórico, de um passado que ainda se faz presente, de um processo de colonização no qual as terras invadidas pelos colonizadores portugueses ainda continuam sendo objeto de disputas para que os povos que resistiram a colonização possam garantir a sua sobrevivência nelas.

A afirmação e a tematização como área, assim como a institucionalização da HTP na Europa, devem, portanto, ser relacionadas aos contextos nacionais posteriores a 1945, os quais têm um ponto em comum: o choque do evento-ruptura, da “catástrofe” da segunda guerra mundial e o peso de “um passado que

não quer passar”, como o passado nazista para a Alemanha e o passado de Vichy para a França, pois eles constituíram grandes traumatismos nas identidades e nas consciências históricas nacionais. (DELACROIX, 2018, p.45)

Ou seja, esse passado sob o signo do trauma dentro da sociedade brasileira é muito anterior a própria institucionalização da história do tempo presente e sua relação com a catástrofe européia de duas guerras mundiais no pós 1945, no caso dos povos indígenas a catástrofe veio junto com a própria colonização desde o século XVI.

Outra característica contemporânea que nos é muito importante, é o processo de ressurgimento de vários povos indígenas, que para o estado nacional e até para pesquisadores, não mais existiam, porém hoje essas comunidades vistas até pouco tempo como comunidades rurais e/ou assimiladas a comunidade nacional, começam a reivindicar suas identidades indígenas, em um processo de etnogênese, o que coloca os historiadores brasileiros diante de um importante fenômeno identitário atual.

Pensando a etnogênese a partir de Victor Ferri Mauro, (Mauro, 2013) vemos que estes se constituem em processos que caracterizam-se sobretudo por uma invenção étnica, seja a partir de elementos culturais presentes na própria comunidade, ou através do empréstimo de signos culturais de outras comunidades indígenas que passam a ser compartilhados enquanto elementos constituidores de etnicidade.

Esse (re) nascimento de povos indígenas, nos lança vários desafios, dentre eles o de estabelecer critérios para reconhecer o pertencimento étnico de um determinado grupo, para reconhecermos certa comunidade de pessoas como sendo indígenas ou não. Segundo a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, (OIT, 1989) ratificada pelo governo brasileiro no ano de 2002, o critério que deve ser utilizado para reconhecermos um povo indígena é o auto-reconhecimento. Apesar disso os povos indígenas ainda necessitam buscar estratégias para provarem aos não indígenas a sua especificidade étnica, e conseqüentemente terem acesso irrestrito aos direitos presentes na constituição.

Pois bem, nessa busca por reconhecimento a cultura acaba ganhando um destaque especial, com os olhos voltados para o passado os povos indígenas buscam reinventar suas histórias, ressignificar práticas e construir um futuro sob o signo da memória e da tradição. Para os grupos indígenas que emergiram nas últimas décadas essa tarefa se torna uma busca homérica, tal qual Ulisses após a guerra de Tróia aventurando-se em busca de Ítaca.

Assim os signos culturais são vistos como algo diacrítico, um sinal gráfico que caracteriza determinado grupo, realça sua identidade e o veste com especificidades frente a uma outra comunidade, no caso dos povos indígenas a comunidade nacional a qual também fazem parte.

O uso da cultura como elemento diacrítico nos coloca diante de um fenômeno no qual muitos indígenas fazem uso dos estereótipos presentes no imaginário social e de algumas das representações construídas por parte de historiadores, como discutimos na seção anterior, com o intuito de serem reconhecidos como indígenas pelo estado brasileiro e também por comunidades não indígenas de convívio próximo. Esse fenômeno não se dá de forma ingênua ou inconsciente, mas sim como uma estratégia de resistência que também pode ser identificado em outros momentos da nossa história.

A identidade étnica repousa quase que unicamente, para o senso comum, como um conjunto de símbolos culturais exóticos, que vestem um coletivo de indivíduos e os distinguem dos demais. Ou seja, para os não índios o que caracteriza os indígenas são suas danças, pinturas, vestimentas, utensílios etc. Portanto na luta por reconhecimento e garantias constitucionais e sabendo da importância em ter não índios também nessa luta, algumas das representações presentes no senso comum podem ser utilizadas como um dispositivo para que povos indígenas venham a ser reconhecidos como tal.

Os mecanismos utilizados para o reconhecimento de uma identidade étnica, quando amparados apenas através de símbolos culturais, tornam-se extremamente reducionistas, pois negam a priori que a cultura é algo dinâmico e em constante transformação, ao ponto de ser sempre artificial

qualquer preservação cultural que não mais corresponda aos modos organizacionais de um determinado grupo.

Outrossim, os elementos organizacionais podem servir como agregador do grupo, ao mesmo tempo que caracterizam a identidade étnica do mesmo e o diferencia das outras comunidades. Pois vejamos bem; a luta pelo direito a terra é um elemento social de organização dos grupos indígenas desde o início da colonização, mudando de características de acordo com o momento histórico, mas permanecendo até hoje. Nenhum povo indígena brasileiro está livre dos auspícios que ameaçam suas terras, Portanto mesmo que a cultura se transforme ou as línguas originais percam-se, a luta pela terra é um elemento central na constituição da identidade indígena, estabelecendo inclusive elos entre os indígenas de hoje com os indígenas do passado. *“A cultura, portanto, em vez de ser o pressuposto de um grupo étnico, é de certa maneira produto deste.”* (CUNHA, 2012, p.108)

Com isso não queremos retirar a importância da cultura na constituição da identidade étnica, muito menos questionar a utilização de signos culturais diacríticos por parte dos povos indígenas, mas salientar que a cultura por si só é algo dinâmica e em constante transformação, portanto nenhum povo é idêntico a si mesmo, bem como outros elementos podem concorrer para construção da identidade étnica, como é o caso das lutas sociais por direitos.

Nas últimas décadas o que se convencionou em chamar de nova história indígena foi o resultado de profícuo diálogo entre historiadores e antropólogos, impulsionando esse diálogo temos as próprias reivindicações e protagonismo indígena em crescente, que levaram pesquisadores a buscarem novas formas de enxergar a questão indígena, não apenas no Brasil mais em todo continente americano.

Esse protagonismo indígena nos coloca enquanto pesquisadores, na condição de buscar compreender as resistências e lutas que ocorrem no Brasil:

Surpreendentemente, as previsões não se cumpriram. Os povos indígenas não desapareceram. Ao invés disso, crescem e multiplicam-se, como demonstram os últimos censos. Tornam-se cada vez mais presentes na arena política brasileira, ao mesmo

tempo em que despertam o interesse dos historiadores no palco da história. (ALMEIDA, 2010, p.18 e 19)

Sendo assim, a *História do Tempo Presente*, enquanto uma área específica da História pode trazer sua contribuição para a historiografia indígena, como uma possibilidade a mais de compreensão dos processos históricos pelos quais passaram e passam os indígenas brasileiros, entendendo o tempo histórico não na sua linearidade, mas sim na explosão da linha do tempo, com estilhaços de experiências em todas as direções, além de um passado que ainda não passou.

A etnogênese configura-se como um processo dessa não linearidade do tempo, em que grupos étnicos tidos como desaparecidos, retornam, como se fosse o próprio passado sinalizando que não passou, sinalizando no caso dos indígenas brasileiros que a colonização é ainda uma experiência do hoje, e nada está determinado desde a chegada dos europeus à América até os dias atuais, pois as disputados pelo passado constituem novos rearranjos em nossas experiências no tempo.

Portanto a etnogênese é um fenômeno da nossa cultura histórica contemporânea, de buscar em nosso presente aquilo que ainda pulsa do passado, reafirmando identidades étnicas já consideradas mortas, fazendo com que a seta do tempo que possivelmente apontaria para o futuro, mude seu eixo e não mais encontre a linearidade do alvo:

Arruti (1997) ressalta que nesses processos de afirmação identitária, os antigos elementos da cultura e da história são mobilizados como repertório de símbolos, rituais e personagens exemplares que atendem a novos fins. Não há um compromisso estreito com a veracidade de como o fato ocorreu no passado. Os elos de ligação das comunidades do presente com os grupos do passado necessitam ser produzidos no momento atual, por meio da seleção e recriação de elementos da memória, através de traços culturais que possam ser utilizados como sinais diacríticos identificáveis pelos mediadores e pela agência que detém a autoridade de reconhecer oficialmente a identidade indígena – no caso, a FUNAI. Os elementos culturais que distinguem os indígenas da sociedade envolvente, e que anteriormente eram os sinais de seus estigmas passam a ser assumidos com uma conotação positiva para si. Os limites da fronteira étnica, antes mais porosos, se enrijecem e adquirem novos critérios de diferenciação. Genealogias e parentescos horizontais são

resgatados como provas de pertencimento ou não de indivíduos no grupo. (MAURO, 2013, p.77)

Esse processo vem ocorrendo principalmente na região nordeste, sendo em muitos casos necessário a presença de pesquisadores como antropólogos, lingüistas e historiadores no reconhecimento dessas comunidades na condição de comunidades indígenas, o que nos leva a um outro importante debate, principalmente no que diz respeito a participação dos historiadores nas demandas sociais de sua época:

Até então temos vivido com a ideia de um futuro certo, de uma incerteza do presente e da opacidade do passado. É isto que está mudando diante de nossos olhos, há uma presença marcante do passado no espaço público, que não é nova, mas que ganhou intensidade. Na atualidade, nós atravessamos uma grave crise de historicidade em função da crise da noção futuro. Noção de futuro que põe em questão a postura clássica do historiador como intermediário entre o passado e o devir. Essa mudança da nossa relação com o futuro, a crise de todas as escatologias e, assim, o colapso das teleologias, tem efeito de modificar nossa relação com o passado, abrindo-o sobre um presente exposto, em uma forma de presentismo. (DOSSE, 2012, P.10)

Os séculos de colônia e império não passaram, bem como as experiências pré-colombianas dos povos indígenas, permanecendo latentes em nosso presente histórico; a falta de perspectiva para um futuro próspero, o fim das utopias e a imanente tragédia ambiental, virológica, nuclear, tecnológica; impõe-se como uma crise do próprio futuro, transformando as lutas atuais por direitos em uma busca pelo elo perdido, um resgate de antigas tradições; uma vertigem da linha do tempo.

ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

A obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena nas escolas, lei 11.645/08 também traz novos desafios para os professores de história, pois partindo de uma necessidade social, que busca o reconhecimento da pluralidade étnica nacional, novas demandas se colocam para professores e pesquisadores, que passam a buscar compreender os caminhos históricos dos indígenas brasileiros.

Cabe ainda ressaltar que nas instituições de ensino superior a incorporação da história indígena nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História, é uma questão em debate. Enquanto algumas universidades já ministram a disciplina, outras discutem a pertinência de tal inclusão, outras nem sequer discutem ou consideram a possibilidade de integrarem os estudos sobre os povos indígenas em seus currículos. É refletindo sobre esse quadro que venho insistentemente chamando a atenção para a responsabilidade das universidades frente às demandas oriundas da lei 11.645/08 (JESUS, 2016, p.48)

Diante disso, as diretrizes da Educação em Direitos Humanos, com suas reflexões teóricas, se colocam como um caminho para que os historiadores – professores e pesquisadores - se debrucem sobre antigas e novas fontes da história indígena, buscando pensar a história desses povos a partir da suas condições contemporâneas, destacando suas presenças na sociedade brasileira e suas participações, nos mais diversos momentos da história nacional e dialogando com reflexões da história do tempo presente.

O tema da educação em direitos humanos é recente na história brasileira. Surge durante o processo de redemocratização, que marca os anos 1980, com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos. (VIOLA, 2010, p.15)

O ensino da História indígena pode ser um bom exemplo de como podemos trabalhar Direitos Humanos nas aulas de História, pois partindo do presente, da problemática atual dos povos indígenas no território brasileiro, é possível discutir as lutas desses povos por direitos; como o direito à terra, à autodeterminação, à uma educação específica e diferenciada; ao mesmo tempo em que proporciona o estudo da presença indígena em território brasileiro durante temporalidades diferentes.

Portanto, um dos problemas do ensino de História indígena, na forma que vem ocorrendo até hoje, é o de colocar o índio como se fosse apenas do passado, povos que habitaram o país antes da chegada dos europeus, mas que após a colonização foram gradualmente deixando de existir, restando apenas alguns poucos povos que frente o avanço da civilização ocidental logo serão exterminados. A História do tempo presente nos traz uma outra perspectiva frente a questão indígena, pois voltando-se para os povos

indígenas na contemporaneidade e buscando compreender os processos históricos pelos quais passaram, nos convida para uma reflexão acerca das continuidades históricas, bem como das rupturas, atentando ao fato de que a história não é apenas uma sucessão de fatos no tempo, mas sim um emaranhado de experiências, nas quais o passado muitas vezes permanece vivo no presente.

A lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas nas escolas de educação básica, ressaltando a luta desses povos por direitos e suas contribuições para a formação da sociedade nacional. Brasil (2008) Portanto pensar o ensino de História indígena a partir da História do tempo presente e de uma educação em Direitos Humanos é pensar os caminhos para que essa lei venha a ser cumprida da melhor forma possível, fazendo com que o professor na sala de aula atinja os seus objetivos, ressaltando o protagonismo indígena na formação do Brasil e a situação atual desses povos tanto no que diz respeito as ameaças contemporâneas como também as suas resistências.

Uma outra possibilidade que o ensino de História indígena a partir da educação em Direitos Humanos e da História do tempo presente nos possibilita, é vislumbrarmos os Direitos Humanos como um eixo temático a ser trabalhado nas aulas de História. O ensino de História tendo como fundamentação teórica a História do tempo presente, leva aos professores de História a necessidade de buscar alternativas à forma tradicional de ensinar essa disciplina, fugindo da cronologia linear, que tem início em períodos remotos e caminha até os dias mais recentes, para outras formas de estudar a experiência da humanidade no tempo. O ensino de História a partir de eixos temáticos nos faz partir de questões atuais e contextualizá-las em outras temporalidades, aproximando os conteúdos da realidade dos alunos, já que os eixos temáticos devem ser pensados de acordo com o interesse e os debates mais importantes da contemporaneidade.

Preconizada por Schmidt (2009), de que o ensino de História deve partir do presente. O educando deve perceber os estudos históricos não como um passado “morto”, estático, que não interage. É como ler sobre a revolução francesa e não perceber seu legado, sua influência

na contemporaneidade e no bairro onde se mora. Ter o presente como ponto inicial de análise constitui o primeiro passo para compreender que o estudo da História é algo dinâmico, atual, em permanente mudança, algo “vivo”. Iniciar o ensino de História por temáticas atuais é ressignificar o passado, imprimir-lhe novas reflexões e considerações, e não apenas descrevê-lo. (FERREIRA, LIMA, MENEZES, 2020, P.50)

Assim os Direitos Humanos podem ser um importante eixo temático para o ensino de História; racismo, questões de gênero, relações de trabalho, liberdade religiosa, liberdade de expressão, violência urbana, desigualdade social, pandemias, questões geracionais, dentre outros temas, podem ser geradores de imersões aos conteúdos de História se contextualizados pelo professor em sala de aula, fazendo com que a história seja vista enquanto algo dinâmico, em constante construção, e não como algo pertencente a um passado morto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que esse diálogo entre história e Direitos Humanos possa se dar principalmente através das reflexões no campo da história do tempo presente, colocando em evidência os embates contemporâneos indígenas e como o passado se faz presente dentro desses embates.

A história do tempo presente responde também a um aumento da demanda social, uma vez que o historiador que é cada vez mais solicitado. Neste sentido a responsabilidade do historiador, segundo François Bédarida, remete a três funções: a função crítica, a função cívica e a função ética. Isso induz duas “missões” contraditórias: de um lado, o discurso de desmistificação das crenças veiculadas pela memória coletiva para fazer valer um discurso racional. Por outro lado, o historiador é chamado a ajudar a formar a consciência histórica e a memória dos contemporâneos, bem como a construir uma cultura comum. (DOSSE, 2012, p.19)

As questões contemporâneas são um grande convite para que os historiadores, seja enquanto pesquisadores e/ou professores na rede básica de ensino, possam fazer com que o conhecimento histórico seja partícipe da formação de uma consciência nacional e dos processos de formação do país, bem como das questões sociais que ainda não estão resolvidas.

A temática dos Direitos Humanos pode estar presente nas aulas de História não apenas com as questões indígenas ou de relações étnicas, mas também em vários outros aspectos, possibilitando que a sala de aula seja um espaço para garantia e construção de uma cultura em Direitos Humanos, como é estabelecido no plano nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2008)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro. FGV. 2010.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em: 15/01/2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acessado em 12/01/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>Acessado em 12/01/2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil, história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma. 2012.

DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? **Revista tempo e argumento**. V.10, n.23, p.39-79, jan/mar. 2008. Disponível em <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/12709/8049>> Acessado em 12/01/2021.

DOSSE, François. História do tempo presente e Historiografia. **Revista tempo e argumento**. V.4 n.1, p 5-22, jan/jun 2012. Disponível em <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005/2014>> Acessado em 12/01/2021

FERREIRA, Bárbara Suellen. LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa. MENESES, Rogério Félix de. Ensino de História e educação em Direitos Humanos: uma importante parceria na perspectiva de uma educação integrada. **Revista eixo**. V.9, n.1, jan/abr de 2020.

JESUS, Zeneide Rios de. **As universidades e o ensino de história indígena**. In. SILVA, Edson. SILVA, Maria da Penha da. (orgs) **A temática indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008**. 2. Ed. Recife. Edição dos Organizadores. 2016. P.41-56.

MAURO, Victor Ferri. Etnogênese e reelaboração da cultura entre os Krahô - Kanela e outros povos indígenas. **Revista Espaço Ameríndio**. V.7, n.1, p.37-94, jan/jun. 2013. Disponível em <<https://seer.ufg.br/EspacoAmerindio/article/view/33293>> Acessado em 12/01/2021.

NASCIMENTO, Alan. **História e Direitos Humanos: a construção de representações sobre os povos indígenas na historiografia brasileira**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Centro de Artes e comunicação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 112p. 2019.

OIT, **Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais**. Genebra: 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5051.htm Acessado em 20 de janeiro de 2018.

ONU, **Declaração universal dos Direitos Humanos**. Paris: 1948. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> acesso em 11 de janeiro de 2018.

SOLON, Eduardo Annes Viola. **Políticas de educação em Direitos Humanos**. In. SILVA, Aída Maria Monteiro. TAVARES, Celma. (Org.) **Políticas e fundamentos da educação em Direitos Humanos**. São Paulo. Cortez. 2010. P.15-40.

CAPÍTULO 2

AS IDEIAS E IDEAIS CONSTANTES NOS APORTES LEGAIS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENQUANTO DIREITO HUMANO

Bruna Mariana Martins Silva²

Joais Martins Silva³

INTRODUÇÃO

Pode-se compreender a educação escolar enquanto experiência formativa que permite os humanos se desenvolverem amplamente, isto é, social, econômica, cultural e intelectualmente por meio da instrução recebida nas instituições escolares. Portanto, ela assume um caráter indispensável na vida das pessoas, algo que se confirma na Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas de que esta educação deve ser vista como direito humano (ONU, 1948). Isso é, não podendo-se negá-la aos indivíduos, pois o objetivo dessa aquisição instrucional é conhecimento para fins de humanização dos sujeitos, o que inclui aquelas com algum tipo de deficiência (DAINEZ & SMOLKA, 2019).

Para que haja uma garantia institucional de que à educação escolar seja fornecida as pessoas, se buscou a partir das instituições humanas

² Pós - graduada em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação (FAMART); pedagoga formada pela Faculdade Educacional da Lapa / Polo Caruaru – PE; professora da Rede Pública Municipal de Agrestina – PE. Mais informações na plataforma *Lattes* em: <<http://lattes.cnpq.br/7298016637265806>> E-mail: bruna.mariana.95@outlook.com

³ Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA); especialista em Ensino de História e Geografia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e licenciado em Pedagogia pela UFPE/CAA. É membro dos grupos de pesquisa “Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos” e do “Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência” (LAPPUC/CNPq). Mais informações na plataforma *Lattes* em: <<http://lattes.cnpq.br/0897653107631189>>. E-mail: joais_martins@hotmail.com

documentar, registrar e legalizar esse direito, isso é, de que educar pessoas significa humanizá-las. Para tanto, órgãos internacionais como as Nações Unidas e por meio de sua declaração à humanidade veio a ser a primeira referência documental (ONU, 1948) para os Estados - nações pudessem pensar suas políticas públicas educacionais nas quais devem estar aquelas voltadas às pessoas com algum tipo de deficiência.

Por inúmeras questões as pessoas na atualidade são impedidas de serem inseridas na escola o que dificulta também a perspectiva de Educação Inclusiva (EI)(FREITAS, 2002; REIS & SCHWARTZMAN, 2002; DAYRELL & JESUS, 2016; DAINEZ & SMOLKA, 2019). As razões são diversas como: a) a falta de políticas públicas e de governo voltadas para essa inserção; b) por condições socioeconômicas dos sujeitos que desde a infância se vêm obrigados trabalhar à estudar; c) por questões culturais, a exemplo de países com leis teocráticas que impedem a admissão das mulheres nos espaços escolares, como foi o caso da jovem paquistanesa Malala que quase foi morta por lutar pelo direito de estudar; d) e, ainda podemos citar aquelas pessoas com algum tipo de deficiência.

Este texto pretende discutir a educação escolar enquanto direito humano, portanto, partimos do princípio que a inclusão é um direito reconhecido aos sujeitos com necessidades especiais para assim serem inseridas nos sistemas de ensino (ONU, 1948; BRASIL, 1988, 1996). Nessa direção, as ideias aqui postuladas se desenvolveram a partir da seguinte problemática: Que narrativas há nos documentos legais acerca da educação, sobretudo, para pessoas com deficiência?

Quanto a organização do trabalho esta se caracteriza da seguinte forma: i) Introdução, na qual lançamos as primeiras ideias acerca da educação enquanto direito humano; ii) Elementos Teórico-Metodológicos, seção que busca dar a conhecer a maneira que desenvolvemos o trabalho; iii)em Declaração Universal dos Direitos Humanos e Educação, tencionamos evidenciar as principais narrativas sobre educação na perspectiva dos direitos humanos; iv) Declaração de Salamanca, nesse tópico destacamos a declaração como marco histórico para se pensar educação especificamente para a pessoa com deficiência; v) na seção Educação na Constituição Federal Brasileira de 1988, trazemos as narrativas sobre o conceito de

educação; vi) A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde discorremos acerca da chamada Educação Especial; vii) Educação Especial e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), trazemos as metas objetivadas no referido documento enquanto política pública educacional; viii) Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, nessa parte do texto buscamos evidenciamos a ideia de educação inclusiva; ix) por fim, em Considerações finais, fechamos o trabalho ao afirmarmos a importância da educação enquanto direito humano o que envolve ratificá-la para todos que assim sejam.

ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia é o “caminho” o qual o pesquisador faz para realizar aquilo que pensou enquanto investigação. Nessa direção, Minayo (2009) enfatiza que:

Entendemos como metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia, inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14).

“Caminho” esse que será configurado ainda pelo tipo de abordagem adotada no estudo. Para o desenvolvimento deste texto nos filiamos a abordagem qualitativa, por entendermos ser ela a melhor perspectiva para discutir as questões que envolve os sentidos e significados do que os números (DEMO, 2000), pois a abordagem qualitativa:

(...) responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009, p. 21).

O trabalho ainda se caracteriza por uma pesquisa documental, pois a discussão permeia as narrativas buscadas nos documentos legais internacionais e nacionais que tratam da educação, especialmente, para as pessoas com deficiência. *“A característica da pesquisa documental é que a*

fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 174). De fato, quando pensamos em educação em direitos humanos, os documentos legais se constituem nessas fontes iniciais.

Por fim, o tipo de análise que realizada é do conteúdo a partir do que postula Franco (2005). Cujas autora evidencia a importância de analisar os conteúdos seguindo os passos essenciais para se alcançar assim os objetivos do estudo. Nessa direção, se fez necessário realizar a pré-análise, categorização, inferência e a interpretação dos documentos legais acessados.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

É indispensável, situarmos a educação enquanto direito ao se considerar que muitas políticas públicas ou de governo são materializadas em razão da força que às leis exercem nos espaços de decisão e poder. Nessa direção, o primeiro documento que aponta que todos são iguais do ponto de vista do direito, encontra-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), onde é apontado que *“todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”* (ONU, 1948, art. 1º). Esse artigo, evidencia a importância de reconhecer todos os seres humanos (sem distinção) dignos de direitos. Isso nos faz entender, que os critérios para reconhecer a pessoa, como sujeito de direito não é sua condição corporal ou cognitiva, mas sim, humana.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de

instrução que será ministrada aos seus filhos (ONU, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, art. 26).

Destacamos ainda que no parágrafo um (1) do art. 26 da supracitada declaração, se objetiva garantir a democratização do conhecimento, isso é, não se pode limitar a instrução (enquanto aspecto inerente ao processo de assimilação dos diversos saberes) a um grupo restrito de seres humanos, ao invés se coloca que a educação deve ser experienciada por todos em todos os níveis da educação formal.

Outro aspecto que não podemos deixar de discurrir encontrasse no parágrafo dois (2) que se refere ao fato de que essa educação deve ser orientada para a humanização dos seres. No caso das pessoas com deficiência pensar a educação nessa dimensão, é evidenciar a existência delas, por exemplo, por incluí-las nas escolas, logo, fazendo com que deixem de ser invisíveis.

Por fim, quando o parágrafo três (3) relaciona os pais e as educações, sim, pois se fala em gênero de instrução afirmando-se, assim, que há em paralelo à educação formal, outras modalidades de aquisição do conhecimento. E o sentido do direito que nele está implícito é: todo ser humano precisa de uma família que possa ajudá-lo a adquirir saberes a partir da orientação familiar, buscando-se uma formação mais ampla que nos referimos nas primeiras linhas deste texto.

Ao analisar a educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, chegamos à guisa que todos seres humanos sem distinção de condicionantes físicos ou mentais precisam e devem ser atendidas nesse direito. Nessa direção, fica evidente que por ser colocada enquanto direito, a educação faz parte dos aspectos necessários a condição humana, considerando-se que toda pessoa necessita de conhecimentos para assim viver essa humanidade.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A Declaração de Salamanca foi e é um marco histórico na luta por uma educação para todos. Diferente da Declaração Universal dos Direitos

Humanos, esse documento busca tratar sobre o tema educação de uma forma mais específica, isso é, relacionando-a com a pessoa com deficiência.

Esse documento é histórico, porque trouxe para o centro do debate e do direito as especificidades que a pessoa com deficiência necessita nos processos educativos. Dito de outro modo se buscou garantir por meio dos documentos oficiais que o indivíduo deficiente seja atendido nas escolas (no todo, na coletividade) mediante suas necessidades (sua individualidade, sua deficiência). Essa perspectiva que o documento traz é o que possibilitou, por exemplo, as primeiras discussões teóricas para o conceito de educação inclusiva como veremos mais à frente.

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1998, art. 1).

O destaque que fazemos nesse primeiro artigo é sobre a ideia de educação especial nos sistemas regulares de ensino. É verdade que, essa parte do documento não evidencia se isso se aplica para as salas regulares, mas de toda maneira inserir o estudante deficiente nos sistema regulares de ensino (comum) abriu “caminhos” para que a inclusão das pessoas com deficiência aconteça, e elas cheguem às salas de aula. Nessa mesma direção é que postula o art. 2º, no qual encontramos o seguinte:

Acreditamos e proclamamos que: cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, (...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais **devem ter acesso às escolas regulares**, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias,

construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1998, art. 2)grifo nosso.

Dadas algumas compreensões sobre o tema educação e educação voltada para as pessoas com deficiência a partir dos documentos universais passaremos a buscar nos documentos oficiais nacionais as narrativas postuladas neles sobre o tema discutido.

EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988

A Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988 (BRASIL, 2012), aponta sobre a igualdade de direitos dos sujeitos ao apontar em seu art. 6º que “*são direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição*” (BRASIL, 2012, p. 18, destaque nosso). É interessante destacar que a educação é o primeiro direito social mencionado, logo, nos dá a entender o quanto ela é indispensável para a instrução, quer seja ela de natureza familiar, social ou formal como é o caso daquela advinda da escola.

No art. 205 da CFB de 1988 (BRASIL, 2012), há um apontamento do direito a educação de forma mais enfática ao ser colocado que a educação é:

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, 2012, p. 121).

Porém a existência de uma lei, não garante que ela por si só seja efetivada, por isso que a CFB de 1988 alega que para que todos possam ter acesso à educação, são necessárias as ações dos gestores públicos pela oferta do ensino público, como colocado em seu art. 208.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) VII – atendimento ao educando, em todas as etapas

da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, **importa responsabilidade da autoridade competente** (BRASIL, 2012, p. 122, destaque nosso).

Sendo a CFB de 1988 a lei maior do país compreendemos que a menção da educação nela enquanto um direito social dos brasileiros e dever do Estado, de fato, é um avanço, pois sabemos que o registro de uma afirmativa em forma de lei é o pressuposto para aqueles que exercem o poder, se sentirem “pressionados” em efetivá-la.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Encontra-se entre os documentos analisados para pensarmos a educação voltada para as pessoas com deficiência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esse documento vem a ser importante para o debate, porque ele traz a educação em uma perspectiva especial para esse público.

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 58).

No artigo seguinte, mais do que definir o conceito de educação especial, a LDBEN 9.394/1996, busca orientar como deve estar configurada modalidade em termos de métodos, currículos e uma organização escolar. Para assim, permitir que deficientes sejam inseridos e permaneçam na escola. Assim, encontramos que: os *“currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”*, devem *“atender às suas necessidades”* (BRASIL, 1996, art. 59, parágrafo 1º).

Com a LDBEN n 9.394/1996, em seu artigo 59 buscou-se assegurar que os sistemas de ensino com seus currículos, métodos, recursos e organização específicos – atendam às necessidades dos alunos com

deficiência, assegurando a terminalidade específica aquela que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, face suas deficiências, assegurando ainda, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

No artigo 24 inciso V em Brasil (1996) se definiu normas para organização da educação básica proporcionando avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; e em seu artigo 37 enfatizou a busca de *“oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.”* O Ministério Público Federal, em 2004, redige e publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004) visando disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse contexto educativo, por intermédio das brincadeiras multissensoriais, as crianças são instigadas a redescobrirem o mundo, assim como, são introduzidas estratégias de desenvolvimento da comunicação. Na perspectiva inclusiva, valoriza-se tanto a comunicação oral, quanto a sinalizada e demais formas alternativas de expressão, levando as crianças a compartilharem meios diversificados de interação. A transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos inicia-se, portanto, pela garantia de pleno acesso às crianças com deficiência à educação infantil, com a efetivação das medidas necessárias à consecução da meta de inclusão plena.

Como podemos dizer, a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Também, entendemos que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

A Educação Especial passou a ganhar mais discussão nos anos pós-LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, temos como mais outro documento importante o Plano Nacional de Educação (PNE), que é um documento que busca direcionar a educação nacional e seu surgimento se dá por meio de um colegiado, isso é, resultado de um esforço coletivo para sua formatação.

De fato, *“a Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação no período de 2001 a 2010 representou a política pública de educação no Brasil e traçou as diretrizes e metas para a educação brasileira”* e que deu sua contribuição enquanto referência legal para ampliação e melhoramento dela (MACHADO&VERNICK, 2013, p. 53).

Ainda, os autores colocam o quanto a educação escolar voltada para estudantes com deficiência, avançou, durante os dois mandatos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva no sentido de se criarem programas educacionais, como forma de garantia de acesso e permanência desses alunos na escola.

Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve um incremento de programas visando à ampliação do acesso à educação, a garantia da permanência e de condições de aprendizagem aos alunos com deficiência. Todos associados à inclusão como diretriz de uma política nacional que modifica as relações entre os entes federados e confere maior responsabilidade aos municípios (MACHADO & VERNICK, 2013, p. 55).

No PNE 2014-2024 aprovado e instituído via Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) objetiva-se:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, Lei nº 13.005, anexo, meta 4).

A meta enquanto narrativa/objetivo em forma lei, na nossa visão é um indicativo que temos avançado na discussão da educação escolar na perspectiva especial. Isso é, ao se pensar os aspectos didático-pedagógicos para público com deficiência na escola. Mas nos parece que, ainda, se faz necessário discutir o conceito de educação especial em uma perspectiva inclusiva.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O que é uma Educação Inclusiva (EI)? A EI tem seu início nos Estados na década de 1970 (MRECH, 1998) e ao longo dos anos influenciou outros países a implantarem nos sistemas de ensino um processo de inclusão dos sujeitos com deficiência nas escolas. *"Fora dos Estados Unidos a situação também não é diferente"* muitos centros de estudos se dedicaram em realizar estudos sobre o tema, entre eles *"o mais conhecido centro de estudos a respeito de Educação Inclusiva"* que é o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) da comunidade britânica, sediado em Bristol" (MRECH, 1998, p. 37). Mas o que é a EI? Na visão a seguir é:

O processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. (...) Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência a comunidade (MRECH, 1998, p. 38).

A partir dessa ideia, compreende-se que para além de um processo de ensino ofertado aos deficientes, a EI é uma maneira de integrar as pessoas com deficiência para a vida social, pois *"o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência"* (MANTOAN, 2001, p. 03).

Na perspectiva de outro autor, a Eldeve acontecer pelo viés de igualdade na diferença ao dizer que:

Falar em políticas inclusivas supõe, pois, retomar o tema igualdade e conseqüentemente o da diferença. As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes e em situações de desigualdade. (CURY, 2005, p. 14 - 15).

E por que pensar EI para pessoas com deficiências? Porque historicamente essas pessoas foram marginalizadas, apartadas do meio social a exemplo dos espaços escolares (BIANCHETTI, 1995; MANTOAN, 2004).

O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantas outras. Por essas classificações, perpetuam-se as injustiças. Por detrás delas a escola se protege do aluno, na sua singularidade (MANTOAN, 2003, p. 29).

Entendemos a EI (para além de um direito), como tendo uma característica compensatória e integrante. Compensatória na medida em que se busca compensar o tempo histórico que as pessoas deficientes ficaram longe da escola; e integrante, uma vez que se objetiva colocar os sujeitos com deficiência no contexto que é delas por direito, isto é, no lugar da socialização, das vivências, da igualdade, da vida.

No entanto, o direito a educação capaz de atender todas às pessoas independentes de suas limitações ainda está distante de acontecer. E nesse contexto de dificuldades, a formação inicial e continuada mais sólida embora não resolva todas as questões que permeiam-na, parece ser um percurso necessário na tentativa de superá-las. Nessa direção, Pires (2016) nos afirma que:

Não cremos que a formação de professores possa ser considerada a chave de resolução dos problemas enfrentados pelos sistemas educativos atuais, mas acreditamos que pode ser um instrumento estratégico fundamental no processo de ajustamento necessário à

obtenção de resultados mais satisfatórios, quer na formação, quer na ação educativa dos professores junto aos alunos (PIRES, 2016, p. 259).

De fato, para além dos marcos legais, ou seja, da existência de leis que “obrigam” às escolas receberem os alunos com deficiência se faz necessário políticas educacionais que fortaleçam a ideia de EI.

As políticas de educação básica precisam se basear no acervo de contribuições oferecido pela Educação Especial dos tempos atuais, para que possam questionar o que têm proposto como soluções para a melhoria do ensino brasileiro. Um ensino que não considera a diferença de cada aluno, jamais alcançará o nível de excelência que temos de buscar para a nossa educação. Toda homogeneização, toda solução que desconsidera essa especificidade dos seres humanos está fadada ao fracasso (MANTOAN, 2015, p. 41).

Os profissionais docentes necessitam estarem seguros para atenderem a tais alunos. Portanto, a formação inicial e continuada dos professores precisam ter nas formações disciplinas voltadas para o tema e conhecimento científico que possibilitem mais compreensões acerca das diferentes limitações (surdez, cegueira, deficiência física e outras) que dificultam a aprendizagem.

No cenário educacional deve-se adequar a escola àquela criança, jovem ou adulto, capacitando profissionais e adequando seus espaços às determinadas limitações individuais. A inclusão implica também em uma mudança de paradigmas, de conceitos e costumes, que fogem as regras tradicionais, ainda fortemente calçados na linearidade do pensamento, na concepção de racionalidade do ensino e na transferência dos conteúdos curriculares (ROCHA, 2014, p. 18).

Para além dos conhecimentos advindos da formação, os saberes da experiência poderão ser mais um saber capaz de auxiliar os professores no contexto da formação para assim estarem “preparados” para lidar com a diferença dos alunos com deficiência. De fato, Tardif (2002) nos indica que a formação do professor se dá também por esse saber que surge no cotidiano escolar. E, portanto, os professores que já têm ou tiveram estudantes com deficiência nas suas salas de aula poderão sistematizar esses saberes e

dividi-los com seus colegas de trabalhos em momentos de formação continuada ou outros momentos de socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste artigo lançamos como questão central: Que narrativas há nos documentos legais acerca da educação para pessoas com deficiência? Onde analisamos os principais documentos oficiais de caráter universal e nacional como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca, Constituição Federal Brasileira de 1988, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Após análises das narrativas que tratam da educação, sobretudo, aquelas voltadas para pessoa com deficiência chega-se à guisa que do ponto de vista documental temos artefatos legais/normativos suficientes para se pensar e efetivar uma educação especial no viés inclusivo. O que talvez estejamos ainda carentes é da efetivação dessas leis/normas/princípios, sim, pois as leis e afins por si só não suficientes para garantir que estas sejam aplicadas, embora, a criação delas sejam pressupostos de que devem ser efetivadas no sentido prático.

Para, além disso, é preciso sensibilidade a causa da pessoa com deficiência, pois nem sempre o que está nos documentos são leis, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas princípios que existem enquanto aspectos normativos capazes de levar aqueles que estão nos espaços de decisão e poder a serem guiados por tais princípios.

Como professores, esperamos que cada vez mais as pessoas com deficiência tenham acesso e permanência aos espaços escolares. Compreendo essa inserção enquanto direito humano que não pode ser violado. É preciso sobretudo estarmos preparados humanamente para receber todas pessoas nas escolas identificando quais sejam seus limites e possibilidades para assim termos uma educação na qual o princípio de inclusão seja vivenciado. São essas nossas compressões acerca do tema, entendendo-as como abertas a revisitas mediante estudos e aprofundamentos sobre o mesmo.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - lei nº 13.005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01 nov. de 2016.

BRASIL. **Ministério Público Federal**: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em 24 set. de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 2005.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

MACHADO, Evelcy Monteiro; VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no Estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 2, n. 1, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: **Ministério da Educação**, v. 1, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? / São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, v. 1, n. 2, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. **Revista Integração**, n. 20, p. 37-40, 1998.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em 24 de set. de 2016.

PIRES, Giovana Rodrigues Oliveira. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA-EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 259-263, 2016.

REIS, Elisa; SCHWARTZMAN, Simon. Pobreza e Exclusão Social: aspectos sociopolíticos. **Versão Preliminar, World Bank**, 2002.

ROCHA, Cintia Mara Bastiani. Educação inclusiva: uma questão de responsabilidade social. **Conhecimento Interativo**, v. 8, n. 2, p. 17-28, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 24 de set. 2016.

CAPÍTULO 3

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A CONTRIBUIÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Cirana Raquel Vasconcelos Dantas⁴

INTRODUÇÃO

A iniciação científica é freqüentemente trabalhada em universidades para desenvolver pesquisas. Embora esteja sistematicamente nos pilares da educação superior, percebe-se que a pesquisa no ensino médio traz benefícios aos alunos, pois os estudantes que participam do projeto oferecido pela escola têm a oportunidade de engrandecer o currículo acadêmico, adquirir habilidades para elaboração e apresentação de pesquisa científica e aperfeiçoar a leitura, favorecendo a argumentação e a ampliação do vocabulário.

De acordo com Vasconcelos e Fonseca (2019), a participação na iniciação científica (IC) tem efeito positivo até mesmo na remuneração profissional, pois os estudantes egressos de IC, no geral, têm melhor desempenho na escrita profissional do que estudantes que não participaram. Ainda, as atividades de iniciação científica auxiliam os estudantes no aprendizado de uma segunda ou terceira língua, devido principalmente à necessidade de acesso a publicações estrangeiras e leitura de artigos sobre a temática pesquisada.

Silveira (2018) considera que a experiência com iniciação científica e a análise das produções dos estudantes pesquisadores pode inferir sobre o fecundo potencial da escola enquanto espaço dialógico e de autoria em torno do debate que privilegie temáticas sócio-técnicas. Para ele, é papel da escola

⁴ Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pela Faculdade Redentor RJ, especialista em Psicopedagogia Institucional pela UNICID SP, especialista em Voz pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia e especialista em Linguagem pela UNICAP. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco.

e de seus coletivos pensar sobre outras relações com o saber, exercício necessário para tentarmos explorar outros sentidos sobre o ser/fazer escolar.

As instâncias fomentadoras de pesquisa de pós-graduação têm dado abertura e apoio à prática da pesquisa e sugerido parcerias, tamanha tem sido a necessidade de possibilitar a relação de proximidade dos sujeitos em formação na relação com o saber (CHARLLOT, 2000), pois evidencia o caráter importante do processo de investigação científica já no Ensino Médio.

As pesquisas científicas normalmente são usadas em eventos acadêmicos das universidades, contudo há um incentivo do governo federal para desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas de período integral. De acordo com portal do MEC (2017), a iniciação científica deve propiciar a aproximação dos estudantes com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada.

A pesquisa é realizada em torno de uma fundamentação teórica e metodológica através de orientação para a investigação. A iniciação científica é um instrumento que introduz os estudantes de graduação nesta atividade (STEINERT et al, 2008). Ela tem como objetivo engajar os alunos no mundo da leitura, colocando-os frente a vários problemas que impulsionam o desenvolvimento do estudo.

O processo de formação do sujeito tem desafiado os espaços escolares a vivenciar, na dinâmica do ensinar e aprender, situações em que a prática educativa provoque a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2007). Nesta direção, a educação, enquanto formação humana nos convida a perceber a pesquisa como um princípio que aguça a capacidade do sujeito para uma intervenção crítica na realidade e uma compreensão que configura a prática da pesquisa como problematização do cotidiano social a partir da relação com os saberes produzidos no espaço escolar (GONSALVES, 2003).

A escola deve incentivar o desenvolvimento de novas competências, a partir de projetos que tenham por objetivo o desenvolvimento da aprendizagem, como é o caso da Iniciação Científica.

Nessa mesma linha de pensamento, Saraiva (2007) diz o seguinte:

O desenvolvimento da pesquisa, no campo educacional, exerce um papel importante para a geração de novos conhecimentos, de novas

Diante do que foi abordado, evidencia-se que a relação com a pesquisa é uma situação desafiadora e iniciar essa experiência significa ser cuidadoso na aproximação com o processo de curiosidade investigativa (BAGNO, 2009). Essa prática implica no exercício do aprofundamento e da fundamentação teórica.

É de relevância o trabalho de iniciação à pesquisa para a formação acadêmica dos alunos e para apropriação da linguagem científica, tanto na modalidade oral, a partir de apresentações em eventos científicos, quanto na modalidade escrita, através da construção das apresentações e da elaboração de relatórios e artigos científicos.

Neste artigo, serão estudados os aspectos multimodais integrados à fala e à escrita de um aluno, a partir da análise das apresentações do trabalho da iniciação científica e dos aspectos multimodais do texto escrito nos *slides* do elaborados a partir do processo de aquisição da linguagem científica.

Durante as apresentações científicas, o aluno utiliza vários recursos multimodais da linguagem associados à fala, entre eles as marcações prosódicas, os gestos e as expressões faciais. Cagliari (1992) e Scarpa (2007) definem que a prosódia possui caráter essencial para a interação humana, acrescentando informações além do contexto semântico transmitido. Entende-se que os elementos prosódicos não podem ser bem definidos e descritos foneticamente, mas precisam ser levados em consideração nas análises lingüísticas e por isso é importante entender o contexto. Além disso, a descrição dos elementos prosódicos é relevante, pois ajuda a entender o que é dito, uma vez que há uma interligação de sentido. Surreaux e Santos (2013) afirmam que através da prosódia é possível perceber uma riqueza de significados mesmo com uma fala reduzida. O sentido do discurso pode ser gerado por outras vias, não apenas pela junção fonêmica, ou seja, através dos recursos prosódicos e também gestuais pode haver diferentes significados e possibilidades para a mesma oralidade, dependendo do contexto.

Já os gestos, segundo Abner, Cooperrider e Goldin-Meadow (2015), têm sido caracterizados como movimentos espontâneos do corpo e das mãos na comunicação. Além disso, o gesto possui dimensões cognitivas ricas com suas inúmeras funções comunicativas.

Kendon (2017) realizou estudos sobre gestos, contribuindo para a concepção multimodal da linguagem, na qual a fala e os gestos estão ligados e se desenvolvem em conjunto, ou seja, em uma mesma matriz significativa, independente de qual seja a língua materna.

Para ser mais bem compreendida a relação da iniciação científica com a multimodalidade, é importante analisar que, durante as apresentações da pesquisa, há o envolvimento dos recursos multimodais como vocal/prosódico, as expressões faciais, corporais e também o uso dos gestos.

Para adentrarmos na temática da multimodalidade referente à linguagem do aluno da iniciação científica, o objeto deste estudo tratará dos modos semióticos presentes na produção textual, exibida nos slides da ferramenta *Power Point*, e de seus impactos nos recursos multimodais da linguagem na apresentação da pesquisa, a partir da apropriação da linguagem científica. Desse modo, nos respaldaremos na perspectiva multimodal da linguagem, na qual gesto e produção vocal estão integrados numa mesma matriz de significação, conforme defendem (MCNEILL, 2000; KENDON, 2009; FONTE, 2011, 2014; ÁVILA NÓBREGA, 2018)

A partir desse objeto de estudo, buscaremos responder a seguinte pergunta: como os modos semióticos da escrita na ferramenta tecnológica influenciam a linguagem multimodal na apresentação da pesquisa?

Com base nesses questionamentos, foi levantada a hipótese: os modos semióticos da escrita presente na ferramenta tecnológica geram efeitos na linguagem multimodal da apresentação e estão relacionados às modificações prosódicas, gestuais e de expressões faciais.

Este estudo, envolvendo a multimodalidade e iniciação científica, torna-se relevante quando refletimos que, ao apresentar uma pesquisa científica, os alunos têm a possibilidade de compartilhar os saberes a partir do uso de diversos aspectos multimodais da linguagem, contribuindo para a produção de sentido na exposição dos conteúdos científicos.

Os impactos científicos desta pesquisa estão na produção de conhecimento que os alunos fazem. Assim a ciência avança com novos estudos e as descobertas evoluem em diferentes campos dos saberes beneficiando a vida dos seres humanos e da natureza.

O impacto social do artigo se dá na possibilidade de que outras escolas também desenvolvam este projeto de iniciação científica, para que os professores, compreendendo os recursos semióticos, possam aperfeiçoar as aulas e a interação com os estudantes, e para que os alunos aprendam a expor os trabalhos científicos com dinamicidade.

LINGUAGEM E MULTIMODALIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A multimodalidade envolve diferentes modos de representação da linguagem, podendo ser na modalidade da língua oral, gestual ou escrita. Nas apresentações das pesquisas e no texto escrito, há recursos multimodais da linguagem. Segundo Dionísio (2011), o termo multimodalidade se refere à combinação de duas ou mais modalidades da linguagem. Entre elas, menciona combinações entre fala, gestos, entonações e marcas tipográficas na escrita.

Vezali (2017) afirma que as pesquisas sobre os gestos ligados à fala têm sido inovadoras, pois um depende do outro; por isso, o termo “multimodal”. Nesta perspectiva, percebe-se que o movimento do corpo e a fala têm uma relação muito estreita. As modalidades verbais estão ligadas às pausas e a outras características prosódicas, que vêm desde as sílabas até as frases. Já as modalidades não-verbais são os movimentos da cabeça, do tronco, dos olhos, a face (mímicas, como elevar as sobrancelhas, sorrir), das mãos, dos braços (gestos) e movimentos corporais como apontar, dar um passo à frente, colocar o peso do corpo em um só pé.

Kendon (2009) ao realizar uma resenha da obra “As Origens da Comunicação Humana” (TOMASELLO, 2006), discorda dessa análise em virtude de compreender gesto e fala como recursos indissociáveis, logo, não haveria períodos pré-lingüístico e lingüístico no processo da aquisição da

linguagem, como assumem autores como Tomasello (2006), Chomsky (1965) e Bruner (1990).

Nesse sentido, Kendon (2009) parte da premissa da utilização de recursos cinestésicos e orais de forma orquestrada, envolvendo boca e mão no uso da comunicação. Essa concepção nos evidencia que o uso se dá por meio de diversas modalidades, todas atuando em conjunto.

Ávila-Nóbrega (2018) faz um percurso histórico de como a multimodalidade vem sendo estudada, a partir da matriz gesto-fala, por vários pesquisadores, tanto no Brasil quanto no exterior. De acordo com o autor, Kendon, em Londres, discute o sistema de funcionamento dos gestos e da fala na comunicação com adultos. Sendo assim, considera que gesto e fala fazem parte de uma matriz única cognitiva e propõe um *continuum*, onde apresenta a análise do relacionamento das unidades linguísticas, o que é uma concepção relevante para as pesquisas atuais acerca dos gestos, tornando-os objetos passíveis de estudo científico.

Nos Estados Unidos, McNeill (2016) debruça-se sobre a discussão da relação multimodal da matriz gesto-fala. Esse pesquisador defende que a fala é inseparável dos gestos, havendo entre ambos uma relação de parceria. Além disso, inseriu as noções de dimensões e fases gestuais aos estudos sobre o gesto.

Na Holanda, trabalhos de Cienki (2018) são desenvolvidos na linguística cognitiva, assim como os estudos dos gestos associados à fala. Dessa forma, a ótica do pesquisador reside nas formas e funções gestuais de acordo com o sentido comunicativo. Para ele, os gestos são multidimensionais e também estão relacionados às práticas sociais e culturais.

Galhano-Rodrigues (2012), em Portugal, pesquisa a respeito do uso do gesto e da fala em uma mesma combinação. A autora assume a multiplicidade dos gestos, principalmente o dêitico, considerando também os movimentos de várias partes do corpo e as questões prosódicas e faciais como constitutivos da linguagem, sendo utilizados de forma mais ou menos consciente pelo falante.

No Brasil, investigações são desenvolvidas sobre a multimodalidade com foco na relação gesto-fala em apropriação da linguagem. Destacamos os estudos de Cavalcante (2018), na Universidade Federal da Paraíba, com pesquisas na área da aquisição da linguagem a partir de estudos longitudinais. Nesta mesma perspectiva vem trabalhando Ávila-Nóbrega, Barros, Silva, entre outros, e seus trabalhos evidenciam o papel da prosódia como porta de entrada na língua. Na Universidade Católica de Pernambuco, Fonte (2014) também realiza estudos na área da aquisição e desvios de linguagem a partir da perspectiva multimodal, com foco na matriz gesto-vocal.

Na perspectiva multimodal da linguagem, observa-se que, de acordo com McNeill (2016), gesto e fala são indissociáveis, porquanto o funcionamento da linguagem é sempre multimodal. Assim, gesto e fala se integram em uma mesma matriz de produção e significação.

Nosso trabalho insere-se no funcionamento multimodal da linguagem, onde gesto e fala compõem uma matriz única cognitiva.

A partir da multimodalidade, vale salientar a contribuição de Goldin-Meadow e Alibali (2013), no que tange à importância dos gestos na aquisição da linguagem. As pesquisadoras debruçam-se na relevância que os gestos têm no processamento lingüístico. Referem-se a McNeill (2002), segundo o qual os gestos têm sua importância, pois transmitem significado; contam com representações visuais e miméticas.

A concepção de envelope multimodal, proposta por Ávila-Nóbrega (2018), considera a mescla do olhar, da produção vocal e dos gestos. Para o autor, no momento em que as pessoas se comunicam, fazem uso de uma linguagem verbal, que é estreitamente relacionada à fala, como também de uma linguagem gestual ligada às expressões faciais, ao olhar e aos gestos. No intuito comunicativo, o sujeito utiliza-se dos gestos simultaneamente ao uso do olhar, dos movimentos corporais, das expressões faciais e dos recursos prosódicos.

Diferentes aspectos multimodais da linguagem podem ser utilizados durante a apresentação da pesquisa, uma vez que esta envolve uma dinâmica multimodal a partir da relação entre fala, prosódia e gestos (corporais, faciais e manuais).

PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa-ação e construímos gráficos, para a análise dos aspectos multimodais da linguagem oral e da escrita do aluno a partir da apropriação da linguagem científica.

Os aspectos multimodais da linguagem oral e escrita da pesquisa científica serão descritos para serem analisadas mudanças qualitativas nas produções científicas dos alunos no decorrer da pesquisa-ação e a partir do processo de aquisição da linguagem científica.

Também trabalhamos com dados quantitativos, pois os gestos e os recursos prosódicos utilizados pelos alunos durante as apresentações da pesquisa foram quantificados e apresentamos em gráficos que sinalizam a ocorrência de cada um dos aspectos multimodais. Segundo Knechtel (2014), para análise quantitativa, os dados são registrados através de símbolos numéricos.

Este estudo envolve uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora é professora do programa de iniciação à pesquisa e atua como orientadora dos alunos do ensino médio que participam das atividades de iniciação científica, aprendendo sobre o gênero pesquisa.

O sujeito escolhido para participar desta pesquisa possui quinze anos de idade, é aluno da iniciação científica, colocamos o nome fictício de Alberto e realizou a apresentação de seu trabalho com a temática: A influência da tecnologia no combate ao câncer.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO AMBIENTE DE INVESTIGAÇÃO

Para fazer a coleta de dados, foi escolhida a melhor escola do interior de Pernambuco, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (IDEB, 2018), pois vem formando estudantes anualmente e servindo de referência com qualidade na educação, como também é pioneira na implantação do programa de iniciação científica para os alunos de ensino médio dentre as escolas públicas e particulares do agreste pernambucano.

O campo de investigação desta pesquisa é colégio particular, ligado à diocese de Caruaru, que tem 93 anos de existência e funciona no período da manhã, com as aulas regulares desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio. No turno da tarde existe a jornada ampliada, em que os alunos têm oportunidade de participar das atividades extracurriculares como prática de esportes, aulas de música, idiomas, robótica e a iniciação científica.

No Brasil, a iniciação científica é uma opção para os alunos do ensino médio. Os alunos escolhem, de acordo com suas vivências, a temática que deseja pesquisar. Os benefícios são a curto e longo prazo. As notas escolares melhoram, pois, os estudantes tornam-se leitores mais proficientes, bem como adquirem novas habilidades de produção de escrita e aprimoram a oralidade do gênero científico. Quando estão nas universidades têm maior facilidade de exercer a pesquisa, apresentam leitura crítica e maior desenvoltura na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO DE DADOS

Em relação aos planos multimodais da linguagem, no plano do olhar, foram registrados o seu direcionamento; no plano vocal/prosódico, foi transcrita a fala e suas marcações prosódicas; no plano gestual, foram descritos os gestos manuais, corporais e as expressões faciais.

Apesar de as transcrições das apresentações de iniciação científica serem realizadas na íntegra, foram realizados recortes delas.

A análise dos planos multimodais foi respalda na concepção do envelope multimodal, fundamentado em Ávila Nóbrega (2018), que considera a mescla do olhar, da produção vocal e dos gestos, e em Fonte (2011) que inclui a prosódia para a análise dos planos multimodais.

Para análise dos gestos, visualizamos e analisamos a sua relação com a produção vocal, identificando a sincronia gesto-fala e a configuração dos gestos corporais.

Para a análise do plano gestual, utilizamos as dimensões gestuais propostas por McNeill (2016) que se referem aos gestos icônicos (representam imagens concretas), metafóricos (imagens abstratas), dêiticos (gestos direcionais) e ritmados (que acompanham o fluxo da fala).

Para o plano vocal/prosódico, adotamos como categorias de análise os parâmetros prosódicos de acordo com Cagliari (1992) onde argumenta que os elementos prosódicos podem ser agrupados em três grupos: dinâmica da fala (duração, pausa, tempo, ritmo, acento, entre outros), melodia da fala (tom, entonação, tessitura) e qualidade de voz (volume, registro, qualidade de voz). Elegemos o mais pertinente de cada grupo prosódico, e assim os mais salientes para o gênero científico, usado na apresentação do adolescente de iniciação científica. Na dinâmica de fala iremos analisar a duração com alongamentos ou encurtamentos de segmentos; na melodia da fala a entonação sendo tom ascendente ou tom descendente e na qualidade de voz analisaremos o volume sendo alto ou baixo.

O projeto foi submetido ao comitê de ética, com apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização do uso da imagem para fins acadêmicos, com o consentimento dos responsáveis e dos estudantes. Os objetivos da pesquisa foram explicados oralmente e por escrito aos alunos participantes da iniciação científica e aos seus responsáveis. O trabalho de coleta de dados só teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob número do parecer: 3.203.97 e o CAAE: 06099318.0.0000.5206.

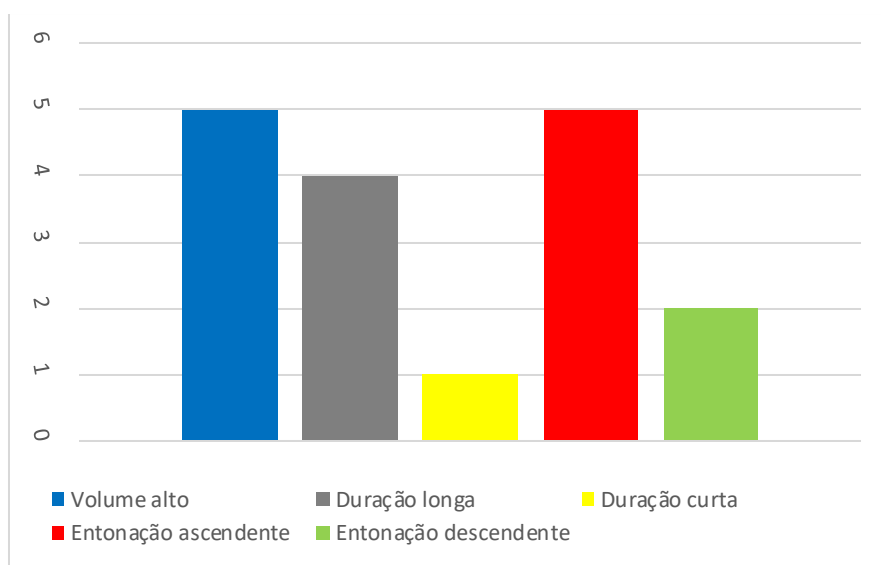
Este estudo tem respaldo em considerações éticas, com base na resolução 510/16, falando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida dos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Considera que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante, como também exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. Garante que, caso haja desistência de participar da pesquisa, a qualquer momento os sujeitos podem retirar o consentimento. A participação consistiu em autorizar as filmagens das apresentações da pesquisa de iniciação científica. Houve também um termo de autorização do colégio que é o campo de coleta de dados para a realização desta pesquisa.

MULTIMODALIDADE DURANTE AS APRESENTAÇÕES DA PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Discussão de dados

A partir da análise do vídeo referente a apresentação da pesquisa realizada por Alberto realizamos um levantamento quantitativo em relação ao uso dos recursos prosódicos e gestuais (manuais e expressões faciais) pelo aluno durante a apresentação de seu trabalho de iniciação científica.

Apresentamos o quantitativo dos parâmetros prosódicos presentes na fala do aluno.



Fonte: da autora

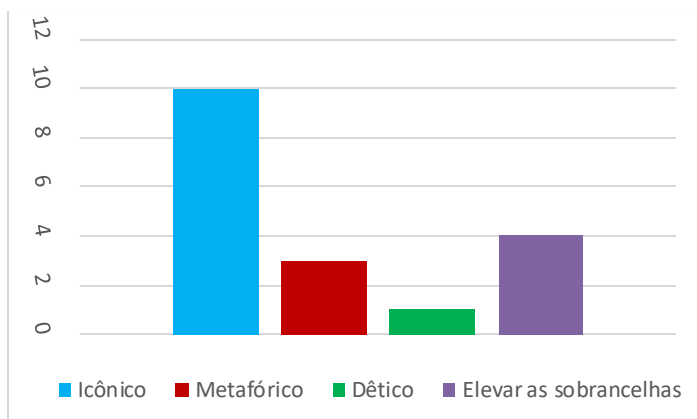
De acordo com o gráfico, percebe-se que Alberto fez um uso maior dos elementos prosódicos: volume, duração longa e entonação ascendente. Essa utilização possibilita destacar elementos na frase, a fim de chamar a atenção do público para a sua apresentação. O volume é sempre mais alto, com tom ascendente no final das frases.

Segundo Cagliari (1992), o volume alto e tom ascendente têm as principais funções lingüísticas que estes elementos desempenham com particular referência à língua Portuguesa do Brasil. Por isso, o aluno utiliza

um aumento de volume e conseqüentemente a entonação para demarcar sua intencionalidade no momento em que encerra a sua fala.

Outro aspecto relevante foi o uso do elemento com duração longa em determinadas palavras. Apreendemos, a partir disto, que ao “alongar” a duração das palavras Alberto enfatizava o que falava, ou seja, destacava palavras no seu contínuo vocal.

Neste próximo gráfico, iremos analisar o uso dos gestos



Observamos que o aluno balança as mãos, o que possibilita uma maior fluência na sua apresentação, adquirindo assim uma função comunicativa, sendo esse gesto identificado como ritmado, pois as mãos se movem no ritmo da fala. Utilizou dez vezes o gesto icônico, sendo o mais saliente.

Em seguida, tem-se o gesto metafórico com uma frequência de três vezes, utilizado no momento em que o aluno se referia a conteúdos abstratos.

Em relação ao gesto dêtico, esse foi utilizado uma vez por Alberto, caracterizando-se como o: apontar com a palma da mão direita virada para cima e os dedos esticados para mostrar os slides, entende-se, assim, Alberto querendo chamar a atenção dos alunos ao texto com o objetivo de direcionar a atenção dos ouvintes para o conteúdo temático que estava falando. A baixa incidência reflete o fato de o aluno dirigir pouco o olhar para o slide, não direciona o foco de atenção para o slide e sim para seus ouvintes.

Em relação a prosódia o aluno apresenta velocidade de fala mais rápida com os gestos ritmados, confirmando Kendon (2009) quando diz que a gesticulação acompanha o ritmo da fala.

Percebemos o olhar do aluno na maioria das vezes com o corpo virado para o público que assiste à apresentação com uma expressão neutra, pois estava concentrado no conteúdo que está falando. Todavia, observamos a presença do elevar das sobrancelhas – quatro vezes, associado ao parâmetro prosódico de entonação ascendente. A expressão facial de elevar as sobrancelhas está ligada à prosódia mais saliente da fala, evidenciando um uso de enfatizar as palavras e chamar a atenção do público ao seu discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação possui um papel fundamental na vida dos seres humanos, a escola é um espaço que deve oferecer, a todos, o acesso aos diversos conhecimentos e o desenvolvimento de diferentes competências. Ela cumpre uma função social essencial à formação dos sujeitos. Por sua vez, deve oportunizar os mais variados tipos de trabalho a seus alunos, uma vez que, deve prepará-lo para desenvolver-se em meio à sociedade, tornando-os capazes de lidar com o mundo da ciência e da tecnologia.

A aprendizagem dos alunos acerca da pesquisa científica, direcionando-os a apropriação do “fazer pesquisa” nos cursos técnicos, na graduação e pós é também uma atividade que vai muito além do ensino médio à medida que os alunos fazem ciência e descobrem a relevância pessoal, acadêmica e social. Essa ação contribui para que outras escolas possam desenvolver estes programas com o intuito de inserir cada vez mais os alunos na investigação.

A iniciação científica envolve escrita e oralidade pela apresentação de slides no qual foram analisadas as riquezas de linguagem que envolve a multimodalidade onde consideramos importante analisarmos as marcações prosódicas, representadas pelos correlatos perceptivos com o volume, a duração e a entonação; as produções gestuais, como os icônicos, os

metafóricos, os dêiticos e os ritmados. Essas nuances no plano prosódico e gestual.

À medida que o aluno se apropriava da linguagem científica e a partir dos conhecimentos sobre a multimodalidade nas linguagens oral e escrita, as marcações prosódicas, gestuais e expressões faciais se constituíram como os efeitos gerados pelos modos semióticos da escrita na apresentação científica.

Em relação à hipótese levantada nesta pesquisa, observamos que foi confirmada, uma vez que a trajetória de apropriação da linguagem científica foi marcada pela multimodalidade nos planos oral e escrito do aluno;

No campo educacional, os alunos, que participaram do programa de iniciação científica, são beneficiados no que se refere às linguagens oral e escrita, compreendendo a multimodalidade que incrementou o desempenho escolar e as habilidades de escrita em sala de aula. Houve desempenho significativo no raciocínio lógico, no pensamento crítico, maturidade, responsabilidade e crescimento intelectual do estudante e isso pôde ser comprovado também através das notas escolares. No campo social, os benefícios estão relacionados às trocas de experiências e resultados com outros pesquisadores que participaram da iniciação científica e a relevância acadêmica com as publicações.

Em se tratando de alunos do Ensino Médio este trabalho foi positivo e pode servir de sugestão para que outros espaços educacionais também possam partir de criação de rodas de estudo para a partilha de saberes, pensando temáticas para qualificar o processo de orientação e investigação.

Consideramos que a contribuição se deu na forma de aprendizagem e produção de conhecimento, pois a iniciação científica desempenhou um estímulo à análise e à formação intelectual dos estudantes. Também auxiliou no entendimento de que a ciência é um conjunto organizado de conhecimentos, num processo pelo qual o homem relaciona-se em seu dia a dia com a sociedade, aguçando assim a visão de mundo de maneira mais ampla, de acordo com as leituras e as experiências de vida. Foi importante estudar a temática proposta nesta dissertação, pois observamos que os modos semióticos presentes na produção textual exibida na ferramenta tecnológica geraram impacto nos recursos multimodais através de um

discurso fluente, de uma gesticulação acompanhando a fala com uma boa associação entre o discurso e as expressões faciais e o plano do olhar engajado na linguagem do aluno durante a apresentação da pesquisa.

Este estudo pode contribuir para a compreensão dos aspectos multimodais da linguagem científica, fortalecendo os estudos na área da Lingüística e da Educação, beneficiando estudantes e professores, a partir do conhecimento favorável à produção de sentido de textos orais e escritos científicos, como também aumentar as habilidades de linguagem com os recursos multimodais apropriados para a produção de sentido.

REFERÊNCIAS

ABNER, Natasha; COOPERRIDER, Kensy; GOLDIN-MEADOW, Suzan. Gesture for Linguists: A handy Primer. **Language and Linguistics Compass**, v. 9, n. 11, p. 437-451, 2015.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. In: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. (org). **O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem**. Curitiba: Appris, 2018. p. 31-74.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2009.

BARBOSA, Plínio. **Prosódia**. São Paulo: Parábola, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa ensino médio inovador**. Documento orientador. Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRUNER, Jerome. **El hablardelNiño. Aprendiendo a usar el lenguaje**. 2. ed. Buenos Aires: Paiodós, 1990.

CAGLARI, Luiz Carlos. Prosódia:algumas funções dos supra-segmentos. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é necessário para ler. *In*: CAGLIARI, Gladis Massine; CAGLIARI, Luis Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de letras, 2009.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, p. 5-35, 2018. Edição especial.

CHARLOTT, Bernard. **Da relação com o saber elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Arte Médicas, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: the MIT Press, 1965.

CIENKI, Alan. Metaphoric gestures and some of their relations to verbal metaphoric expressions. *In*: KOENIG, Jean-Pierre. (org.). **Discourse and cognition: Bridging the gap**. Stanford: Center for the Study of Language and Information, 1998. p. 189-204.

DIONISIO, Ângela. Paiva.; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. *et al*. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. *In*: BARROS, Isabela do Rêgo *et al*. **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALHANO-RODRIGUES, Isabel. "Vou buscar ali, ali acima!" A multimodalidade da deixis no português europeu. **Revista de Estudos Linguísticos**, Porto, 2012.

GOLDIN-MEADOW, Susan; ALIBALI, Martha Wagner. Gesture's Role in Speaking, Learning, and Creating Language. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 257-283, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2003.

KENDON, Adam. Language's matrix. **Gesture**, vol. 9, n. 3, p. 355–372, 2009.

KENDON, Adam. Reflections on the Bgesture-first hypothesis of language origins. **Psychon Bull Rev**, p.163-170, 2017.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MCNEILL, David. (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 199-200, 2000.

MCNEILL, David. **Why We Gesture: The Surprising Role of Hand Movements in Communication**. New York: Cambridge University Press. 2016.

SARAIVA José Leite. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **BrasMed**, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

SCARPA, Ester Mirian. A aquisição prosódica: dupla face, dupla vocação. *In*:

AGUIAR, Marília; MADEIRO, Francisco. (org.). **Em-tom-ação: a prosódia em perspectiva**. Recife: EDUFPE, 2007.

SILVEIRA, José Carlos da. Escrita e autoria em texto de iniciação científica no ensino fundamental: uma outra relação com o saber é possível?. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, jan./mar. p. 9-25, 2018.

STEINERT, Yvonne. *et al.* Writing for publication in medical education: the benefits of a faculty development workshop and peer writing group. **MedTeach**, v. 30, n. 8, p. 280-285, 2008.

SURREAUX, Luiza Milano; SANTOS, Rosana Oliveira. Transcrição de base enunciativa em distúrbios afásico: aspectos prosódicos e gestuais. **Revista Prólingua**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2013.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VASCONCELOS, Cirana Raquel Dantas; FONSECA, Raul. Fazer ciências no ensino médio faz diferença?. **EducarMais**, São Paulo, n. 20, p. 26-27, ago. 2019.

VEZALI, Aparecido Patrik. Relação entre fala e gesto: A referenciação Multimodal. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5., 2017, Itália. **Anais [...]**. Itália: Università del Salento, 2017.

CAPÍTULO 4

PARA ALÉM DA LITERATURA, POR DIREITO A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA. A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA MISTA (1880- 1882) DE MARIA FIRMINA DOS REIS (1822-1917) PARA O SISTEMA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO IMPÉRIO BRASILEIRO

Rafael Bezerra da Silva Farias⁵
Cícera Maria do Nascimento⁶

INTRODUÇÃO

“A mente, esta ninguém pode escravizar” (REIS, 2017, p.10) com essa frase a escritora e educadora maranhense Maria Firmina dos Reis nos dá o recado de qual o seu posicionamento diante a sociedade patriarcal e escravocrata do século XIX.

Maria Firmina dos Reis, Nasceu em Guimarães em 11 de março de 1822, província do Maranhão, Firmina como vai ficar conhecida, exerceu o cargo de professora primário (1847) no povoado de Moçorico.

Em 1880 Firmina funda a escola mista, esse novo formato de escola, desafiava o sistema de ensino e aprendizado do período imperial no Brasil. Esse novo formato de escola, tinha como novidade o público atendido, sem separação de gênero, etnia, classes ou idade.

Para além da escola, Firmina também contribuiu na literatura, lançou algumas obras relevantes para o momento que estava vivenciando, como

⁵Graduado em História pela ASCES/UNITAS (Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico- Centro Universitário Tabosa de Almeida) em 2019, Especializando História e Cultura Afro-Brasileira pela FAHE (Faculdade de Administração, Humanas e Exatas) em 2020, <http://lattes.cnpq.br/8721983619033077>. E-mail: faelbezerra07@gmail.com

⁶Professora da Rede Municipal de Caruaru/PE. Mestra em Educação Contemporânea pelo Centro Acadêmico do Agreste-UFPE. Coordenadora do Fórum Municipal de Educação de Caruaru. <http://lattes.cnpq.br/9374565323641156> E-mail: escoleitora.lp@gmail.com

romance Úrsula (1859), contos, Gupeva em (1861/1962) e A escrava (1887), participou da coletânea de poesia intitulado Panorso Maranhense (1861), publicou o livro de poemas, Cantos à Beira-mar (1871), além de compôsinhos e participação na imprensa da época.

Firmina tem em sua escrita a insurgência negra, uma vez que em quase todos os seus escritos, encontra o protesto contra o sistema que segundo Firmina (2018) “Odiosa cadeia da escravidão” (p.21). Nesse sentido, nossa educadora, fez parte do movimento abolicionista da sua época. Firmina usa a sua escrita literária para denunciar os maltados que a população negra estava sofrendo no sistema escravagista.

A partir da sua primeira publicação, o romance Úrsula (1859) Firmina vai torna a mãe da literatura afro-brasileira, suas obras trazem não só o protesto contra a escravização e a miscigenação, conceito polêmico no século XX, mas também dialoga com outros conceitos surgidos em pleno século XIX.

MARIA FIRMINA DOS REIS: UMA BREVE BIOGRAFIA.

Maria Firmina dos Reis nasce em 11 de março de 1822⁷ na cidade de São Luiz (MA), filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipa dos Reis, não chegou a conhecer o pai, tendo que ir morar ainda nova com a avó, criada pela a família por parte da mãe.

Alfabetizou-se em casa, possivelmente com o primo por parte da mãe, Francisco Sotero dos Reis, que foi uma figura importante para a época, sendo jornalista, escritor e gramático. Maria Firmina dos Reis foi uma autodidata algo não raro para a época, onde muitos intelectuais que hoje são estudados foram também autodidatas (ZIN, 2016).

Segundo Nascimento Moraes Filhos (1975) descreve que em 1847 Firmina passa em um disputado concurso para a cadeira de primeiras Letras de São José de Guimarães que tinha mais duas concorrentes pleiteavam com Firmina a vaga de professora da cadeira primeira:

⁷ Até 2017 inúmeras pesquisas relacionada a Firmina, aponta o seu nascimento em 11 de dezembro de 1825, mas segundo a pesquisadora Adler (2018) afirma que essa data é do batismo de Firmina e o seu nascimento foi em 11 de março de 1822.

Tendo sido examinadas no dia 11 do corrente no Palácio Governo as opositoras à cadeira de. 1^{as}. Letras do sexo feminino da Vila de Guimarães, D. Úrsula da Graça de Araújo, D. Mariana Firmina dos Reis, e D. Antônia Bárbara Nunes Barreto, unicamente a segunda foi aprovada, por ter sido julgava competentemente habilitada (MORAIS FILHO, 1975, s/p).

Maria Firmina dos Reis começa a lecionar aos vinte e dois anos de idade, porém só a partir de 1880 criou a escola mista⁸, atitude audaciosa para o século XIX, por colocar na mesma sala de aula pessoas de gênero diferente, quebrando com o paradigma que menino tinha que estudar em uma sala e menina em outra.

Nossa Educadora faleceu com noventa e dois anos em Guimarães–MA em 1917, na casa de uma amiga, cega e pobre. Nessa perspectiva Zin nos alerta: *“vai ser um silenciamento ideológico vindo das elites condutoras da vida intelectual da brasileira”* (2017, p.27).

FIGURA I – Monumento



Fonte: Estatua⁹ em homenagem a Maria Firmina dos Reis, Guimarães (MA).

⁸ As aulas aconteciam em um único barracão, cedido por Domingo Mondego, nem todo mundo tinha condição de pagar, mesmo assim não ficava sem ter aula. Esse barracão, adaptado para ser a escola, frequentava tanto por meninos e meninas estudavam juntos(as), segundo a pesquisadora Kelen Benfenatti Paiva, em seu artigo Maria Firmina dos Reis: Educação e Emancipação Feminina (2018).

⁹ Inaugurada em novembro de 2020, a estátua homenageia a educadora Maria Firmina dos Reis em seu aniversário de 103 anos de falecimento em Guimarães (MA), na placa

PARA ALÉM DA LITERATURA

Nascimento Morais Filho (1975) escreve: “Maria Firmina dos Reis: Fragmento de uma vida”, o percurso que vai deste a educação até a literatura. A escritora Maria Firmina dos Reis como é mais conhecida, devido suas obras pública a partir de 1859 e vai até 1888. Conseguiu, além de quebrar com paradigma e se destacar como aponta filho (1975) “Posição no panorama da literatura brasileira” (s/p).

O romance Úrsula (1859), é o primeiro romance da literatura brasileira e o primeiro romance a ter introduzido a ficção, tratando da questão da escravização do negro no Brasil e o quinto escrito a ser publicado em livro e o sétimo no Brasil.

Já o conto Gupeva (1861/1862) é o segundo romance indianista (o primeiro). Ou o único romancista a abordar o incesto (no processo de formação do povo brasileiro) como consequência dos primeiros relacionamentos dos brancos com os índios (MORAIS FILHO, 1975). A escrava é o primeiro ficcionista abolicionista (1887). Já na poesia ela consegue “também se destacar poetisa da Escola Romântica uma das 10 (dez) primeiras poetisas a publicar livro de poesia. Um dos 13 (treze) livros de poesia publicado até 1874 por mulher” (MORAIS FILHO, 1975, s/p).

Para o Historiador Michel de Certeau (1982) a relação de produção da pessoa estar inserida ao lugar que a mesma faz parte. A literatura de Maria Firmina dos Reis se desenvolve não pelo acaso, mas por influência da sala de aula, do lugar onde ela está inserida, como descreveu Certeau: “*Aqui, o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tomaram pretextos, a exterioridade daquilo que se faz com relação àquilo que se diz, e a eliminação de um lugar ou de uma força que se articula numa linguagem*” (CERTEAU, 1982, p. 68). É preciso relacionar tanto a sala de aula e o lugar social para poder entender a escrita da Maria Firmina dos Reis.

descrever em algumas palavras sobre quem foi Firmina, professora, abolicionista, escritora e fundadora da primeira escola mista do maranhão, além de referenciar sobre ser a primeira romancista em território brasileiro. (Disponível em <<https://www.vimareense.com.br/single-post/guimar%C3%A3es-inaugura-monumento-a-maria-firmina-dos-reis>>. Acesso em mar. 2021).

Em 1859 Maria Firmina dos Reis publica o romance *Úrsula*, o primeiro. Nesta obra deixa uma lacuna, sobre a personagem *Úrsula* fazendo acreditar que *Úrsula* era negra já que ao apresentar sobre pai da personagem “inferior a nós pelo nascimento e pela fortuna” (REIS, 2018, p.65). Além disso, trata da miscigenação e da mazela do sistema escravagista, denunciando-as através do gênero literário. No capítulo, *A Preta Susana*, Reis mostra sua indignação ao escrever: “é horrível lembrar que criaturas humanas tratem de ar, de semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los a sepultura asfixiados e famintos” (REIS, 2018, p. 74). Um romance que mais tarde será considerado mãe da literatura afro-brasileira.

Diferente do romance *Úrsula*, *Gupeva* (1861/1862) é um conto indianista que traz o romance entre a índia *Épica* e francês *Gastão*. Um conto cheio de história, com uma narrativa incrível, onde Reis mostra mais uma vez mostra sua intelectualidade.

Conto a Beira-Mar (1871) coleção de poemas. Além de ser um livro de elogio, traz poemas de denúncia não só ao sistema escravista, mas o seu sentimento, como mulher e consciente.

A escrava (1887) publicado quase um ano antes da abolição (ZIN, 2016), no início do conto Reis logo nos faz refletir: “Embalde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escrava...” (REIS, 2018, p. 170). O conto traz a resistência dos descendentes de africanos à escravatura. Maria Firmina também cita o grupo abolicionista e sua importância para a luta contra a escravidão.

A última publicação é o hino dos escravos em 1888, ano da abolição. Neste hino percebemos a alegria e a fé da nossa autora, quando ela escrever “*Aqueles que antes oprimias, hoje terás como irmão!*” (MORAIS FILHO, 1975, p. S/p).

Essas são as principais obras que temos conhecimento onde Maria Firmina dos Reis dá a fala para seus personagens e os próprios descrevem como foi tenebroso o sistema escravista, tanto no romance *Úrsula* (1859) como no conto *A escrava* com Joana e Gabriel (1887). Outra coisa que nos chama atenção na sua escrita é a miscigenação que está presente em todas

suas obras. Mas forte em Úrsula e n'A escrava. A última é o hino libertação dos escravos feito para o dia da abolição em 13 de maio de 1888.

Deste já queremos ressaltar que nossa atenção não será para a produção da literatura de Reis, nem na contribuição que futuramente ela vai trazer para autores (as) diretamente ou indiretamente, mas para educação. Porém não se poder negligenciar suas produções, pois são frutos da dedicação à vida pedagógica, que vivenciou durante trinta e quatro anos de docência.

POR DIREITO A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Em 1880 na província do Maranhão era fundada, uma nova instituição de ensino com a característica principal, a emancipação humana, para os moradores do local de Maçaricó povoado de Guimarães. Essa escola estava relacionada com uma educação que não se delimitava a um pequeno grupo, ou camada social privilegiada. Era uma escola mista, onde a população fosse ela meninos ou meninas, podia estudar de forma igualitária, sem ter o sexismo como barreira. A “gratuidade” das aulas era algo também avançado para o período se levarmos em consideração que o acesso à educação não era para a sociedade em geral. Na época, somente um pequeno grupo é que podia colocar seus filhos em colégios privados (ZIN, 2016).

Fundada pela escritora e educadora maranhense Maria Firmina dos Reis em 1880 durante o império (1822-1889), a escola dura pouco tempo, quase dois anos e meio. Vindo a fechar, possivelmente por causa da elite dominante e conversadora. Darcy Ribeiro (1975) ao escrever sobre educação, aponta que essa era dada para as melhores famílias, porém não elimina as famílias da classe trabalhadora. Embora estudos mais recentes ligados à área da educação¹⁰ apontem que em algumas províncias do Império houve escola para a população afrodescendente como em Minalis

¹⁰ Cf. História da educação do negro no Brasil organizado por Marcus Vinicius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros (1994); Relações Étnico- Raciais e Educação no Brasil organizado por Marcus Vinicius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva e Alexsandro Borges Fernandes (2011).

Gerais, ainda assim, não era regra para todas as províncias, segundo Paiva (2018) afirma entre as escolas de Minas Gerais e Maranhão “Além disso, abertura das escolas particulares, no Maranhão, também foi mais tardia que em Minas Gerais, por exemplo, e era direcionada às famílias abastadas” (PAIVA, 2018, p.167), sentido Paiva dialoga com Darcy Ribeiro sobre a questão do ensino e aprendizado.

Essas aulas, por estarem inseridas no sistema educacional do XIX, quebravam com a barreira imposta pela igreja e a classe social mais abastada, sendo um dos elementos de cunho progressista, a inserção de meninas e meninos estudarem em um mesmo espaço. Esse elemento não se prendia ao formato do tempo que nossa educadora estava inserida, onde crianças de gêneros diferentes tinham que estudar em escolas diferentes. Dessa forma, Maria Firmina dos Reis desafiava um sistema de ensino que causava distanciamento e desigualdade em relação ao ensino aprendizagem de homens e mulheres, para Rafael Balseiro Zin (2016): *“Dedicando-se aos filhos de lavradores e de donos de terras da região”* (p. 23), sobre a prática como professora apontou Rafael Balseiro Zin (apud NORMA, 1994, p.411 - 412): *“Uma antiga aluna, em depoimento de 1978, conta que a mestra era enérgica, falava baixo, não aplicava castigos corporais nem ralhava, aconselhava. Era estimada pelos alunos e pela população da vila”* (ZIN, 2016, p.24), percebemos no relato da antiga aluna de Firmina, o modo de educador a partir de uma educação libertadora, sem opressão e castigo.

No sistema da sociedade brasileira, patriarcal e escravista a educação para as meninas se diferenciava fortemente em relação à educação para os meninos. Xavier, Ribeiro e Noronha demonstram sobre o público feminino que: “apesar da legislação prever escolas para meninas, a população feminina era de fato marginalizada do sistema escolar” (1994, p.75). Essa marginalização estava expressa numa educação que visava apenas atender a necessidade do sistema patriarcal, como cuidar da casa e dos filhos e no máximo aprender outro idioma. Mais, tudo era voltado para a necessidade do marido, que tinha direito a vida da esposa. Lima Barreto (2016) descreve em sua crônica, *Os Uxoridas e a Sociedade Brasileira*, uma denúncia a sociedade do século XIX, adentrando no XX mostra como as mulheres eram vítimas de uma sociedade sexista. Nesse sentido, sofriam

graves opressões, não tinham direito a escrever o que pensavam, nem podiam expor sua opinião. Votar, era algo muito além da imaginação. Até o sobre o próprio corpo não possuíam autonomia. Esse foi um período de muita opressão e invisibilização das mulheres. A nova instituição que a educadora adere para o meio social que faz parte, traz a integração do conhecimento com a sociedade que segundo Vera Maria Canal (2008), *“Procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica”* (p.13).

A sua contribuição foi crucial para a formação da educação brasileira do império que conforme Barros (1994) apresenta é um período de mudanças educação do império. Período esse que Maria Firmina Dos Reis estar localizada:

Ao contrário de uma interpretação já superada na história e historiografia da educação, o Império é, atualmente, entendido como um momento crucial para os rumos da educação nacional. Um período de debates e realizações que, no exame *a posteriori*, ajuda a compreender diversas questões relacionadas à educação brasileira (BARROS, 1994, p.63).

O império abre as portas da educação e não só para uma elite imperial, mas para todas as pessoas como nos aponta Zin:

A preocupação das autoridades públicas do Império de estabelecer no Brasil o acesso da população à educação escolar formal, por conseguinte, ainda que essa iniciativa não tivesse beneficiado a todos os cidadãos da mesma maneira, pode ser considerada, igualmente, como um dos fatores determinantes para a consolidação da atividade literária e do alargamento do periodismo na região, abrindo espaço para que a participação feminina se fizesse presente na esfera pública e nos meio de comunicação (ZIN, 2016, p. 34-35).

Ao se aproximar de uma educação inclusiva, todos (as) sem distinção de gênero, Reis inaugura uma nova forma de educação no Maranhão que para Paulo Freire “Daí que seja tão fundamental conhecimento existente quanto saber estamos abertos e aptos a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2004, p. 36). Rompendo de forma significativa com a marginalização da mulher na educação de

Guimarães (MA), colocando-a como ser humano igual o homem e oportunizando as mulheres aprenderem a mesma matéria que os homens. Deixando a cultura da servidão feminina de lado, Morais Filho (1975) nos mostra:

Duas individualidades femininas deram: outras dimensões à Mulher maranhense: D.ANA JANSEN E MARIA FIRMINA DOS REIS com elas a Mulher Maranhense deixa de ser apenas a “senhora prendada” dos salões, que a escola educou, não para a vida, e sim para casamento, ou mais certo, para Governanta (MORAIS FILHO, 1975, s/p).

Maria Firmina dos Reis apresenta outra opção às mulheres do Maranhão, além de casamento ou governanta de casa de terceiro. Um lugar que por meio da educação podem “escolher” mesmo que para o período a mulher não podia ter outra escolha, mas Reis dá-lhe conhecimento para sua autonomia em uma sociedade regida pelo o patriarcado e pelo sistema escravista, tendo em vista que as escolas destinadas ao público feminino, eram regidas pela pedagogia da submissão:

As escolas de primeiras letras, segundo o texto do decreto que as instituiria, deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções mais gerais de geometria praticam a gramática portuguesa e a doutrina católica. As escolas destinada as meninas, uma vez que não se cogitava em co-educação, deveriam substituir a geometria pelas ‘prendas domésticas’ (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994, p.64).

A importância de Maria Firmina dos Reis na educação do período imperialista é de extrema importância não só para a massa pobre do império, mas para as mulheres que podiam ter uma educação igual aos homens, pois se levamos em consideração o pensamento da época, o homem não tinha responsabilidade em casa como aprender a cozinhar por exemplo. Por isso a estratégia e tática de Reis ao colocar o público feminino na mesma sala onde havia homens, assim podia deixar de lado “prendas domésticas” e ensinar o que o público masculino aprendia, derrubando a barreira que separava homem e mulher e igualando a educação crítica para ambos os sexos, além de se solidarizar com suas companheiras.

A escola mista e gratuita vem a fechar. De acordo com Zin (2016, p.24 apud MENEZES) descreve: “No entendo, nos conta que essa aula mista escandalizou os círculos em Maçaricó (...) e, por isso, a professor foi obrigada a suspendê-la depois de dois anos e meio”. As contribuições na área da educação que nossa educadora realizou com a sua atuação no povoado de Maçaricó em Guimarães foram revolucionárias. Morais Filho (1975) afirma: *"uma Revolução social pela educação e uma revolução educacional pelo ensino, seu pioneirismo subversivo de 1880"*. (MORAIS FILHO, s/p). Para Rafael Balseiro Zin (2016) como Reis foi além da educação da época e cumpriu seu papel de uma educadora preocupada com a emancipação humana:

Seja como for, o fato da maranhense ter fundado a primeira escola mista do país evidencia o fato de ter sido ela uma mulher se considerarmos o tipo de educação que recebiam as meninas no século XIX: a leitura, com o objetivo religioso; bordado, para as tarefas domésticas; piano, como passatempo; e, para bem poucas. O ensino do francês como segunda língua. (ZIN, 2016, p. 24).

Por mais que sua existência tenha sido voltada para educação, Maria Firmina Reis não veio a conhecer em vida um mérito sequer da sua carreira como intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o percurso que Maria Firmina dos Reis fez como educadora no Estado do Maranhão, Nascimento Morais Filhos (1975) apresenta as contribuições na área da educação que essa educadora realizou em seu período de atuação.

A escola mista e gratuita, mostra um caráter renovador, a abolição dos castigos que, à época, podiam se dar de várias formas. Entretanto, Firmina via as educandas e educandos com amorosidade e buscava atender às suas necessidades através de um posicionamento progressista, agindo assim de forma emancipadora, como educadora.

Ao pesquisar acerca da escola mista, e métodos adotados por Firmina para educar, os (as) educados (as), nos aproxima do pensamento de

Freire (2004) sobre a participação não só do educador ou educadora, mas de todos que faz parte da educação, não só respeitados seu conhecimento como também ensinando com amorosidade.

Sua ousadia ao quebrar com a velha educação sexista, colocando na mesma sala homens e mulheres para estudar juntos e introduzindo pessoas de classes sociais diferentes, diminuindo a discrepância entre os gêneros e contribuindo para a igualdade de gênero na educação do povo de Maçaricó (MA), é algo de se admirar.

O legado deixado para educação do Maranhão lhe rendeu homenagens que segundo Moraes Filho (1975) descreve em 1931 foi reconhecida pelo “Sr. Capitão Nilo Ludgero Pizon, Prefeito do Municipal de Guimarães, de Acordo com suas Atribuições” (MORAIS FILHO, 1975, s/p). Mais embaixo o Pizon prefeito do município de Guimarães “deve, e muito, quanto á instrução, à venerada Senhora Maria Firmina dos Reis, primeira professora da Régia deste Município” (MORAIS FILHO, 1975,s/p).

Infeliz não conheceu em vida, pois foi vítima do silenciamento ideológico, vindo a falecer em 1917 esquecida, pobre e cega na casa de uma amiga, por causa da sua coragem em lutar por direitos a educação para todo mundo, seja homem ou mulher, pobre ou rico, preto ou branco, não importava se era filho (a) de escravizados (as), contudo tinha uma única preocupação, a emancipação de todos (as) que freqüentavam suas aulas.

REFERÊNCIAS

ADLER, Dilercy Aragão. **A mulher Maria Firmina dos Reis: Uma Maranhense**. In: Constância Lima Duarte... [et al.] Maria Firmina Dos Reis: Faces de uma precursora– Rio de Janeiro: Malê, 2018.

BARRETO, Lima. **Crônica Militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DARCY, Ribeiro. **Teoria do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização, 1975.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandro Borges Fernandes (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ed.Paz e Terra S/A. São Paulo. 2004.

MORAIS FILHO, Nascimento (Org.). **Maria Firmina dos Reis**: Fragmentos de uma vida. São Luiz: Comissão organizadora das comemorações de sesquicentenário de nascimento de Maria Firmina dos Reis, 1975.
(Disponível em: <https://mariafirmina.org.br/sintese-biografica-nascimento-morais-filho>. Acesso 10/05/19).

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAIVA, Kelen Benfenatti. Maria Firmina dos Reis: **educação e emancipação feminina**. In: Constância Lima Duarte... [et al.] Maria Firmina Dos Reis: Faces de uma precursora – Rio de Janeiro: Malê, 2018.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obra**. Brasília: Edições Câmara, 2018.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 2. ed. Jundiaí: CADERNOS DO MUNDO INTEIRO, 2017.

XAVIER, Maria Elizabet; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Maria Olinda. **História da Educação no Brasil**. A escola no Brasil. São Paulo FTD, 1994.

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis**: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CAPÍTULO 5

MULHERES DO CAMPO E O DIREITO HUMANO A EDUCAÇÃO¹¹

Maisa dos Santos Farias¹²

Ana Maria de Barros¹³

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a refletir sobre o direito a educação para as mulheres do campo, em especial das mulheres que fizeram parte, como alunas, do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra. O trabalho foi o resultado das observações realizadas pela autora na vivência do trabalho de acompanhamento as turmas do programa, no Estado de Pernambuco. A análise guia-se pela legislação pertinente ao tema do Direito Humano a educação, e pelos estudos de Pierre Bourdieu sobre o conceito de *Habitus*.

Em comemoração aos dez anos do grupo de pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq, resolvemos trazer de volta esta reflexão que fez parte dos estudos deste grupo, quando estivemos envolvidos na área de Ciências humanas, realizando a formação dos professores do campo que estavam vinculados ao Projovem Campo Saberes da Terra. Através da experiência, podemos nos aproximar dos educadores do campo, compreender a sua diversidade, os desafios da prática pedagógica na realidade campesina, e ao mesmo tempo, compreender a sua luta por uma educação específica e diferenciada.

¹¹Artigo desenvolvido para o livro: gênero em debate vol 1(ufpe). escrito em 2013. publicado em 2014 pelo Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos.

¹²Professora de História, Especialista em psicopedagogia, Mestra em Educação. Trabalhou como professora formadora do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra (UFPE), pesquisadora da CNPQ no grupo de pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – CAA/UFPE.

¹³Doutora em Ciência Política, Profª. Associada 2 da UFPE, docente do Mestrado em Direitos Humanos (PPGDH – CAC/UFPE), docente do Curso de Pedagogia (CAA-UFPE), Vice- Líder do Grupo de pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos da UFPE/CAA/CNPq, orientadora do artigo.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que atuávamos na formação dos professores, reunimos informações, coletadas nos resultados das dinâmicas, dos debates e discussões no processo de formação, como também nas ações de grupos específicos que trabalhavam nas atividades. Coletamos, anotamos, dialogamos, e construímos um rico material que transformamos em trabalhos científicos que foram apresentados em eventos científicos nacionais e internacionais, apresentamos em Cuba, no México em eventos pedagógicos dos quais membros de nosso grupo de pesquisa estiveram presentes.

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

O direito a educação, se constitui como um direito fundamental prescrito no Art. 6º da CF/88¹⁴ (Constituição Federal de 1988) brasileira, sendo garantido como um direito social, o que teoricamente, possibilita a homens e mulheres as condições materiais em busca da igualdade real. Enquanto “*direito de todos e dever do Estado e da família (...)*”, Art. 205 CF/88, entende-se que a universalização é à base desse preceito - enquanto direito de todos - e que para a sua efetivação o Estado tem o dever de dispor as condições necessárias para fornecer os serviços educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu artigo 5º, na busca da afirmação desse direito constitucional, diz que:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRZEZINSKI, 1998, p. 219).

Reforçando a caminhada no sentido da garantia desse direito, em 11 de novembro de 2009 é formulada uma nova redação ao inciso I do artigo 208 da CF/88 que limitava ao ensino fundamental a obrigatoriedade desse direito. A Emenda Constitucional nº 59/2009, amplia a garantia desse direito, ficando assim assegurado: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4

¹⁴CF 88, como trataremos a partir de agora a Constituição Federal do Brasil de 1988.

(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Os artigos das legislações acima citados, é a representação, nos nossos dias, de uma pequena parte do processo histórico em busca da condição de dignidade da pessoa humana, que tem início com a Revolução norte-americana e a Revolução Francesa no século XIII, na conquista dos direitos civis. Para Bittar (2008):

A dignidade da pessoa humana, por sua natural complexidade, demanda uma série de cuidados. Tomando-se na expressão dignidade da pessoa humana o princípio que meta-formata e ajusta o direito a um conjunto de exigências afirmadoras da condição humana (...). (BITTAR, 2008, p. 85)

O direito a educação enquanto afirmação da condição humana, do ponto de vista histórico, é uma conquista relativamente recente no Brasil, especialmente quando se fala da obrigatoriedade desse direito. A Constituição brasileira de 1988, reafirmando o Estado Democrático de Direito, inova em relação à supremacia dos direitos sociais, e destina-se a assegurar tais direitos, com isso, o direito a educação pode ser cobrado pelos cidadãos(s) ao Estado, sua inovação se dar pelo fato de instrumentalizar os cidadãos(s) para tal cobrança.

É importante lembrar que a conquista do direito a educação, como a de outros direitos sociais, é fruto de lutas, onde estão presentes correlações de forças, e que, portanto, a transformação da realidade de uma sociedade não é garantida só com a previsão legal, influenciando sobre ela uma série de outros fatores.

A Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes. (NEVES, 1999, p. 99)

Segundo Ferraro (2008), em relação ao direito a educação, existe uma dívida educacional, por parte do Estado, para com o povo brasileiro, a

mesma é fruto da não efetivação do direito público subjetivo assentado na Constituição de 1988.

O direito à Educação é apenas um dentre toda uma série de direitos que integram o conjunto dos direitos sociais, e estes, no contexto da globalização e da ideologia neoliberal, estão em baixa. Assim, a dita dívida educacional é apenas um dos componentes da imensa dívida social acumulada que, por sinal, a ideologia neoliberal não só não reconhece, como tenta sistematicamente desqualificar. (FERRARO, 2008, p. 275).

Na condição de Estado Democrático de Direito, *“onde todo poder emana do povo”*, conjectura-se o alargamento dos direitos sociais, o que implica afirmar que a ampliação desses direitos torna-se fundamental para o avanço da sociedade. Por isso, a universalização do direito a educação representou para muitos países um passo significativo rumo à efetivação da democracia. Por tanto, é imprescindível a compreensão por parte dos sujeitos de uma sociedade democrática, de que, é a busca pela afirmação dos direitos fundamentais que caracteriza historicamente a democracia, saindo de um conceito abstrato e efetivando-se pelas mãos do povo.

E a educação escolar tem papel importantíssimo na tarefa de educar os sujeitos para que lutem pela afirmação e ampliação de tais direitos, tarefa que só se torna factível se for oferecida uma educação de qualidade. De acordo com Gentili (2009), mesmo com a conquista da universalização, o direito à educação continua sendo negado, *“por meio da manutenção de fatores que impedem o desenvolvimento de suas plenas condições de realização”* e que as oportunidades de acesso se transformam em uma “universalização sem direitos”. Esclarecendo que:

Por “universalização sem direitos” entendo o processo de acesso à escola produzido em um contexto de deterioração das condições necessárias para que a permanência nesta permita tornar efetivas as dimensões atribuídas e reconhecidas ao direito à educação desde 1948. (GENTILI, 2009, p. 164)

É indiscutível a importância da educação no sentido amplo da palavra, em especial, o papel da escolarização para o pleno desenvolvimento do ser humano, instrumentalizando-o para a participação efetiva na

sociedade enquanto ser histórico e produtor de cultura. Por tal característica é que a educação é concebida como um direito humano, e para tanto precisa ser assegurado o bom funcionamento do sistema educacional, criando as condições necessárias ao pleno desenvolvimento do ser humano.

O Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, determina em seu Art. 26 que: “2. *A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (...)*”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi provavelmente uma das declarações mais poderosas e ambiciosas na luta pela igualdade e pela justiça social. Já que se passaram 60 anos desde que a inclusão da educação como um direito humano fundamental supôs o reconhecimento de uma série de questões associadas e indissoluvelmente unidas a esse direito, todas elas com um enorme potencial democratizante e inspiradas em uma concepção libertária e emancipadora da justiça social. (GENTILLI, 2009, p. 171-172)

Para Sergio Haddad (2006),

Conceber a educação como direito humano diz respeito a considerar que as pessoas se diferenciam dos outros seres vivos por uma característica inerente à sua espécie: vocação de produzir conhecimento e, por meio dele, transformar a natureza, organizar-se socialmente e elaborar cultura. A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. (DICIONÁRIO DE DIREITOS HUMANOS. 2006, s/n)

A educação por tanto é basilar para a formação humana, expressando a sua condição de direito fundamental humano. O que supõe que a educação escolar não pode ser limitante, pois como descreve Soares (2000), citando Gramsci:

A escolar é uma das mais importantes instituições que movimentam o conteúdo ético estatal, isto é, as ideologias que circulam na sociedade civil seja com a finalidade de legitimar o grupo dominante tradicional ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade. (SOARES, 2000, p. 192)

Para países de modo de produção capitalista como o Brasil, o modelo educativo termina sendo orientado pelas políticas neoliberais que focalizam a formação dos sujeitos para atender as necessidades do mercado. Apartando-se da concepção de educação como um direito humano fundamental. O relatório brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (2003), traz em seu texto a seguinte reflexão em relação à educação no Brasil:

Nos últimos anos, premidos pelas políticas neoliberais e pela hegemonia dos valores do mercado, muito pouco se veiculou sobre a educação como um direito para a formação geral do indivíduo. O discurso hegemônico é o de reduzir a educação como função para o desenvolvimento econômico, para o mercado de trabalho, para formar mão-de-obra. Não podemos desqualificar a importância que tem a educação como processo de preparação para o mercado, mas ele é absolutamente insuficiente para explicar todas as dimensões do que é a Educação como Direito Humano. (RELATÓRIO BRASILEIRO SOBRE DIREITOS HUMANOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 2003, s/n).

Assim, a educação enquanto direito humano, necessita que o processo formal de educação se configure na perspectiva de contemplar a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões, oferecendo-lhes a base para a conquista dos outros direitos fundamentais.

Partindo das considerações apresentadas até este ponto sobre o direito humano a educação, analisa-se a seguir, como se configura hoje, o direito a educação escolar no meio rural, onde é histórica a oferta de uma educação a reboque da ofertada no meio urbano. Focaremos em especial, a análise da efetivação desse direito para as mulheres, ampliando as considerações para além da legislação. Refletindo sobre como a manutenção de uma educação sexista e discriminatória, ainda presente no cotidiano escolar, e a cultura marxista existente nas relações familiares dessas mulheres, tornam-se elementos estanques na busca da efetivação desse direito.

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO

A história da educação escolar no Brasil, de forma geral, é evidenciada pela falta de ações governamentais que de fato priorizem as necessidades da população. Do período imperial até o séc. XX, o modelo de educação atendia a elite econômica e intelectual do nosso país, onde os pobres eram completamente excluídos, em especial, os (as) índios, os (as) negros e as mulheres.

Assim como em outros países, no Brasil, o direito a educação escolar para as mulheres foi tardio em relação ao dos homens. No período colonial o acesso à escola por parte das mulheres era nulo, sendo concedido apenas tal direito as que ingressassem na vida religiosa.

Só no período imperial, através da Lei Geral de 1827, no seu Art. 11º, é que aparece oficialmente a oferta de estudos para as meninas, na dependência da confirmação por um Conselho, para a concretização de tal oferta. *“Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.”* (BRASIL. LEI GERAL DE 15 DE OUTUBRO DE 1827).

Porém, a abertura para a criação de escolas para meninas se restringia a uma modelo de educação doméstica. A mesma Lei traz em seu artigo 6º um currículo escolar diferenciado para os meninos, ficando para meninas, ensinamentos ligados ao papel da mulher na sociedade naquele período.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão **dos meninos**; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL. LEI GERAL DE 15 DE OUTUBRO DE 1827). (grifo nosso)

As escolas mistas, onde finalmente puderam estudar juntos meninos e meninas, só surgiram no final do período Imperial. Porém não era nem sequer citada à escola para a zona rural, estabelecendo, em relação a

escolarização, uma desigualdade entre as mulheres da cidade e do campo, e que persiste até os nossos dias.

Apesar de o Brasil apresentar um elevado índice de população urbana, a clivagem urbano/rural apresenta-se como um importante elemento para a reprodução das desigualdades na sociedade brasileira. A taxa de analfabetismo feminino, em 2006, na zona urbana era de 8,1 enquanto na zona rural era de 22,2. Ou seja, uma mulher da zona rural tinha quase três vezes mais chances de ser analfabeta do que uma residente nas áreas urbanas. (IPEA, 2008, s/n).

Quando examinamos, através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/micro-dados da PNAD (2008), Castro (2009, p. 673-697), os índices de escolaridade da população urbana e da população rural, observa-se uma histórica diferença entre esses dois espaços geográficos. Tomando por base o ano de 2007, verifica-se que a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, na zona urbana é de 8,5 anos, enquanto na zona rural é de 4,5 anos. Sendo assim, a população rural nessa faixa etária só estudou até os primeiros anos do ensino fundamental, confirmando o histórico descaso com a educação do campo.

O processo da conquista do acesso à educação escolar foi se ampliando primordialmente na zona urbana, e se realizando de forma muito lenta na zona rural, no máximo sendo contemplados em campanhas de alfabetização na década de 60, orientadas por um discurso de colocar o país na direção do desenvolvimento. Até o final da década de 90, nunca houve de fato uma política específica que considerasse a especificidade do campo e dos povos que nele viviam. Todas as conquistas que a partir da década de 90 vão se configurando para a educação do campo, tem como elementos impulsionadores desse processo, a luta histórica dos movimentos sociais do campo, contribuindo principalmente a partir das suas experiências exitosas na área educacional.

Em relação à educação do campo, a constituição brasileira de 1988, ao promover a educação para todos, garante o respeito à adequação da educação as singularidades culturais e regionais. Indo nesse sentido, a LDB 9394/96 adequa o calendário escolar as peculiaridades locais. Em 2001 o

Parecer 36/2001CEB/CNE aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, um importante passo normativo, que contempla reivindicações históricas em relação à educação do campo.

Partindo das singularidades e necessidades dos povos do campo, institui-se a Coordenação Geral de Educação do Campo, que é vinculada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, mudando em maio de 2011 de nomenclatura, passando a SECADI, inserindo ao final, o termo: Inclusão. Finalmente um atendimento específico, em âmbito federal, a educação do campo.

Como parte das estratégias de ação dessa Secretaria em 2005 é criado o Programa Saberes da Terra ¹⁵, buscando o enfrentamento das desigualdades educacionais existentes entre campo e cidade, com metodologia e organização curricular contextualizada com a realidade do campo.

A precariedade do direito a educação do campo é fortemente evidenciada na história do Brasil, tendo como marcas, programas e projetos emergências e políticas compensatórias. A herança latifundiária, fortalecida por um discurso de modernização da produção agrícola, relegou a segundo plano a escolarização dos povos do campo, agravando a situação das mulheres, filhas de uma sociedade patriarcal.

A escola, claro, era orientada nesse modelo de sociedade, invisibilizando a mulher, e apesar de todo processo evolutivo no sentido de planejar a efetiva presença da mulher na sociedade brasileira, e das pesquisas demonstrarem hoje um índice de escolarização da mulher superior ao do homem Ferraro (2011, p.72-75), infelizmente ainda se faz presente os resquícios de uma educação sexista e discriminatória. Na escola ela se configura, na divisão entre “coisas” de meninas e de meninos, no material didático, e na postura dos profissionais da educação.

Não se pode negar o avanço expresso nos indicadores nacionais de educação com relação ao acesso das mulheres à escolarização. Porém, essa conquista é insuficiente para afirmar que o país tenha

¹⁵ O Programa tem como objetivo geral elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional. Cadernos SECAD 2, Brasília – DF, março de 2007.

alcançado a equidade entre homens e mulheres na educação e cumprido as metas internacionais de uma educação não-sexista e não-discriminatória. O momento em que o país se encontra exige um olhar mais complexo e matizado que permita captar as desigualdades e discriminações de gênero que se transformam e se perpetuam na educação brasileira e reconfigurar de forma mais precisa uma agenda de ação nas políticas públicas. (AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, 2011, p. 72 - 75)

Na zona rural, a diferença em anos de escolaridade da população ainda é significativa em relação a população urbana, conseqüentemente as mulheres do campo terminam ainda mais fragilizadas em termos educacionais, quando comparadas com as mulheres da cidade.

Portanto, o acesso à educação escolar representa um primeiro movimento na garantia do direito fundamental a educação, mas não abona a educação de qualidade, no sentido da educação como um direito humano, que busca no progresso social as bases para a liberdade e direitos iguais.

AS MULHERES NO PROGRAMA SABERES DA TERRA

O Programa Projovem Campo- Saberes da Terra, faz parte da modalidade do ensino de Educação de Jovens e Adultos, oferecendo a jovens de 18 a 29 anos, escolarização referente ao ensino fundamental, integrando a qualificação social e profissional de jovens agricultores (as) familiares, que foram excluídos desse direito.

Tem como proposta a concepção do currículo integrado, busca articular os saberes científicos aos saberes populares, gerando novos saberes que se voltam para a análise da realidade vivida pelos sujeitos. O currículo integrado é organizado por Eixos Temáticos, entre esses destacamos o eixo: Agricultura Familiar – cultura, identidade, etnia e gênero. Nesse eixo os estudos são orientados no sentido de refletir sobre as relações sociais no processo histórico/econômico da agricultura familiar, discutindo sobre os problemas e potencialidades culturais nas dimensões de gênero, etnia e identidade, buscando estudar sobre a realidade do campo e desses agricultores e agricultoras (BRASIL. MEC/SECAD, 2008).

Em 2009, o programa foi ampliado em Pernambuco atingindo mais de 50 municípios. Sua metodologia tem como base a pedagogia da alternância, que organiza o tempo pedagógico, distribuído em atividades desenvolvidas na escola e na família/comunidade. A grande maioria das turmas funciona no período noturno, tendo em vista a faixa etária que o programa atende.

A formação dos professores (as) que atuaram no programa e que concluíram suas turmas no final de 2011 foi realizada pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com a Secretária de Educação do Estado de Pernambuco. A UFPE, também desenvolveu atividades de acompanhamentos dessas turmas, sendo nesses momentos de acompanhamento, observadas questões relativas a gênero, presente na realidade das alunas que participaram do programa *projovem campo* – saberes da terra.

Uma realidade marcada por questões como: espaço físico inadequado – tamanho, iluminação e ventilação; falta de mobiliário; dificuldade de acesso e de transporte escolar; quantidade e qualidade da merenda; escassez de material pedagógico, falta de professores(as), entre outras. Questões que de forma geral marcam o sistema de educação formal do nosso país, e que se agravam na realidade do campo, devido a histórica desvalorização do espaço geográfico rural.

Soma-se a essa realidade, a dificuldade, por parte dos professores (as), de compreender a proposta metodológica do programa e o total desconhecimento da realidade do campo.

O trabalho de acompanhamento do programa por parte da UFPE tinha como foco as questões pedagógicas e metodológicas, mas também registrava questões de infraestrutura que influenciavam a relação ensino/aprendizagem. As questões relativas a gênero que serão a seguir relatadas fazem parte da observação desenvolvida pela autora, no trabalho de acompanhamento dessas turmas nas regiões da zona da mata, agreste e sertão de Pernambuco, especificamente os municípios de: Bom Jardim, Águas Belas, Tacaratu, Limoeiro, Custódia, Afogados da Ingazeira, São José do Egito, Aliança, Orobó, Nazaré da Mata, Belo Jardim, Brejo da Madre de Deus e Passira.

Como relatado anteriormente, o Programa Projovem Campo é destinado a jovens de 18 (dezoito) a 29(vinte e nove) anos de idade, porém a realidade constatada nos acompanhamentos é que o público era a partir dos 18 anos, pois verificou-se um número significativo de pessoas adultas e idosas, que mesmo sabendo que não irão receber certificação, pois oficialmente não faziam parte do programa, estavam ali no desejo de aprender. Esse fato ratifica a histórica exclusão a que essa população foi submetida em termos educacionais.

A realidade de muitas mulheres que fizeram parte do programa nesses municípios é marcada por questões de gênero que estão presente na própria educação sexista e discriminatória ainda presente no contexto escolar e pelas suas relações familiares. Essas mulheres vivenciam situações onde as que são solteiras, sofrem pressão dos namorados, devido aos colegas homens, chegando mesmo a não cumprimentá-los na presença de seus respectivos namorados. Por parte do pai, acusando-as que vão para escola namorar e que já está bom pra elas que são mulheres, ler e escrever. As que são casadas pode-se dividir em duas situações: as com filhos (as) e as sem filhos (as), agravando a situação das que tem filhos (as), que relatam situações de muita humilhação por terem que deixar as crianças com parentes, pois os maridos entendem que tomar conta dos filhos (as) é papel da mulher.

Muitas ainda permanecem na escola, porque moram perto e terminam deixando as crianças mais novas sobre responsabilidade das mais velhas, implicando em terem que sair várias vezes durante a aula para dar *“uma olhadinha nas crianças”*. Outras que não têm o apoio do marido nem dos familiares levando todas as crianças pequenas para a escola, observando-se casos com até cinco crianças por mãe, que se divide na amamentação, cuidados com os pequenos e as atividades de aprendizagem, algumas levam colchonetes e colocam no cantinho da sala para as crianças dormirem. As que não têm filhos sofrem pressão dos maridos que querem a *“sua”* mulher em casa a noite, que é *“lugar”* de mulher casada.

De forma geral foram observadas também situações onde algumas mulheres terem que andar mais de 2 km para chegar à escola, pois não podem contar com o transporte escolar, já que tem como motorista um

homem, e que nesse caso teria que ficar a sós com ele, pois reside mais longe. Alunas que só podem vir à escola se a professora se responsabilizar por ela, tendo que pegar e deixar em casa todos os dias.

Quando observamos as situações de evasão vamos encontrar casos onde: se afastaram da escola porque foi contratado um professor, onde só existiam anteriormente professoras; por não agüentarem a situação de pressão por parte do marido; por não terem com quem deixar as crianças todas as noites; por perceberem que as crianças estavam sacrificadas em ficar até tarde da noite na sala de aula; por não agüentarem a jornada de trabalho que inclui a lavoura, os afazeres domésticos, os cuidados com as crianças e os estudos a noite; por casarem e o marido não permite mais ir à escola.

Somando-se a tudo isso são encontradas situações onde o motorista do transporte escolar não quer levar os filhos (as) que acompanham a mãe, argumentando que não são alunos (as), e “estuda quem pode”. Professoras e professores que não compreendem o contexto social no qual essas mulheres estão submetidas e dificultam a sua permanência na escola, não aceitando a presença das crianças.

Diante desse contexto, podemos refletir que se realmente a escola que temos, fosse um lugar onde se propicia a emancipação humana, estaria preparada para dar suporte a essas mulheres, na perspectiva de construir uma nova concepção de sociedade, baseada na igualdade para todas as pessoas.

Para Bourdieu (2011) essa construção cultural do dominante/dominado que se faz presente em muitas sociedades, é conceituada como: “*habitus*”, uma construção que gera e conserva sistemas, onde o agente internaliza as representações da estrutura social. As instituições como a escola e a família seriam responsáveis pela reprodução de relações como, por exemplo, a desigualdade entre homens e mulheres.

(...) à construção do **habitus** como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2011. p. 191)

A desigualdade entre homens e mulheres seria então construções históricas que servem para intentos determinados, como no caso de uma sociedade patriarcal.

Realmente, creio que, se a unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível (e não só através do recurso à violência física), o princípio de perpetuação das relações de força materiais e simbólicas que a í se exercem, se coloca essencialmente fora desta unidade, em instâncias como a Igreja, a Escola ou o Estado em suas ações propriamente políticas, declaradas ou escondidas, oficiais ou oficiosas (...) ¹⁶ (BOURDIEU, 2002, p. 69)

Assim, a luta por uma educação de qualidade, pressupõe que a escola seja um espaço onde devam ser questionadas essas condições históricas, edificando novas formas, ou melhor, novos “*habitus*”, onde o agente reelabora conceitos a partir do seu contexto, exteriorizando o que interioriza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa projovem campo, fruto dessa busca histórica dos movimentos sociais do campo, por uma educação que contemple a realidade desse espaço geográfico, trás em um dos seus eixos a temática de gênero para ser discutida pelos estudantes, onde de forma coletiva e individual possam refletir sobre essas questões tão presentes no seu cotidiano. Mas será que os professores (as) estão preparados para trabalhar interdisciplinarmente esse conteúdo? Para que isso seja possível, pressupõe-se que conteúdos relativos a gênero perpassem por toda formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Observa-se no Brasil, que as ações e as políticas de educação continuam a seguir as orientações do modelo de produção capitalista e a lógica da divisão internacional do trabalho, na linha das políticas neoliberais. Apesar do aparato legal processualmente conquistado, em relação ao direito

¹⁶ BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhnner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 69

a educação, a vontade política ainda representa um grande obstáculo a sua concretude no panorama de uma educação como um direito humano.

Pensar na efetivação do direito humano a educação, é pensar em uma série de questões de infraestrutura e superestrutura, que possam não só garantir o acesso, mas a permanência, e a qualidade dessa educação. Pois é uma educação de qualidade que, aliada a outros direitos sociais, possibilita melhores condições de vida aos fragilizados socialmente, buscando a ruptura com as desigualdades sociais existentes nas sociedades, para que os cidadãos(s) apoderem-se fraternalmente da igualdade real para o pleno exercício da liberdade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, Denise. **Informe Brasil - Gênero e Educação**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

BITTAR, Eduardo C. B. Cultura e Educação em Direitos Humanos e Para os Direitos Humanos: Ética do Cuidado e a Dignidade da Pessoa Humana. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Cor.) **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

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

BRASIL. **Lei Geral de 15 de outubro de 1827**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo – Saberes da Terra/**Projeto Político Pedagógico**. Brasília:MEC/SECADI, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 1998.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, nº 108, p. 673-697, out. 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembléia Geral Das Nações Unidas. 1948.

DICIONÁRIO DE DIREITOS HUMANOS. Educação. 2006.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2.

GENTILLI, Pablo. **O Direito à Educação e as Dinâmicas de exclusão na América Latina**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059 -1079, set./dez. 2009.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 3 ed. Brasília, 2008.

NEVES, Lúcia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RELATÓRIO BRASILEIRO SOBRE DIREITOS HUMANOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS - 2003.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a Escola**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

CAPÍTULO 6

A LUTA POR MORADIA E O CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO: O CASO DA ESCOLINHA DO CERRADO E DA ESCOLA EDUARDO GALEANO

Marília Tavares Leal¹⁷

INTRODUÇÃO

Tanto a cidade quanto o campo são atravessados por enfrentamentos direcionados às questões fundiárias de regularização do território, para garantia e acesso à habitação. Ambos os movimentos se baseiam na conscientização política das comunidades para reivindicação de direitos fundamentais, o que incentiva a construção de uma Educação popular que entenda e explique o contexto de exploração no qual essas famílias estão inseridas. Na busca por efetivação de direitos, comprometidos pelo próprio Estado através de ações de despejos realizadas em todo o território brasileiro, em plena pandemia, é que se assenta esta pesquisa.

Desde março de 2020 foi reconhecido pelo Ministério da Saúde a transmissão comunitária da COVID-19 e recomendado o isolamento social, com posterior fechamento de comércios e serviços considerados não essenciais, a fim de se evitar a rápida transmissão da doença (SanarSaúde, 2021). Dentre esses serviços, foi suspenso o funcionamento das escolas, universidades e estabelecimentos de ensino das redes pública e privada. A partir disso, o lema que imperou foi o “fique em casa”.

Acontece que, a desigualdade social é impetuosa no país e, especialmente, no setor da habitação, ela se reflete na precariedade de condições em que se encontram os domicílios onde vivem grande parte da população que precisa arcar com um ônus excessivo de aluguel em meio a coabitações familiares. Se antes essas comunidades já não tinham condições suficientes de uma estrutura de vida digna, com acesso a serviços

¹⁷ Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

públicos de qualidade (como a educação), agora, com as restrições de distanciamento, esses serviços que passaram a ser ofertados na modalidade “online” não chegam de forma alguma a parcela carente da sociedade.

Tanto a escolinha do cerrado, quanto a escola Eduardo Galeano são provenientes de ocupações na área urbana e rural, respectivamente. Tais casos recentes foram escolhidos para representar a realidade de vulnerabilidade em que se encontram, diante de um cenário de pandemia e atitudes arbitrárias promovidas por um Estado que se coloca enquanto democrático e de direito. Resta saber qual o tipo de direito essa democracia está atrelada, pois, aos coletivos continuam prevalecendo as violações. Esses espaços fazem parte de uma lógica de organização excludente dos territórios que insiste na mitigação de direitos fundamentais, o que garante sociedades cada vez mais excludentes e com parâmetros de vida desproporcionais.

É a partir do processo denominado de o “batismo do latifúndio”, com a promulgação da Lei de Terras (Lei n. 601/50), que se implementa no país o instituto da propriedade privada da terra. Dessa forma, é normalizado o fundamento jurídico de que a terra – originalmente um bem da natureza – é formalmente transformada em mercadoria, um objeto de transferência, mediada pelo estabelecimento de um preço (STÉDILE, 2011). Isso reverberou consequências não apenas no campo, como também se estendeu para a dinâmica dos territórios com a luta por moradia, de modo que, tanto a terra quanto a moradia são vistas como mercadorias, e sua fonte de conflito é a disputa em torno da apropriação do território rural e urbano.

Isso acontece porque ambas possuem um valor de uso – quando entendidas como meio essencial para existência humana –, como também um valor de troca, o qual prioriza sua capacidade de realizar transações que gerem lucro, mesmo que isso signifique um processo mitigador de direitos (SANTOS JUNIOR, 2017). As práticas de ocupação do campo e da cidade se dão a partir desse contexto mercantil da terra, o que acaba por intensificar as discussões e conflitos em torno da posse e da propriedade. Assim, movimentos sociais de luta pela terra e pela moradia possuem o intuito de trazer para o debate uma perspectiva social mais abrangente e integral,

possibilitando, por exemplo, o seu diálogo com a educação (MARTINS, 2017).

Com tudo isso em mente, é possível observar as mesmas características de dominação e exclusão direcionadas às políticas públicas educacionais brasileiras, em especial, a omissão no que diz respeito à falta de acesso à educação de qualidade no campo. A Educação se torna uma ameaça quando o seu desenvolvimento é capaz de formar um pensamento crítico em relação às maneiras com que o capital consegue manter seu sistema de dominação, incluindo a propriedade da terra (BORGES, 2020).

Diante disso, a possibilidade de discutir a conexão entre a luta organizada das ocupações de terra com a questão da Educação construída dentro desses espaços é o que motiva este estudo. Uma vez inserida no lugar de vivência desses grupos, a Educação é diretamente afetada pelo cenário de violações humanas decorrentes da prática de despejos realizados em todo o território nacional, atravessado pela pandemia mundial da COVID-19 e que, até o presente momento, já registrou mais de 400 mil mortes (BRASIL, 2021). Assim, o objetivo do artigo é o de questionar os despejos promovidos pelo Estado em um período de extrema vulnerabilidade, destruindo para além das moradias, a construção coletiva de direitos sociais, como à educação, erguidos dentro de ocupações territoriais urbanas e rurais.

AS OCUPAÇÕES DE TERRA E O DIREITO À MORADIA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA CIDADE

A disputa pela terra é a luta constante contra o modo de produção vigente que organiza o território – rural e urbano – priorizando os interesses econômicos em detrimento das demandas sociais (FERNANDES, 2000). Isso resulta em uma maior abertura de ações mitigadoras dos direitos fundamentais, como as ações de despejo providas do Estado, que negam duplamente – por não oferecer alternativas – o direito de viver dignamente sob a proteção de uma casa. Lugar este escolhido como imperativo na luta contra a atual crise sanitária do coronavírus, pois requer o isolamento em ambiente seguro. Dessa forma, as ocupações irregulares emergem como sintomas de sociedades com parâmetros de vida cada vez mais desiguais.

É no combate a esse tipo de exploração que as ocupações exercem o seu papel, enquanto um meio alternativo de ação da população em face de toda a exclusão causada por um sistema de governo omissivo às suas demandas sociais, e baseado na manutenção de grandes latifundiários e proprietários de terra. Assim, a ocupação pode ser entendida também como uma forma de materialização da luta de classes (FERNANDES, 2000).

Além do mais, essa prática não é recente, a ideia de ocupação tem a ver com uma estratégia política que a população mais carente utiliza para pressionar o Estado no cumprimento de seus direitos básicos. Também não é uma prática exclusiva aos movimentos sociais, nem muito menos ao campesinato, embora tenha sido a partir deles que esse processo ganhou visibilidade social e se massificou também para as dinâmicas da cidade (MARTINS, 2017).

A propriedade privada da terra no Brasil muito embora tenha sido estabelecida formalmente com o advento da Lei nº601 de 1950 (a “Lei de Terras”), já era amplamente praticada desde a época das Capitânicas Hereditárias, impostas quando Portugal invadiu o Brasil. Essa prática colonial além de ter rompido com a forma coletiva com que os povos originários se relacionavam com a terra, ditou os moldes que viriam a ser estabelecidos posteriormente para regularização do território, baseado na propriedade privada e individual. As terras que antes eram repassadas entre herdeiros e proprietários, e adquiridas muitas vezes a partir de técnicas de grilagem¹⁸, com a formação das cidades, não deixou de ser diferente (BOULOS, 2012).

Se olharmos a história, veremos que os grandes invasores foram os grandes proprietários. E que, não satisfeitos com o saque às terras públicas, continuam hoje fazendo acordos com os governos para usar mais recursos públicos em seu favor. Quando os sem-teto ou os sem-terra ocupam uma grande área vazia não estão fazendo mais do que tomar de volta o que é seu. Por isso, é preciso diferenciar os termos

¹⁸ - A grilagem foi e continua sendo utilizada em algumas regiões do país, é um mecanismo que possibilita a apropriação ilegal de terras públicas. Funciona da seguinte forma: “produziam uma certidão de propriedade falsificada, atestando a propriedade da terra; depois, deixavam esta certidão numa caixa com grilos; após algum tempo, retiravam o papel, que tinha um aspecto envelhecido (por causa da ação dos grilos). E, com isso, diziam ser uma certidão muito antiga e verdadeira” (BOULOS, 2015, p.43-44).

invasão e ocupação. Invasão foi o que fizeram os portugueses e depois deles os grandes proprietários brasileiros. É grilar e roubar uma terra que é pública e que deveria ter destinação social, em benefício da maioria. Ocupação é algo bem diferente. É retomar a terra dos invasores, para que possa ser utilizada em favor da maioria, dos trabalhadores. É transformar uma área vazia, que só serve para especulação e lucro de empresários, em moradia digna para quem precisa (BOULOS, 2012, p.44).

Diante de um cenário de descaso, onde as deficiências presentes no estoque de domicílios não atendem as necessidades básicas da maioria da população, dados da última pesquisa sobre o déficit habitacional demonstram um total de 7,78 milhões de unidades em todo o país. É o maior valor encontrado desde 2007, isso significa que o problema de moradia além de ser uma constante segue crescendo sem que sejam desenvolvidas formas alternativas de combate a sua violação. A concentração do problema também está relacionada aos aspectos socioeconômicos, isto é, o comprometimento excessivo da renda com o aluguel (42,3%) e a coabitação familiar indesejada (41,3%). A partir dos resultados, compreende-se porque é tão urgente a reposição dos domicílios e ampliação do estoque de moradias (FGV, 2018).

As violações de Direitos Humanos sofridas por uma população que precisa lutar pela garantia de seu direito à moradia são intensificadas durante um período em que se vivencia uma crise sanitária com efeitos devastadores nas esferas econômicas e sociais. Essa crise realça as contradições provenientes de uma realidade que nega direitos essenciais à garantia da dignidade humana, ampliando as consequências de se proceder com remoções forçadas em meio a tempos que demandam, sobretudo, proteção social. A casa simboliza na sociedade um lugar de proteção, e atrelado a um direito historicamente exercido e indissociável da condição humana.

A moradia é um direito que deve ser exercido em conjunto ao princípio da dignidade da pessoa humana, uma vez que, a partir dele determina-se a necessidade de garantia de um mínimo existencial que leve em conta o conceito de “moradia adequada”. Em outras palavras, não condiciona esse direito à existência apenas de um espaço físico, mas também como “porta de entrada” para outros direitos fundamentais que

possibilitem as condições materiais mínimas de uma existência digna (SARLET, 2018). O fato de a moradia ser classificada pela Constituição Federal enquanto um direito social (Art. 6º, *caput*) assevera ainda mais a necessidade de compreendê-la como um direito atrelado à garantia de outros direitos básicos e elementares, como a própria Educação (BRASIL, 1988).

Em relação à correlação que se pretende estabelecer aqui entre o ato de ocupação da terra para moradia e a ideia de ocupação da escola, Martins (2017) vai dizer que o uso da categoria “ocupação” na esfera da Educação é uma estratégia política para a construção de uma identidade do “fazer da escola”. Isto é, tornar um espaço edificado no conhecimento de pessoas ativas no processo de aprender.

Por isso, um dos instrumentos principais para o trabalhador é a educação libertadora, porque é o caminho a ser percorrido na superação da opressão, uma vez que, torna possível reconhecê-la. Logo, a passividade é nociva, porque desumaniza e afasta a percepção da ação humana na sociedade (FREIRE, 2015).

Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo, nos levando, desgrazadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (FREIRE, 2015, p.97).

Dessa forma, a pedagogia crítica que nasce na ocupação de terra, a partir da construção de escolas populares, liga-se à uma relação dialógica entre o meio de luta e a vida em comunidade, ambos inseridos em uma existência social situada. A busca por melhores condições de vida é, então, parte da ação coletiva na construção das casas, das escolas e da própria vivência em comunidade. Tudo isso é atravessado por desafios inerentes à situação de violação, os quais podem ser enfrentados a partir de uma

consciência comum, de união. *“A regra geral, desde o acampamento, é fazer valer o direito à educação como uma luta diária, desde a construção efetiva e literal da escola, até o reconhecimento do poder público”* (MARTINS, 2017, p.28).

Muito embora existam fronteiras entre o campo e a cidade, o que se busca aqui é explorar os pontos em comum que possam ser trabalhados, mesmo diante de diferenças geográficas e culturais. Para isso, um dos desafios que o artigo propõe é estender o conceito de “educação do campo” e o que ele representa para o ambiente da cidade também, principalmente, em tempos em que o acesso ao ensino presencial se encontra limitado. A necessidade de novo *lockdown*, diante do crescimento do número de mortes e sobrecarga de leitos para COVID-19 nos hospitais, escancara a situação de calamidade em que se encontra o país nesse cenário pandêmico.

A Educação do Campo representa uma modalidade de percepção e envolvimento com o espaço da escola na ocupação. Tem o objetivo de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem a partir da realidade em que o aluno está inserido, de face às condições econômicas e culturais de sua comunidade. Embora, a princípio, essa escola difira da escola urbana convencional, quando se amplia o conceito para falar das escolas populares no ambiente urbano, essa diferença do “convencional” também acontece porque não é mais um espaço fora da comunidade, mas criado a partir da realidade e limitações das ocupações.

Não cabe aqui querer negar a importância da instituição Escola, afinal, ela se configura enquanto um direito universal e deve ser garantido com qualidade ao maior número de pessoas. A crítica colocada aqui é dirigida ao fato de que a escola básica pública é vista como uma utopia a ser perseguida e conquistada por meio da coletividade, está na tentativa de construir a ideia de uma educação popular baseada na sua relação com o trabalhador e seu mundo de trabalho, sua vivência e realidade.

Dessa maneira, se constroem sujeitos políticos coletivos que, nas suas práticas sociais e pedagógicas, definem o sentido de educação popular. Educação é conscientização, é saber situar o seu lugar diante daquilo que lhe é ou não ofertado na sociedade, por isso, todo e qualquer processo

pedagógico é político e, portanto, suscetível à disputadas de poder(RIBEIRO, 2013).

Logo, inegável a necessidade dessa reflexão e do que ela representa em meio a um contexto onde escolas estão sendo destruídas junto com moradias, deixando as famílias desalojadas sem nenhuma estrutura de vida e propósito. Esses espaços, quando atacados, simbolizam mais do que um lugar de materialização dos esforços dos moradores, eles trazem consigo a conscientização de uma ideia, que é maior do que qualquer operação que tente derrubá-la.

DESPEJOS NA PANDEMIA: O QUE A ESCOLINHA DO CERRADO E A ESCOLA EDUARDO GALEANO PODEM NOS ENSINAR

O fato de existirem pessoas vivendo em condições de insalubridade, insegurança e estrutura de vida precária, atesta o meio díspar que o coronavírus encontra para se disseminar. Ao contrário de uma integração, o que se depreende no dia a dia de milhares de famílias que lutam por uma moradia digna é a perda da dimensão constitucional, que entende esse direito enquanto fundamental, humano e social. Discutir a problemática habitacional tem sido um movimento de extrema importância ao longo das últimas décadas, assim como no presente momento, em que mais de 8 milhões de pessoas vivem em áreas de risco, carentes de serviços públicos essenciais (IBGE, 2018). Situação agravada por um contexto de calamidade pública, em que as orientações principais são o isolamento social e hábitos diários de limpeza.

Mesmo que nenhuma esfera da vida tenha passado ileso desse cenário pandêmico, o direito de propriedade, embora não absoluto, e condicionado ao exercício de sua função social (Art. 5º, inciso XXIII), parece continuar sendo sobreposto a necessidade humana básica de habitação (BRASIL, 2021). Nem mesmo no desenrolar de uma pandemia mundial, onde as vulnerabilidades existentes são amplificadas, o poder público deixa de intervir para desalojar famílias de seu lugar de moradia e proteção. As ações de despejos realizadas em plena pandemia, com o número de mortes

crescendo a cada dia, violam a garantia dos direitos humanos. Atitudes como estas não somente quem deve ou não usufruir da terra, mas também, e principalmente, quem pode ter direito a um lugar seguro, uma habitação, para se proteger dos ciclos dessa doença altamente contagiosa.

O ônus excessivo com o pagamento do aluguel, por exemplo, considerado o maior dentre os componentes do déficit, chegando ao número de 3,3 milhões de unidades em 2017, pode ser um fator que impulsiona as famílias a ocuparem terrenos urbanos, por não possuírem condições de pagar. De acordo com a faixa de renda, as maiores porcentagens estão direcionadas às famílias que possuem o valor de até três salários mínimos para arcar com todo o seu sustento. Por não terem possibilidade de encontrar moradia a preços proporcionais às suas receitas, são obrigadas a destinar mais de 30% do rendimento mensal para ter onde morar (FGV, 2018).

E quando esse rendimento mensal é afetado drasticamente, devido às consequências trazidas pelas exigências de isolamento de uma crise econômica e sanitária mundial, que mudou todas as dinâmicas sociais? Vários trabalhadores perderam sua fonte de renda, e mesmo aqueles informais têm que lidar com uma realidade onde tudo agora funciona por meio da internet; dispositivo esse de alcance limitado. A ordem de importância dada a esses fatos é diretamente proporcional à necessidade de se incorporar medidas que atenuem seus impactos. Como a não remoção das pessoas de suas casas, para não agravar o potencial da doença.

A pandemia expôs a acentuada condição de desigualdade presente na população brasileira, asseverando a necessidade de a população permanecer em casa, na tentativa de mitigar o risco de disseminação da doença, mesmo quando o Estado não parece conferir as condições materiais para tal. É obrigação do Estado adotar medidas que tratem das múltiplas dimensões do problema, como tem feito a comunidade internacional. Vários países e cidades do mundo implementaram políticas públicas de caráter social, que promovem a moratória de hipotecas imobiliárias, o adiamento do pagamento de tributos, a facilitação do crédito a empresas e o apoio financeiro a cidadãos em situação de pobreza (ANESP, 2020).

Entretanto, o que tem sido promovido no Brasil é um desinteresse institucional com parte da população que demanda maior tutela. Mesmo o Congresso Nacional tendo aprovado Projeto de Lei nº 1.179/2020 que previa a suspensão das ações de despejo durante a pandemia, o artigo não chegou nem a ser implementado, pois foi vetado pelo presidente Jair Bolsonaro. Diante dessa conjuntura, organizações e lideranças de movimentos sociais buscaram criar novamente um Projeto de Lei nº 1.975/2020, que embora tramite em regime de urgência na Câmara dos Deputados, até hoje não foi decidido sobre a suspensão de todas as ações que tenham como resultado o despejo forçado de famílias, no período de pandemia (BRASIL, 2020).

Na verdade, esta decisão foi tomada no momento em que tal omissão se manteve, e os despejos continuam a acontecer, sem maiores restrições, ao redor do país. Nem mesmo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), responsável por desenvolver políticas judiciais no âmbito nacional, contrariamente ao que pressupõe sua função, foi capaz de editar recomendação expressa sobre a necessidade urgente de suspensão dos despejos durante a pandemia. Entretanto, editou a recomendação nº 63/20, orientando juízes e magistrados a não procederem com o despejo de pessoas jurídicas em processos falimentares (BRASIL, 2020).

Percebe-se, então, que não houve a mesma preocupação em relação às pessoas físicas, pois na prática, os juízes decidem de forma individual o cumprimento dos casos de desposseção. Isso, geralmente, acarreta em uma maior insegurança e prejuízo às camadas sociais mais carentes. Por isso, é importante analisar dois casos de despejos realizados a partir de ações de reintegração de posse com força policial, ratificada pelo poder público, durante o período de isolamento da COVID-19.

O acampamento Campo Grande (MG) e a comunidade do CCBB (DF) são ocupações onde os próprios moradores, com a ajuda de voluntários, ergueram escolas populares para explorar melhores formas de atender as demandas de ensino da comunidade, tendo em vista a falta de um serviço de qualidade fornecido pelo Estado. As ações de reintegração de posse nesses lugares, e a derrubada das casas junto com as escolas

simbolizam quanto a luta vem acompanhada da práxis, e como ambas podem ser lidas enquanto ameaças a um sistema econômico excludente.

No dia 12 de agosto de 2020 foi realizada a reintegração de posse no acampamento do MST, Quilombo Campo Grande, na zona rural do Município de Campo do Meio, em Minas Gerais. Depois de 56 horas de resistência dos moradores – considerado o despejo mais longo já realizado no Brasil do século XXI –, a operação orquestrada pelo Poder Judiciário, contou com o apoio da polícia militar, que proferiu ameaças constantes, com auxílio de bombas de efeito moral, drones, e carros cercando o local para efeito de coerção das famílias (OLIVEIRA, 2020). Não há dúvidas que tal realidade configura extrema violação aos direitos humanos, majorada pelo fato de ter acontecido em meio a um período de calamidade pública, em que existem recomendações oficiais para se evitar aglomerações.

Mesmo assim, a ordem de despejo foi expedida, e colocou em risco imediato mais de 400 famílias, como também todos os envolvidos na operação. Diante do desrespeito de várias recomendações legais de saúde, as autoridades policiais, com anuência do poder Judiciário, promoveram a expulsão em massa de mais de duas mil pessoas. Além disso, segundo relatos dos moradores, o autor da causa teria manifestado interesse específico na destruição da escola. O local denominado “Escola Eduardo Galeano”, em clara homenagem ao poeta latino americano, foi erguido coletivamente pelos próprios moradores do assentamento, servindo de palco para encontros de reflexão, e a alfabetização de jovens e adultos (OLIVEIRA, 2020).

Emblematicamente, não se destruiu apenas um edifício escolar que funcionava dentro do acampamento, mas também as relações e histórias de tantas vidas que por lá se constituíram. Essas ações banalizam a vida de quem sobrevive sem a mínima proteção do Estado, sendo expulsos do local onde moravam há mais de 20 anos, sem nenhum tipo de política alternativa que lhes garantisse ao menos outra moradia.

Diante dessa realidade de desinteresse institucional em priorizar o tema, representantes do MST apresentaram denúncia junto à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA) sobre a gravidade dos despejos forçados

continuarem acontecendo durante a Covid-19, como também realizaram pedido de medida cautelar para proteção das famílias que sofreram despejo e seguem sendo ameaçadas (ENGELMANN, 2020).

No dia 22 e 23 de março de 2021, um pouco mais de sete meses depois do despejo ocorrido na zona rural de Minas Gerais, agora em plena área urbana de Brasília, mais precisamente próximo ao CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil), é efetuada mais uma desocupação violenta de famílias. A operação contou com a intervenção de equipes da Secretaria DF Legal, e junto com o auxílio de policiais militares tentaram proceder com a remoção forçada de cerca de trinta e cinco famílias. No local existem moradores vivendo há quase 30 anos; idosos, crianças, pessoas com deficiência e a maioria deles trabalham como catadores de materiais recicláveis (ANADEP, 2021).

Foram essas pessoas que, com a ajuda de voluntários, construíram a “Escolinha do Cerrado”, iniciativa que contou também com a articulação de professores voluntários para levar material da rede pública de ensino para que as crianças pudessem continuar os estudos durante a pandemia, uma vez que não dispõem de recursos para o acesso ao ensino remoto. Mesmo assim, a escolanão foi poupada pelostrabres que “varreram” todo o terreno, derrubando o que encontraram pela frente, mesmo isso significando uma vida de trabalho comunitário para erguer suas próprias moradias (ANADEP, 2021).

Dada essa conjuntura de negligência, o país hoje (sobre)vive a uma crise sanitária, econômica e sobretudo social, que já alcançou mais de 400 mil mortes no Brasil, e segue crescendo. No meio dessa calamidade, não levar em conta a vida do outro para fazer valer uma ordem judicial que viola em todos os aspectos os direitos humanos, passando por cima de necessidades básicas como moradia e educação, as quais deveriam ser obrigação do Estado de garantir e não de tirá-las (WOLOSKE, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi abordado, observa-se o quanto a proteção da moradia significa também a proteção dos direitos humanos, pois, funciona como porta de entrada para o cumprimento de outros direitos, como a

Educação aqui destacada. Ambos os direitos seguem sendo ameaçados e violados através da ação de despejos em meio a uma crise do coronavírus sem precedentes, que requer cuidados redobrados de higiene, e usa como *slogan* imperativo o “fique em casa”. Como cumprir essa ordem se o próprio Estado promove a derrubada desses espaços que, embora precários, representam a alternativa que não é nem sequer oferecida pelo governo?

Conclui-se, então, que as ocupações irregulares emergem como sintomas de uma lógica de exploração que organiza e delimita os espaços de qualidade, e com o advento da COVID-19 essa realidade ganhou proporções ainda maiores, mas não novas. Descortinam-se as condições de precariedade preexistentes em que vivem grande parte da população sem tutela do Estado, onde o cenário de desigualdades é recorrente e, ainda assim, o direito de propriedade continua sendo sobreposto a uma dignidade de vida que é cerceada às comunidades em situação de pobreza.

Haja visto o fato das suas demandas não serem levadas em conta, é por meio da consciência crítica em torno dessa realidade que a educação popular do campo e da cidade vêm fazer a diferença. O processo de aprendizagem e ensino imbricado na vivência das famílias representa a práxis, a transformação dupla entre a visão da realidade e os meios disponíveis para coletivamente se criar outros caminhos.

Logo, ter estabelecido e discutido sobre a conexão entre a luta organizada das ocupações de terra com a questão da Educação construída dentro desses espaços foi o que motivou o estudo. Mesmo depois do relato de tantas atitudes arbitrárias e desumanas, uma vez inserida no lugar de vivência desses grupos, que a Educação possa, junto com o enfrentamento e organização trazida pelas ocupações, reverter esse cenário e reconstruir ainda mais forte estruturas coletivas de emancipação popular.

O direito à moradia e o direito à educação não são “somente” uma condição para a vida com dignidade, em tempos de crise da saúde mundial, são também condição necessária para o enfrentamento e transformação do contexto de opressão.

REFERÊNCIAS

ANADEP - Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos. **DF:** Defensoria consegue decisão favorável que impede o GDF de realizar desocupações na ocupação do CCBB, durante a pandemia do coronavírus. 26 mar. 2021. Disponível em: <https://anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=47819>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ANESP - Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. **Países reagem à crise da Covid-19 com mais políticas públicas;** veja medidas. 2020. Disponível em: <http://anesp.org.br/todas-as-noticias/2020/3/26/pases-reagem-crise-da-covid-19-com-mais-politicas-pblicas-veja-medidas>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BORGES, Guilherme. **O Direito à Educação e a Formação Concentraccionista de Terras brasileiras:** AS MAZELAS DE UM PROJETO DE PAÍS PARA POUCOS. Revista Anhanguera, Centro Universitário de Goiás, 1519-423X, ano 21 - nº1, p.73-90, jan. de 2020. Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/6-boges.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BOULOS, Guilherme. **Por que ocupamos?** Uma introdução à luta dos sem-teto. São Paulo: Scortecci, 2012.

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.975, de 16 de abril de 2020.**

Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2249882>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Painel Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6, de 18 de mar. de 2020. **Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública**. Brasília, DF, mar. 2020.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

ENGELMANN, Solange. **MST denuncia despejos no campo durante a pandemia na Comissão de Direitos Humanos da OEA**. 9 dez. de 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/12/09/mst-denuncia-despejos-no-campo-durante-a-pandemia-na-comissao-interamericana-de-direitos-humanos-da-oea/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

FERNANDES, Bernardo. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FGV. **Análise das Necessidades Habitacionais e suas Tendências para os Próximos Dez Anos**. 2018. Disponível em: <https://www.abrainc.org.br/wp-content/uploads/2018/10/ANEHAB-Estudo-completo.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População em áreas de risco no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacaoareasderisco/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MARTINS, Fernando. **Das origens da ocupação da escola: o caso do mst**. Revista e-Mosaicos, Rio de Janeiro, V.6 - N.12, p.22-32, ago. de 2017.

OLIVEIRA, Wallace. **Despejo do Quilombo Campo Grande é o mais longo do séc. XXI e marca as lutas sociais**. Minas Gerais. 18 ago. 2020.

Disponível em: <https://www.brasilefatomg.com.br/2020/08/18/despejo-do-quilombo-campo-grande-e-o-mais-longo-do-sec-xxi-e-marca-as-lutas-sociais/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SANARSAÚDE. **Linha do tempo do Coronavírus no Brasil**. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SANTOS JUNIOR, O. A. **A Produção Capitalista do Espaço, os Conflitos Urbanos e o Direito à Cidade**. In: SANTOS JUNIOR, O. A. (Org.). Políticas Públicas e Direito à Cidade: programa interdisciplinar de formação de agentes sociais e conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.P. 16-19. Disponível em: https://observatoriodasmetropoles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/caderno_direitocidade_2017.pdf/ Acesso em: 30 mar. 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 13.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: O debate tradicional. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WOLOSKER, Max. **O despejo das famílias do CCBB**. 25 mar. de 2021. Disponível em: <https://subverta.org/2021/03/25/o-despejo-das-familias-do-ccbb/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CAPÍTULO 7

DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO CURRÍCULO: NOTAS SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Renan Moura de Freitas¹⁹

INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) apresentou-se como um marco responsável por uma mudança paradigmática na concepção de criança e adolescente, na qual promoveu o deslocamento da chamada Doutrina da Situação Irregular para a Doutrina da Proteção Integral – princípio da política de atendimento responsável por compreender crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos*.

Partindo dessa outra concepção de infância e juventude, o ECA também promoveu mudanças em relação ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei. A proposta para esse público são as chamadas medidas socioeducativas, na quais se dividem entre execução imediata – advertência e reparação do dano causado à vítima (nos casos de infração de natureza patrimonial) –, execução em meio aberto – prestação de serviço à comunidade e Liberdade Assistida – e execução em meio fechado – semiliberdade ou internação. (BRASIL, 1990).

As medidas socioeducativas são amparadas, entre outros, pelo viés pedagógico e sancionatório que acompanha o discurso da “ressocialização”. No entanto, essas medidas se chocam com uma realidade social profundamente desigual e permeada de contradições e falta de infraestrutura adequada que efetivamente garanta o viés pedagógico e o incentivo na promoção de um novo projeto de vida aos adolescentes, principalmente dentro das MSE em meio fechado. Essa contradição entre a promulgação

¹⁹ Historiador, mestrando em História e graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3802404445141358>

das medidas e as condições adequadas para a sua execução fica explicitamente visível quando observado os instrumentos previstos em marcos legislativos, como o SINASE (2012), e as condições inadequadas que adolescentes e jovens em conflito com a lei enfrentam quando são institucionalizados pelo Estado nas unidades de atendimento, nas quais, em sua maioria, ainda possuem os antigos moldes das FEBEMs Morelli (1999).

Diante dessas mudanças ocorridas na política de atendimento ao adolescente no qual se atribui a responsabilização de ato infracional e considerando a importância desse debate para o campo da educação – visto que pode fornecer elementos para a compreensão das formas de organização pedagógica, social e histórica no tempo presente – consideramos como nosso problema de pesquisa a seguinte questão: o que as medidas socioeducativas demandam do currículo referente ao ensino de história na educação básica?

No ano do presente estudo, o ECA completa seus 31 anos desde que foi oficializado. Durante esse período, as políticas educacionais para o ensino de história impulsionaram o debate em torno da necessidade de renovações em relações as práticas educativas dentro e fora dos muros das escolas. Nesse sentido, o presente artigo buscou discutir a importância que as medidas socioeducativas suscitam para os currículos de história da educação básica, a partir da identificação de alguns impactos dessa política pública voltada ao atendimento especializado de (as) adolescentes e jovens, nos (as) quais se atribuem a autoria de ato infracional, para o ensino de história. Vale ressaltar que nosso ponto de partida se deu na pretensão de apontar algumas reflexões sobre a necessidade de debater o sistema socioeducativo nos currículos de história dentro de uma perspectiva ampla e não necessariamente atrelada ao ensino de história instituído nas próprias unidades de atendimento em meio fechado. Compreendemos que esse último possui questões e problematizações particulares, visto sua dimensão em contexto de privação de liberdade.

Primeiramente, consideramos destacar alguns elementos fundamentais sobre a relação historicamente ancorada entre os valores sociais – representados na figura do Estado – e os adolescentes em conflito com a lei. No segundo momento da presente pesquisa, trabalharemos sobre

as medidas socioeducativas e algumas de suas diversas questões que são impostas para o currículo de história na educação básica.

O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: MEDIDAS NÃO TÃO RECENTES

A institucionalização de adolescentes em conflito com a Lei não é recente na história do Brasil. Nesse processo que envolveu uma relação direta entre o Estado e os adolescentes, os marcos legislativos tiveram especial importância, principalmente na estruturação das políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de conflito com as ditas normas sociais.

Conforme nos lembra Morelli (1999), essa relação se estabeleceu oficialmente na primeira metade do século XIX, quando entrava em vigor o Código Criminal do Império, no ano de 1830. Não obstante a representação em lei sobre a regulação da política do atendimento, esse marco legislativo possuía diversas fragilidades que, mesmo para a época, significava um atraso em relação a outros países, principalmente por determinar o fim da condição de inimputabilidade já aos 14 anos de idade – abaixo dessa idade qualquer pessoa em conflito com a lei se submeteria a uma *avaliação de discernimento*, na qual poderia reduzir a condição de “criminoso” a qualquer idade. A questão da inimputabilidade só mudaria com a promulgação do Código Penal de 1940, quando a condição de inimputável é determinada até os 18 anos.

O que chamamos de cultura menorista (MIRANDA, 2018), se originou, principalmente, a partir da consolidação do Código de Menores, em 1927. Os poderes públicos, agora utilizando o discurso do “Estado Protetor”, passou a intervir mais ativamente no processo de governamentalidade de crianças e adolescentes abandonados ou considerados como “ameaça” aos valores morais da época – principalmente após a década de 60, com o advento da ditadura militar no Brasil. Concordamos com Miranda (2018), quando aponta que, na prática, o Código de Menores se traduzia como dispositivo de governança para os filhos do abandono no Brasil, atingindo, principalmente, crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade

socioeconômica. O “menor delinqüente” – discurso proferido para identificar os adolescentes em conflito com as normas sociais e atrelado ao ideal da cultura menorista – estaria submetido ao conjunto de políticas públicas marcadas pelo caráter punitivista e assistencialista, nas quais se reproduziria em instituições de atendimento repressivas - ou, nas palavras de Passetti (2011), instituições austeras – e ausentes de condições adequadas mesmo para normatizar a conduta dos “delinqüentes juvenis”. Além disso, Morelli (1999, p. 9), salienta que *“os internatos não possuíam condições mínimas para atingir seu objetivo, ou seja, suprir as necessidades básicas do interno, incluindo alimentação, cuidados médicos e educação”*.

Os modelos institucionais da FEBEM/FUNABEM legitimariam esse processo punitivo, nos quais deixariam marcadas a forma de atendimento aos adolescentes que não respondessem os pressupostos estabelecidos pelas normas sociais. Até os dias atuais, mesmo após 30 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – normativa que os reconheceu como *sujeitos de direitos* – ainda é visível a lógica da cultura menorista nas políticas de atendimento, principalmente no contexto dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio fechado.

AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UM CAMINHO NECESSÁRIO

As medidas socioeducativas, sejam em meio aberto ou de restrição de liberdade, revelam, no tempo presente, as tensões entre o Estado e os adolescentes em conflito com a lei. Poderíamos traduzir que seriam contradições entre o aparato normativo e institucional representado pela ordem jurídica e os adolescentes que ocupam os lugares historicamente excluídos na sociedade, em condições de vulnerabilidade – e, por isso mesmo, identificados num determinado recorte racial e socioeconômico –, pelo menos a sua maioria.

Como vimos, a linha tênue entre a punição e a educação é uma dessas dimensões que compõe o sistema socioeducativo, em especial as medidas de restrição de liberdade. O poder jurídico, responsável por alocar os adolescentes em internatos – restritos de liberdade por até 3 anos

(BRASIL, 1990) –, o faz com o intuito de disciplinar pedagogicamente o comportamento do “transgressor” das normas sociais. Além da problematização do que seria uma educação num espaço de restrição de liberdade – ideias que parecem antagônicas –, ressaltaremos as fragilidades dessa alocação em decorrência da inoperância do próprio sistema socioeducativo: unidades em condições insalubres e sem infraestrutura adequada, a questão do excedente populacional nas instituições de acolhimento, os relatos de violência e conflitos internos, a precariedade do ensino escolar nesses espaços e as elevadas taxas de reincidência do ato infracional – trazendo à tona o caráter reversível do discurso da “ressocialização” ou da projeção de um novo propósito de vida aos adolescentes.

Concordamos que essas contradições são elementos que devem estar imersos nos currículos de história, já que elencam as discussões da própria formação social brasileira e como as nossas normativas promovem a regulamentação da vida de uma forma que nem sempre é eficaz. Estudar os sujeitos da socioeducação é compreender processos de relação de poder inseridos no tempo presente e, como vimos, na própria história da formação brasileira. Nesse sentido, é preciso pensar um ensino de história pautado numa perspectiva crítica – compreendendo a ótica de quem aplica os aparatos normatizadores e o lugar social ocupado e *dado* aos assujeitados em nome dos processos conduzidos pela judicialização. Essa compreensão exige do currículo de história forças que se traduzam em uma prática escolar pautada no reconhecimento dos sujeitos de poder e sua atuação no tempo, assim como a identificação de onde estão socialmente localizados. De acordo com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alguns elementos dessa reflexão podem ser encontrados, por exemplo, nas chamadas competências para o ensino fundamental. Embora não trate diretamente do sistema socioeducativo, a BNCC destaca que cabe ao ensino de história a seguinte competência:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do

tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p. 402).

Ora, se as medidas socioeducativas são construções históricas e possuem rupturas em relação à cultura menorista e certas manutenções em sua forma de lidar e restringir a liberdade dos adolescentes em conflito com a lei, por exemplo, elas podem se caracterizar como um conjunto de importante contribuição para o currículo de história. Poderíamos afirmar que os estudos sobre as medidas socioeducativas em sala de aula é um meio para que professores de história construam reflexões sobre permanências e rupturas no tempo histórico. E se é importante “analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” o debate na educação básica ganha ainda mais força, principalmente no momento em que se reforça o papel político de toda a sociedade no processo de proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Compreender acontecimentos históricos e intervir no mundo contemporâneo também é, respectivamente, compreender o cenário em que se constituiu historicamente a relação dos adolescentes em conflito com a lei e intervir a partir de lutas contra suas formas de violências e desmonte dos direitos conquistados historicamente.

As lutas em torno da efetivação dos direitos dos adolescentes devem, assim, fazer parte dos conteúdos presentes nos currículos de história para a educação básica. Além disso, é necessário que essa percepção seja igualmente articulada com as MSE em meio aberto, uma vez que compõe boa parte dos socioeducandos incluídos nas políticas de atendimento. Nesse sentido, é importante atentar para os estudos de Rocha, Marques e Minatel (2012) sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes em cumprimento de medida em meio aberto e suas repercussões na questão do direito à educação. Segundo essas autoras, os próprios relatos dos adolescentes revelam as dificuldades de se inserirem no espaço escolar da comunidade na qual pertencem, sendo a exclusão e o preconceito, quando conseguem ser matriculados, as principais marcas enfrentadas pelos adolescentes. Concordamos com as autoras, quando descrevem que um trabalho de corresponsabilidade entre a escola e seus educadores e as instituições responsáveis pelos programas de medidas socioeducativas podem promover

uma inserção mais qualificada na rotina escolar. Desse modo, ressaltamos a importância dessas implicações para os currículos e professores de história, pois:

A reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de história como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação. (FONSECA, 2016, p. 80).

Considerando a educação como um direito universal, seu acesso também se aplica aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Professores de história, devem se enxergar nesse papel político e social com a educação, colocando-se como agentes compromissados com os direitos dos adolescentes inseridos nas MSE, perspectiva que, como vimos, está em sintonia com alguns dos princípios educativos destacados na BNCC.

Sabemos que o currículo de história não é representado apenas pelos documentos oficiais, mas também pelos vários currículos que emanam dentro da cultura escolar. Defendemos, assim, que além do compromisso dos educadores de assumir a corresponsabilidade no processo de garantia do direito à educação aos adolescentes em conflito com a lei, é necessário que o debate sobre medidas socioeducativas se traduza na prática da cultura escolar. É nesse sentido que vamos destacar a importância de considerar esses adolescentes como *sujeitos históricos*, principalmente quando estamos falando de currículos de história para a educação básica.

Pertencentes a uma determinada temporalidade e inseridos em seu contexto político e cultural, os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas estão particularmente vinculados às formas de organização e valores de sua historicidade. Concordamos com Bezerra (2003), quando aponta que a ideia do *sujeito histórico* faz parte do conjunto de conteúdos e conceitos básicos no ensino de história. No entanto, esses *sujeitos* não estão sozinhos no tempo, mas imersos numa complexa rede de relações sociais e construída entre os diversos agentes. São relações que podem se tensionar, romper ou se interferirem no processo histórico, momento em que surgem também as relações desiguais, contraditórias e, no caso dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio fechado, restritivas de

liberdade. Desse modo, esse conceito é importante na medida em que nos ajuda a identificar qual o lugar ocupado por esses sujeitos, por isso é fundamental considerar que

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da história e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em sua dimensão temporal. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e os pessoais, é o verdadeiro construtor da história. (BEZERRA, 2003, p. 45).

Nesse contexto, é preciso que os currículos de história permitam estabelecer caminhos de análise entre o lugar social dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e os valores sociais de sua temporalidade. É a partir dessa ponte que será possível debater os processos de constituição das identidades desses adolescentes – suas lutas, valores, condições sociais, perspectivas políticas, etc. – e o perfil dos valores sociais – e institucionais – que promovem conflitos e contradições na construção das discussões em torno desses *sujeitos históricos*.

Além disso, é preciso salientar que a constituição da identidade desses adolescentes, enquanto *sujeitos históricos* – isto é, agentes políticos dos processos históricos e das relações que estabelecem com os valores sociais –, não implicam em considerar somente sua vinculação ao programa de atendimento socioeducativo. Novamente, concordamos com Bezerra (2003), quando salienta que

Conceber a História como o resultado de sujeitos históricos implica não atribuir o desenrolar do processo como sendo ação da vontade de instituições, como o estado, os países, a escola etc., ou resultante do jogo de categorias de análise (ou conceitos), como sistemas, capitalismo, socialismo etc. Perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais, no tempo. (BEZERRA, 2003, p. 46).

Compreender os *sujeitos históricos* que cumprem medidas socioeducativas é identificá-los dentro das suas próprias dimensões e interesses, com suas próprias perspectivas políticas e como protagonistas das suas histórias de vida. Nesse sentido, os currículos de história devem,

ainda, propor reflexões acerca da função social e política desses sujeitos, buscando desmistificar estigmas enraizados pela Doutrina da Situação Irregular. Além disso, é preciso reforçar o seu papel de agentes atuantes na construção do conhecimento histórico, isto é, transformam, modificam e criam novas percepções sobre a História e o passado, a partir das suas práticas sociais no tempo presente.

Politicamente ativos na construção do passado, a partir das relações que estabelecem no presente – suas lutas, interesses, lugares de pertencimento, valores políticos, etc. – os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas assumem papel estratégico na construção do conhecimento histórico e, conseqüentemente, demandam das práticas curriculares do ensino de história uma ressignificação dos seus problemas e questões de análise. Nesse sentido, não podemos entendê-los como meros assujeitados das instituições responsáveis pelas políticas de atendimento aos adolescentes e jovens que cometeram ato infracional. É preciso desconstruir a perspectiva de sua identidade marcada com o selo do potencial usuário de políticas públicas, ou até mesmo de “menor delinquente”.

As perspectivas educacionais presentes nos currículos de história, como vimos, demandam da comunidade escolar uma posição historicizada no debate sobre medidas socioeducativas, isto é, compreendendo o lugar social dos adolescentes enquanto *sujeitos históricos* e identificando os diversos valores sociais de uma temporalidade – os códigos de conduta, os dispositivos de poder, onde se localizam socialmente a efetividade do aparelho sancionatório, a quem e quando os instrumentos legais se aplicam, etc.

Não obstante a essa preocupação, vale ressaltar que a resolução de número 2, de 1º de julho de 2015, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, trazia as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada nos cursos de licenciatura e formação pedagógica. O documento respaldava um certo compromisso com uma prática educativa que valorizasse a questão do direito à educação dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Embora se tratasse dos currículos dos cursos de formação de professores, consideramos uma importante nota, uma vez que, registrada a partir do DCNs, essas orientações poderiam se

traduzir em práticas curriculares mais atentas ao debate sobre MSE na educação básica. Segundo a diretriz,

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

No entanto, esse possível avanço sobre a questão da socioeducação nos documentos oficiais dos cursos de formação de professores foi revogado pela nova resolução de número 2, de 20 de dezembro de 2019, do CNE. A nova diretriz trouxe um enfoque sobre as “competências gerais docentes” e não apontou, pelo menos de forma direta, a importância da discussão sobre as medidas socioeducativas nos currículos.

Já as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) trazem a questão das medidas socioeducativas no capítulo intitulado *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. O documento estabelece uma delimitação bem definida do lugar que ocupa a educação para as medidas socioeducativas: associada aos estabelecimentos penais. Nos capítulos direcionados à educação básica, nos espaços “não-penais”, por assim dizer, embora reforce a importância da valorização dos direitos humanos nas práticas pedagógicas, a questão dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa não é diretamente descrita. Defendemos que essa discussão suscita problemas que devem envolver a preocupação dos currículos e professores de história da educação básica. Como vimos, além de caracterizar problemáticas fundamentais para o ensino de história, elencam questões do tempo presente que envolvem o compromisso de toda a sociedade na luta pela efetivação dos direitos humanos dos adolescentes em MSE. Entendemos que são necessárias

essas articulações e uma proposta dos currículos de história diretamente relacionada às discussões sobre esses *sujeitos históricos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, muitos são os problemas a serem superados pelas políticas de atendimento aos jovens e adolescentes responsabilizados por ato infracional. O maior deles, talvez, seja o desafio de garantir uma política de acolhimento mais humanizada, de respeito aos valores reconhecidos por normativas nacionais e internacionais no processo de garantia dos seus direitos humanos, isto é, de fato, garantir a perspectiva dos *sujeitos de direitos*.

Essa questão, sem dúvida, demanda dos currículos de história para a educação básica adaptações e o reconhecimento do seu papel enquanto disciplina escolar compromissada com o movimento de corresponsabilidade diante da garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Defendemos, não apenas esse reconhecimento, mas, ainda, a importância de se discutir historicamente o lugar desses adolescentes, suas perspectivas políticas e, sobretudo, os seus *lugares sociais*, nas práticas educativas do ensino de história, elencando problematizações que estão no cenário das relações de poder no tempo presente.

Compreendemos que considerar os adolescentes em cumprimento medidas socioeducativas como *sujeitos históricos*, faz parte de um dos movimentos necessários do compromisso social de professores, alunos e do próprio currículo de história no processo de efetivação das suas responsabilidades. É preciso, de fato, pensar um ensino de história preocupado com as pautas democráticas e reconhecidas por movimentos sociais e instrumentos legais, como o ECA.

Assim, partindo da compreensão do currículo da educação básica como um projeto entrelaçado aos valores éticos, morais e políticos de uma sociedade – fruto das tensões, contradições e manifestações sociais –, é necessário concretizar o fenômeno das medidas socioeducativas –

igualmente relacionadas às tensões e contradições sociais – nas práticas curriculares para o ensino de história.

Nessa compreensão, embora os documentos oficiais que determinam as diretrizes curriculares para o ensino de história não tratem diretamente da questão das medidas socioeducativas, é preciso reconhecer sua importância dentro das discussões inseridas na comunidade escolar, pois, justamente devido ao currículo ser o resultado da coalisão de forças no interior de uma sociedade, cabe o nosso compromisso em direcionar as forças que irão elencar a necessidade de instrumentalizar esses conteúdos nos programas oficiais. Assim como foi a importância dos movimentos sociais na promulgação do ECA, em 1990, é necessária uma comunidade escolar igualmente envolvida em propor mudanças que alicercem a desconstrução do estigma do “menor delinquente” proveniente da cultura menorista-punitivista.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37 – 48.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acessado em 05/03/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, DE 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC - Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, p. 46-49, 15 de abril de 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acessado em 05/03/2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acessado em 05/03/2021.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acessado em 05/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versao_final_site.pdf. Acessado em 05/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

MIRANDA, Humberto. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 160-178, 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/438/265>. Acessado em 05/03/2021.

MORELLI, Ailton José. A inimizabilidade e a impunidade em São Paulo. **Rev. bras. Hist**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 125-156, 1999. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100007&lng=en&nrm=iso. Acessado em 05/03/2021.

PASSETTI, Edson. Governamentalidade e violências. **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 11., n. 1, pp. 42-53, 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/passetti.pdf>. Acessado em 05/03/2021.

ROCHA, M. F. J.; MARQUES, G. C. S.; MINATEL, M. M. Medidas socioeducativas e o direito à educação: um diálogo possível. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, V. 7, n. 4, p. 62-74, 2012. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6287>. Acessado em 05/03/2021.

SEÇÃO II
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E
DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 8

DIREITOS HUMANOS À SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19²⁰

Ana Camila de Oliveira²¹

Andrezza Maria Barros Dantas²²

Talita Maria Pereira de Lima²³

INTRODUÇÃO

Historicamente a Política de saúde mental e o seu arcabouço legislativo vêm sofrendo várias modificações, sendo que a garantia desse direito foi conquistada através das lutas dos movimentos sociais. Por décadas as pessoas com transtornos mentais passaram por períodos de preconceito, estigmas e exclusão da sociedade. Tiveram épocas em que esses indivíduos eram internados em manicômios e recebiam tratamentos considerados desumanos (GOFFMAN, 2007). Nessa linha, Foucault (1978) traz a reflexão sobre o estigma do louco, visto que a comunidade os enxergava como algo ruim e por isso deveriam ser excluídos do convívio com a sociedade.

Ademais, segundo a OPAS/OMS (2019) e o DSM-5 (2014), existem vários Transtornos Mentais apresentados de diferentes formas, exemplificando: os Transtornos Depressivos, o Transtorno Bipolar e

²⁰ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

²¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-graduada em Ciência Política pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Advogada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8490587020304752>

²² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-Graduada em Direito Processual pela Universidade Potiguar, Policial Penal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6812046665734613>

²³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Bolsista CAPES/DS; Pós-graduada em Direito Civil e Processo Civil pelo Centro Universitário Joaquim Nabuco e Advogada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6785472588454647>

Transtornos Relacionados, o Espectro da Esquizofrenia e outros Transtornos Psicóticos, deficiência intelectual (ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) e entre outros, que geralmente trazem as características de ser uma associação de pensamento, percepções e comportamentos incomuns.

O DSM-5 (2014) diz que os transtornos mentais são determinados pelos valores e normas da cultura, sociedade e família. Assim, a avaliação diagnóstica tem que atentar para quando as experiências pessoais, os comportamentos e os sintomas são distintos dos impostos nas normas socioculturais, e acabam construindo barreiras para que esses indivíduos se adaptem às culturas originais e condições sociais ou familiares.

Devido às batalhas para conquistar os direitos no âmbito da saúde mental, isto é, a luta antimanicomial e a reforma psiquiátrica que passaram a aplicar os Direitos Humanos como base para assistência e tratamentos de transtornos mentais, surgiram outros documentos, legislações e políticas públicas assegurando esse direito no Brasil (Torre, 2001). Tal como, a saúde é considerada um Direito Humano, fundamental e Social, conseqüentemente de aplicabilidade imediata, garantido nacionalmente entre as legislações, como salienta a Constituição Federal (CF) de 1988 em seus artigos: 5º, §1º; 6º e 196 e internacionalmente destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu artigo 25, ponto “1”.

Em adição, a saúde é um direito de todos, conforme o artigo 196 da CF/88, assim sendo, deve o Estado assegurá-la através de políticas sociais e econômicas, como também garantir o acesso universal e igualitário às ações e serviços (BRASIL, 1988). Em consonância com a CF/88, Magalhães (2008) defende que no Direito à saúde é garantido o acesso a tratamento de doenças, saúde física e mental, devendo ser iniciado de forma preventiva. Ademais, com intuito de assegurar o direito à saúde mental foi criado o Sistema Único de Saúde (SUS), que organiza os serviços voltados à saúde no Brasil, com bases em diversas leis como a Lei nº 8.080 de 1990 e a Lei nº 8.142 de 1990. Outra Legislação em destaque é a Lei nº 10.216 de 2001 que trata da proteção e dos direitos das pessoas com transtornos mentais e muda o modelo assistencial em saúde mental.

Portanto, o presente artigo tem o intuito de investigar as políticas públicas e cuidados em saúde mental no Brasil, trata-se de uma pesquisa

qualitativa documental e bibliográfica, utilizando como base estudos, documentos, normas sobre saúde mental, Tratados Internacionais de Direitos Humanos, a Política Nacional de Saúde Mental, a Nota Técnica 11/2019-CGMAD/DAPES/SAS/MS, o Movimento Nacional da Luta Antimanicomial, as campanhas de conscientização e os efeitos da pandemia decorrente do Covid-19 na saúde mental.

Importante ressaltar que a definição de Saúde segundo a Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OMS) perpassa a inexistência de doenças ou enfermidades, visto que é necessário ter o total bem-estar físico, mental e social do indivíduo, já que inúmeras situações podem afetar a saúde mental, isto é, as rápidas mudanças sociais, exclusão social, violação dos direitos humanos e entre outras. Logo, para efetivar a saúde mental são necessárias ações que possibilitem práticas de vida saudáveis, ela é determinada pelos fatores socioeconômicos, biológicos e ambientais e táticas. Para efetivar, resguardar e restaurar a saúde mental é fundamental as intervenções custo-efetivas de saúde pública e intersetoriais (OMS, 2016).

REFORMA MANICOMIAL E DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Os preconceitos a respeito dos pacientes com transtornos mentais estão arraigados na sociedade, o que na maioria das vezes provocou durante muito tempo a formação de políticas públicas equivocadas, entre essas o trancamento desses pacientes em ambientes fechados caracterizado pelo modelo hospitalocêntricos, onde era comum a utilização de violência e a mercantilização da loucura.

Na década de 70 surgiram as primeiras ações para uma Reforma Psiquiátrica Brasileira com a criação do Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental, no qual tinha como objetivo principal propiciar uma desconstrução do modelo manicomial vigente (AMARANTE, 2017, p.774). Para Amarante:

A Reforma Psiquiátrica pressupõe o estabelecimento de uma nova relação entre sociedade, sofrimento mental e instituições com o

intuito de ofertar outro lugar social para a loucura e promover o aumento das potências de vidas das pessoas em sofrimento mental. (AMARANTE, 2017, p. 774)

É importante ressaltar que a reforma psiquiátrica iniciou-se no Brasil mais precisamente através da I conferência Nacional de Saúde Mental no Rio de Janeiro no ano de 1987, a partir daí se discutiu a importância do surgimento do primeiro CAPS no Brasil na cidade de São Paulo em 1987 e a implantação dos Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS) na cidade de Santos, e em 1989 o primeiro Projeto de Lei sobre regulamentação dos direitos da pessoa com transtornos mentais e extinção dos manicômios no País de autoria do deputado Paulo Delgado, iniciando a verdadeira luta pela reforma psiquiátrica dentro do campo político e jurídico.

Importa salientar que o Brasil referendou a Declaração de Caracas nos anos 90, firmando o compromisso de implantação de serviços de atenção diária e normas de fiscalização dos hospitais psiquiátricos, salvaguardar os direitos civis, a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos dos usuários e retorno ao meio comunitário.

Um marco histórico para o setor de saúde mental possibilitador de mudanças ao nível do Ministério da Saúde, foi a conferência Regional para a Reestruturação da Assistência Psiquiátrica, realizada em Caracas em 1990, com a Declaração de Caracas assinado pelos países da América Latina (HIRDES, 2009, p. 298).

A intenção do Brasil ao referendar a declaração era promover uma desinstitucionalização, que no sentido real é muito mais ampla do que o deslocamento de um paciente com transtorno de um manicômio para a comunidade, e sim formações qualitativas no modelo de saúde e não meramente uma reorganização administrativa.

Concretamente se transformam os modos nos quais as pessoas são tratadas (ou não tratadas) para transformar o seu sofrimento, porque a terapia não é mais entendida como a perseguição da solução – cura. (...) o problema não é a cura (a vida produtiva), mas a produção de vida, de sentido, de sociabilidade, a utilização de formas (dos espaços coletivos) de convivência dispersa. (ROTELLI, 1990, p.202).

A desinstitucionalização prevê uma mudança no paradigma do tratamento para o doente onde se foca na pessoa do doente, não mais na doença, algo que se mostra uma verdadeira renovação da clínica psiquiátrica, focada em aspectos de fala e projetos terapêuticos, reabilitação e reinserção social, no qual o mais importante é o foco no cuidado como elemento para transformar ao modo de viver e diminuição do sofrimento do paciente na vida cotidiana.

A partir da Redemocratização e consequente criação do Sistema Único de Saúde através da lei nº 8.080/90 e lei nº 8142/90, consolidou-se uma modificação no modelo de atenção à saúde mental com a substituição das estruturas de hospitais para os serviços abertos e territoriais, tendo como principal importância colocar a comunidade em contato com o sofrimento mental. Baseado no modelo proposto pela Declaração de Caracas foi criada a Coordenação de Saúde Mental em 1991, no qual foram instituídos os Núcleos de assistência psicossociais, NAPSS e os Centros de Atenção Psicossocial, CAPSS regulamentados pelas Portarias nº 189/1991 e nº 224/1992.

A partir desse período ficou evidenciado a redução dos leitos hospitalares e o aumento de serviços baseados na universalidade e na acessibilidade e orientação para as comunidades.

Em 06 de abril 2001 a lei Paulo Delgado foi aprovada e tornou-se a lei nº 10.216 após onze anos de tramitação no congresso, no qual redireciona as políticas públicas em saúde mental ao mesmo tempo em que protege os direitos das pessoas com transtornos mentais e ficou caracterizada pela mudança no modelo de atenção em saúde mental (BRASIL, 2001), apesar de ter sido sancionada com atraso frente às legislações de diversos países. É importante salientar que tal lei surgiu a partir de diversos movimentos entre estes a I conferência Nacional de Saúde Mental (CNSM) considerada um marco para as políticas referentes ao setor, tendo se seguido anos depois com o II Congresso Nacional dos Trabalhadores em Saúde Mental que instituiu o dia 18 de maio como dia Nacional da luta Antimanicomial com o lema “Por uma sociedade sem manicômios” (BRASIL, 2005). Segundo Delgado:

(...) almejava-se que, concomitantemente à ampliação do acesso ao cuidado, fosse rompida a tríade hegemônica emergência-ambulatório-hospital e se desenvolvessem diferentes tecnologias de cuidado que contemplassem as necessidades e singularidades dos sujeitos em questão, mediante uma lógica territorial e interdisciplinar (DELGADO, 2019, p.4).

Uma importante política pública criada em 2003 denominada: “*de volta pra casa*”, tinha por objetivo a ressocialização de pacientes vítimas de internações de longa permanência com a inserção social, incentivando a organização de uma rede ampla e diversificada de recursos assistenciais e de cuidados para facilitar o convívio social. Em 2008, instituíram-se os núcleos de apoio à saúde da família (NAFs), que também contribuíram com o apoio em saúde mental.

Em 2011, criou-se as Redes de Apoio Psicossocial (RAPS), que foi considerado um marco, pois ampliou-se o acesso da população aos cuidados em saúde mental, e principalmente a garantia de cuidados integrais, com isso delimitou-se a territorialidade e a comunidade como principais as formas de cuidados em saúde mental.

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

A pandemia decorrente da transmissão do novo corona vírus SARS-CoV-2 trouxe mudanças que afetaram a saúde mental da população, sendo assim, é de extrema importância a manutenção, melhoramento e impulsionamento das Políticas Públicas sobre Saúde Mental para a efetivação desse direito. Ademais, no decorrer da história, tiveram momentos de pandemia, exemplificando a Gripe espanhola em 1918 (HUREMOVIC, 2019). Logo, diversos estudos demonstram que os períodos durante e após as epidemias ocorrem temor em toda a população, acarreta crescimento de transtorno por estresse pós-traumático, ansiedade e depressão (SHUJA, AQEEL, JAFFAR, AHMED, 2020). Além disso, há entendimento que a pandemia decorrente do COVID-19 afeta a saúde física, saúde mental e o bem-estar das pessoas (FIORILLO, GORWOOD, 2020).

No Brasil a atenção psicossocial passa por crise, visto que há anos se aplica o modelo de cuidado em saúde mental com base na liberdade, respeito e autonomia desse segmento, e com isso tiveram avanços significativos, contudo desde 2016 acontece um desmonte das conquistas decorrentes da reforma psiquiátrica (DELGADO, 2019). Assim sendo, em 2019 houve a publicação da Nota Técnica 11/2019-CGMAD/DAPES/SAS/MS do Ministério da Saúde denominada de *“Nova Política Nacional de Saúde Mental”*, que explica as mudanças na Política Nacional de Saúde Mental e as Diretrizes da Política Nacional sobre Drogas (BRASIL, 2019). Contudo, os movimentos sociais, instituições, Associações, pesquisadores e trabalhadores da área da saúde mental, Conselhos e entre outros, são contra as medidas dispostas nela, visto que com base no pronunciamento do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional- COFFITO (2019) o documento incentiva a internação psiquiátrica desse grupo, como também o tratamento com aplicação da eletroconvulsoterapia.

Outrossim, no intuito de o Ministério da Saúde (MS) explicar sobre a Nova Política Nacional de Saúde Mental (PNSM), foi emanado ofício pela Defensoria Pública da União, as Defensorias Públicas dos Estados de Pernambuco e São Paulo e o Colégio Nacional de Defensores Públicos Gerais (Condege), para que MS elucide o propósito de revogar portarias e fechar ou transformar programas de saúde mental que integram o Sistema Único de Saúde (SUS) (DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO, 2020). Visto que essas medidas são inconstitucionais por violarem a Constituição Federal, como também confrontam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e demais tratados internacionais de proteção aos direitos humanos e as orientações emitidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Ibid.). Ou seja, as modificações propostas na nova PNSM, podem configurar um desmonte de políticas públicas em saúde mental, visto a possibilidade de abolir as equipes de Consultório na Rua e Rede de Atenção Psicossocial voltadas para os indivíduos com sofrimento ou transtorno mental (DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO, 2020).

Como também, o Conselho de Secretários Municipais de Saúde do Estado de São Paulo (COSEMS/SP), entre as suas críticas sobre o que dispõe a Nota Técnica, está que o Ministério da Saúde passou a não

considerar que a rede de serviços de saúde mental, exemplificando o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e SRT (Serviço de Residência Terapêutica), possa substituir os Hospitais Psiquiátricos ao trazer que não haverá mais auxílio para que não ocorra fechamento de unidades (CONSELHO DE SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE SAÚDE DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

Logo, essa mudança é um retrocesso para as garantias de direito à saúde mental já conquistada, visto que retorna à segregação do atendimento a esses pacientes, além disso, há violação de textos legais, documentos e tratados internacionais de Direitos Humanos, como a CF/88, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo promulgado pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, a Lei nº 10.216 de 2001 e entre outros.

CONSCIENTIZAÇÃO POPULAR

Com os avanços no tratamento conferido à saúde mental através da Reforma Psiquiátrica expostos anteriormente, aconteceram importantes marcos na promoção dos Direitos Humanos no que tange essa temática. Apesar disso, ainda há uma enorme relutância da sociedade brasileira quando o assunto se volta para o debate dos transtornos mentais, algo que está calcado em preconceitos perpassados anos após ano através de articulações históricas, sociais e políticas, onde firmou-se um modelo hegemônico de ser humano ideal, reverberando na dificuldade de maiores avanços nos processos de cuidados desses problemas de forma humanizada.

Como forma de romper com esses preconceitos e criar novos paradigmas sobre a saúde mental como promoção de Direitos Humanos, houve a idealização de campanhas de conscientização em âmbito nacional, sendo nomeadas de Janeiro Branco e Setembro Amarelo. Haja vista que em consonância com Herrera Flores (2009, p.32), *“quando falamos em direitos humanos, falamos de dinâmicas sociais que tendem a construir condições materiais e imateriais necessárias para conseguir determinados objetivos que estão fora do direito”*.

Diante disso, levando em consideração que Janeiro é o primeiro mês do ano e período em que há inúmeras expectativas sobre como decorrerá nossas vidas durante o restante do ano, o psicólogo Leonardo Abrahão idealizou o Janeiro Branco no ano de 2014 com o objetivo de promover maior diálogo sobre saúde mental e, conseqüentemente, prevenir doenças mentais, diminuir preconceitos em torno do trabalho dos profissionais da área e gerar maior empatia entre toda a população para que haja o rompimento do estigma existente quando tratamos de saúde mental. A idealização dessa campanha iniciou-se em Minas Gerais, passando a tomar proporção nacional devido a sua importância.

Já o Setembro Amarelo é uma data que surgiu em 2003, sendo representada oficialmente desde 2014 pela Associação Brasileira de Psiquiatria- ABP em parceria com o Conselho Federal de Medicina – CFM. Segundo as Diretrizes para a divulgação e participação da Campanha Setembro Amarelo, a ABP nos informa que *“realiza parcerias institucionais e públicas, organiza as informações sobre as ações em todo o País e convoca a sociedade ao debate por meio da participação em eventos e pela imprensa”* (p.2). O objetivo dessa campanha é a prevenção ao suicídio e a redução desse índice, haja vista que segundo dados da Organização Mundial da Saúde – OMS o suicídio no Brasil é uma das maiores causas de morte entre pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos.

Como é de conhecimento geral, no ano de 2020 a população mundial iniciou o enfrentamento à pandemia da Covid-19, no qual diversas medidas foram recomendadas pela Organização Mundial de Saúde. Uma delas é a necessidade de isolamento social para evitar a disseminação do vírus, sendo um dos fatores que contribuíram para o índice de aumento da ansiedade, além disso, conforme a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) a pandemia aumentou o risco para suicídio.

Ainda que possamos considerar que algumas reações são normais para uma situação anormal, estima-se que pode haver um aumento da incidência de adoecimento mental entre um terço e metade da população, a depender da magnitude da Pandemia e do grau de vulnerabilidade que a pessoa se encontra no momento. (ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO, 2020, p.10)

De acordo com a Cartilha de Orientações de Atenção à Saúde Mental lançada pela Advocacia Geral da União (AGU) no ano de 2020, algumas orientações podem ser adotadas para identificar sofrimento mental e emocional no ambiente de trabalho, mas que servem de base para ações cotidianas de toda a população. Diante disso, após ter conhecimento da personalidade e temperamento do indivíduo é importante ficar em atenção para perceber que o indivíduo não está agindo na sua forma habitual há dias, que está passando por algum problema familiar ou enfrentando alguma outra situação complicada, que faz queixas diárias sobre as angústias, que esteve envolvido com eventos estressantes e recentes, que teve acesso a métodos autolesivos, traumas vivenciados na vida, planejamento de pôr fim a própria vida e tentativas anteriores de suicídio. (2020, p.6).

Com relação a prevenção da saúde mental em tempos de Pandemia, a AGU expõe que:

Para a preservação da saúde mental em tempos de Pandemia é fundamental que seja dada atenção à saúde como um todo. Esta atenção consiste basicamente em ações simples como o estabelecimento de uma rotina organizada, cuidado com a higiene, uso de máscaras, distanciamento físico, alimentação saudável, prática de exercícios físicos, convívio familiar harmônico, contato social mesmo que virtual, momentos de relaxamento e descanso, sono de qualidade e os cuidados com pensamentos, sentimentos e emoções. (2020, p.10)

Importante trazer à tona que a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2020, teve como tema “*O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira*”. Algo que se mostrou um passo importante na conscientização sobre problemas que podem afetar a saúde mental, principalmente em um período tão conturbado como os tempos pandêmicos em que nos encontramos.

Contudo, apesar dos avanços alcançados com as campanhas de conscientização é preciso ter em mente que o incentivo e trabalho para a tomada de consciência popular sobre a importância de cuidados dos transtornos mentais deve ser um trabalho de todos os dias, não apenas de meses específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historiografia brasileira no que tange aos cuidados da saúde mental tem nos mostrado que inúmeros avanços foram alcançados através do Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental e de movimentos sociais diversos. O Brasil, que tem no seu corpo constitucional a promoção da dignidade humana como princípio basilar da Constituição Federal de 1988, conseguiu trazer visibilidade para discussões sobre transtornos mentais que por muito tempo foram escamoteadas da sociedade por uma visão que privilegiava - e ainda privilegia - um modelo hegemônico de ser humano ideal.

O período pandêmico vivenciado pela população mundial causado pela transmissão do novo corona vírus SARs-CoV-2 trouxe a necessidade de uma reorganização das políticas públicas voltadas para a saúde mental, haja vista que as medidas de segurança para evitar a disseminação do vírus propiciaram aumentos significativos de transtornos mentais diversos. Mesmo com as mobilizações sociais e as campanhas de conscientização, o cuidado com a saúde mental no Brasil ainda apresenta fragilidade, uma vez que o estigma social em torno desse tema dificulta a aplicabilidade dos cuidados para toda a população.

Além disso, não podemos nos esquecer que a política nacional brasileira também tem dificultado a promoção e efetivação das políticas públicas de saúde mental, uma vez que vem desde 2016 causando um retrocesso às conquistas alcançadas pelos defensores de um sistema de serviços de saúde mental de qualidade e humanizado.

Por fim, cabe então a cada um de nós fazermos um trabalho de conscientização e ajudar a propiciar caminhos para que todes tenham acessos aos serviços necessários para uma saúde mental de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO (AGU). **Cartilha de Orientações de Atenção à Saúde Mental**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/agu/pt->

br/comunicacao/noticias/setembro-amarelo-agu-lanca-cartilha-sobre-atencao-a-saude-mental. Acesso em: 22/03/2021.

AMARANTE, Paulo; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. **Loucura e diversidade cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura da Reforma Psiquiátrica e do campo da Saúde Mental no Brasil**. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 21, n. 63, p. 763-774, 2017.

AMARANTE, Paulo; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. **30 anos de Reforma Psiquiátrica Brasileira: lutando por cidadania e democracia na transformação das políticas e da sociedade brasileira**. 2010. In: FONTES, Breno; FONTE, Eliane Maria Monteiro da. (Orgs.). Desinstitucionalização, Redes Sociais e Saúde Mental: Análise de Experiências da Reforma Psiquiátrica em Angola, Brasil e Portugal. Recife: Editora Universitária – UFPE.

Associação Brasileira de Psiquiatria. **Diretrizes para a divulgação e participação da Campanha Setembro Amarelo**. Disponível em: https://a0e38812-554e-49f8-abbd-a0342f167fe7.filesusr.com/ugd/c37608_62566e6114104c1f8dca07bd1ac05ee0.pdf. Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar.2021.

BRASIL. **Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11/2019-CGMAD/DAPES/SAS/MS**. 2019. Disponível em: <https://pbpd.org.br/wp-content/uploads/2019/02/0656ad6e.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Estratégicas. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, **Reforma Psiquiátrica e Política Mental no Brasil, Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde mental: 15 anos depois de Caracas**, Brasília, Nov. 2005. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf. Acesso em: fev. 2021.

CONSELHO DE SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE SAÚDE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Nota do COSEMS/SP sobre a NT N 11/2019–CGMAD/DAPES/SAS/MS**. 2020. Disponível em: <http://www.cosemssp.org.br/wp-content/uploads/2019/03/NOTA-SA%C3%99DE-MENTAL-01.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO. **Pronunciamento em relação à Nota Técnica do MS sobre Saúde Mental**. 2019. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10573>. Acesso em: 18 mar. 2021.

DELGADO, Pedro Gabriel. **Reforma psiquiátrica: estratégias para resistir ao desmonte**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, e0021241, 2019.

DELGADO, Pedro Gabriel. **As mudanças na política de saúde mental.** Entrevista do mês de jul. 2019. Entrevistadoras: Inês Costal e Patrícia Conceição. Salvador: Observatório de análise política em saúde, 2019. Disponível em: <https://www.analisepoliticaemsaude.org/oaps/documentos/noticias/entrevista-do-mes-de-julho-pedro-delgado/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO (DPU). **Defensorias pedem informações sobre mudanças em política de saúde mental.** 2020. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/noticias-institucional/233-slideshow/60075-defensorias-cobram-informacoes-sobre-revogacao-de-portarias-de-saude-mental>. Acesso em: 18 mar.2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade clássica.** São Paulo. Editora Perspectiva S.A. 1978.

FIORILLO, Adrea; GORWOOD, Philip. **The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice.** Eur Psychiatry. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 mar. 2021.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 7 ed, São Paulo: Perspectiva, 2001.

GUGEL, Maria aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HIRDES, Alice. **A reforma psiquiátrica no Brasil: Uma (re) visão,** Revista Ciência Saúde Coletiva Vol 14 n 1 Rio de Janeiro, Jan/Fev. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100036. Acesso em: fev. 2021.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HUREMOVIC, Damir. **Psychiatry of pandemics: a mental health response to infection outbreak**. Cham: Springer Nature; 2019.

MAGALHÃES, José Quadros de. **Direito Constitucional**. Curso de Direitos Fundamentais. 3 ed, ver. e atual. São Paulo. Método, 2008.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al]. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. 5 ed, Porto Alegre. Editora Artmed, 2014.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS/OMS). **Apoia governos no objetivo de fortalecer e promover a saúde mental da população**. 2016. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5263:opas-oms-apoia-governos-no-objetivo-de-fortalecer-e-promover-a-saude-mental-da-populacao&Itemid=839, Acesso em: 18 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS/OMS). **Pandemia de COVID-19 aumenta fatores de risco para suicídio**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6277:pandemia-de-covid-19-aumenta-fatores-de-risco-para-suicidio&Itemid=839. Acesso em: 10/03/2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS/OMS). **Transtornos mentais**. 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtornos-mentais>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROTELLI, F. Leonardis, MAURI, Rísio, **Desinstitucionalização**, São Paulo: Hucirec. 1990.

SHUJA, KanwarHamza; AQEEL, Muhammad; JAFFAR, Abbas; AHMED, Ammar. **COVID-19 pandemic and impending global mental**

healthimplications. PsychiatrDanub. 2020. Disponível em:
http://www.psychiatria-danubina.com/UserDocsImages/pdf/dnb_vol32_no1/dnb_vol32_no1_32.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

CAPÍTULO 9

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: UM COMBATE EM SALA DE AULA ATRAVÉS DO YOUTUBE

Bruno Basilio Cardoso de Lima²⁴
Tânia Maria Goretti Donato Bazante²⁵

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo vivemos em uma sociedade na qual as manifestações da sexualidade muitas das vezes são negligenciadas pelos professores em sala de aula. Esse fato fica ainda mais evidente quando se trata de estudantes com deficiência que freqüentemente são tratados como seres assexuados incorporados em um corpo, impossibilitado de serem seres desejantes e desejados, em que são calados seus desejos, impulsos e expressões.

No ambiente escolar, os estudantes comumente adentram em um local repleto de cultura que é implantada e desenvolvida pelos grupos sociais que cercam esse indivíduo. Geralmente, esse enunciado traz consigo, vozes depreciativas e podadoras da ação infantil do estudante com deficiências, por medo dos familiares em abordar temas específicos e/ou insegurança dos componentes do ambiente escolar de estimular as manifestações e expressões sexuais.

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a ação docente perante a manifestação da sexualidade de alunos com deficiência e tenta trazer algumas diretrizes para romper os grilhões da cultura segregadora em que está inserido o ambiente escolar. Pretende-se ampliar o debate sobre o tema partindo de um levantamento bibliográfico nos sites acadêmicos de busca, bem como trazer uma reflexão sobre os combates ocorridos em sala

²⁴ Mestrando no programa de Educação em Ciências e Matemática pela UFPE/CAA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3686832744748253>.

²⁵ Doutora em Educação pela UFPB; Professora do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFPE/CAA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2283602616022619>.

de aula na tentativa de calar a consciência sexual dos estudantes com deficiência.

Para alcançarmos o objetivo, o trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira parte, buscaremos trazer um recorte histórico da podagem ocorrida nas pessoas com deficiência perante às suas manifestações sexuais no ambiente escolar. Para chegar a esse ponto faremos um diálogo com Denari (2010) no que concerne ao processo das manifestações sexuais e as opiniões dos estudantes com deficiência sobre esse tema. Na segunda seção, discutiremos o processo de atuação docente, separando algumas citações e indagações sobre o processo de ensinar no Ensino Fundamental II, além de trazer um levantamento bibliográfico expansivo sobre a utilização do *YouTube* como plataforma de ensino educacional. Por fim, faremos a nossa retomada final a respeito das informações levantadas e a construção dos paradigmas levantados em sala de aula, levando em consideração que é necessário a inclusão de debates sobre o tema na formação inicial dos professores, assim como as Secretarias de Educação possam proporcionar para os professores um processo de formação continuada sobre o assunto, para que eles possam deixar de apresentar tantas limitações acerca do contexto abordado.

UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS: O DIREITO DE SER SEXUAL

Esta seção abordará um apanhado histórico-conceitual sobre a sexualidade, a efetividade e a deficiência. Temos, inicialmente, que exprimir a noção de que o ato de demonstrar a sexualidade é inerente ao ser humano, inclusive, marca uma fase importante do desenvolvimento corporal e emocional do adolescente, incluindo o processo de aceitação social perante seus pares no ambiente escolar, como corrobora Denari (2010, p.44) quando expressa sua opinião sobre: *“Entender a sexualidade como marca de desenvolvimento harmonioso de todas as pessoas, reconhecendo a importância da comunicação e do envolvimento afetivo na vivência da sexualidade”*.

Sobre as consequências de que a falta de liberdade na expressão da sexualidade pode vir a trazer para o ser humano, trazemos, para salientar, o seguinte enxerto:

(...) indivíduo/sociedade – produto e produtor da história (...) Sem esse pressuposto, poderíamos correr o risco de ‘coisificar’ e ‘vítimar’ o deficiente, perpetuando a ideia maniqueísta de força/fragilidade – cabendo à sociedade o primeiro termo e ao deficiente, o segundo (AMARAL, 1995, p.XIX). De certa forma, é mais cômodo não perceber, como salienta Heller (1992, p. 59) que (...) todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa de trabalho (DENARI, etal, 2010, p.47).

Segundo os autores, o processo de exclusão em relação a demonstração da sexualidade do aluno com deficiência pode trazer severas alterações comportamentais, emocionais e físicas, atrapalhando o processo do desenvolvimento humano. Diante desse exposto, chegamos ao seguinte questionamento: onde surgiu a ação de proibir e coibir a demonstração da sexualidade de pessoas com deficiência?

Não podemos citar fatos antes da Idade Média, pois já vinha sendo desenhado pelo império grego, o processo de hegemonia da raça guerreira dominante. Dessa forma, as crianças com deficiência eram descartadas antes mesmo de chegarem ao primeiro ano de vida, sendo arrancados o seu direito à vida. Na Idade Média, o processo se tornou diferente, mas ainda excludente. Nessa fase, as crianças não eram mais mortas, porém eram tomadas como punição divina para a família e seguiam a vida sendo podadas, injustiçadas, injuriadas e excluídas da vivência em sociedade. Já na Idade Moderna, temos o apanhado histórico do recebimento das crianças de forma bem distinta, no qual, um enxoval é preparado, risos e festas para receber um recém-nascido. Em contrapartida, a criança com deficiência era recebida com choro e preocupação. Na contemporaneidade, o conceito de educação inclusiva procura combater essa desigualdade.

Quando tratamos das expressões nas escolas, temos vantagens que ultrapassam as barreiras da construção social, trazendo conflitos perante os pares e a partir das reflexões, trazem atividades e processos para melhorar a

qualidade de vida de estudantes com deficiência no ambiente escolar, assim como salienta Denari (2004, p.278) *“(...) toda pessoa expressa uma tendência a ser perfeita, a educar-se, condições tais que fundamentam os princípios normativos de ordem moral e que são indispensáveis para o exercício de sua dignidade”*.

Quando falamos sobre as leis que norteiam e organizam a nossa vida em sociedade, é observado que o processo educacional deve ser inclusivo e de igual nível para todos os brasileiros, além da importância de mostrar para o seu alunado todos os assuntos relacionados à sua disciplina, como preconiza a base Nacional Comum Curricular (BNCC). O que notamos no ambiente escolar são professores que se negam a lecionar os conteúdos relacionados a sexualidade, mesmo sabendo da sua relevância, como afirma Silva na sua dissertação:

Boa parte dos professores sente-se despreparada para falar abertamente sobre a questão, entretanto, é impossível omitir-se, pois comportamentos de ansiedade e curiosidade em relação à sexualidade vêm se tornando cada vez mais comuns nas escolas. O professor desempenha um papel muito importante na abordagem desse assunto, já que a escola constitui um espaço enriquecedor para o esclarecimento e para a discussão sobre sexualidade (SILVA, 2009, p. 09).

A UTILIZAÇÃO DO YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Para determinar o estado da arte com base sincera e transparente, optou-se pelo mapeamento horizontal e vertical, com base em Cavalcanti:

Mapeamento horizontal trata de elementos mais voltados para a superficialidade, a topologia do território, respondendo a questões do tipo: quantos, quem e aonde foram realizados tais estudos. Já o mapeamento vertical, envolve questões mais abrangentes e profundas, exigindo do pesquisador um estudo mais analítico, indicando tendências, o que pode ser desenvolvido a partir do que foi pesquisado, dentro outros elementos (CAVALCANTI, 2015, p. 104).

Para delimitar a busca foram levantadas algumas questões norteadoras: Q1- Como o YouTube pode auxiliar no ensino?; Q2 – Como a

sexologia/gênero está sendo ensinada na escola?; Q3 – Quais os aspectos positivos e negativos dessa intervenção?

Para redarguir as questões citadas, foi imprescindível definir onde seria feito o processo de busca. Foi escolhido o Google Acadêmico, pelo fato de abranger os acervos de várias bibliotecas e arquivos digitais (MUGNAINI, 2008, p. 11). No processo de pesquisa foram escolhidas as palavras-chave: *YouTube como ferramenta educacional*; *Ensino de sexologia na educação fundamental*; *Protagonismo estudantil no ensino de Ciências* e *Ensino híbrido em Ciências*. Nesse processamento obtivemos 146.900 artigos (eventos e revistas).

Tendo em vista o grande número de publicações, foram levados em conta os seguintes critérios de inclusão e exclusão para afunilar as buscas:

- Inclusão: Artigos ou periódicos publicados entre 2010 e 2020; artigos com *download* de forma gratuita e que obrigatoriamente envolvessem tecnologia e ensino.

- Exclusão: Artigos publicados em outras línguas além do português e inglês; artigos repetidos; artigos que envolvam apenas levantamento bibliográfico e artigos que não envolvam ciências.

Após o levantamento inicial, aplicando os critérios de inclusão e exclusão, reduzimos a pesquisa para 46 artigos. Logo após, foi feita uma leitura prévia e menos pormenorizada, na qual buscou-se encontrar nos artigos, pontos que respondessem às questões-problema e atendessem as palavras-chave, resultando assim, em 18 artigos. Esses foram submetidos ao mapeamento horizontal que é representado no quadro 1. Esse mapeamento horizontal “trata de elementos mais voltados para a superficialidade, e topologia do território, respondendo a questões do tipo: quantos, quem e onde foram realizados tais estudos” (CAVALCANTI, 2015, p. 112)

Para melhorar o entendimento da pesquisa, dividimos aos quadros de acordo com as palavras-chave na busca e na demonstração gráfica, citando nos quadros 1 e 2, os artigos filtrados com as palavras-chave: “*O YouTube como ferramenta educacional*”; “*Ensino de sexologia no ensino fundamental*”; “*Protagonismo infantil no ensino de Ciências*” e “*Ensino híbrido no ensino de Ciências*”. No quadro3 apresentamos a busca feita na plataforma Attena/UFPE, na qual foram separados quatro dissertações e um

Trabalho de Conclusão de Curso Mestrado que corroboraram com a fundamentação teórica desse projeto.

Nos quadros constam as seguintes informações: No quadro 1 contém o título dos artigos selecionados, o nome do autor principal, sua formação inicial e a Instituição de Ensino Superior a que o estudo está vinculado. No segundo quadro, temos o ano em que o artigo foi publicado, em qual revista ou congresso está disponível, o *qualis* da Revista e a região do autor. Dessa mesma forma, acontecem essas mesmas informações condensadas no quadro 3, mais direcionadas às dissertações e ao TCC.

Nesse primeiro grupo foram selecionados 18 trabalhos relacionados com as palavras-chave citadas acima. Percebe-se que a formação em Ciências Biológicas foi citada três vezes e as outras publicações são de formações variadas. Isso demonstra que o tema tem um caráter multidisciplinar de intervenção e pesquisa.

Quadro 1:

Artigos sobre as palavras chave *“O YouTube como ferramenta educacional”*; *“Ensino de sexologia no ensino fundamental”*; *“Protagonismo infantil no ensino de Ciências”*; *“Ensino híbrido no ensino de Ciências”*, com seus respectivos autores, formação básica e Instituição de Ensino Superior.

(continua)

Título	Autor	Área	IES
O YouTube como ferramenta pedagógica	Priscila Patrícia Moura Oliveira	Pedagogia	Universidade Federal de Lavras
Tecnologias e educação: O uso do YouTube na sala de aula	Italo D'Artagnan Almeida	Geografia	Universidade Federal de Pernambuco
O YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de física	Nelito José Kamers	Física	Universidade Federal de Santa Catarina
Estudando por vídeo: O YouTube como ferramenta de aprendizagem	Débora de Lima Velho Junges	Matemática	Instituto Federal Catarinense
O YouTube como	Flaviane Figueiredo	Tec.	Universidade

ferramenta de educomunicação em química		Alimentos	Federal do Pampa
O <i>YouTube</i> como ferramenta educativa para o ensino de Ciências	Carolina Pereira Aranha	Física	Universidade Estadual de Maranhão
O <i>YouTube</i> como ferramenta pedagógica em sala de aula: letramento	Hérica Paiva Pereira	Letras	Universidade Federal da Paraíba

(continuação)

O <i>YouTube</i> como plataforma de ensino para jovens e adultos	Rafael de Oliveira Ramalho	Administração	Universidade Federal de São João Del-Rei
O <i>YouTube</i> como plataforma no ensino de história	Tarcísio Moreira de Queiroga Junior	História	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Compreensão de sexualidade e sexo nas escolas	Julieta Seixas Miozés	Psicologia	Universidade de São Paulo
Educação sexual na prática pedagógica no ensino básico	Camila Borges Rufino	Enfermagem	Universidade Federal de Goiás
Educação sexual no ensino de Ciências	Elizângela Lima da Silva	Enfermagem	Instituto Federal do Mato Grosso
Protagonismo estudantil: Abordagem socioambiental	Maria Rosane Marque Barros	Ciências Biológicas	Universidade de Brasília
Ensino de Ciências por investigação: Protagonismo estudantil	Adriane Amazonas da Silva Aragão	Ciências Biológicas	Universidade Federal de Pernambuco
Estudantes do ensino básico como produtores de jogos digitais	Fernando Celso Villar Marinho	Matemática	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tecnologias digitais e o protagonismo infantil	Juliana Silva Arruda	Informática	Universidade Federal do Ceará
Ensino híbrido: uma proposta par ao ensino de Ciências	Onofre Sabak dos Santos	Ciências Biológicas	UNIGRANRIO
O uso do ensino híbrido nas Ciências	Alessandro da Silva Sadii	Matemática	UFRGS

Fonte: Dados da pesquisa dos autores.

Ao analisar o quadro 1, chega-se à conclusão de que apenas dois autores estudaram na mesma Universidade, a Universidade Federal de Pernambuco e os demais, em outras Universidades do Brasil, Brasil sendo um em cada instituição citada a seguir: Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Santa Catarina; Instituto Federal Catarinense, Universidade Federal do Pampa; Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal de São José Del-Rei; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; Universidade de São Paulo; Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal do Mato Grosso; Universidade de Brasília; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Ceará; UNIGRANRIO e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quadro 2:

Complemento das informações do quadro 1: Ano da publicação, Revista ou Congresso que foi publicado, *qualis* da Revista e a região brasileira que o autor principal reside.

Ano	Local de publicação	Qualis	Região
2016	Simpósio		Sul
2018	Congresso		Nordeste
2012	Revista eletrônica de Investigação docente	B2	Sul
2019	Informática na educação	B3	Sul
2019	Congresso		Sul
2019	Olhares e trilhas	B1	Nordeste
2016	Revista de pesquisa interdisciplinar	B3	Nordeste
2019	TCC		Sudeste
2018	TCC		Sul
2009	Revista da escola de enfermagem da USP	B3	Sudeste
2013	Revista eletrônica de enfermagem	B3	Centro-oeste
2015	Revista Monografias Ambientais	B4	Centro-oeste
2017	Congresso		Centro-oeste
2019	Revista Vivências em Ensino de Ciências		Nordeste
2011	Congresso		Sudeste
2017	Workshop		Nordeste

2015	Encontro Nacional		Sudeste
2019	Revista Latino Americana de estudos em cultura	B2	Sul

Fonte: Dados de pesquisa dos autores.

A partir do quadro 2 podemos considerar que os artigos se concentraram nos anos de 2017 até 2019, nos levando a crer que o tema da pesquisa é relativamente atual no seu processo de intervenção escolar. Em relação aos locais que as pesquisas foram publicadas, oito delas foram em Revistas Científicas sendo todas na área de educação e dez, apresentados em Congressos, Simpósios e *Workshops*. Das revistas citadas, todas são de *qualis* B, sendo a grande maioria B3, fato esse que nos direciona para a falta de artigos com a metodologia apurada e estruturada para compor o corpo de revistas com *qualis* A no Brasil. Outro dado observado nesse mapeamento, foi a região das publicações, se concentrando na região Sul e Nordeste, tendo sido as duas regiões juntas produzindo 62% da produção total citada nesse mapeamento. Os outros artigos ficaram relacionados com as regiões do Sudeste (04 trabalhos) e Centro-oeste (03 trabalhos).

Da mesma forma dos quadros acima, foi feito o mapeamento no quadro 3 relacionado ao TCC e às dissertações de Mestrado.

Quadro 3:

TCC e dissertações sobre as palavras chave “O YouTube como ferramenta educacional”; “Ensino de sexologia no ensino fundamental”; “Protagonismo infantil no ensino de Ciências” e “Ensino híbrido no ensino de Ciências”, com seus respectivos autores, formação básica, instituição de ensino superior estudadas, ano de publicação, o tipo e a região.

Título	Autor	Área	IES	Ano	Tipo	Região
Análise das estratégias didáticas abordadas no YouTube	Gerllane Jorge de Matos	Biologia	UFPE - CAV	2019	TCC	Nordeste
Educação Sexual nas escolas públicas de Pernambuco	Viviane Cavalcanti Pinto	Serviço Social	UFPE - Recife	2015	Dissertação	Nordeste
A representação social de diversidade sexual por professores	Lucia Bahia Barreto Campelo	Pedagogia	UFPE - Recife	2015	Dissertação	Nordeste
Práticas discursivas acerca da sexualidade nas escolas	Simone de Melo Oliveira	Pedagogia	UFPE - Recife	2010	Dissertação	Nordeste
Percepção de adolescentes sobre educação sexual	Vilma Maria da Silva	Medicina	UFPE - Caruaru	2013	Dissertação	Nordeste

Fonte: Dados de pesquisa do autor.

Podemos observar no quadro 3 que as áreas de formação dos profissionais são bem diversificadas, sendo apenas dois trabalhos da mesma área – Pedagogia - e os outros, em variados campos, causando uma estranheza em relação à dissertação em que a formação da autora é em Medicina. Tendo em vista que a saúde é uma ciência analítica e quantitativa, o fato nos leva a pensar na reformulação atual dos conceitos humanistas da área. Todos foram da Região Nordeste, pois a busca foi feita apenas na base de dados Attena/UFPE, o que nos limita a buscar apenas trabalhos publicados na Universidade Federal de Pernambuco.

Prosseguindo o mapeamento, chegamos na análise vertical, que pode ser, a grosso modo, conceituada como uma análise dos eixos das pesquisas e definição da tendência do estudo, como afirma Cavalcanti na sua tese: *“O mapeamento vertical é o processo de análise mais aprofundada e crítica dos elementos identificados nas publicações”* (CAVALCANTI, 2015, p.96).

Para melhor detalhar o mapeamento, separamos alguns dados como: natureza do trabalho; metodologia utilizada; tipo da pesquisa e a abordagem teórica sustentada pelos trabalhos. No sentido de melhorar a visualização, nortearmos a análise pelas palavras-chave principais de busca no mapeamento horizontal. Dessa forma trataremos inicialmente dos artigos com a seguinte ordem das palavras-chave: *“O YouTube como ferramenta educacional e o ensino da sexologia da educação fundamental”* e em seguida, *“Protagonismo infantil no ensino de Ciências e ensino híbrido em Ciências”*.

Nesse contexto, entraram na análise, 12 artigos, sendo que nove foram da primeira palavra-chave e três da segunda. No primeiro processo analítico, foram separados cinco artigos de levantamento bibliográfico, três de análise de dados de algum canal da plataforma e apenas um de pesquisa de campo.

No primeiro artigo, escrito por Priscila Patrícia Moura de Oliveira, intitulado *“O YouTube como ferramenta pedagógica”*, a autora fez uma revisão bibliográfica em artigos e livros de 2015 a 2016 e dentro dessa revisão foi desenhado um estudo exploratório utilizando como base a fundamentação teórica de Moran (2000), que enuncia sobre a referência do

pensamento em que a produção audiovisual possui dimensões modernas e lúdicas. Conclui-se, dessa forma, que o *YouTube* é uma ótima ferramenta pedagógica, mas na atualidade ainda existe um grupo de professores com resistência em usá-lo (OLIVEIRA, 2016, p.11)

Corroborando com a afirmação acima, analisamos mais quatro artigos de levantamento bibliográfico que chegaram às mesmas conclusões e pontos negativos (ALMEIDA, 2018, p. 12; KOMERS, 2012, p. 31; DE SOUZA CORREIRA, 2017, p. 22; OLIVEIRA, 2016, p.18).

Com a base metodológica de levantamento de dados dos canais do *YouTube* foram encontrados três artigos. O primeiro faz uma análise de dados de um canal de Química analisando 24 vídeos de 2017 a 2019 e pelo perfil do telespectador percebeu-se uma contribuição positiva na dialética do ensino (FIGUEIREDO, 2019, p. 17). Nos segundo e terceiro artigos foram feitas análise de vídeos de quatro canais que ensinam Ciências e Literatura e concluíram que o *YouTube* tem uma dinâmica satisfatória e diferenciada (ARANHA, 2019, p.22; QUEIROGA JUNIOR, 2018, p. 16).

Já o artigo intitulado *“Estudando por vídeos: O YouTube como ferramenta de aprendizagem”*, o autor aplicou um questionário online para 184 alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense e concluiu que a ferramenta, além de proporcionar vídeos, instiga os participantes a se comunicarem com os autores tornando as aulas mais interativas (JUNGLES, 2019, p.8).

Utilizando a segunda palavra-chave - *“Protagonismo infantil no ensino de Ciências e ensino híbrido em Ciências”* - foram examinados três artigos. O primeiro artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa e humanista, realizada por meio de pesquisa-ação. A coleta de dados foi realizada a partir de observação dos participantes e a aplicação de um questionário. Com a análise, o autor chegou à conclusão de que os professores valorizam o diálogo com os alunos, mas sentem dificuldade em falar sobre o tema, além de sentirem falta da intervenção da família na Escola (MOIZÉS, 2010, p.20). No segundo artigo é feita uma pesquisa descritiva com 29 professores de três Escolas de Goiânia sobre o ensino de Sexologia. O estudo concluiu que os professores não se sentem preparados e que há a necessidade de ter um suporte prático-pedagógico para auxiliá-los (RUFINO, 2013, p.28). Para

encerrar esta seção, trataremos do terceiro artigo, no qual foi realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de vinte minutos de aula para 16 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, discorrendo sobre Educação Sexual. O desfecho se deu através da aplicação de um questionário avaliativo e, a partir do estudo, foi possível perceber que houve uma abertura do diálogo com os alunos em relação à Educação Sexual.

Dá para notar, com a leitura desses artigos, que os professores ainda tem dificuldade em lecionar assuntos relacionados à sexualidade e gênero, o que reforça a necessidade da criação de uma metodologia voltada para facilitar essa intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico pelo qual perpassamos, principalmente, nos contextos relacionados à pessoa com deficiência, possui muitos séculos em sua trajetória e por isso existe a dificuldade em mudar esse paradigma. A escola deve ser um ponto principal para o início dessa mudança, assim como o processo de formação inicial dado para os professores nas Universidades.

Trazemos como ferramenta pedagógica o *YouTube* pelo fato de seu fácil manejo para estudantes de todas as idades e esperamos que os professores possam utilizar esse instrumento para melhorar a sua prática pedagógica tornando-a mais inclusiva.

Enfim, devemos mudar nosso olhar em relação à educação para os estudantes com deficiência, pois, é nesse momento que se inicia a luta pela igualdade de direitos e oportunidades. A escola é de extrema importância para o processo, pois é nela que os estudantes com deficiência irão se desenvolver e se relacionar livremente com seus pares. Acreditamos que uma formação inicial com Educação Inclusiva já seria um pontapé inicial significativo na ressignificação da escola tradicional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paloma; ALMEIDA, Maria. Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação para professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010.

ALMEIDA, Ítalo D.' Artagnan et al. **Tecnologias e educação: o uso do YouTube na sala de aula.** 2018.

ANJOS, Onofre Saback dos; VASCONCELOS, Roberta Flávia Ribeiro Rolando. **Ensino Híbrido: Uma Proposta para Aulas de Ciências no Ensino Fundamental.** Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática: questões atuais, v. 1, n. 1, 2015.

ARANHA, Carolina Pereira et al. **O YouTube como Ferramenta Educativa para o ensino de Ciências.** 2019.

ARAGÃO, Adriane Amazonas Da Silva; DA SILVA, João Junior Joaquim; MENDES, Mayra De Santana. ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO CONHECIMENTO. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, p. 75, 2019.

ARRUDA, Juliana et al. Tecnologias digitais e o processo de protagonismo estudantil no Ensino Fundamental. *In: Anais do Workshop de Informática na Escola.* 2017. p. 578.

AZEVEDO, José André de. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 18, n. 1, 2010.

BARROS, Maria et al. Protagonismo estudantil: abordagem socioambiental local debatida em escolas da comunidade. **CIAIQ 2017**, v. 1, 2017.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira.** 2015. Tese de Doutorado. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) -Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

CORREA, Adriana Moreira de Souza; PEREIRA, Hérica Paiva. O YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: UMA PRÁTICA

DE LETRAMENTO. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1, n. Esp, 2017.

DENARI, Fátima Elisabeth. Educação, cidadania e diversidade: a ótica da educação especial. In: **BRASIL**. Ministério da Educação. Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE, 2004. p. 314-325.

DENARI, Fátima Elisabeth. Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, p. 44-52, 2010.

FIGUEIREDO, Flaviane et al. O YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE EDUCOMUNICAÇÃO PARA O ENSINO LABORATORIAL DE QUÍMICA. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 11, n. 1, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 259-268, 1987.

GELLER, Marlise. **Educação a Distância e Estilos Cognitivos**: construindo um novo olhar sobre os ambientes virtuais. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Penso Editora, 2015.

JUNGES, Débora de Lima Velho; GATTI, Amanda. Estudando por vídeos: o *YouTube* como ferramenta de aprendizagem. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 22, n. 2, 2019.

KAMERS, Nelito José. O *YouTube* como ferramenta pedagógica para o ensino de física. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 7, 2012.

MARINHO, Fernando Celso Villar; GIANNELLA, Tais Rabetti; STRUCHINER, Miriam. Estudantes do ensino básico como desenvolvedores de jogos digitais: contextos autênticos de aprendizagem para educação em ciências e matemática. **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas, São Paulo, 2011.

MELO, M. R.; BERGO, M. S. A. A. Atuação do professor diante de manifestações da sexualidade nos alunos portadores de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 227-236, 2003.

MOIZÉS, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

MORÁN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, v. 8, 2000.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MUGNAINI, Rogério; STREHL, Letícia. Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, n. Esp, p. 92-105, 2008.

OLIVEIRA, Priscila Patrícia Moura. O *YouTube* como ferramenta pedagógica. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016. PEREIRA, Ligia Teodoro. **O uso do YouTube como ferramenta no ensino da química: análise de vídeo**. 2009.

PEREIRA, Zilene Moreira; MONTEIRO, Simone Souza. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente. **Revista Contexto & Educação**, v. 30, n. 95, p. 117-146, 2015.

QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio Moreira de. **YouTube como plataforma para o ensino de História**: na era dos “professores-youtubers”. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso.

RUFINO, Camila Borges et al. **Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino**. 2013.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. Alfabetização tecnológica do professor. *In: Alfabetização tecnológica do professor*. 2004. p. 109-109.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi et al. Formação de professores a distância e em serviço através de ambientes digitais: a vivência do PROINESP.

RENOTE: revista novas tecnologias na educação. Vol. 3, n. 2 (dez. 2005), 10 f., 2005.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação em ciência e sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre a sexualidade no aluno**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

SILVA, Elisângela Lima da et al. Educação Sexual no Ensino de ciências. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, p. 01-09, 2015.

SILVA SAADI, Alessandro da; MACHADO, Celiane Costa. O Uso do Ensino Híbrido nas Ciências: Mapeamento de Pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES. **RelaCult-Revista Latino - Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, 2019.

SOUZA, Pricila Rodrigues de; ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**-ISSN-1983-1838, v. 9, n. 1, p. 03-16, 2016.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Classificação do ensino fundamental e médio**. Instituto Innosight, 2012.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. Homo **Zappiens**: educando na era digital. Artmed Editora, 2009.

YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 01 set. 2019.

CAPÍTULO 10

DIREITO À EDUCAÇÃO A LUZ DA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOB A PERSPECTIVA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Rayanna Larissa de Goes Fernandes²⁶

INTRODUÇÃO

O direito à educação é fruto de conquistas obtidas ao longo da evolução histórica, passando por um processo de modificação e aprimoramento ao passo que a legislação foi sendo criada e desenvolvida.

Ao ser inserido de forma expressa na Constituição da República Federativa do Brasil tal direito abordou não só a necessidade de educação mas aplicação de princípios constitucionais que irradiaram na criação da educação inclusiva.

Nessa busca para concretizar a inclusão e ampliar a incidência do direito à educação é necessário mudar o pensamento e a forma de tratamento da sociedade com relação as pessoas que precisam de um direcionamento específico ressaltando que o Estado e os entes públicos devem oferecer elementos para concretizar e aplicar uma educação de base, já que esta é direito de todos. Vale destacar que apesar dos indivíduos possuírem a mesma deficiência ou deficiência similar é necessário observar as singularidades e necessidades sociais.

²⁶- Graduada em Direito (AESGA- Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns), Especialista em direitos Notarial (Rede LFG – Anhanguera), Mestranda em Direitos Humanos (PPGDH), Professora, da Autarquia de Ensino superior de Garanhuns – Faculdade de direitos, Assessora de Magistrado do TJPE, pós graduanda em Direito constitucional pela Faculdade Legale.

DESENVOLVIMENTO

As bases da educação advêm de longo processo histórico, iniciando no período colonial onde se teve as primeiras relações ente Estado e a Educação, por meio dos Jesuítas. Esse processo de transmissão de conhecimentos, não pode ser estudado de forma evolutiva sem associá-lo a história da Companhia de Jesus.

Vale ressaltar, que antes da chegada dos portugueses os indígenas de forma empírica já passavam seus ensinamentos perante à comunidade.

Os primeiros marcos da educação foram direcionados aos indígenas, os quais foram submetidos a catequese por meio dos missionários para difundir a fé cristã entre esses povos, trata-se portanto da disposição inicial da educação no País, em que o ensino básico era voltado para o ensino religioso, oferecido pelos Jesuítas.

O Marques de Pombal promoveu a expulsão dos jesuítas do território português, onde a partir de então a Educação passou a ser objeto do Estado, embora tenha passado ao Estado ela passou a ser regida pelo próprio rei, momento em que não houve nenhuma mudança considerável.

Após a chegada da família real, em meados de 1807, início-se uma série de mudanças de cunho social e político, as quais levaram a independência do Brasil em 1822. Com esse marco histórico, surge a necessidade de regulamentação por meio de uma carta política que gerisse o País, bem como os direitos solidificados até mesmo os poderes do imperador.

Com a necessidade de uma normativa para regulamentar o Direito à educação em 1824 foi promulgada a Constituição do Império, que em seu corpo normativo trouxe originariamente a educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, da constituinte trazia no art. 179 o seguinte:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Desde a Constituição do Império o direito à educação vem sendo tratado como um direito Civil, porém com a realidade histórica tal direito continuou sendo prestado apenas as classes mais favorecidas.

A educação como direito de todos continuava sendo elitizada mesmo com os marcos históricos e a necessidade de mudança, apenas com a promulgação da Constituição Republicana de 1891, veio-se a divisão de competência dos entes federativos e competência da União para legislar sobre a educação.

Nas constituições de 1934, educação surge pela primeira vez com um capítulo específico dedicado a ela, sendo ainda um direito garantido a toda população, na Constituição polaca de 1937 o foco era o ensino particular e não o público, falava-se em pagamento de contribuições mensais e educação solidária, em 1946 surgem os princípios norteadores e a prevalência da educação pública em detrimento da particular, já em 1967 ocorreu limitação a liberdade e fortalecimento do ensino particular, e finalmente em 1988 foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil.

Com advento da Carta Magna de 1988, o direito à educação passou a ser visto tanto como um direito e garantia fundamental, inserido no título segundo mais especificamente no art. 6º, no rol de direitos sociais, como passou a ter no capítulo III, uma seção específica que trata "da educação", disciplinada nos artigos 205 ao 214.

Após, toda evolução e contexto histórico e com o advento do ordenamento jurídico pátrio observar-se que a educação foi disciplinada como uma obrigação do Estado para com os cidadãos, contribuindo com as necessidades vitais básicas assim como o direito de toda população ter acesso a instrução e aquisição de conhecimento.

Nessa linha raciocínio o art. 205, disciplina tal direito da seguinte forma:

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

A partir do supramencionado dispositivo normativo observa-se que o direito a educação pertence a todos de forma ampla e garantindo o pleno. Vale ressaltar que o direito à educação tem base constitucional assim como na legislação infraconstitucional ao passo que foram editados o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes orçamentárias e a Base Nacional Curricular que orientam o assunto.

Com o postulado constitucional podemos verificar que a carta magna consagra o direito à educação para as sociedades e ao mesmo tempo estipula uma atuação estatal para sua implementação, são as lições de Palma e Franceschina (2015, p. 58):

A Constituição, pelo que se deduz da presente análise, instituiu um grande rol de deveres e direitos no que concerne à educação, prevendo muitos direitos ao cidadão e, igualmente, um grande elenco de deveres aos entes estatais. Entretanto, não é só pela previsão normativa que se logra êxito na efetivação de direitos dos cidadãos, mas, sobretudo, é pela eficácia e efetividade das ações governamentais que tal desiderato será alcançado.

Nesse diapasão observa-se que a CRFB, consagrou o Plano Nacional de Educação com vigência decenal, sendo o primeiro criado em 1996 para vigorar durante 2001 a 2010, enquanto o atual criado em 2014 tem vigência até 2024.

O Plano Nacional de Educação há uma reafirmação das bases constitucionais traz metas para execução do plano de educação, com as devidas estratégias para sua efetivação, juntamente com os prazos e a sua formalização para cumprimento de metas. Porém não só o PNE veio para melhorar a qualidade do ensino, em meados de 1966 foi reelaborada a Lei de Diretrizes e bases da educação de nº 9.394/96, que disciplina acerca da organização da educação bem como das questões econômicas para seu regimento.

Quando se fala na carta magna e no direito a educação é necessária ressaltar um corolário que garante sua aplicação a todos, trata-se do princípio da igualdade insculpido no art. 5º caput que ao ser direcionado para o inciso I do art. 206 não alterou a sua natureza jurídica, posto que estabelece que a educação como dever do Estado, deve ser fornecida a

todos, e não a uma parcela da sociedade, ou seja, as condições de acesso à escola, bem como sua permanência deve ser igualitária, sem qualquer descriminalização.

O princípio da igualdade deve ser vista em sua dupla acepção, igualdade formal, prevista em lei e a substancial ou material. Em um Estado que visa concretizados os direitos e garantias fundamentais atrelados aos Direitos Humanos, busca-se a igualdade real, aquele mais próximo do indivíduo que traga uma proteção mais efetiva aos bens jurídicos.

Nesse prisma de igualdade material e formal, para concretização e efetivação de tal princípio criaram-se ações afirmativas para sua solidificação, como por exemplo: cotas raciais, PROUNI, Lei Maria da Penha, entre outras.

Nas lições de Ruy Barbosa:

A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. (AMORIM, 2002, p. 2)

Com o postulado constitucional podemos verificar que a carta magna consagra o direito à educação para a sociedade e ao mesmo tempo estipula uma atuação estatal para sua implementação, são as lições de Palma e Franceschina (2015, p. 58):

A Constituição, pelo que se deduz da presente análise, instituiu um grande rol de deveres e direitos no que concerne à educação, prevendo muitos direitos ao cidadão e, igualmente, um grande elenco de deveres aos entes estatais. Entretanto, não é só pela previsão normativa que se logra êxito na efetivação de direitos dos cidadãos, mas, sobretudo, é pela eficácia e efetividade das ações governamentais que tal desiderato será alcançado.

Nesse diapasão observa-se que a CRFB, consagrou o Plano Nacional de Educação com vigência decenal, sendo o primeiro criado em 1996 para vigorar durante 2001 a 2010, enquanto o atual criado em 2014 tem vigência até 2024.

Nessa perspectiva da igualdade, objetiva-se conceder condições para que qualquer sujeito tenha acesso à educação, escolaridade, incluindo

aqueles que possuem deficiência. Eis que surge um ponto que merece destaque a educação inclusiva, conforme extrai-se da definição da Política Nacional de Educação Especial, a perspectiva de educação inclusiva tem fulcro nos direitos humanos, na qual “ 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” (Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, 2008, p.1)

Regulamentando as Leis nº 10.048 e 10.098/2000 decreto de nº 5296/04 traz o conceito de deficiência, aduzindo que são pessoas portadoras de deficiência as que possuem limitações ou incapacidades para o desempenho de atividades e que se enquadrem nas categorias de deficiência física; auditiva; visual; mental; e múltipla, especificando as descrições biológicas para o enquadramento em cada setor.

Vale ressaltar que o termo “portador de deficiência”, com o passar dos anos deixou de ser considerado correto devido ao fato de que a deficiência não é um sinônimo de doença, ou como “coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos” (SASSAKI, 2003, p. 164).

Cumprе salientar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro em 2008, disciplinou a deficiência sobre outra perspectiva posto que, não era possível, sendo então um termo pejorativo, o olhar estabelecido pela convenção foi de que antes da caracterização e existência da deficiência, existe uma pessoa, ou seja, é uma pessoa integral em direitos e vontades, que além de todas as características, possui uma deficiência. Nessa convenção foi estabelecido que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2008).

Observa-se, portanto, que a ONU aborda o termo “pessoas com deficiência”, como sendo aquelas que possuem impedimentos que podem vir a obstruir sua plena participação na sociedade. Este é o termo atualmente

considerado correto e que será utilizado no presente estudo, visto que a identidade de personificação do ser humano vem como base antes mesmo da noção de deficiência. Outra ideia apontada é que a deficiência pode obstruir a plena participação do indivíduo na sociedade, mas não necessariamente será um impedimento ou um determinante a vida dessas pessoas. É uma observação de que, apesar de existir uma deficiência, essas pessoas são tão capazes de conviver na sociedade quanto qualquer outra.

Alguns termos como “pessoas com necessidades especiais” ou simplesmente “deficientes” são consideradas inadequadas atualmente, visto que influenciam o tratamento desigual e a exclusão das pessoas com deficiência.

Para que o ensino seja eficaz é necessário que o sistema educacional prepare as escolas, os profissionais, que exista um apoio pedagógico aos professores, tenham apoio escolar de outras pessoas para que consiga lecionar e dar um suporte a depender da necessidade do estudante.

Ressalto, portanto, que os direitos fundamentais diante da sua relevância para com os direitos humanos, foi disciplinado pelo art. 5, §3º trazendo no texto constitucional a possibilidade de disciplinar a matéria por meio de tratados internacionais que quando incorporados ao ordenamento jurídico com quórum especial terão status de emenda constitucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação no Brasil não conseguiu ter base sólida desde que começou a ser efetivado e desde que começou a ser abordado com a chegada dos portugueses. Quando se observa categorias em que a liberdade e exigência do acesso a partir do século XX foi garantindo-se, os níveis e degradações só aumentam. Apesar do entendimento hodierno que todos devem ter acesso à educação e que a sociedade deve oferecer condições de acesso e de inclusão, nem sempre foi dessa forma.

A história e suas evoluções mostram o início marcado por repressões e preconceitos, vindo apenas as pessoas com deficiência a ter suas garantias completas no Brasil, a partir da Constituição de 1988. Contudo,

garantias legais não são certas de aplicações, e dessa forma, até os anos atuais, a efetivação de direitos básicos continuam inoperantes e inacessíveis.

A relevância social da educação, como direito fundamental pertencente à todas as pessoas, sob a ótica de tornar a sociedade mais inclusiva e justa para as pessoas com deficiência, motivaram a realização desse estudo. É necessário analisar e estudar meios que permitam o desenvolvimento da justiça social, observar os problemas sociais, para conseguir estabelecer bases que permitam a melhora nos processos de equidade para as pessoas com deficiência, bem como o acesso dessas pessoas aos direitos fundamentais já consagrados, visando alcançar uma sociedade justa e igualitária

Objetiva-se para disseminar uma noção e ideias de um grupo social a qual não pertence, luta-se hoje, por políticas públicas com atuação Estatal, planejamento, formação de agendas, necessidades a viabilidade e visibilidade da pessoa com deficiência, e que nesse contexto histórico haja a contemplação de pessoas com esse direito que é de todos e dever do Estado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 2002.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

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

BRASIL. DECRETO Nº 10.502. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 02 abril. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 10.195. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro**

Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-22/2019/decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 02abril. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 9.656. **Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9656-27-dezembro-2018-787563-publicacaooriginal-157139-pe.html>. Acesso em: 02 abril. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito. **Resolução nº 425, de 27 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o exame de aptidão física e mental, a avaliação psicológica e o credenciamento das entidades públicas e privadas de que tratam o art. 147, I e §§ 1º a 4º e o art. 148 do Código de Trânsito Brasileiro. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=247963>. Acesso em: 02 abril. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 5.296 (2004). **Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098.** Brasília, 2004. Disponível em: 81
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 02 abril. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 3.298 (1999). **Regulamenta a Lei nº 7.853.** Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 02 abril. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five approaches. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: São Paulo: Paz e Terra 2019.
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca–Espanha, 1994.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho. **Projetos, Monografias, Dissertações e Teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LEININGER, M. **Evaluation criteria and critic of qualitative research studies**. In: LINCONL, Y. S; GUBA, E.G. **Naturalistic inquiry**. Sage Publications, Inc., 1985. Lisboa: Edições 70, 2002.

MALISKA, Marcos Augusto. **Da educação, da cultura e do desporto**. In: CANOTILHO, J. J. G. (Org). **Comentários à Constituição do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MARQUES, Hada Nivyan Rodrigues. Alteridade e deficiência: quem pode prever o que é ou o que pode um ser humano?. XII Congresso Nacional de Educação - ISSN 2176-1396. **EDUCERE**: PUCPR, 2015.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração de projetos: transformando ideias em resultados**. São Paulo: Atlas, 1997

MORSE, J. (Org.). **Critical issues in qualitative research methods**. Londres: Sage Publications, 1994.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**, In: Revista Brasileira de Educação. n. 11, p. 61-74. 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2011). **Relatório Mundial Sobre a Deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional descomplicado**. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

PEREIRA, R. C. **Surdez**: aquisição de linguagem e inclusão social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2005.

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL SOB OS OLHARES DESTES PROFISSIONAIS

Rayssa Feitoza Felix dos Santos²⁷

Risonete Rodrigues da Silva²⁸

INTRODUÇÃO

Diante do crescente número de estudantes surdos matriculados na escola nos últimos anos, a atuação do intérprete de Libras tem se tomado cada vez mais presente no contexto educacional. O aumento significativo destes estudantes é reflexo, dentre outros movimentos, da luta da comunidade surda por políticas públicas que visam garantir seus direitos.

Uma das pautas de lutas atuais da comunidade surda se refere à escola bilíngüe, que dentre outros aspectos se diferencia da escola inclusiva por ter aulas planejadas considerando as especificidades das pessoas surdas, inclusive com a Libras – Língua Brasileira de Sinais, sendo a língua usada para ministrar os conteúdos das diversas disciplinas.

Apesar de avanços nas discussões e pesquisas à respeito da educação bilíngüe, essa proposta ainda não é uma realidade em nossa sociedade. Poucas são as escolas bilíngües para surdos em atuação no Brasil.

²⁷ Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Libras. Pedagoga. Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal de Pernambuco. <http://lattes.cnpq.br/1733022541716873>

²⁸ Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela UFPE/CAA. Profa. de Educação Especial e Inclusiva na Faculdade do Belo Jardim AEB/FBJ. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.

Assim, permanecemos oferecendo educação aos surdos em escolas inclusivas. E para que isso aconteça, tendo em vista que as aulas são ministradas na língua portuguesa na modalidade oral, contamos com a atuação do intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais, nas salas de aula regular, em que temos surdos matriculados.

Em 2020, no período de isolamento social, devido à pandemia do COVID -19, aumentou consideravelmente o número de lives, cursos online, palestras, reuniões, entre outras atividades que veio trazer certa visibilidade ao intérprete de Libras, mais trabalhos e conseqüentemente, a procura por esses profissionais aumentou bastante. Entretanto, há muitos intérpretes trabalhando, isto é, sendo convidados para interpretar os eventos online sem direito a nenhuma remuneração, apenas por “amizade”.

Outro aspecto observado é a falta de revezamento entre os intérpretes de Libras, durante o período de interpretação. *“dependendo da quantidade de horas a serem trabalhadas, os intérpretes de línguas de sinais organizam-se em revezamento entre dois ou mais profissionais a cada vinte ou trinta minutos, buscando oferecer ao público a melhor interpretação possível”*. (SANTOS, 2016, p. 13). Vale salientar que muitos contratantes não têm conhecimento da necessidade de revezamento entre os interpretes de Libras.

Diante deste cenário, nos propomos a pesquisar sobre a valorização dos intérpretes de Libras educacionais, sob o olhar destes profissionais. Consideramos, portanto, o ponto de vista deste profissional que media a comunicação na sala de aula, tomando o conteúdo acessível ao surdo. Temos como objetivo geral analisar a valorização profissional dos intérpretes de Libras educacionais. E, de forma específica buscamos refletir sobre a valorização dos intérpretes a partir da ótica destes profissionais; apontar aspectos relacionados a valorização profissional; e, compreender a relação entre valorização profissional e motivação sob o olhar dos intérpretes.

O intérprete da Língua Brasileira de Sinais precisa ser valorizado e respeitado, como qualquer outro profissional, para poder desempenhar sua função com mais prazer e estar sempre buscando se aperfeiçoar na área, contribuindo de forma significativa com a inclusão da pessoa surda e a divulgação da Libras.

Na busca de contemplar os objetivos elencados, a fundamentação teórica está composta por 05 (cinco) tópicos no qual é abordado: A Educação Inclusiva para Surdos, o Intérprete de Libras Educacional, Valorização Profissional, Reflexões acerca da Formação, Remuneração e Valorização Profissional de Intérpretes de Libras, Valorização Profissional e Motivação.

Nesta perspectiva o presente trabalho está ancorado em autores como: Carvalho (2019); Mantoan (2015); Quadros (2004); Oliveira (2015); Scheibe (2010); Jacomini e Penna (2016); Marcante (2018), entre outros.

METODOLOGIA

Este capítulo consiste numa pesquisa de abordagem qualitativa por se preocupar com aspectos como *“significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”* (MINAYO, 1995, p. 21) relacionados à valorização profissional do intérprete.

Para compor o grupo de participantes da pesquisa contamos com 16 (dezesesseis) intérpretes de Libras educacionais de diferentes instituições, redes e modalidades de ensino, com vistas a tratar sobre a valorização do intérprete a partir dos olhares dos próprios profissionais. Os participantes da pesquisa serão mencionados como: I1, I2, I3,..., I15, I16.

O instrumento escolhido para coleta de dados foi um questionário, disponibilizado, respondido e enviado de forma virtual, para intérpretes de Libras, inclusive de diferentes localidades. Vale salientar, que a coleta de dados foi de forma virtual devido o período de isolamento social que ainda permanece, propicia a pandemia do COVID 19.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como a *“técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”*.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Para iniciar uma discussão acerca do processo de ensino que envolve o intérprete de Libras nas escolas regulares, se faz necessário

compreendemos como a educação tem ganhado novos contornos, a partir da perspectiva inclusiva. Por essa razão, trazemos a seguir breves considerações a respeito da inclusão social e escolar das pessoas com deficiência.

A necessidade de refletir sobre a sociedade e uma escola inclusiva manifestou-se em vários encontros internacionais, com a participação desses grupos de sujeitos. Entre os eventos, foi marcante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia (...) a Conferencia de Salamanca, realizada na Espanha em 1994. Posteriormente, em encontro ibero-americano resultou na convenção de Guatemala. (LIMA, 2006, p.22).

É notório que a inclusão tem ganhado aos poucos mais visibilidade em nossa sociedade, a partir dos movimentos de luta das pessoas com deficiência em busca de seus direitos, os quais têm sido consolidados por dispositivos legais – leis e decretos, principalmente.

Voltando os olhos para a área educacional, percebemos o caminho já trilhado em direção à inclusão, e nos damos conta de numerosos alcances. Nas palavras de Carvalho (2019, p. 90), *“não podemos negar o que já conquistamos como se estivéssemos partindo do zero”*. Entretanto, apesar de muito já ter sido realizado encontramos ainda inúmeras lacunas no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência. Desde a falta de compreensão do que é incluir, perpassando pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação, até a prática nas salas de aula, percebemos aspectos a serem melhorados no quesito inclusão.

Para Mantoan (2015, p. 60), a inclusão acentua a necessidade da atualização no campo educativo, incentivando os professores a reconstruir suas práticas, a fim de reconhecer as especificidades de cada estudante, na efetivação de um ensino igualitário e não excludente.

Um exemplo de falta de compreensão nesse contexto é confundir inclusão com integração. A integração considera apenas o ingresso do estudante à escola, preocupando-se com o direito da criança com deficiência de estar matriculado na escola. A inclusão *“é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”* (MANTOAN 2015, p. 27, 28).

A integração se constitui como uma fase pela qual a educação passou na tentativa de superar a exclusão que ainda era mantida através da segregação das pessoas com deficiência em escolas ou classes “especiais”. Assim, percebemos que mais do que apenas permitir ou viabilizar o acesso dos estudantes à escola, precisamos pensar em uma permanência com qualidade. Para que isso ocorra, se faz necessária utilização de alguns recursos e metodologias voltadas às especificidades dos estudantes.

Mantoan (2015, p. 28) contribui nessa direção ao afirmar que “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturados em função dessas necessidades”. Nesse sentido, podemos refletir sobre a atuação do intérprete de Libras, uma vez que ele faz parte do leque de possibilidades – além de sua atuação ser um direito – para o estudante surdo.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL

Vale ressaltar que quando nos referimos à atuação do intérprete no processo de ensino para estudantes surdos, não defendemos a atuação do intérprete, ensinando. A diferença dos papéis de professor e intérprete precisa estar bem clara. O processo de ensino deve ser direcionado pelo professor. E, tratamos da atuação do intérprete nos referindo à interpretação realizada, durante o ensino ministrado pelo professor.

Segundo Quadros (2004, p. 11) o tradutor-intérprete de língua de sinais é a pessoa “que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)”, mediando assim as relações entre surdos e ouvintes.

O intérprete que atua na educação é aquele que media as relações entre professor e alunos, também conhecidos por intérprete educacional (QUADROS, 2004). É o intérprete de Libras que possibilita ao estudante surdo receber o conteúdo das diversas disciplinas em sua própria língua. Santos e Farias (2020, p. 4) retratam inclusive o que acontece na falta da atuação do intérprete, ao afirmar que no “ambiente escolar ele se faz indispensável, quando há uma pessoa surda, pois, promove a comunicação entre as pessoas, e possibilita que o estudante surdo não seja apenas

copista, mas possa interagir de fato, com professores e colegas de turma". É notório que o profissional ao qual se dedica o estudo este capítulo é essencial na escola inclusiva, para educação de surdos.

Oliveira (2015) percebe a partir de sua pesquisa, o intérprete educacional como sinônimo de inclusão para o surdo. Reforçamos, portanto, a essencialidade da atuação do intérprete nas escolas inclusivas, para assegurar ao surdo a interpretação das aulas e demais vivências do estudante na instituição escolar.

Não pretendemos, no entanto, apresentar o intérprete como única e suficiente forma de incluir os alunos surdos, como se nada mais fosse necessário além de sua atuação. Estratégias de ensino que considerem a experiência visual do surdo podem ser realizadas e também contribuir com a aprendizagem destes estudantes. Mas, como essas estratégias e outros elementos que contribuem no ensino a pessoa surda não é o foco deste trabalho, nos deteremos neste capítulo ao contexto da atuação dos intérpretes de Libras refletindo sobre aspectos da valorização profissional.

Ao fazer um breve resgate histórico sobre a profissão do intérprete de Libras percebemos que a *"história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral [sic.] na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania"* (QUADROS, 2004, p. 13).

Como a profissão foi regulamentada apenas no ano 2010, por meio da Lei Federal 12.319/2010, podemos inferir que essa demora em regulamentar a profissão pode ter contribuído em grande parte para que, em muitos momentos e atualmente, percebermos falta de valorização a este profissional.

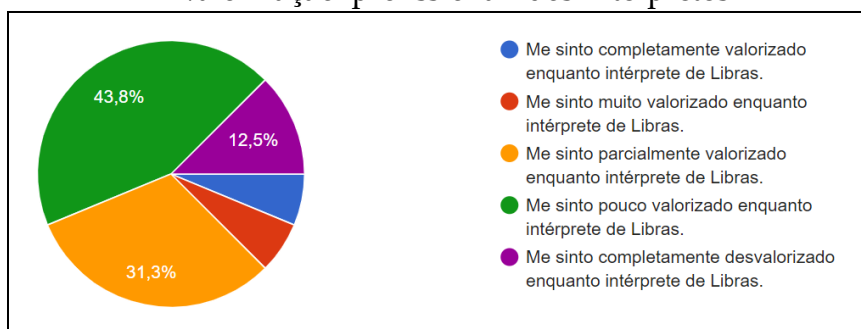
VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Sobre a valorização profissional, encontramos em trabalhos de Scheibe (2010), Jacomini e Penna (2016), entre outros, o contexto de valorização profissional imbricado a elementos como remuneração, condições de trabalho e formação.

Sobre elementos, como estes, tratamos no questionário aplicado aos intérpretes. A partir da análise dos dados verificamos que os elementos que os intérpretes mais relacionam à valorização são a remuneração e a formação. Pouco mais de 93% dos intérpretes consideram que há relação entre valorização e remuneração; seguido da formação, em que pouco mais de 81% dos intérpretes compreendem haver relação entre formação e valorização profissional; de forma a corroborar com Scheibe (2010) que considera como indissociáveis a valorização, formação e outras condições.

Quando perguntado aos 16 (dezesesseis) intérpretes de Libras como eles avaliam o grau de valorização profissional recebido, obtivemos o seguinte gráfico.

GRÁFICO 1
– valorização profissional dos intérpretes



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

Como podemos observar, as respostas predominantes revelam um senso de desvalorização profissional, uma vez que 43,8% dos intérpretes participantes afirmam que se sentem pouco valorizados enquanto intérpretes de Libras; e 12,5% se sentem completamente desvalorizados; somando pouco mais de 50% dos profissionais nessas condições.

Em contra partida, apenas 6,3% dos intérpretes sentem-se muito valorizados e pouco mais de 6,3% completamente valorizados. Não chegando nem a 13% dos profissionais participantes.

Quanto aos demais participantes, 31,3% se sentem parcialmente valorizados. Com base nos dados apresentados podemos inferir que muito ainda temos a conquistar enquanto intérpretes de Libras, para que possamos

ser valorizados enquanto profissionais que possibilitam uma comunicação eficaz entre surdos e ouvintes, inclusive na área educacional.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DE INTÉRPRETES DE LIBRAS

Como afirma Scheibe (2010), a formação do profissional se relaciona diretamente com a valorização profissional.

Apesar de existirem registros que apontam a “*presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80*” (QUADROS, 2004, p. 14), podemos observar que a profissão foi regulamentada apenas em 2010, com a Lei nº 12.319/10, que estabelece em seu artigo 4º que,

A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010).

A Lei supracitada faz referência à formação apenas de intérpretes de nível médio, e como percebemos, não diferencia o intérprete de Libras educacional do intérprete de Libras que atua em outras áreas da sociedade; assim como não prevê uma formação específica para os intérpretes educacionais em nível superior. De qualquer forma, se faz necessário ao intérprete de Libras, assim como qualquer outro profissional, buscarem aperfeiçoar-se para melhor desempenhar seu trabalho.

Como mencionamos, compreendemos que apesar de o intérprete não ser a única possibilidade de inclusão dos estudantes surdos, o intérprete é uma peça fundamental para a efetiva inclusão dos estudantes surdos.

Marcante (2018, p. 30) tratando do intérprete de Libras afirma ser esta “*uma profissão que carece de formação contínua, pois está lidando com*

peçoas, com o sujeito surdo e sua língua materna, nas mais diversas particularidades de sua vida pessoal, educacional e/ou profissional (...)”.

Se avaliarmos a atuação do intérprete especificamente na área educacional já vamos encontrar necessidade suficiente para formação contínua, como sugere a autora acima, visto que o intérprete educacional faz a mediação entre surdos e ouvintes em contextos os mais diversos, interpretando aulas de todas as disciplinas, com termos, conceitos e sinais específicos a cada uma delas.

No entanto, além de geralmente não ter formação específica em uma área do conhecimento das quais interpreta, muitas vezes também não tem formação em nível superior na área da língua de sinais que utiliza em seu trabalho, em consonância com a legislação que não se pronuncia no sentido de solicitar uma formação superior.

Há uma defasagem na formação do intérprete de Libras, se fazendo necessário inclusive repensar a legislação que trata sobre isso, para que a formação acompanhe de forma condizente o desenvolvimento que o surdo tem galgado na sociedade (MARCANTE, 2018).

Como mencionado, a remuneração é um dos elementos que estão relacionados com a valorização profissional.

Talvez ainda como resquício de um grande período de voluntariado, seguido de um período em que a interpretação era paga pelos pais dos surdos (quando estes tinham condições financeiras para tal), vivenciamos situações em que intérpretes são chamados para interpretar eventos, consultas, aulas, palestras, ‘por amizade’, sem direito a nenhuma remuneração. Em outras ocasiões, recebemos convite para trabalhar, mas com proposta de remuneração inadequada, o que vem ratificar a desvalorização desse profissional que estudou e é um profissional e como qualquer ser humano dever receber pelo desempenho da função.

Desta forma, se faz necessário que a sociedade e outros profissionais ao convidarem um intérprete de Libras para interpretar em seus eventos lembrar que interpretar uma língua é trabalhar e que esta atividade não pode ser, todas às vezes, realizada por amizade. É certo que *“as redes sociais possibilitaram uma integração significativa da comunidade surda e*

uma difusão maior da Libras, despertando o interesse de muitos". (DINIZ, 2020, p. 80).

VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E MOTIVAÇÃO

Um último conceito mencionado no questionário foi a motivação, e todos os participantes afirmaram que a motivação está relacionada à valorização profissional. E muitas foram as justificativas para esta afirmação. Dentre elas, temos *"Sem dúvidas! A valorização acaba motivando o profissional"* (I2); *"Com certeza, o profissional valorizado pensa positivo, trabalha de forma mais leve, é motivado a evoluir e a buscar e entregar cada vez mais o seu melhor"* (I3); *"Com certeza, se sente valorizado, motivado, disposto a buscar melhores estratégias para atuação cada dia mais"* (I4); *"é uma motivação a mais para desenvolver o seu trabalho, pois proporciona melhor qualidade de vida que reflete no desenvolvimento do seu trabalho"* (I7); *"Sim porque um profissional valorizado tanto financeiramente e respeitado ele dará, mas resultados"* (I14); *"dá estímulo para trabalhar e se aperfeiçoar na LIBRAS"* (I16).

Estas foram algumas das respostas recebidas que mencionam a relação entre a motivação e a valorização profissional. Vale destacar que os intérpretes de Libras que participaram desta pesquisa, respondendo o questionário são de diferentes instituições, redes e modalidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a valorização profissional dos intérpretes de Libras educacionais. E, de forma específica buscar refletir sobre a valorização dos intérpretes a partir da ótica destes profissionais; apontar aspectos relacionados à valorização profissional; e, compreender a relação entre valorização profissional e motivação sob o olhar dos intérpretes.

Após análise dos dados, coletados através de um questionário virtual, realizados com 16 intérpretes de Libras – Língua Brasileira de Sinais, conclui-se que apesar dos avanços e conquistas através das leis e decretos que oficializam a profissão do intérprete de Libras ainda há um longo

caminho a percorre para que a sociedade veja o intérprete de libras como um profissional exercendo sua função e não apenas um amigo realizando um trabalho voluntário.

Diante do exposto, compreendemos que ainda temos muito a conquistar, em relação à valorização profissional enquanto intérpretes de Libras, junto a políticas públicas que possibilitem acesso a formação em nível superior para aqueles intérpretes que ainda não possuem. Da mesma forma, formação continuada para todos nas áreas em que trabalham, remuneração adequada concernente ao trabalho realizado, e melhores condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 set. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm.

Acesso em: 26 abr. 2021

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. ed. 11, Porto Alegre: Mediação, 2019.

DINIZ, R. S. Entre a espetacularização do traduzir e a coisificação do intérprete de libras/ português: apontamentos de uma realidade paralela.

INES | **Revista Espaço** | Rio de Janeiro | nº 53 | jan-jun | 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JACOMINI, M. A. PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio - ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200177&script=sci_arttext Acesso em: 28 abr. 2021.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercampo, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1. reimpressão, São Paulo: Summus, 2015.

MARCANTE, G. **A Defasagem na Formação do Tradutor e Intérprete de Libras**. 2018. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras-Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, W. M. M. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

QUADROS, R. M., **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em: 26 abr. 2021.

SANTOS, R. F. F.; FARIAS, D. R. **Inclusão escolar**: realidade ou uma busca? Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44725>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, K. A. S. dos. **O intérprete de Libras no contexto de conferência**: reflexões sobre sua atuação. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 27 abr. 2021.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO DIREITO DE TODOS: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Risonete Rodrigues da Silva²⁹
Samuel Pereira da Silva Júnior³⁰

INTRODUÇÃO

A pós a segunda guerra mundial (1939 – 1945) a discussão acerca dos Direitos Humanos ganhou visibilidade devido ao genocídio e a barbárie acontecido nesse período. O que resultou com a promulgada a Declaração Universal dos Direitos humanos – DUDH em 1948. Sendo um marco histórico de grande representatividade e mencionada nos mais variados documentos legais, a DUDH não é lei é um padrão ideal sustentado em comum por nações no mundo inteiro, apesar de respaldar e promover subsidio para a elaboração de leis, decretos, Estatutos, etc.

Assim, o tema direitos humanos têm sido debatido em várias conferências nacionais e internacionais, além de ser tema de estudo para pesquisadores em diversas áreas, pois contempla a educação, o trabalho, a exclusão social e econômica, a diversidade, a igualdade, etc.

Em se tratando em direitos a educação, a Constituição Federal Brasileira (1988) traz no artigo 205 que *“a educação é direito de todos”*, quanto a isso, não há o que questionar. Entretanto surge a seguinte

²⁹ Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela UFPE/CAA. Profa. de Educação Especial e Inclusiva na Faculdade do Belo Jardim AEB/FBJ. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.

³⁰ Bacharel em Direito; Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela ESA-PE. E-mail: samuel.junior89@outlook.com.

inquietação: como está sendo efetivado o direito a educação da Pessoa com Deficiência? A partir dessa questão surgiu a necessidade de pesquisar acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência partindo da perspectiva que “educação é um direito humano, fundamental e, portanto deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos”. Fávero (2013, p. 18).

Neste viés, o presente artigo traz reflexões acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência – PCD dialogando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH e com autores que respaldam o direito da inclusão escolar da PCD em sala de aula comum. Pois, não é raro ouvir e ver professores, coordenadores e gestores de instituições escolares alegando que não estão preparados para receber esse público e que as PCD deveriam ser “atendidas”, estudarem em escolas especiais dedicadas exclusivamente para esse público, isto é, para pessoas surdas, cegas, com deficiência física ou intelectual. Tais atitudes, na maioria das vezes, estão tentando disfarçar o preconceito, discriminação e a falta de empatia.

Negar o acesso e permanência de crianças, jovens ou adultos nas instituições escolares, mesmo que seja justificado como meio de “proteção”, é exclusão e vai de encontro às leis e estatutos que assegura o direito a educação para todas as pessoas, independente de síndromes, deficiências, ou de quaisquer outras limitações. Pois, incluir vai muito além de matricular e ter um prédio com rampas e banheiros adaptados, visto que as PCD não aprendem por osmose é fundamental profissionais capacitados e a efetivação de uma educação equitativa, inclusiva e que valorize as potencialidades e não as limitações dos estudantes.

Assim, este artigo está composto por três tópicos, no primeiro tratamos da educação escolar como uma questão de direitos humanos, no qual fazemos um breve relato sobre a DUDH. Em seguida trazemos A Pessoa com Deficiência em diversas Sociedades ao longo na História e no terceiro ponto tratamos acerca da Educação Inclusiva diante da Desigualdade Social e por último, mas não menos importante, concluindo com as considerações finais e referências.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Segundo Fávero (2004, p. 53) a escola “é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano”. Entretanto, muitas instituições escolares não conseguem proporcionar direitos e oportunidades educacionais iguais, aos estudantes com deficiências. Alguns são tratados como objeto, não tendo o sentimento de pertencimento chegando a gerar sentimento de inutilidade e baixa estima. Não acreditando em suas potencialidades se conformando com a violação de sua identidade e dos seus direitos.

Neste contexto, a escola passa a ser um espaço excludente onde os direitos humanos são violados prejudicando o processo de ensino e aprendizagem além, do desenvolvimento pessoal, profissional, e a função social e política, indo de encontro ao que dita a Constituição Brasileira de 1988.

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).

Portanto, é imprescindível que a escola tenha um olhar diferenciado, enfrentando os desafios proporcionados pela educação inclusiva. Minimizando os entraves existentes. De acordo com a DUDH (1948) “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros que ultrajam a consciência da humanidade”. A mídia não cessa de mostrar casos de barbárie em pleno século XXI, em que o direito à liberdade é negado, que pessoas com deficiência sofrem distinção, preconceito e discriminação simplesmente pelo fato de ser “diferente”.

Passados 72 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ela ainda permanece atual, pois é um tema que vai além do papel ou de leis é questão de conscientização onde as pessoas necessitam serem lembradas cotidianamente que somos todos iguais perante a lei.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Apesar da educação, ser uma questão dos DH, muitas pessoas ainda vive a margem da sociedade e fora da instituição escolar. Principalmente quando se trata da pessoa com deficiência, muitas não são alfabetizadas, estão fora do mercado de trabalho, presos em seus quartos, mendigando a efetivação dos seus direitos garantidos por leis, debatido no Congresso Nacional, nas Universidades Públicas e Federais, nas Organizações não Governamentais, etc.

Para entendermos a situação educacional vivenciada pelas pessoas com deficiência, na atualidade, é importante retrocedermos no tempo, tentando conhecer um pouco mais sobre a forma como estas foram percebidas e sobre a evolução do atendimento que lhes vem sendo prestado pela sociedade (MARTINS, 2015, p. 9).

Hoje podemos contar com a Semana da Pessoa com Deficiência, Dia Internacional da Síndrome de Down, Dia Mundial da Conscientização do Autismo, entre outras dadas importantes referentes a visibilidade das PCD. Como também, a presença de pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais. Todavia, essa conquista veio através de muitas dores, humilhações, exclusões, reivindicações e lutas.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM DIVERSAS SOCIEDADES AO LONGO NA HISTÓRIA

A sociedade desde a antiguidade sempre teve certo estranhamento ao que é diferente, ao que não se enquadra no censo comum de “normalidade”. Assim, não foi diferente em relação às pessoas com deficiência que nas sociedades primitivas. As pessoas consideradas velhas, fracos ou com alguma deficiência eram deixados para morrer, pois os

mesmos iriam atrapalhar a locomoção, a segurança e a sobrevivência do grupo.

Nesta mesma direção, as pessoas escravizadas que não conseguiam desenvolver seu trabalho devido graves ferimentos, amputações ou qualquer deficiência adquirida pelos maus-tratos por parte de seus senhores e capatazes eram abandonadas para morrerem. Também, havia alguns povos indígenas que sacrificavam seus recém-nascidos com deficiência acreditando que eles eram enviados por espíritos malignos e que traziam maldições e iriam prejudicar a sobrevivência da aldeia. *“Os próprios índios, no início da invasão, desprezavam a criança que nascia com deficiência à própria sorte, o que conseqüentemente, as levava à morte. Alguns pais eram responsáveis por matar seus filhos, mesmo antes das mães olharem para eles”*. (CORREIA; correia, 2009, p. 49).

Na Roma antiga, os patriarcas tinham o direito de vida e morte de seus filhos que não se enquadrava na “normalidade”. As pessoas com deficiência também eram vendidas para circos de horrores ou para diversão, como bobo da corte. Sêneca um dos filósofos do Império Romano justifica o extermínio de crianças em uma de suas peças.

Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; corta-se as cabeças das ovelhas enfermas, para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis”. (De Ira, de Sêneca, apud Silva 1986, p.78)

Nesta mesma perspectiva, na Grécia não foi diferente, especialmente em Esparta, as crianças fracas, “defeituosas” não serviriam para ingressar no exército espartano e eram jogadas do alto do monte, logo assim que nasciam. Na idade Média, as deficiências eram vistas como castigo de Deus, ideias místicas e demoníacas.

Com a propagação do cristianismo essas pessoas passaram a serem vistas como criatura de Deus e tornaram-se público alvo da caridade cristã, porém viviam em abrigos, separados da sociedade e até da própria família. Pois, eram justamente os familiares que colocavam seus filhos com

deficiência nesses abrigos para não serem vistos pela sociedade, por ser vergonhoso ter um filho que não seguisse a “normalidade” desejada. Portanto, pode-se afirmar que o direito a vida foi negado a muitas PCD em diversas sociedades, as que conseguiram sobreviver foram marcada por exclusão, estigma e discriminação.

Moraes (2011, p. 80) escreve que: *“O direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos, pois o seu asseguramento impõe-se, já que se constitui como pré-requisito à existência e exercício de todos os demais direitos”*. Nesta perspectiva, pode-se concluir que o direito a vida não é somente nascer e sobreviver, mas sim ter uma vida com digna, onde a pessoa é vista como cidadã com direitos e deveres, que possa desfrutar de uma vida com liberdades, respeito, igualdade e dignidade.

Num momento em que vivenciamos a crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se necessário que os temas de igualdade, liberdade e dignidade humana não estejam apenas inscritos nos documentos/textos legais, mas que ultrapasse m barreiras e sejam internalizados por todos aqueles que, de modo formal ou informal, se responsabilizam pelas novas gerações e o mundo comum. (SCHÜTZ e FUCHS, 2017, p. 40)

Quanto à questão educacional das PCD é fato, que há avanços e conquistas no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência, mas, esta realidade está muito aquém do ideal. Andrade (2013, p. 24), destaca que *“o campo educacional tem muito a contribuir nesta tarefa de promoção dos direitos humanos”*. Assim, é de suma importância que conheça leis, decretos e políticas públicas para que possa reivindicar a efetivação da Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência. As Leis também são fundamentais *“à preparação e à capacitação do professor em plano nacional, para o trabalho heterogêneo e includente”*. Assim, a inclusão das pessoas com deficiências no ensino regular colabora com a educação nacional, exigindo melhor qualificação do professor para ministrar aulas. (ORRÚ, 2012, p. 49).

Vale destacar que: *“o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando,*

sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008). A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a pessoa com deficiência ganhou visibilidade e a ser matriculados nas instituições de ensino regular, e vem quebrando paradigmas das escolas feitas para pessoas “iguais” onde todos deveriam aprender o mesmo conteúdo, no mesmo tempo e da mesma forma.

Com o ingresso das PCD nas escolas de ensino regular, as instituições de ensino, vem sofrendo mudanças tanto no que diz respeito a estrutura física, como na parte pedagógica, pois é direito do estudante com deficiência ter acesso e permanência escolar, ter professores com formação específica, profissionais de apoio, quando necessário, interprete da Língua Brasileira de Sinais, acesso a tecnologia assistiva, ao AEE – Atendimento Educacional Especializado ofertado na sala de recurso multifuncional, de preferência no contra turno, salas acessíveis, material pedagógico adaptados, PEI – Planejamento Educacional Individualizado, entre outros materiais que contemple as especificidades dos estudantes com o intuito minimizar as barreiras que impedem o desenvolvimento educacional e social do estudante com deficiência.

Nesta mesma direção, o Decreto nº 6.949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Trazendo no artigo I o propósito da presente Convenção que é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Os princípios da Convenção acima citada são:

O respeito pela dignidade inerente, à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; A não discriminação; A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; A igualdade de oportunidades; A acessibilidade; A igualdade entre o homem e a mulher; O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (BRASIL, 2009)

O respeito à dignidade humana, é algo que a pessoa luta constantemente por sua efetivação. Mas, o que realmente significa dignidade?

A dignidade da pessoa humana, que a Constituição de 1988 inscreve como fundamento do Estado, significa não só um reconhecimento do valor do homem em sua dimensão de liberdade, como também de que o próprio Estado se constrói com base nesse princípio. O termo dignidade designa o respeito que merece qualquer pessoa. (CARVALHO, 2009, p. 672. apud GANEM, 2018, p. 1)

Mas, será que a dignidade das pessoas com deficiência está sendo respeitada? Pois, não é raro ver nos noticiários da televisão, vídeos nas redes sociais denúncias a respeito da falta de acessibilidade nos prédios públicos como, escolas, prefeituras, bancos e, nos meios de transportes públicos, E quando a pessoa com deficiência reivindica a própria sociedade se volta contra, alegando que a PCD está cheias de direitos e sentem prazer em ser vitimados. O que é mais chocante é ver e ouvir autoridades competentes fazendo declarações que os ônibus, escolas e prédios públicos são acessíveis e, que a inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência está sendo efetivada na sociedade brasileira.

Para identificar a falta de acessibilidades não é necessário a pessoa ter alguma limitação de longo prazo quer seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Basta ter um olhar crítico e fazer perguntas retóricas como: uma pessoa com mobilidade reduzida conseguiria subir esta escada, teria condições de estar utilizando esse transporte público? São perguntas simples e que na maioria das vezes a resposta é NÃO, porque mesmo em pleno século XXI com a discussão da acessibilidade e da inclusão social tão atual e com leis que estabelecem as normas de acessibilidade nas novas construções muitas instituições públicas e privada, com o intuito de reduzir gastos estão deixando de construir rampas, colocar elevadores, entre outros itens necessários que venha minimizar as barreiras que limitam ou impeçam a participação social das pessoas com ou sem deficiência.

Assim, muitas autoridades competentes continuam burlando a lei de acessibilidade por acreditarem que as pessoas com deficiência não são capazes de estudar, trabalhar e ter uma vida em sociedade como as demais.

Infelizmente, esse discurso não vem apenas de pessoas leigas, mas de pessoas com formação e até alguns profissionais da educação. É fato que parte da sociedade é preconceituosa, pensam que são melhores que outras e com falácias piegas recheadas de hipocrisia defende o capacitismo e que para o bem estar dos “bichinhos, coitadinhos” é melhor que eles vivam em casa, afastados do convívio social para não se machucar e não sofrem bullying ou discriminação.

Nesta perspectiva o capacitismo funcional *“é um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano”*. (MELLO; CABISTANI, 2019, p. 123).

Uma das maneiras de desconstrução desses conceitos pejorativos, é mostrar a sociedades que há pessoas com deficiência nas mais variadas profissões, nos esportes e em diversos espaços sociais. Cunha (2015, p. 101) afirmar que: “quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e a nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação”. Pois, o ser humano é muito mais que uma deficiência, limitação ou diferença funcional. E a educação vem proporcionar essa visibilidade tão merecida e necessária para a pessoa com deficiência mostrar e desenvolver suas potencialidades, quebrando assim, o paradigma do capacitismo.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIANTE DA DESIGUALDADE SOCIAL

Nesta perspectiva, torna-se necessário problematizar a questão da desigualdade social que leva muitas famílias a não permitir que o seu filho ou filha com deficiência estude ou entre no mercado de trabalho por medo de perder o BPC – Benefício de Prestação Continuada, por esse dinheiro ser muitas vezes a única renda que a família tem e com esse benefício no valor de um salário mínimo é o que garante o sustento da família.

O BPC é uma das principais políticas de proteção social para deficientes e tem sido, nos últimos anos, importante instrumento de combate à pobreza e de redução das desigualdades sociais no país ao proteger socialmente mais de três milhões de pessoas, das quais mais de 1,5 milhão são deficientes. (SANTOS, 2010, p. 91).

O BPC criado pela Lei 8.742/1993 - Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS se trata de um benefício assistencial, não é necessário que o beneficiário tenha contribuído para o INSS - Instituto Nacional do Seguro Social. Vale destacar que o Benefício de Prestação Continuada não é uma aposentadoria e para ter direito ao mesmo, é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que **1/4 do salário-mínimo**, que o beneficiário tenha impedimento de participar de suas atividades por longo prazo (mínimo de 2 anos) seja devido à natureza física, mental, intelectual ou sensorial, ser brasileiro e não receber outro benefício.

Também, o requerente deve ser inscrito no CadÚnico- Cadastro Único que é um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Vale ressaltar que o BPC não paga 13º salário e não deixa pensão por morte, essa é uma diferença entre aposentadoria e o Benefício de Prestação Continuada.

O Governo Federal, Estadual e Municipal utiliza as informações do CadÚnico para implementação de políticas públicas capazes de promover a melhoria da vida dessas famílias.

É imperativo o desenvolvimento de programas de inclusão que envolvam os diferentes níveis do poder público federal, estadual e municipal em parcerias com entidades privadas e organizações não-governamentais. Esses programas devem ultrapassar as fronteiras da escola e chegar aos espaços esportivos, artísticos, culturais, de lazer e de preparação para o mercado de trabalho. (LIMA, 2006, p. 142)

Portanto, é fundamental que ocorra o diálogo entre as propostas da de educação inclusiva com as políticas sociais. Pois, *“se não atuarmos no sentido de diminuir a desigualdade social, estaremos realizando ações importantes, sem dúvidas, porém paliativas, para a maior parte da população brasileira”*. (LIMA, 2006, p. 142). Esta necessidade da educação inclusiva e das políticas públicas caminharem juntas, ganhou visibilidade nos anos 70,

quando a os médicos deixaram de ser a única “detentora” dos saberes acerca das pessoas com deficiência sendo o que explicava e podia intervir vendo a pessoa com deficiência como pacientemente, pessoa doente que precisava apenas da cura. Portanto, a partir de 1970 ocorreu:

Um deslocamento para os saberes das ciências sociais. Estes passaram a compreender a deficiência como um dos aspectos componentes da diversidade humana, cujas atitudes públicas, culturais e institucionais deveriam tratar as demandas das pessoas com deficiência na esfera da promoção da justiça social. (SANTOS, 2016, p.3008)

Portanto, a compreensão sobre e como explicar a deficiência mudou radicalmente nos últimos quarenta anos, hoje o protagonismo está na pessoa e não nas limitações que a mesma possui. É certo, que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas a junção do diálogo da educação inclusiva com outras áreas de pesquisas, mesmo que a passas lento, vem construindo para uma sociedade consciente, onde a deficiência é vista como parte da diversidade da humana e não como doença ou sinônimo de incapacidade, na forma mais pejorativa da palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, é possível considerar que a pessoa com deficiência mesmo com avanços e conquistas no que diz respeito ao direito a educação escolar ainda sofre com o preconceito, discriminação e a falta da efetivação dos mesmos. Assim sendo, é ratificada que educação é sim uma questão de direitos humanos e, que o fato da pessoa com deficiência ser destituído dessa garantia fundamental que é a educação básica, fica fadada a estigmas e rótulos de incapaz frente ao contexto social que estão inseridas.

É certo que pessoas com deficiência estão em todas as classes sociais. Entretanto, a exclusão social reverbera com maior intensidade nas pessoas menos abastadas que depende do benéfico para sobreviver e dos programas assistencialista que na grande maioria é ofertada por organizações não governamentais e por instituições religiosas de diversos seguimentos. Portanto, sem acesso a educação fica mais difícil ou mesmo

impossível às pessoas com deficiência entrarem no mercado de trabalho e com a desigualdade social muitas famílias ficam a mercê do benefício de prestação continuada que mal dá para alimentação.

Destarte, o presente artigo nos faz refletir sobre a importância da divulgação das leis e decretos que asseguram o direito a inserção e permanência das pessoas com deficiência nas instituições escolares, quer seja, no ensino infantil, fundamental, técnico ou no ensino superior. E que os espaços escolares e não escolares venham contribuir através da mídia, de cartazes, seminários, palestras, entre outros meios de divulgação conscientizar os familiares, as pessoas com deficiência e a sociedade que educação é direito de todos e que leis, decreto, estatutos e a Constituição Federal é para serem efetivadas independente de ideologia partidárias, religiosas ou sociais.

Para não concluir, pois este tema requer um estudo mais aprofundado e contínuo, precisamos destacar que muitas pessoas com deficiência devido a desigualdade social, falta de tratamentos, vivem em situação de vulnerabilidade, sofrendo privações que além de não ter acesso a educação escolar não tem as condições mínimas e necessárias para a sobrevivência humana como sujeito de direito.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Risonete%20Rodrigues/Downloads/12294-Texto%20do%20artigo-49819-1-10-20130215%20(1).pdf. Acessado em Set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência . **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. **Acessado em: out.2020.**

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. Direito Constitucional. 15 ed., rev. Atual e ampla. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

CORREIA, Patricia Carla da Hora; CORREIA, Daniela Fernanda da Hora. **A percepção da tribo indígena Pankararé sobre o índio com deficiência visual**. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 49-60. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-05.pdf>. Acessado em: Março /2021.

FARIA, Karla Tomaz; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; AMOROSO, Victor; PAULA, Cristiane Silvestre de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 61 | p. 353-370 | abri. /jun. 2018 Santa Maria Disponível em: Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28701>

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Alunos com deficiência e seu direito à Educação**: trata-se de uma educação especial? O desafio das diferenças

nas escolas. / Maria Teresa Egler Mantoan, (organizadora). 5 ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GANEM, Beatriz Aparecida Soares. A dignidade da pessoa humana como direito fundamental Conteudo Juridico, Brasília-DF: 14 out 2020. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/52323/a-dignidade-da-pessoa-humana-como-direito-fundamental>. Acesso em: 14 out 2020.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. – São Paulo: Avercamp, 2006.

MELLO, Leticia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública Do Estado Do Rio Grande Do Sul**, (23), 118–139. 2019. Recuperado de <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acessadoem: março/2021.

MORAES, Alexandre. Direitos humanos fundamentais. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: março/ 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed.,2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SILVA, Otto Marques (1986). **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia. **Educação Escolar e Direitos Humanos**: necessidades de uma aproximação.

Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 20, 2º sem. 2017, pp. 39-52. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1473>. Acesso em: Set. 2020.

CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE APOIO NA SALA DE ENSINO REGULAR: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA³¹.

Risonete Rodrigues da Silva³²

Tânia Maria Goretti Donato Bazante³³

INTRODUÇÃO

Segundo Machado (2009, p. 14) “A *inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana*”. Não está limitada, exclusivamente, à inserção de alunos(as) com deficiência nas escolas de ensino regular. Assim, a Educação Inclusiva busca erradicar segregação e exclusão escolar de qualquer criança, pois a educação é um direito garantido pela Constituição brasileira (1988).

³¹ - Artigo publicado nos anais do evento: III CINTEDI, realizado em Campina Grande, PB em 2018.

³² Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela UFPE/CAA. Profa. de Educação Especial e Inclusiva na Faculdade do Belo Jardim AEB/FBJ. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.

³³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPE. É professora Adjunta UFPE no Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente (CAA/NFD) e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/CAA/NFD). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq), coordenando a Linha de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e relações étnico-raciais.

Um dos maiores obstáculos para a efetivação do direito de todos à educação é o abismo que se interpõe entre as palavras, o discurso, os fatos e as atitudes. Não há educação para todos sem um compromisso social de torná-la realidade, nem é a mera convicção teórica que faz que um direito seja respeitado. (MANTOAN, apud Machado, 2009, p. 11)

Entretanto, os obstáculos para a efetivação da educação Inclusiva ganham mais visibilidade quando se refere a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Pois, a verdadeira inclusão não está no ato de inserir a pessoa com deficiência na escola, de construir rampas ou banheiros acessíveis. A inclusão escolar é gradativa, pois é necessário muito mais que mudanças na estrutura física das instituições de ensino ou de sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é um “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular”. (BRASIL, 2013, p.7).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 traz no artigo 27º parágrafo único que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Para a efetivação de uma educação de qualidade, o Estatuto propõe ainda no art. 28º inciso XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras – Língua Brasileira de Sinais, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

O artigo 3º - XII da referida lei menciona três profissionais para o atendimento ao estudante com deficiência: o atendente pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar. O atendente pessoal que assiste nos cuidados para atividades diárias como alimentação, locomoção e higiene, diz ainda que poderá ser um membro da família ou não, mas não trata da questão escolar. “O acompanhante é a pessoa que acompanha o estudante, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal”.

O profissional de apoio escolar, que também pode fazer a função de atendente pessoal, trata da inclusão pedagógica do aluno.

Assim, surgiu a seguinte inquietação quanto ao papel, a importância e o nível escolar do profissional de apoio escolar já que o mesmo trata da inclusão pedagógica do estudante com deficiência. Desta forma, elegemos como Objetivo geral: compreender a importância da atuação do profissional de apoio na inclusão escolar de pessoas com deficiência. E como específicos: analisar o papel do profissional de apoio à pessoa com deficiência, na sala de ensino regular; identificar o relacionamento entre o profissional de apoio com a comunidade escolar; identificar possível efetivação da inclusão escolar de pessoa com deficiência, a partir da intervenção do profissional de apoio.

Para contemplar nossas inquietações e objetivos, segui o nosso percurso metodológico, no qual descrevemos o campo de pesquisa, os participantes e a abordagem que nos permitiu a realização deste estudo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa que Segundo Minayo (2013, p. 21) *“trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”*. Na qual a interação ente o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial.

Para a realização desta pesquisa foram necessários 60 dias de observações, apenas no período matutino. Tendo como campo, uma escola da rede Municipal na cidade de Caruaru PE. A observação participativa, foi utilizada para a coleta de dados, uma vez que o propósito deste trabalho era compreender a importância do profissional de apoio, a partir do olhar das pesquisadoras.

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (MINAYO, 2013, p.70)

Portanto, para a coleta de dados foi utilizada a observação participativa, por acreditarmos que é possível durante a pesquisa atuar em muitos momentos com o profissional de apoio. O que veio a contribuir de forma significativa para interação e integração com toda comunidade escolar. Minayo (2013) pontua que nas atividades de observação participativa, o pesquisador

Consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionário fechado e antecipadamente padronizados. A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados. (MINAYIO, 2013, p.71)

Através desse contato pode-se observar a convivência e interação entre os(as) profissionais de apoio, os estudantes, os professores como também com os outros funcionários que formam a comunidade escolar. Por meio de conversas informais pode-se e conhecer um pouco da realidade da escola, a idade e o nível de escolaridade dos profissionais de apoio, que serão identificados (as) com PA1, PA2 e PA3. E principalmente como os mesmos percebem sua função diante da Educação Inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede Municipal na cidade de Caruaru PE. Escola de porte médio com um total de 903 estudantes divididos em dois turnos, porém o turno observado foi o matutino. Neste horário estudam três alunos surdos, dois cegos, um com baixa visão, dois cadeirantes, um com microcefalia e um autista. Dessas 10 crianças com deficiência, apenas 3 estudantes precisam de um profissional de apoio, que são um autista, um com microcefalia e uma cadeirante que tem os membros superiores, também, comprometidos.

A escola disponibiliza de dois intérpretes e um instrutor de Libras para atender os estudantes Surdos, no período matutino. A presença desse profissional está prevista na lei nº. 12.319/2010 que regulamenta a profissão

de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em seu artigo 6º inciso IV tratando-se das atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências a atuação destes profissionais no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino, tal legislação enaltece o respeito à diversidade e ao cidadão Surdo.

Escolas de todo o mundo, impulsionadas, sobretudo pela Convenção de Salamanca, tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja formação não havia se preocupado com esses aspectos. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula. (MOUSINHO, et al., 2010, p. 2).

A escola acima citada, conta também com a presença de um professor de Braille, no período matutino, para atender os estudantes cegos e com baixa visão. A atuação desse profissional está assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Da mesma forma, o Projeto de Lei nº 444, de 2011, assegura o acesso à alfabetização em braille nas instituições de ensino públicas e privadas quando assim solicitado.

A escola conta com uma sala de AEE. Nesta sala fica uma professora especialista, com mais de dez anos de experiência em Educação Especial. A mesma orienta e auxilia os(as) profissionais de apoio e atende duas vezes por semana cada estudante com deficiência, individualmente, na sala de AEE com atividades específicas a necessidade dos(as) estudantes. De acordo com Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 - Artigo 10 inciso 2º

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (...) garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular (BRASIL, 2008)

Ancorados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, o professor do AEE, o interprete de Libras, o professor de Braille e o profissional de apoio são fundamentais para a efetivação da Educação Inclusiva de pessoas com

deficiência. Por proporcionar meios de comunicação, de escrita e auxiliar nas atividades pedagógicas, contribuindo com o ensino e aprendizagem desse público. Além de criar laços de amizade desenvolvidos na convivência trazendo a oportunidade de aprender uns com os outros e de serem membros ativos no âmbito escolar.

Mantoan (2006, p. 48) pontua que *“é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.”* Assim, que o aluno com deficiência, quer seja, motora, auditiva ou visual, possa exercer seu papel de cidadão e tenha direito de receber educação como qualquer outro estudante.

No que diz respeito ao profissional de apoio, que é foi nosso objeto de pesquisa, foi observado que o vínculo que eles (as) têm com a escola é através de contratos temporários e as experiências, como profissionais de apoio, têm uma variação.

O PA1 trabalhou três anos em uma escola de Educação Especial, onde todos os estudantes são crianças com deficiência, este ano PA1 atua em uma escola inclusiva. O PA2 trabalha há dois anos com a educação inclusiva, O PA3 é a primeira vez que trabalha como profissional de apoio. Quanto a formação todos (as) tem curso de nível superior, sendo graduados (as) em Pedagogia. E um desses profissionais tem especialização.

No primeiro mês de observação, foi identificado laços afetivos entre PA2 e uma criança autista, no qual a profissional ensinou a criança a chamá-la de mãe. Algo que durou algumas semanas, pois a criança rejeitou esse tratamento. Mas, foi observado que PA2 gosta de ser chamada de mãe e que no mês seguinte estava incentivando a criança a chame de mãe.

Ao observarmos uma conversa entre PA2 e PA3 a respeito da criança que tem microcefalia e não consegue falar, PA2 afirmava: *“se eu tomasse conta dessa criança eu tenho certeza que ela falaria”*. Assim como foi presenciado PA2, tentando convencer PA3 a fazer exercício “fisioterapia” na criança que tem deficiência física com os membros inferiores e superiores comprometidos. Porém, PA3 foi firme e deixou claro que não era fisioterapeuta e que essa não é função de profissional de apoio escolar.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência lei nº 13.146/2015. Artigo 3º XIII

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidade de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015)

Ao observar o relacionamento entre os profissionais de apoio e a comunidade escolar, pode-se identificar que o processo de inclusão de pessoas com deficiência, perpassa por quase todos os funcionários da escola que foi o nosso campo de pesquisa. Com exceção do(as) auxiliares de limpeza que deixou bem claro que os estudantes com deficiência deveriam estudar em escolas especiais. Os funcionários da secretaria não opinaram, os da cozinha, falam que sentem pena dos estudantes e tem um olhar protetor, querendo que os(as) PA façam tudo pelo aluno.

Foi observado que alguns professores não interagem com o(a) estudante com deficiência, apenas costumam cumprimentar e sorrir. Outros já tratam os estudantes de forma igual, apenas as atividades avaliativas que são diferenciadas, e outros deixam as atividades por conta dos(as) PA, mas com o mesmo conteúdo dos demais. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006.

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividade educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno; O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores da Educação Especial, da sala de aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola; (ONU, 2006).

O não “sucesso” dos (as) estudantes não pode ser atribuído exclusivamente ao PA, pois todos os profissionais devem trabalhar de forma articulada, visando o desenvolvimento pessoal, social e a autonomia dos (as) estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados, foi observado que os participantes demonstraram por vezes, atitudes condizentes ao que precisa ser de fato uma postura ética e profissional, pois além de auxiliarem os estudantes com deficiências, nas suas necessidades básicas, no que diz respeito à locomoção, alimentação e higiene, também, desenvolvem um apoio pedagógico de forma amorosa e proporcionando meios para a autonomia do estudante com deficiência.

Nossos objetivos foram contemplados, pois podemos identificar que o profissional de apoio é importante na garantia dos direitos das crianças com deficiência. Mas ainda é necessário fortalecer a compreensão do que é sua atuação, principalmente, trabalhando em regime de colaboração com o professor regente da sala de aula e como professor do AEE.

Também foi observado a falta de apoio, por parte de alguns professores regentes, que pensam que o(a) estudante com deficiência é exclusividade do PA, o que reforça a lógica do cuidador ou acompanhante, principalmente se suas ações ficam reduzidas a alimentação e higiene, com o agravante de fazer para o aluno com deficiência ao invés de ajudar na aprendizagem dessa habilidade.

O profissional de apoio, mesmo com ensino superior é desvalorizado por muitos profissionais da educação por auxiliar um ou no máximo três estudantes nas atividades pedagógicas. Assim, a desvalorização profissional, são dificultadores do processo de ensino/aprendizagem do(a) estudante com ou sem deficiência.

Desta forma, conclui-se de acordo com o que foi observado que não há efetivação da educação inclusiva, pois mesmo tendo a presença de profissionais diversos e previstos em lei, a exemplo do PA, nos foi possível perceber que, embora localizemos o empenho da gestão escolar e com formação para todos os professores (as), intérpretes e PA, muitas situações ainda precisam ser consolidadas, enquanto vivência, para pensarmos no que precisa ser um sistema educacional inclusivo. É certo que há avanços e conquistas, mas falta muito para que a escola que foi nosso campo de pesquisa seja realmente uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. 2008, p. 14-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 /jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica N° 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, de 10 de maio de 2013**.p. 07. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Lei 12.319/2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65 p. Conteúdo: Lei nº 13.146/2015.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. p.48-61.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R & NÓBREGA, V. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, vol 27, nº 82, 2010, p.

02-08. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 09 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em <http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wpcontent/uploads/2017/05/Atribui%C3%A7%C3%B5es-dos-Profissionais-de-apoio-2017-1-1revisado.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CAPÍTULO 14

O ENSINO SUPERIOR E A (IN) VISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA³⁴.

Risonete Rodrigue da Silva³⁵

Ana Maria Tavares Duarte³⁶

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir das atividades desenvolvidas como bolsista no apoio administrativo no NACE – Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA no qual foi acompanhado o momento de acesso de algumas pessoas com deficiência, ao ensino superior. Acesso este, ancorado na Constituição Federal Brasileira (1988) que estabelece “a educação como direito de todos”, como também a Lei 13.146/2015 que traz no capítulo IV - Do Direito a Educação Art. 27

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

³⁴ - Artigo publicado nos anais do evento: V CONEDU, realizado em Olinda – PE, em 2018.

³⁵ Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela UFPE/CAA. Profa. de Educação Especial e Inclusiva na Faculdade do Belo Jardim AEB/FBJ. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.

³⁶ Prof^ª Dr^ª Adjunta na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos.

intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

É certo que superação, avanços e conquistas fazem parte da vida de todo ser humano. Entretanto, quando se trata de pessoas com deficiências as dificuldades fazem parte do cotidiano, pois muitos (as) têm que superar as barreiras arquitetônicas, urbanistas, barreira de comunicação e principalmente a barreira atitudinal que é de onde emerge as demais barreiras e que podem fazer toda diferença, para que as pessoas com deficiência tenham seus direitos respeitados.

A in (visibilidade) surge dessas barreiras, com a erradicação ou permanência das mesmas, pois no momento que a sociedade diz que todos são iguais e em nome dessa igualdade é negado a diversidade do ser humano, suas características e especificidade, estão tornando-as invisíveis. Desta forma, pode-se ser observada a invisibilidade da pessoa com deficiência nas instituições de ensino e nos espaços sociais quando faltam pisos táteis, rampas, elevadores, áudio descrição, interpretem da Língua Brasileira de Sinais – Libras ou material em Braille.

É preciso salientar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015 vem amparar esses cidadãos em vários contextos, isto é, no direito à educação, a habitação, no convívio social. Sempre em busca da diminuição da desigualdade, a fim de que ninguém se sinta marginalizado e excluído o que torna a lei acima citada uma verdadeira vitória.

Nesta mesma direção, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008), na introdução destaca que *“o movimento mundial pela educação inclusiva é 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”*.

Com a educação inclusiva vem aumentando o número de crianças, com deficiência, matriculados nas escolas de ensino regular. Consecutivamente, também aumentará o número das pessoas com deficiência matriculadas nas universidades. Entretanto, é de suma importância que as leis garantam não só o ingresso, mas a permanência das

pessoas com deficiências no ensino superior, erradicando qualquer tipo de barreira, preconceito e discriminação.

Diante dessa realidade é inegável que a acessibilidade a educação encontra-se legalmente garantida. Mas, emergi a seguinte inquietação: quais os fatores que contribuem para a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência no ensino superior? Para responder a questão problemas elegemos como objetivo geral: compreender o processo de permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. E como específicos: verificar a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior; refletir acerca da (in) visibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior; identificar possíveis desafios que possam impossibilitar a permanência no ensino superior. Para contemplar nossos objetivos é pertinente trazer o Estatuto da Pessoa com Deficiência como também a portaria da UFPE que estabelece o NACE/CAA e seus objetivos. O presente trabalho é de suma importância para o aprofundamento, neste assunto. Por apresentar pertinência e relevância temática, trazendo uma reflexão acerca da (in) visibilidade da pessoa com deficiência no meio acadêmico.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DOS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE.

O Centro Acadêmico do Agreste foi criado em 2006, com o apoio e o financiamento do Governo Federal a partir do Programa de Expansão das Universidades Públicas do governo federal. Através do projeto de interiorização das universidades. Assim, a UFPE expandiu seu campo de atuação, anteriormente sediada apenas no Recife, para duas cidades do interior de Pernambuco que são Vitória de Santo Antão e Caruaru, o que veio contribuir para o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior.

Pois, a maioria das pessoas com deficiência sobrevive apenas com o BPC- Benefício de Prestação Continuada, que é mensal e no valor de um salário mínimo, nos termos da lei nº 8.742/1993 que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. O que não daria

para arcar com as despesas de uma universidade particular ou estudar em Recife. Assim, a UFPE criou novos cursos de graduação e pós-graduação com vistas a oferecer novas oportunidades ao povo do interior do Estado, em atendimento as suas demandas sociais e econômicas.

Segundo o IBGE (2010) 45 milhões dos brasileiros são pessoas com deficiência, isto significa que, 24% da população do Brasil se declararam com deficiência, dentre as quais há as congênitas e as adquirida, por doenças ou acidentes. Tal número tende a proporcionar maior visibilidade para esse grupo de pessoas que historicamente sofreu e sofre com o preconceito, discriminação e a negação de seus direitos.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

No capítulo II Art. 4º da Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no que diz respeito da igualdade e da não discriminação. *“Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”*. Não obstante, vale ressaltar que no Art. 2, da lei acima citada, caracteriza quem são as pessoas que se auto declara com deficiência.

Diante dessas conquistas, que através de lutas dos movimentos, associações etc. As pessoas com deficiência estão se tornando empoderadas, com oportunidades de fazer um curso superior e de entrar no mercado de trabalho, inclusive exercendo cargos como professores, engenheiros, médicos, jornalistas, artistas entre outras profissões que antes eram vistas como impossíveis, pela sociedade preconceituosa, como profissões para pessoas com alguma deficiência.

A LEI 13.409/2016 – Lei das cotas - Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõem sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicas de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016)

Dessa forma, foi ampliada a interação com a sociedade. Pois, através da lei das cotas aumentou o número de pessoas com deficiência no Centro Acadêmico do Agreste. No ano letivo 2018.1 foi contabilizado um quantitativo de 35 estudantes diagnosticados com diversas “deficiências”, as quais podem ser observadas no quadro abaixo.

A expansão de vagas, no ensino superior é de suma importância para a educação e para a formação dos cidadãos do país. Mesmo em vigor todas as leis que assegura o direito a educação da pessoa com deficiência, deve-se ainda lutar diariamente pela efetivação desses direitos e sua regulamentação. Vale ressaltar que não basta à lei no papel para garantir os direitos.

METODOLOGIA

Vale ressaltar que não basta a lei no papel para garantir os direitos da pessoa com deficiência no ensino superior. Assim, com o intuito de compreender o processo de permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. Foi utilizada a abordagem qualitativa que segundo Oliveira (2007)

Pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa. (OLIVEIRA 2007, p.60)

Nosso campo de pesquisa foi o Centro Acadêmico do Agreste. Inicialmente, fizemos um levantamento de todas as pessoas com deficiência

no Centro Acadêmico do Agreste, a fim de conhecer todos os estudantes atendidos pelo NACE – Núcleo de Acessibilidade da UFPE Setorial CAA.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada, pela qual segundo Marconi e Lakatos (2010, p.82), “o entrevistado tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerar adequada”, as perguntas foram abertas e os entrevistados (as) tiveram oportunidade de discorrer livremente acerca de cada assunto.

Abordamos questões, como: cotas, acessibilidade, percepção sobre a inclusão e o seu trabalho na perspectiva inclusiva, percepção sobre a CAA diante da inclusão, entre outras questões, estas informações foram organizadas em uma grelha de dados que auxiliou na análise.

Para análise dos dados nos utilizamos da análise de conteúdos que de acordo com Bardin (2004) se caracteriza como:

Um conjunto de técnica de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 2004, p. 38).

Para contemplar nossos objetivos os dados coletados foram clarificados por categoria como acessibilidade, in (visibilidade), inclusão, família. As entrevistas foram realizadas com cinco estudantes com deficiência do Centro Acadêmico do Agreste. Esses estudantes são os que mais frequenta o Núcleo de Acessibilidade da UFPE Setorial CAA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram elaborados dois quadros, um com a quantidade de alunos com deficiência que estão matriculados no Centro Acadêmico do Agreste e seus respectivos cursos e outro com o roteiro da entrevista e resposta dos entrevistados. Porém no quadro I não foi acrescentado três docentes e os três técnicos admirativos com deficiência, pois nosso objeto de pesquisa é o estudante com deficiência.

**QUADRO I –
Quantitativo de estudantes com deficiência**

Nº de estudantes	Deficiência
01	TGD – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.
06	Deficiência auditiva
05	Baixa visa
01	Nanismo
01	Cegueira monocular
14	Física
01	Acuidade visual corretiva
03	Altas habilidades/superdotação
02	Def. intelectual
02	Paralisia cerebral
Total = 35	Cursos: Design, Medicina, Economia (mestrado), Comunicação Social, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Física e Pedagogia, Ciências Econômicas, Química, Matemática, Administração.

Fonte: arquivo do NACE – Núcleo de Acessibilidade da UFPE Setorial CAA - 2018.1

Como pode ser observado, o diagnóstico não serviu como estigma ou rótulo para esses estudantes, mas como instrumento norteador para o desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. Pois, mesmo diante de suas limitações não foi observado em nenhum dos casos que o estudante tivesse absorvido o “discurso de incapaz” pelo contrário há estudantes que diz que suas limitações dão forças para alcançar seus objetivos.

Dentre esses estudantes acima mencionados, apenas um desistiu na primeira semana de curso, o mesmo era diagnosticado com paralisia cerebral. Devido o curso ser período integral, a mãe achou por bem ele desistir do curso. A coordenação do NACE/CAA a convidou para uma reunião na qual e apresentou meios para a não desistência, mas infelizmente a equipe do NACE não obteve êxito na permanência desse estudante.

**Quadro II –
Roteiro para entrevista e respostas dos entrevistados**

Perguntas	Respostas dos estudantes
Como você teve acesso à universidade?	Por Enem e por cotas
O que a Universidade proporciona para que você permaneça no ensino superior?	Temos o auxílio estudante (bolsa permanência) no valor de R\$ 400,00. Acesso ao restaurante universitário. E o NACE que nos dá suporte a nossas demandas.
Você se sente incluído na universidade?	Não, pois mesmo com avanços sentimos que falta muito, como conscientização por parte dos docentes e discentes e também percebemos falta de respeito para com os cadeirantes por parte dos discentes que retiram nossas bancas, usam o banheiro exclusivo para cadeirantes.
Qual o pior desafio que você enfrenta para permanecer e ter êxito no ensino superior?	As avaliações, e a questão das faltas que devido não termos transportes público adaptados com elevador fica difícil chegar a universidade e assim, perdemos muitas aulas o que nos leva a reprovação.
Qual o papel da sua família para que você tivesse acesso ao ensino superior?	A minha família foi e é fundamental para minhas conquistas, sempre me apoiando e dando todo suporte para que eu chegasse até aqui. Por eu morar em outra cidade meu pai fica todo tempo aqui no CAA no estacionamento caso eu precisasse de algo que a universidade não possa me ajudar, isto é, em caso de doença ou discriminação.

Para compor o quadro acima, elencamos uma resposta de cada estudante entrevistado, visto que as respostas são similares. No que diz respeito a categoria família, o apoio familiar é de suma importância para que

a pessoa com deficiência possa superar os entraves existentes, quer no contexto social, educacional ou pessoal.

Quanto mais estruturada emocionalmente for a família, com relações afetivas satisfatórias, convivências de trocas verdadeiras, e quanto mais precocemente puder ser orientada, tanto maior será sua possibilidade de reestruturação e redimensionamento de funções e papéis e, conseqüentemente, de facilitação do processo de desenvolvimento de seu filho, na totalidade do Ser. (D'ANTINO, 1998, p. 35)

Entretanto, não basta haver apoio familiar, cotas e leis de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, é fundamental um apoio da instituição, quer seja, pública ou privada para que a mesma permaneça na universidade com êxito. Assim, o NACE/CAA vem contribuindo para a efetivação da inclusão e permanência desses estudantes. A Portaria Normativa nº 4, de 16 de fevereiro de 2016, que institui o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco, no art. 2º são apresentados os objetivos do NACE:

Promover a inclusão, a permanência e o acompanhamento de pessoas com deficiência e necessidades específicas, nos diversos níveis de ensino oferecidos por esta instituição, garantindo condições de acessibilidade na UFPE; II. Articular-se intersetorialmente frente às diferentes ações já executadas na UFPE, assim como na promoção de novas ações voltadas às questões de acessibilidade e inclusão educacional, nos eixos da infraestrutura; comunicação e informação; ensino, pesquisa e extensão; III. Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma equipe multidisciplinar, voltado para seu público-alvo; IV. Constituir parcerias com entidades governamentais e sociedade civil organizada, cujos objetivos tenham relações diretas com as finalidades do NACE/UFPE.

No que diz respeito a inclusão e a visibilidade do estudante com deficiência no CAA, o NACE vem contribuindo de forma significativa, pois tem atividades como palestras, oficinas, mesa redonda, teatro que vem proporcionar uma visibilidade quanto a acessibilidade da estrutura física do prédio e da barreira atitudinal que segundo Mantoan (2013, p. 67) “talvez seja este o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar

privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente!”

Um dos entraves observados nas falas dos entrevistados é a questão da avaliação e a falta de conscientização “respeito por parte dos docentes”, quanta as faltas, sendo necessário o professor (a) levar em consideração as limitações do estudante. Isso não significa que o docente irá dá privilégios ao estudante com deficiência

Nesse sentido, pensamos que, de antemão, as mudanças educacionais exigem que se repense a prática pedagógica, tendo como eixos a Ética, a Justiça, e os Direitos Humanos. Este tripé sempre sustentou o ideário educacional, mas nunca teve tanto peso e implicação como nos dias atuais. (MANTOAN, 2013, p. 60)

A educação inclusiva traz consigo além do acolhimento o desafio de garantirmos permanência e êxito sem privilégios, das pessoas com deficiência, respeitando-os como cidadão de direito em todos os ambientes sociais, quer seja, público ou privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contemplou nossa inquietação quanto aos fatores que contribuem para a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência no ensino superior. Pois, foi identificado que no Centro Acadêmico do Agreste é disponibilizado um Núcleo de Acessibilidade que vem contribuindo para a erradicação das barreiras arquitetônicas, de comunicação, atitudinais entre outros entraves que surge no cotidiano dos estudantes com deficiência. Entraves estes que difere de pessoa para pessoa devido a particularidade e especificidade da “deficiência” diagnosticada.

No que diz respeito ao objetivo geral que era compreender o processo de permanência da pessoa com deficiência no ensino superior também foi contemplado. Pois, o presente estudo mostrou que o processo de permanência é lento, porem vem suprindo as principais necessidades dos estudantes. É certo que mesmo com o empenho da gestão do Centro Acadêmico do Agreste, nos deparamos com a burocracia do sistema educacional e da própria instituição, mas o desejo da efetivação da educação

inclusiva nos impulsiona a buscar caminhos que venha suprir as necessidades dos estudantes.

Quanto aos objetivos específicos que eram verificar a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior; refletir acerca da (in) visibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior; identificar possíveis desafios que possam impossibilitar a permanência no ensino superior também foram contemplados. Pois, os dados coletados nos revelaram que para acontecer a efetivação da educação inclusiva, são realizadas várias atividades como palestra, roda de diálogos, teatro nas quais os docentes e discentes, de vários cursos da UFPE/CAA, estão engajados em projetos de extensão voltados para a educação inclusiva o que vem fortalecer a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Assim, concluímos que o processo de permanência de pessoas com deficiência no ensino superior é lento e contínuo e que a instituição pesquisada ainda não está totalmente adaptada para receber esse público. Mas, proporciona meios para a efetivação da inclusão, acolhimento e pertencimento de seus estudantes. Pois, a educação inclusiva é essencial para a formação e desenvolvimento das pessoas com deficiência ou não, para que possamos aprender, conviver e respeitar a diferença e individualidade do ser humano.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal, Ed. 70, 2004, 3ª Edição.

BEYER, H. O. **Aspectos orgânicos, sociais e pedagógicos da síndrome de Down**: focando o déficit ou o potencial? Construindo as trilhas para a inclusão /Marcio Gomes, (organizador). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 05 ago. 2018.

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) – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.406 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a **reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149publicacaooriginal-151756-pl.html> Acesso em 03 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, dispõe sobre a **organização da Assistência Social e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm Acesso em 01 set 2018.

CARVALHO. R. E. **A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos**. Construindo as trilhas para a inclusão/Márcio Gomes. (Organizador). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_ref_glossario_equipetec.pdf. Acesso em: set. 2018.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**. São Paulo: Memnon, 1998.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, R.J. Vozes, 2007.

MANTOAN, M.T.E. **Ensinando a turma toda**: as diferenças na escola. O desafio das diferenças nas escolas. (Org.) Maria Teresa Eglér Mantoan. Editora: vozes 5 ed. 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

UFPE. **Portaria Normativa nº 04, de 16 de fevereiro de 2016**. Publicada no Boletim Oficial da UFPE, Recife, 51 (017 especial): 19 de fevereiro de 2016. Disponível em: https://www3.ufpe.br/nucleodeacessibilidade/images/PORTARIA_NORMATIVA_NACE.pdf f Acesso em: 08 ago. 2018.

CAPÍTULO 15

A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO PSÍQUICO

Sandra Valéria Borges de Lucena³⁷

Kalline Flávia S. Lira³⁸

Ana Maria de Barros³⁹

INTRODUÇÃO

O campo da Saúde Mental no Brasil vem experimentando, há mais de 30 anos, as inovações produzidas pelo processo da Reforma Psiquiátrica, transcendendo o paradigma do modelo psiquiátrico hegemônico e inscrevendo a loucura como expressão complexa da existência humana. Assim, na década de 1980 inicia-se uma mobilização de profissionais, intelectuais, estudantes e políticos/as na busca de por fim todo tipo de violência cometida contra as pessoas com transtornos mentais dentro dos manicômios. Oliveira e Fortunato (2007, p. 155) afirmam que *“ao longo dos séculos a loucura manteve um parentesco com as culpas morais e sociais que parece longe de ser rompido, permanecendo nas representações sociais, no imaginário, e contribuindo para o processo de estigmatização do louco”*.

³⁷ Assistente Social. Mestra em Direitos Humanos, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Técnica de Referência do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) da Prefeitura do Recife – PE.

³⁸ Psicóloga. Mestra em Direitos Humanos, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Psicologia Social, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4287081666253356>

³⁹ Doutora em Ciência Política pela UFPE, Professora Associada 2 da UFPE – CAA, Professora do Mestrado em Direitos Humanos, CAC/UFPE, Coordenadora do Laboratório de Geografia e História, Vice - líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq.

A retrospectiva histórica da loucura, desvelada por Foucault (2008), aponta para as interseções entre o saber/poder instituídas em diferentes tempos sócio-históricos. A racionalidade no século XVII concebia um desequilíbrio fundamental entre o sonho, o erro e, de outro, a loucura, que passa a ser exilada por não mais pertencer aos domínios da verdade, emerge como uma condição incapacitante do pensamento. O século XVIII marca a inscrição do louco nas matrizes da desordem, periculosidade e incapacidade para se inserir no mundo do trabalho. Assim, prescrito da ordem social, se torna herdeiro natural do asilamento, da segregação.

A segunda metade do século XIX desponta no horizonte do mundo ocidental com o campo da psiquiatria estabelecendo os limites da loucura por meio de um saber científico; a loucura, consoante a sensibilidade social da época, torna-se objeto biológico, em que suas manifestações são atribuídas às causalidades orgânicas, produtoras das desordens psíquicas. Com efeito, a “insanidade” passa a gozar do status de doença mental. Uma história perpassada por violência institucional, torturas, desrespeito e graves violações aos direitos humanos; em seu cerne, a legitimação de uma

(...) normalidade, entendida ora como expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 65).

As diferenças cientificamente catalogadas com representações discursivas e sociais têm seu limiar no advento da psiquiatria como campo da medicina, através de Philippe Pinel neste período, tido como fundador da psiquiatria, com seu tratado médico-filosófico sobre a alienação mental, propõe uma brilhante classificação das doenças mentais, ganha prestígio suficiente para realizar mudanças substanciais na assistência às doenças mentais (SOUZA, 2000).

No bojo das mudanças propostas por Pinel, no Brasil, as concepções inovadoras postuladas na Carta Magna de 1988, conferindo-lhes inclusão no que preconiza no seu Art. 5º: *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros*

residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança” (BRASIL, 1988).

Destarte, a Constituição da República 1988 contém avançados princípios democráticos que articulam direitos fundamentais com garantias constitucionais dialogando com os diversos acordos e normas internacionais, paradoxalmente, aos direitos civis permanecerem continuamente sendo violados. Os hospícios ainda co-existem com o atual modelo psicossocial de assistência a saúde mental, perdurando em suas práticas, a terapêutica violenta que o modelo psiquiátrico consolidou nestes dois séculos de institucionalização. A pessoa em sofrimento psíquico povoa o imaginário social com seus estereótipos “perigosos”, “marginais”, contida através de segregação asilar ou sob o abrigo de uma legislação – a Lei nº 10.216/2001 – que lhe outorga a condição de cidadã com tratamento em seu meio comunitário, sem, contudo, abolir do seu corpo as punições que castigam os que estão em rompimento com a ordem social, quer por meio da medicalização ou da dor.

Os avanços empreendidos na legislação e diretrizes da Política Nacional de Saúde Mental operam como salvaguarda dos direitos humanos desta população historicamente denegada; reinventar uma nova sociabilidade para estas pessoas só tem sido possível através da recusa do arbítrio das políticas neoliberais, já em curso na década de 1970, por atores coletivos que estavam organizados em torno de um projeto alternativo de saúde pública.

Destacam-se o Movimento da Reforma Sanitária, que para Escorel (1999, 178), manteve um forte protagonismo no campo da saúde quando, principalmente quando iniciou a ocupar espaços *“como um pensamento contra-hegemônico, com baixa capacidade de interferência nas decisões institucionais. (...) a participação serviu para acumular experiências nas instituições federais gestoras de serviços de saúde ou definidoras da política de Saúde”*.

Para Escorel (1999), o Movimento da Reforma Sanitária atuou, setorialmente, no Sistema Nacional de Saúde, configurado pela hegemonia dos interesses mercantis da previdência Social no período. Para o autor, em contraposição a essa categoria de intervenção estatal nas condições de

saúde da população e essa organização institucional “hegemonizada” pelos interesses privados foi sendo articulado com o Movimento, que teve representação, propostas e divulgação do seu pensamento.

Para Amarante (1995), a Luta Antimanicomial representou uma importante articulação de diversos movimentos sociais e o engajamento efetivo dos/as pacientes de longa internação hospitalar e seus/suas familiares e com participação ativa dos/as profissionais, protagonizando o movimento com o lema principal “por uma sociedade sem manicômios”, sensibilizando a sociedade para as atrocidades do manicômio e impulsionando mudanças paradigmáticas na assistência em saúde mental no país.

Sob os ventos da redemocratização, os princípios legais e normativos das novas legislações, o país iniciou sua reconstrução social experienciando ao que Morin e Le Moigne (2000 apud VASCONCELOS 2009, p. 4) conceituou de “paradigma da complexidade”.

(...) há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e interrogativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto [...] a complexidade é a união entre unidade e multiplicidade. Daí ela apresentar-se com traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 38 apud VASCONCELOS, 2009, p.4).

Repercute nas conturbações sociais que permeiam a reformulação das políticas de Saúde, em específico, a política de Saúde Mental, a necessidade de ampliação dos dispositivos de proteção a estes novos sujeitos de direitos face às demandas do processo histórico que exilou através dos séculos, seres humanos de suas próprias existências; segregação, banalização da vida, crueldade, omissão e barbárie são registros inapagáveis da recente história da loucura no país, que ainda persistem nas instituições e práticas manicomiais dos 201 hospitais psiquiátricos que ainda mantêm convênio com o Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2012).

O DIREITO À SAÚDE COMO SALVAGUARDA DOS DIREITOS HUMANOS

A Reforma Psiquiátrica consolidou seu processo de inserção nas políticas públicas de Saúde do país, através da consagração normativa dos direitos e proteção das pessoas acometidas por transtorno mental, através da aprovação da Lei nº 10.216/2001.

Alinhada aos princípios constitucionais, este campo tornou-se atuação imperiosa nas diversas ações de saúde – sua dimensão complexa, ética, política e cultural, imbricada no cotidiano dos territórios onde a vida da população acontece, vão tecendo seus raios de atuação para além das questões específicas e normativas, *“em que o centro de gravidade da reflexão e da ação (...) vai deixando de ser o manicômio e as populações encarceradas (...) toma como alvo a sociedade como um todo”* (BEZERRA JR., 2011 p. 4600).

É nesta atmosfera que se ensejam os debates difíceis acerca dos diferentes modos de existir, de pertencer a um *ethos* social, do aprofundamento do que seja viver a cidadania no que tange ao direito de receber tratamento digno, ser respeitado por suas singularidades e aceito como partícipe dos processos que envolvem acessibilidade ao ambiente e informações, autonomia e poder de decidir o curso da própria vida. Pôs-se em pauta internacional, a proteção dos direitos humanos das pessoas com transtornos mentais.

Em 2009, o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) adotada pela Organização das nações Unidas (ONU) e seu protocolo facultativo, promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009, com equivalência de emenda constitucional. Este aspecto confere a este arcabouço legal um caráter de alta relevância em seus aspectos jurídicos, conforme acentua Gugel (2011, p. 1),

(...) ressalvados os casos em que os direitos fundamentais previstos na Constituição sejam mais amplos e benéficos, a Convenção reforma a Constituição da República se esta lhe for incompatível; os direitos previstos na Convenção não poderão ser denunciados; os direitos nela concebidos revogam as normas incompatíveis.

No que tange a promoção e a proteção de direitos, reconhece a cidadania destes sujeitos, situando-os como membros ativos da sociedade que postulam e reivindicam condições equânimes no que se refere, especialmente, às suas singularidades e especificidades de inserção no cotidiano das diferentes esferas da vida, como propõe o artigo 1º, de que o propósito da Convenção *“é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”* (BRASIL, 2009).

Documento de importância paradigmática para as pessoas com transtorno mental, ele opera através de cinco direitos fundamentais que devem assegurar a mudança substancial a que se propõe – a alteração do modelo médico para o social. Para esse modelo, a deficiência é compreendida como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, que vivenciam exclusão e opressão. Assim, o modelo social é um instrumento político de interpretação da realidade, com o objetivo de transformação social (FRANÇA, 2013).

Portanto, a legislação expressa em seus princípios fundantes, um plexo de obrigações de direitos que devem gozar as pessoas em situações singulares concernentes aos seus modos de existência, capacidades e necessidades peculiares à sua inserção no mundo construído sob o paradigma da “normalidade”. No Decreto nº 6.949/2009, a complexidade de impedimentos que permeiam a vida social dos que estão sob a classificação da deficiência, recebe especial suplementação quando preconiza os princípios indicados na Constituição Federal referentes aos direitos básicos e fundamentais resguardados em seus dispositivos às proposições de sua aplicabilidade (BRASIL, 2009).

É fundamentalmente na concepção constitucional inovadora de Saúde como direito social, que se inscreve o direito da população às condições dignas de vida e de acesso aos bens materiais e imateriais de promoção de cidadania em que se fundem À formalização dos princípios jurídicos legais e aos obstáculos em face da materialização de políticas públicas eficazes em atender as demandas sociais, viabilizando reparações históricas nas desigualdades produzidas social e economicamente. Para

Santos (1989), à medida que avançamos em direção à democratização de direitos civis e políticos, luta empreendida por diferentes segmentos da população, tardamos em assegurar direitos sociais e econômicos, emergindo ainda incipientes, os direitos humanos.

A CONVENÇÃO DA ONU – ENTRE IMPEDIMENTOS, BARREIRAS E CONCEITUAÇÕES

A CDPD convencionou a compreensão de deficiência em seu Artigo 1º, como sendo pessoas com deficiência aquelas que *“têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”* (BRASIL, 2009). O documento alude os impedimentos às limitações “deficientes” de um corpo, reiterando assim a histórica classificação que designou a diversidade existencial humana como patologias. Com efeito, paradoxalmente faz uma ruptura com as ideias de reabilitação que ganharam força no Brasil no período pós II Guerra Mundial através dos programas implantados na América Latina por organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

As preocupações vigentes estavam associadas aos efeitos da guerra e o atendimento dos sequelados físicos e mentais que sobreviviam às batalhas, e, intrinsecamente relacionada com o surgimento da especialidade Terapia Ocupacional que, segundo Moreira (2008), teve seu surgimento a partir de dois processos principais: a ocupação de doentes crônicos em hospitais de longa permanência e a restauração da capacidade funcional dos incapacitados físicos.

No Brasil, a institucionalização dos programas de reabilitação estava restrita ao seu caráter clínico, com indicações prescritas pela ordem médica e vinculada às patologias e aspectos orgânicos dos pacientes. Para Diniz, Barbosa e Santos (2009), este modelo biomédico construiu os parâmetros da deficiência, sustentado pela correlação instituída entre impedimentos

corporais e desvantagens sociais, concebendo assim o corpo como destino da opressão e exclusão e, seu abandono e segregação, a justificação de sua “inutilidade social”.

Assim, se observa uma gradativa diferenciação entre as anormalidades orgânicas, produzidas, sobretudo por condições biológicas dos indivíduos, incompatíveis com as modificações históricas ou geográficas em que se inserem e, as que não podem ser apreendidas por suas manifestações nas funções fisiológicas, antes, relacionadas às referências valorativas no transcurso das diferentes civilizações (BUENO, 2003).

Para o mundo ocidental, as doenças mentais categorizadas em diferentes tempos históricos por possessão, desequilíbrio da totalidade do homem, desvio moral, insanidade foram confinadas aos hospícios, instituições que marcam o século XVII, XVIII e conferem aos loucos um lugar de “isolamento”, protegendo a sociedade do grau de periculosidade destas pessoas que manifestavam condutas consideradas anormais e irreversíveis conforme a ordem social vigente (BUENO, 2003).

Quase um século depois, surgiram às instituições para deficientes, que apesar de trilharem caminhos distintos das instituições psiquiátricas, convergem em algumas características e funções sociais: possuíam um ambíguo caráter segregacionista (o regime aberto era ofertado para os usuários de estratos sociais elevados economicamente); promovia a apartação dos divergentes da configuração normativa da sociedade, conjugando deficiência e pobreza (os que não nasciam pobres, porém deficientes poderiam usufruir da convivência familiar); segregava subjetividades, conformando deficiências ao apagamento das diferenças por meio da internação, oficinas reclusas às desabilidades, disseminando no imaginário social, a concepção de indivíduos incapazes da assunção da própria vida. (BUENO, 2003).

Notadamente que estes aspectos sócio-históricos contribuíram para a construção das diferentes designações identitárias da anormalidade; não apenas os deficientes “anatômicos”, ora nomeados por excepcionais, portadores de deficiências, especiais, assim como, as pessoas que sofrem de transtornos mentais reconhecidas pela insanidade, loucura e debilidade mental, foram catalogadas no rol dos “excluídos” da sociedade. Para Castel

(2011), tomar a exclusão como indicador de pertença destes indivíduos a um *ethos* social, nos remete às compreensões desafiadoras do que seja a ausência, a falta em suas existências, sem, contudo, analisar em que consiste e de onde provêm esses traços constitutivos de uma natureza disforme que rotula uma qualificação humana. Para o autor,

De fato, há uma segunda razão, e a principal, para se desconfiar dessa noção; falar da exclusão conduz a autonomizar situações-limite que só têm sentido quando colocadas num processo. A exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais. (CASTEL, 2011, p.25-26).

Na hegemonia do modelo biomédico, a discriminação prescrita pela concepção médica, postula a anormalidade em contraste com a representação de um corpo sem deficiência, esteticamente aceitável e moralmente condizente com sua utilidade para a lógica produtiva de um sistema econômico pouco sensível à diversidade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Portanto, consistindo nisso a primazia da noção segregacionista e reducionista de deficiências como impedimentos à inserção social destas pessoas.

Para os/as que sofrem psiquicamente, a experiência da deficiência se dá, sobretudo, frente às barreiras atitudinais sustentadas por uma cultura da normalidade que concebem estes sujeitos conforme definidos por um diagnóstico médico em que se valida o estigma da periculosidade, imprevisibilidade correspondente às descrições das condições de saúde dos indivíduos, expressas na Classificação Internacional de Doenças (CID -10), que é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde.

A CID – 10 e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), são referenciais adotados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para inferir as condições de saúde dos sujeitos em estado de adoecimento. A CIF é considerada o novo sistema de classificação para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade no nível individual ou social. Conforme Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 70), “a CIF (...)

antecipa o principal desafio político da definição de deficiência proposta pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: o documento estabelece critérios para mensurar barreiras e a restrição de participação social”.

Ressaltando que até os anos 1980 predominava uma linguagem essencialmente biomédica utilizada pela OMS, a CIF é considerada um documento de ruptura com o padrão reabilitador e curativo que orientava às práticas profissionais e a sensibilidade social que vigia no período, propondo debates importantes que contribuíram para a redefinição das políticas públicas de saúde e a inclusão do tema dos direitos humanos no que concerne a perspectiva interpretativa social da deficiência.

Dada à sua importância no diálogo entre os modelos médico e social e a sensibilidade lingüística em que se lançaram luzes para a concepção de deficiência como perspectiva biopsicossocial, que os sujeitos com transtorno psíquico passaram a ser reconhecidos neste documento, gozando de suas prerrogativas no que tange ao conjunto dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos, ainda que se trave cotidianamente batalhas por garantias dos princípios que ainda permanecem dicotômicos no que se refere a sua indivisibilidade.

Em seus estudos, Dhanda (2008) afirma a relevância da Convenção da ONU, considerando-a recurso imprescindível para a defesa dos direitos humanos, especialmente pelas pessoas com deficiência. A autora defende que

A ausência de um regime de direitos políticos e civis pra pessoas com deficiências contribuiu de modo significativo para a abordagem assistencialista, porque a jurisprudência internacional sobre os direitos humanos conferiu as qualidades de disponibilidade imediata e justiciabilidade aos direitos civis e políticos. Os direitos sociais e econômicos são implementados progressivamente, sujeitos à disponibilidade de recursos. (...) As características de disponibilidade imediata e justiciabilidade contribuem para a aparência não-negociável dos direitos políticos e civis e permite que os detentores desses direitos os afirmem sem ficar na defensiva ou sentir vergonha (DHANDA, 2008, p. 46).

Desta forma, o texto da CDPD introduz uma das mudanças mais paradigmáticas na vida das pessoas com deficiências, porque preconiza sua participação nas decisões e definições na formulação das políticas públicas, garantindo-lhes o que antes não havia sido explicitado nas convenções anteriores pela comunidade internacional. Para Dhanda (2008, p. 46) *“o direito à participação política é um reconhecimento de que a vida das pessoas com deficiências não pode ser organizada pelos que não têm deficiências, e que há uma dimensão de deficiência em todas as leis e políticas”*.

REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL: (RE) LEITURAS PARA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE.

Na implantação de uma rede de assistência em saúde mental em oposição ao modelo segregacionista manicomial, a Reforma Psiquiátrica inaugura um conceito fundamental para as novas formas de tratar e ofertar cuidados às pessoas em sofrimento psíquico – reabilitação psicossocial. Tomada como proposta de redirecionamento de práticas profissionais e institucionais marca uma contraposição prática e conceitual às formas anteriores de tratar incapacidades em espaços confinados e restritos, tomando os sujeitos como objetos de intervenção instrumental e biomédica. Oliveira e Fortunato (2007, p.158) reflete esta concepção de forma ampliada conforme preconiza o contexto da Reforma:

A reabilitação psicossocial (...) passa pela ideia de desinstitucionalização, como forma de desconstrução de paradigma asilar e de invenção de novas modalidades de atendimento em saúde mental, fundamentadas não mais no objeto fictício “doença”, mas na “existência-sofrimento” do paciente e de sua relação com a sociedade.

Nessa perspectiva, a reabilitação deve convergir para um processo que se fundamenta em princípios de solidariedade, trocas sociais, convivência social por meio de um modelo de assistência de base territorial que compreende o sujeito em sofrimento psíquico para além de um diagnóstico médico, mas o resgata em sua integralidade nos aspectos

biológico-político-sociocultural. Sobre estes aspectos Saraceno (2001 apud LUSI; PEREIRA; PEREIRA JR., 2006, p. 453) descreve os recursos que configuram uma rede afetiva e reabilitadora como:

(...) instituições formais da comunidade e as informais que representam recursos potenciais de um serviço: da paróquia ao sindicato, das associações esportivas às agregações mais ou menos formalizadas dos cidadãos, a rede de lugares, recursos e oportunidades é infinita e infinitas são as articulações individuais serviço/ paciente/ comunidade, capazes de produzir sentidos, contraturalidade e bem-estar.

Portanto, o campo da Saúde Mental em sua reorientação do modelo assistencial apresenta alguns pressupostos inscritos na Lei Federal nº 10.216/2001 que rompe com as premissas de política pública aplicada durante décadas em que prevaleciam critérios hegemônicos para o tratamento das deficiências, elegendo um aspecto “desabilitador” a ser recuperado ou selecionado por referenciais de inclusão/exclusão em espaços “especializados” por práticas desarticuladas das existências sociais destas pessoas.

Nesse sentido, a CDPD dialoga com o modelo substitutivo ao hospital psiquiátrico postulado na Lei Federal quando introduz a comunidade como locus reabilitador, de participação e inclusão em todos os aspectos da vida social, devendo o Estado promover a inserção e qualificação de equipes profissionais nestes espaços para a oferta de cuidado interdisciplinar.

Esta estratégia de caráter comunitário envolve uma diversidade de questões a serem enfrentadas e superadas: o compartilhamento de saberes entre profissionais que, por vezes não estão dispostos/as a renunciar um papel específico/especializado; o postulado da acessibilidade que deve atender as “crises” em território definido, com suas contradições e demandas plurais advindas do cotidiano da população que ali vivencia seus problemas e potencialidades.

Para Alves (2006), nesta inversão do modelo, “olhar os problemas no conjunto, para cuidar de forma integral”, está posto o grande desafio de superação dos preconceitos, estigmas construídos socialmente na

constituição do fenômeno da loucura, designada nesta pós-modernidade, em consonância com a CPDP, de deficiência psicossocial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual modelo de assistência em saúde mental vem se consolidando, tendo como seu marco referencial, a regulamentação da Lei nº 10.216/2001, que como recurso de jurisprudência, efetiva os direitos das pessoas em sofrimento psíquico, desconstruindo o aparato manicomial conforme o modelo preconizado em seus princípios: tratamento digno e humano; primazia ao tratamento e reinserção em seu meio comunitário através de dispositivos de saúde mental; internação quando se esgotarem todos os recursos disponíveis para a oferta de cuidado integral, entre outros.

Estes aspectos se inscrevem como conquistas dos movimentos sociais que protagonizaram nos anos 1980, denúncias contra as violações aos direitos humanos destas pessoas, reivindicando a extinção dos manicômios, símbolo de todas as atrocidades cometidas em nome de um saber médico/científico.

As bases de um modelo pautado no paradigma psicossocial, tendo o lócus comunitário como espaço de tratamento e reinserção social conjugado ao reconhecimento das pessoas com transtorno mental como detentoras de direitos, inauguram efetivas mudanças de referenciais. As políticas de assistência em saúde mental direcionadas à formalização de rede articulada entre saberes, práticas e novos dispositivos de cuidado em saúde mental, contribuem para o desmonte paulatino do aparato manicomial.

No entanto, após duas décadas de enfrentamento a hegemonia do saber psiquiátrico e das lutas envidadas com repercussão internacional, este processo mostra-se reticente no que tange a superação dos preconceitos e estigmas que foram construídos socialmente, exigindo intervenções dialéticas entre os diversos campos onde se constituem a vida em sociedade.

No que tange aos direitos humanos, no campo da saúde mental, a legislação vigente requer a incorporação do Direito Internacional como instrumento conseqüente do processo de democratização no país que, apesar de dicotômico no que tange aos seus princípios reguladores e à sua

implementação, invoca abertura jurídica ao sistema de proteção aos direitos humanos.

Entre os instrumentos de relevante importância à eliminação de todas as formas de discriminação, a CDPD, assinala a inclusão das pessoas com transtorno psíquico como titulares dos direitos humanos, reafirmando em âmbito internacional, a proteção, segurança, participação na formulação e nas decisões quanto à oferta e implementação de políticas públicas, a salvaguarda de sua dignidade, respeito e equidade no fornecimento dos recursos de reabilitação psicossocial.

Acredita-se que todas as ações que proponham reparações, reorientações na condução das práticas sociais e inclusão a partir de prerrogativas jurídicas, podem não representar potencialmente as soluções para a complexidade do nosso tecido social. Outrossim, apontam para a preparação de dias melhores, sem a supremacia das categorizações que produzem isolamento, mas, para ampliação do compromisso entre os povos de tratar as diferenças, intervindo com medidas de discriminação positiva, indispensáveis pra romper com o status de exceção que ainda permanece na construção de nossa sociabilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Domingos Sávio. Integralidade nas políticas de saúde mental. *In*: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de. (Orgs.). **Os sentidos da integralidade na atenção e cuidado à saúde**. 6. ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ- CEPESC-ABRASCO, 2006, p. 171-180.

AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995.

BEZERRA JR., Benilton. É preciso repensar o horizonte da reforma psiquiátrica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol.16, n.12, p.4598-4600, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v16n12/07.pdf>. Acessado em 15/04/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 07/04/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial de saúde mental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acessado em 15/04/2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em 02/04/2021.

BRASIL. **Recomendação nº 023, de 10 de outubro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes/2012/Reco023.doc>. Acessado em 22/04/2021.

BUENO, José Geraldo S. A produção social da identidade anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 163-185.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lúcia; YAZBECK, Maria Carmelita (Orgs). **Desigualdade e questão social**. São Paulo: EDUC, 2011, p. 21-54.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur. Rev. Int. direitos human**. [online], vol. 5, n. 8, p. 42-59, jun. de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v5n8/v5n8a03.pdf>. Acessado em 27/04/2021.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Rev. int. direitos human**. [online], vol. 6, n. 11, p.

64-77, dez. de 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acessado em 14/03/2021.

ESCOREL, Sarah. **Reviravolta na saúde: origem e articulação do movimento sanitário**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999.
FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FRANÇA, Thiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica pra a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol. 17, n. 31, p. 59-73, jul/dez de 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/kalli/Downloads/25723-67112-1-SM.pdf>. Acessado em 20/04/2021.

GUGEL, Maria Aparecida. **Benefício da prestação continuada e trabalho mudanças da lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). 2011. Disponível em: http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2013/03/BPC_TRABALHO_o_que_muda_2011_site.pdf. Acessado em 20/04/2021.

LUSSI, Isabela Aparecida O.; PEREIRA, Maria Alice O.; PEREIRA JR., Alfredo. A proposta da reabilitação psicossocial de Saraceno: um modelo de auto-organização? **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto – SP, vol.14, n.3, p. 448-456, mai/jun de 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n3/v14n3a21.pdf>. Acessado em 15/04/2021.

MOREIRA, Adriana Belmonte. Terapia Ocupacional: história crítica e abordagens territoriais/ comunitárias. **Vita et Sanitas**. Trindade- GO, vol. 2, n.2, p.79-91, 2008. Disponível em: <http://fug.edu.br/revistas/index.php/VitaetSanitas/article/view/103/86>. Acessado em 20/04/2021.

OLIVEIRA, Francisca B.; FORTUNATO, Maria Lucinete. Reabilitação psicossocial na perspectiva da reforma psiquiátrica. **Revista Vivência**, Natal, n. 32, p.155-181, 2007. www.cchla.ufrrn.br/Vivencia/. Acesso em: 01/02/2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. Oficina nº 10 do Centro de Estudos Sociais (CES). Coimbra: Centro de Estudos Sociais, jun de 1989. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/010/10.pdf>. Acessado em 22/04/2021.

SOUZA, Ernei de. Reforma psiquiátrica: um grande desafio. **Psicologia em estudo**, Maringá- PR, vol. 5, n. 1, p. 45-63, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a04.pdf>. Acessado em 18/03/2021.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Epistemologia, diálogos, e saberes: estratégias para práticas interparadigmáticas em saúde mental. **Cad. Bras. Saúde Mental**, vol. 1, n.1, jan/abr de 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/download/68433/41212>. Acessado em 15/04/2021.

SEÇÃO III

DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

CAPÍTULO 16

A RESPONSABILIDADE DOS PARTICULARES E OS CUSTOS DOS DIREITOS NUMA PERSPECTIVA FRATERNA⁴⁰

André Martins de Oliveira⁴¹

INTRODUÇÃO

Ao longo da história podemos observar que a humanidade ao evoluir, foi verificando que independentemente das diferenças biológicas e culturais, todo homem merece ser tratado com igual respeito (COMPARATO, 2001, p.1). E na busca deste respeito ao indivíduo dentro da coletividade, é que se iniciou a observância de que, para a efetivação deste respeito teria que se analisarem direitos inerentes ao homem sem os quais estes restariam sem as características básicas que o afirmavam como tal. Daí é que a humanidade começa a pensar no que hoje se conhece como direitos fundamentais. O que leva Robert Alexy a afirmar que *“los orígenes de los derechos fundamentales se remontan muy atrás em el tiempo”* ALEXY, 2003. p. 32).

Com isto, podemos alegar que o indivíduo se caracteriza como o pressuposto dos direitos fundamentais, sendo a pessoa humana o antecedente necessário, e os direitos humanos a consequência, visto que, são inerentes à condição humana. (OLIVEIRA, 2000, p. 11).

Outro ponto relevante neste estudo se refere ao fato de que o homem seria a imagem e semelhança de Deus, argumento difundido pela sociedade judaico-cristã, e que trouxe maior relevância ao entendimento de que os homens eram iguais entre si. Assim foi instituído, principalmente através do cristianismo – que tinha o indivíduo, como sendo único devido a

⁴⁰ Artigo premiado com o 1º lugar - Prêmio Distinción Fraternitas, RUEF-Red Universitaria para el Estudio de la Fraternidad /Universidad Nacional de La Plata, Argentina 2010.

⁴¹ Mestre em Direitos Humanos pela UFPE e bacharel em Direito pela Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES – Caruaru, Pernambuco, Brasil.

sua singularidade – a isonomia como valor absoluto para a proteção da dignidade humana. Acontece que esta igualdade pouco se concretizava no mundo fático, sobretudo devido concepções individualistas enraizadas nesta filosofia. Conforme leciona Comparato:

(...) a igualdade dos filhos de Deus só valia, efetivamente, no plano sobrenatural, pois o cristianismo continuou admitindo, durante muitos séculos, a legitimidade da escravidão, a inferioridade da mulher em relação ao homem, bem como a dos povos americanos, africanos e asiáticos colonizados, em relação aos colonizadores europeus. (COMPARATO, 2001, p.17)

Neste momento histórico, destacamos a Revolução Francesa, que pôs fim ao absolutismo monárquico francês (HOBSBAWM, 1996, pp. 9-57) e propagou por todo o mundo a tríade da igualdade, liberdade e fraternidade. Neste prisma Luigi Ferrajoli argumenta que:

(...) a transformação do Estado absoluto em Estado de Direito ocorre simultaneamente à transformação do súdito em *cidadão*, isto é, em um sujeito titular de direitos não mais exclusivamente "naturais" mas "constitucionais" em relação ao Estado, que se torna, por sua vez traduzido em pacto constitucional, não é mais uma hipótese filosófico-política, mas um conjunto de normas positivas que abrigam entre si o Estado e o cidadão, tornando-os dois sujeitos de soberania reciprocamente limitada. (FERRAJOLI, 2006, p. 793)

A 2ª guerra mundial (ocorrida no século 20) foi um dos eventos que mais legitimaram – em toda a história – a ideia de que a sociedade tem que se basilar no respeito à dignidade da pessoa humana, bem como à fraternidade política. Restando claro que onde o direito – direitos fundamentais – for mitigado ou eliminado, e em contrapartida for legitimada a força econômica, militar, ou qualquer outra, a ordem que se estabelecer será necessariamente ríspida, inflexível, e por isso mesmo contrária à própria natureza humana, estando fadada a uma efêmera duração. (DALLARI, 1996, p. 3)

Ocorre que, atualmente, a dignidade da pessoa humana é prejudicada devido a falta de eficácia destes direitos, e ao analisar-se os obstáculos para a plena concretização dos direitos fundamentais, sobretudo os sociais, destaca-se entre outros pontos a imprecisão das normas –

sobretudo constitucionais – pertinente a estes direitos, bem como o custo financeiro dos direitos fundamentais e a escassez de recursos.

PESSOA HUMANA, DIREITOS FUNDAMENTAIS E O CUSTO DOS DIREITOS.

Mesmo com todos os avanços no que concerne a direitos fundamentais, o abismo entre a realidade e a norma ainda é muito grande, vez que é comum encontrar-se descasos quanto à eficácia destes direitos. No entanto, hodiernamente vivemos num momento em que, por sorte, estes direitos possuem uma alta legitimidade, precisando apenas romper-se o paradigma de sua eficácia.

Assim, a evolução e caracterização dos direitos fundamentais obedecem às linhas históricas, sobretudo no que se refere ao pensamento humano. Explicando assim o crescente alargamento nuclear dos direitos humanos no decorrer da história. Corroborando este entendimento José Adércio L. Sampaio: *“os direitos não surgiram todos ao mesmo tempo, nem foram resultados de um big bang jurídico que esteja a impedir a vista de alcançar o que havia antes da grande explosão”* (SAMPAIO, 2004) todavia foram se desenvolvendo junto com os seres humanos.

Para melhor compreender a atuação do Estado no que concerne à tutela dos direitos fundamentais sociais, alerta-se para o fato de que as discussões acerca destes direitos são as mesmas, as de que cabe principalmente ao Estado sua concretização. Neste prisma, à medida que o aparato estatal cresce e se torna cada dia mais técnico burocrático, a sociedade anseia ainda mais por soluções frente aos óbices à igualdade material.

Vale destacar que a garantia efetiva de uma existência digna não está ligada apenas à mera sobrevivência física, estando assim, situada além do limite da pobreza absoluta (SARLET e FIGUEIREDO, 2008, p. 21). Ingo Sarlet e Mariana Figueiredo, citando a lição de Volker Neumann, afirmam que se sustenta *“nesta perspectiva, que uma vida sem alternativas não corresponde às exigências da dignidade humana, a vida humana não pode ser reduzida a mera existência”*. (SARLET e FIGUEIREDO, 2008, p. 21)

Entende-se, portanto, o mínimo existencial como sendo “*um elemento constitucional essencial, pelo qual se deve garantir um conjunto de necessidades básicas do indivíduo*” (BARCELLOS 2002, p. 23-31). Assim, o mínimo existencial se realiza de duas formas distintas, tanto pelas prestações positivas do Estado, como pelas prestações negativas estatais, sendo, portanto, obrigações dirigidas às instituições estatais, na tentativa de efetivar o princípio da dignidade da pessoa humana.

Quanto a relação entre pessoa humana e o Estado, vale destacar o entendimento de que cabe na maioria das vezes ao segundo a efetivação dos direitos inerentes à dignidade humana (DIMOULIS e MARTINS, 2008, p. 76). E esta idéia é ainda mais forte, visto que devido ao dever fundamental de pagar impostos, o particular enfatiza ainda mais esta atribuição como sendo quase que exclusivamente estatal.

Ocorre que, devem ser observadas as limitações materiais e jurídico-financeiras, que o estado possui por se tratar de uma instituição material. E quanto aos custos dos direitos, José Casalta Nabais adverte para o fato de que:

(...) num estado de direito democrático, (...) podemos dizer que encontramos basicamente três tipos de custos *latu sensu* que o suportam. Efectivamente aí encontramos custos ligados à própria existência e sobrevivência do estado, que se apresentam materializados no dever de defesa da pátria, integre este ou não um específico dever de defesa militar. Aí encontramos custos ligados ao funcionamento democrático do estado, que estão consubstanciados nos deveres de votar, seja de votar na eleição de representantes, seja de votar directamente questões submetidas a referendo. E aí encontramos, enfim, custos em sentido estrito ou custos financeiros públicos concretizados portanto no dever de pagar impostos.
(NABAIS, 2010, p.11)

Assim, sociedade tem o Estado como o concretizador dos direitos fundamentais; e muitas vezes se tem a falsa idéia de que a concretização destes direitos deve ser realizada quase que instantaneamente pelo Estado.

Ressalta-se ainda que o debate acerca da relação entre o homem e o Estado se torna ainda mais complexo na medida em que se observa a filosofia da sociedade judaica cristã, pois os livros sagrados do judaísmo e cristianismo trazem em seu bojo a concretização instantânea de direitos

através da fé⁴², legitimando ainda mais a crença na efetivação imediata de direitos.

De fato, uma das principais atribuições estatais é a tutela dos direitos fundamentais, porém, é de grande relevância entender que os direitos não “*nascem em árvores*” (GALDINO, 2005, p. 01), nem são dádivas divinas e, portanto, carecem de planejamento e gastos públicos para sua concretização, e assim o sendo, não se pode exigir a instantaneidade do Estado neste desiderato.

Todos os direitos fundamentais têm custos financeiros, e a atuação estatal se amolda aos diferentes momentos pelos quais passa a economia. Em consequência disto observa-se que os modelos de Estado foram sendo alterados conforme as modificações socioeconômicas; assim é que se legitima a existência do Estado liberal, do Estado Social e do Estado Democrático de Direito.

No Estado de Direito os custos financeiros dos direitos fundamentais, entendidos como sendo os custos em sentido estrito, são realizados, - como já foi visto – sobretudo devido ao dever fundamental de pagar impostos. Vez que os direitos não são autorrealizáveis, e diante desta assertiva é que se destaca que todo direito é positivo por carecer do aparato estatal para sua concretização. Assim, os direitos devem ser vistos como liberdades privadas com custos públicos.

Stephen Holmes e Cass R. Sunstein defendem a tese de que a eficácia das liberdades individuais (caracterizadas como direitos negativos) depende dos impostos, defendendo assim a afirmação de que tanto os direitos positivos (dentre os quais se enquadram os direitos sociais) quanto os negativos dependem do aporte financeiro do Estado. Restando tal argumentação explicitada já no subtítulo do livro “*The Cost of Rights: why liberty depends on taxes*” (HOLMES e SUNSTEIN, 1999).

⁴² O profeta Elias, bem como Jesus Cristo aparecem em diversos trechos dos livros sagrados concretizando a dignidade humana de pessoas através da fé no poder divino. Exemplo disto é a multiplicação de pães, parte da Bíblia que relata que Jesus, por intervenção divina, alimentou milhares de pessoas com apenas cinco pães e dois peixes (Bíblia Sagrada, Livro de Mateus, Capítulo 14, versículo de 14-21)

É notório que para a concretização dos direitos fundamentais, devem-se considerar as possibilidades do erário público. Uma vez que não é possível a concretização destes num Estado falido ou desprovido do aporte financeiro necessário para tal efetivação, visto que as atividades estatais são dependentes da reserva do possível, que deve ser devidamente observada, para que com isso o Estado não se escuse de tutelar direitos básicos à dignidade humana.

Salienta-se ainda que *“não há como proteger simultaneamente e profundamente todas as necessidades e desejos humanos uniformemente. A reserva do possível deve ser entendida (...) como uma condição da realidade”* (CALIENDO, 2008, p. 201). Principalmente levando em consideração que *“(...) as normas jurídicas se caracterizam como uma forma de ordenação da realidade, e deve existir certa coerência entre a realidade e a ordenação normativa.”* (CALIENDO, 2008, p. 201-202)

Todos os direitos têm custos financeiros para o Estado, assim sendo, não só os direitos sociais – que têm os seus custos facilmente detectados pela sociedade –, mas os clássicos direitos e liberdades civis e políticas também precisam do aporte financeiro do Estado para que sejam concretizadas⁴³. Ocorre que estes, acabam não sendo percebidos como direitos que exigem a contraprestação financeira do Estado.

No que tange aos custos dos clássicos direitos e liberdades civis e políticas, Stephen Holmes e Cass R. Sunstein advertem que estes direitos dependem de relações de comando e obediência que são caros para serem criados e mantidos, restando em altos custos financeiros a todos, inclusive ao erário público. (HOLMES e SUNSTEIN, 1999, p. 77)

Neste prisma, se todos os direitos são positivos, visto que o Estado direta ou indiretamente, tem que gastar recursos financeiros para efetivá-los, vale analisar o motivo pelo qual esta divisão dura por tanto tempo. Com este objetivo, destaca-se que, um dos principais fatores para tanto, é o fato de que os custos dos modernos direitos sociais se distinguem dos custos dos clássicos direitos e liberdades, vez que os gastos financeiros com os

⁴³ Sobre a problemática dos Custos dos Direitos: HOLMES, Stephen e SUNSTEIN, Cass R. **The cost of rights: Why Liberty Depends on Taxes**. Nova York: Norton, 1999.

primeiros são visíveis e diretos. Já nos últimos, verifica-se a existência de gastos indiretos, que tem sua visibilidade diminuída.

Ocorre que, hodiernamente, é mais sensata a observância da idéia de interligação entre estes direitos, havendo, portanto, de se argumentar que os diferentes direitos se enquadram em um complexo integral, o que leva a Flávia Piovesan a afirmar que:

Não há mais como cogitar da liberdade divorciada da justiça social, como também infrutífero pensar na justiça social divorciada da liberdade. Em suma, todos os direitos humanos constituem um complexo integral, único e indivisível, em que os diferentes direitos estão necessariamente inter-relacionados e interdependentes. (PIOVESAN, 2009, p. 327)

Tal entendimento de interligação entre os direitos fundamentais ratifica a tese de que todos os direitos são positivos, já que encara os direitos como sendo facetas uns dos outros, e assim o sendo, a concretização de um está intrinsecamente ligada a do outro.

Portanto, os clássicos direitos e liberdades – os direitos negativos são tão positivos quanto os direitos sociais. Principalmente levando em consideração que estes direitos e liberdades não são promessas piedosas, e que a sua concretização e implementação pelo Estado estão vinculadas a recursos financeiros. Porque estes direitos não podem ser efetivados num Estado incapacitado ou falido é que se deve haver uma cooperação social e uma responsabilidade individual no que tange a concretização destes.

OS PARTICULARES E A CONCRETIZAÇÃO DE DIREITOS

Os particulares, por serem os principais interessados na concretização dos direitos, devem ter suas atitudes voltadas a este propósito, pois é notório que quando os indivíduos trazem para si esta tarefa, acabam por concretizar de forma marcante os direitos fundamentais.

Ratificando esta assertiva, a prática mostra que os movimentos de particulares com este objetivo, são de grande valia, visto que acabam por trazer resultados relevantes no que concerne à efetivação dos direitos, dentre

tantos projetos com este objetivo, vale destacar o “Projeto Saúde e Alegria – PSA”⁴⁴, que *“tem por objetivo promover e apoiar processos participativos de desenvolvimento comunitário integrado e sustentável, (...) na qualidade de vida e no exercício da cidadania das populações beneficiadas”*⁴⁵ no oeste do estado do Pará da República Federativa do Brasil.

O receio de retrocesso no processo de evolução dos direitos fundamentais e de suas graves repercussões para os que almejam a sua proteção não é despropositado. Bobbio, sabendo da importância de zelarmos para que não se atentem contra estes direitos, assevera que *“o grave problema de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los”* (BOBBIO, p. 25), restando este desiderato não só ao Estado, mas também aos particulares.

No entanto, os deveres fundamentais – que se caracterizam como sendo a outra face dos direitos fundamentais (NABAIS, 2010, p. 1-2) –, tiveram seu estudo praticamente esquecido pela doutrina. Pois, muito se fala da titularidade dos direitos aos particulares e de sua efetivação como estandarte do direito na atualidade, mas quanto aos deveres fundamentais, estes só são citados quando se objetiva confirmar o dever do Estado de tutelar os direitos.

Continuando, observa-se que até mesmo a normatização dos deveres fundamentais, não fora analisada com a devida atenção. Levando a afirmação de que *“as normas consagradoras de deveres fundamentais reconduzem-se, pois, à categoria de normas desprovidas de determinabilidade jurídico-constitucional, e, por isso, carecem de mediação legislativa”*. (CANOTILHO, 1993, p. 549).

⁴⁴ O Projeto Saúde & Alegria – PSA – é uma instituição civil sem fins lucrativos fundada em 1985 registrada com o nome jurídico de CEAPS – Centro de Estudos Avançados de Promoção Social e Ambiental. É reconhecida como de Utilidade Pública Municipal e Federal, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social e reconhecida como Entidade Beneficente de Assistência Social, servindo como modo de instrumentalizar a população para a gestão de seu próprio desenvolvimento. SAÚDE E ALEGRIA. Disponível em <<http://www.saudeealegria.org.br/porta/index.php>>. Acessado em 20 jan.2010.

⁴⁵ SAÚDE E ALEGRIA. Disponível em <http://www.saudeealegria.org.br/porta/index.php>. Acessado em 20 jan.2010.

Vale destacar também, que a garantia de um direito depende do reconhecimento de respectivo dever aos demais indivíduos, visto que existem tantos deveres implícitos, quanto direitos explicitamente declarados, e eles constituem-se em ação ou omissão a depender do direito (DIMOULIS e MARTINS, 2008, p. 79).

No estudo da concretização dos direitos fundamentais pelos particulares, outro ponto relevante é a afirmação de que os direitos sociais são e devem ser concretizados – sobretudo no que concerne ao aporte financeiro utilizado para tanto – pelo Estado. Ocorre que, existem direitos sociais em que os gastos para sua efetivação são oriundos dos particulares, é o caso de boa parte dos direitos sociais do trabalhador, como por exemplo, o salário-mínimo (SILVA, 2007, pp. 287-299), restando ao Estado, na relação de emprego, o dever de fiscalizar, para evitar o desrespeito à referida norma constitucional.

Outros direitos que estão enquadrados como deveres fundamentais dos particulares – previstos constitucionalmente no Brasil – são os relacionados à tutela dos direitos básicos à dignidade humana da criança e do adolescente, restando à sociedade e aos familiares, juntamente com a figura do Estado, sua concretização.

Acerca do assunto José Afonso da Silva afirma que a “(...) família, que recebe a proteção estatal, não tem só direitos. Tem o grave dever, juntamente com a sociedade e o Estado, de assegurar, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais da criança e do adolescente” (SILVA, 2007, p. 829). Ratificando mais uma vez a assertiva de que a concretização de direitos também é uma tarefa dos particulares, e não apenas do Estado, como acaba sendo entendido por parte da sociedade.

RESPONSABILIDADE NO GOZO DOS DIREITOS NUMA PERSPECTIVA FRATERNA COMO ATENUANTE AOS GASTOS PÚBLICOS

A falta de responsabilidade no gozo dos direitos fundamentais, entre muitos fatores, se deve ao individualismo presente na sociedade, vez que a

ostentação de riquezas pelos particulares tem, em muitos casos, como consequência, a exclusão social de parte da população.

Neste prisma, Regis de Moraes, aduz para a existência de sofrimentos coletivos inassimiláveis, que se caracteriza ora como *“a luta egoísta ou corporativa por privilégios individuais ou de classe, com clara produção de sofrimento para a maioria que vive no entorno de tais indivíduos egoístas ou classe”* (MORAIS, 2002 p. 119). Salientando também que *“ora são ambições doentes e absolutamente insensíveis daqueles que mantêm vida luxuosa ao preço da miséria de muitos, seja assaltando verbas públicas (...) seja explorando de forma desumana a força de trabalho”*. (MORAIS, 2002 p. 119).

Assim *“el paradigma conflictual del poder está basado en La exclusión; entre los detentores Del poder y los han quedado excluídos”* (LO PRESTI, 2009, p. 210). Neste contexto, a fraternidade política é uma resposta ao individualismo contemporâneo, em favor do respeito mútuo, e, sobretudo do fortalecimento das instituições democráticas. Assim, os indivíduos estarão predispostos a viver a fraternidade política efetivamente, de forma a direcionar seus esforços, trazendo para si a responsabilidade para a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Um dos principais óbices à concretização dos direitos fundamentais é o individualismo que norteia boa parte das relações entre indivíduos, sobretudo no que concerne ao gozo dos direitos. Visto que, muitos particulares que se encontram respaldados de forma constante pelo aparato estatal, acabam por inviabilizar a concretização dos direitos de outros cidadãos.

Entre tantos, destaca-se o alto número de mortos e feridos nas rodovias brasileiras, que em muitos casos é consequência da irresponsabilidade dos particulares no gozo do direito à liberdade, como bem demonstra pesquisas realizadas, milhares de pessoas morrem vítimas de acidentes de trânsito no Brasil⁴⁶, sendo que muitos destes casos, poderiam ser impedidos através de atitudes dos particulares com este objetivo.

⁴⁶ **Especialistas apontam medidas para diminuir mortes no trânsito** (...) cada motorista brasileiro pode ajudar a tornar ruas e estradas mais seguras. O Departamento Nacional de

A título de ilustração destacam-se ainda as campanhas educativas realizadas pelo governo em escolas públicas com o objetivo de que os alunos não danifiquem ou extraiam os livros didáticos⁴⁷. Visto que estes livros serviriam à educação de outros estudantes no ano letivo seguinte. Mostrando assim que além das reservas materiais que a instituição estatal possui, ainda tem que tentar contornar atos de irresponsabilidade de particulares.

Vale destacar que devido ao princípio da solidariedade, o Estado não pode se eximir de concretizar direitos inerentes à dignidade humana. Ocorre que, deve se observar também a responsabilização do particular quando este der causa a fatos que coloquem em xeque o gozo e a concretização de direitos, e assim acabem por necessitar o aparato estatal para a tutela de direitos.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, se todos os direitos são positivos, acarretando assim gastos para o Estado, os particulares devem gozar de seus direitos com responsabilidade, uma vez que assim o fazendo, evitam-se gastos públicos em situações nas quais eles teriam sido prevenidos se o indivíduo gozasse dos direitos com responsabilidade.

Vale destacar para tanto o caso da Catalunha – comunidade autônoma da Espanha –, onde já se cobra o resgate de pessoas que se

Trânsito (Denatran) estima que foram 32.465 mortos em 2008. Já o Ministério da Saúde tem outro número: 37.585. Mas a soma pode ser bem maior. O especialista em trânsito Silvio Médici fez o cálculo a partir dos casos de mortes em que foi pedido o DPVAT, o seguro obrigatório pago a vítimas de trânsito: “É o que eu chamo de genocídio sobre rodas. São 62 mil mortos, na nossa avaliação, por ano, em acidentes de trânsito no Brasil”. (...) as cinco principais causas dessa matança, apontadas por pesquisadores e órgãos públicos: álcool, cansaço, desrespeito à sinalização e imprudência, excesso de velocidade e impunidade e falta de fiscalização. (...) Tratar feridos é apenas uma parte do custo de R\$ 28 bilhões por ano que o país tem por causa da violência no trânsito. (...) Um dado espantoso vem da Alemanha: o número de mortos nas estradas em 2009 foi o mais baixo desde 1950. Isso em um país que não tem limite de velocidade em 45% das rodovias. As razões são a excelente qualidade das pistas e o extremo respeito dos alemães pela sinalização. GLOBO.COM. **Especialistas apontam medidas para diminuir mortes no trânsito** Disponível em: <<http://fantastico.globo.com>>. Acesso em 28 jan. 2010

⁴⁷ MEC. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=1544>> Acessado em 09 de nov.2009

perdem nas montanhas, ao fazerem trilhas, devido a não observância de instruções dadas pela administração pública.

Corroborando esta assertiva destaca-se a seguinte notícia veiculada por site de notícias da citada região:

Taxa per a rescats de casos negligents

A partir de l'octubre entrarà en funcionament el cobrament de la taxa dels rescats conseqüència d'actituds considerades negligents. El cobrament s'aplicarà només en tres supòsits: quan no es dugui l'equipament adequat, quan no es faci cas de la senyalització i quan es faci ús dels equips d'emergència sense motiu necessari ⁴⁸.

A qual informa que a partir de meados do segundo semestre de 2009, estará em operação a taxa de recuperação de resgates, devido a atitudes consideradas negligentes, e especificadas pela administração em três casos, entre as quais se encontra o fato da não atenção aos sinais informativos, não levar equipamento apropriado e ainda fazer uso dos grupos de resgate sem que seja necessário.

No sentido de que os particulares devem gozar de seus direitos com responsabilidade Flávio Galdino, inspirado pela obra americana "*The Cost of Rights*", adverte que:

(...) sustentam SUNSTEIN e HOLMES que uma correta compreensão dos direitos estimula a responsabilidade em relação aos deveres para com a comunidade. O reconhecimento de que todos os direitos possuem custos quase sempre elevados (isto é, são custeados por escassos recursos captados na coletividade de cada indivíduo singularmente considerado). e de que os recursos públicos são insuficientes para a promoção de todos os ideais sociais – impondo sacrifício de alguns deles, implica também o reconhecimento de que aqueles (os direitos) devem ser exercitados com responsabilidade. (GALDINO, 2005, p. 213-214)

Cada dia mais aumenta a discussão no sentido de que cabe ao particular titular do direito – em determinadas circunstâncias – a responsabilidade pelo custo financeiro de seus direitos fundamentais.

⁴⁸Disponível em: http://www10.gencat.cat/gen.cat/AppJava/cat/actualita2/2009/90730_gaudeixdelamuntanyaambseguretat.jsp. Acessado em 09 de nov.2009

Vale destacar, no entanto, o entendimento de parte da doutrina, no sentido de que, é inadmissível a assertiva de que os custos dos direitos devem ser arcados efetivamente por quem os utilizasse, se respaldando para tanto no princípio da solidariedade. (SCAFF, 2007, p.12)

As propostas de alteração no modo como o Estado e os particulares se relacionam com os custos financeiros dos direitos fundamentais, passa a ser uma das soluções possíveis para a concretização dos direitos fundamentais. À medida que se encaram estes custos como inerentes a efetivação dos referidos direitos, deve-se procurar alternativas de lidar com esta situação.

O caso da cobrança de resgates nas montanhas da Catalunha, na Espanha, mostra que é possível que o Estado responsabilize os particulares. No entanto, deve ser respeitado o princípio da solidariedade, não podendo o Estado se eximir de tutelar os direitos fundamentais. Havendo, no entanto (dentro desta linha de raciocínio), a possibilidade de que o particular que gozou com irresponsabilidade de seu direito, possa se possível financeiramente, arcar com os gastos despendidos para a concretização de seu direito.

A dificuldade em se alcançar a devida proporção da responsabilidade que os particulares têm na concretização dos direitos fundamentais, está alicerçada no fato de que a liberdade e a igualdade, princípios norteadores do liberalismo e do socialismo, estão ligadas eminentemente a idéias individualistas, sobretudo quanto ao gozo dos direitos.

Trazendo como consequência a noção de que, uma vez legitimados os direitos, os custos financeiros inerentes a estes, devem ser atribuídos ao Estado, sem que haja preocupação por parte dos particulares, restando, portanto, esquecidos – durante o processo de evolução da sociedade moderna –, os deveres fundamentais, bem como o princípio da fraternidade.

Baggio, citando Antoine, adverte que um dos motivos trazidos como causas do esquecimento do princípio da fraternidade é que “*o conceito de fraternidade tem poderosas raízes cristãs, que a impedem de ser um sinal de reconhecimento geral*”. (BAGGIO, 2008, p. 08)

Após a tríade de 1789 – ideais da Revolução francesa – a fraternidade adquire uma dimensão política, levando em consideração que

ela passou a interagir com outros dois princípios caracterizadores das atuais democracias: a liberdade e a igualdade. (BAGGIO, 2008, p. 08)

Quanto ao conceito de fraternidade política, Ropelato a define como sendo uma “(...) *conjunción de relaciones de pertenencia recíproca y de responsabilidad, como principio de reconocimiento de la identidad y del aspecto unitário del cuerpo social, en el respeto de cada una de las diferentes multiplicidades.*” (ROPELATO, 2006, p. 184)

Porém, este princípio esteve fadado ao insucesso ou mesmo ao esquecimento nas doutrinas políticas. E segundo Lo Presti as razões de tal mitigação se deu devido a duas razões “*primero por una aversión a todo moralismo que contradiga la praxis política, estableciendo por tanto un pesimismo ontológico de la política; y segundo por una aversión a la inclusión generalizada de los ciudadanos em la política*” (LO PRESTI, 2009, p. 210)

E Quanto ao contexto histórico do esquecimento ao princípio da fraternidade, Baggio afirma que:

Liberdade e igualdade conheceram, assim uma evolução que as levou a se tornarem autênticas categorias políticas, capazes de se manifestarem tanto como princípios constitucionais quanto como idéias-força de movimentos políticos. A idéia de fraternidade não teve a mesma sorte. Com exceção do caso francês, como princípio político, ela viveu uma aventura marginal, o percurso de um rio subterrâneo, cujos raros afloramentos não conseguiam irrigar sozinhos, a não ser esporadicamente, o terreno político. (BAGGIO, 2008, p. 08-09)

A fraternidade na obra de Baggio é trazida como sendo um fator essencial no processo político, e não estranha a ele, devendo, portanto, influenciar os procedimentos e conteúdos da política – fazendo parte constitutiva do critério de decisão política – podendo ainda orientar o modo como são interpretadas a liberdade e a igualdade. (BAGGIO, 2008, p. 23)

Os Direitos Humanos vêm, durante sua evolução, sendo respaldados na tríade da liberdade, igualdade e fraternidade, portanto, deve haver a interligação entre eles (BARROS, 2009. p. 143-144), não sendo aceitável uma política referente a tais direitos que se inspire em apenas um ou dois dos citados princípios – como ocorreu no estado liberal e no estado socialista –, devendo assim, respeitar a sua totalidade.

Quanto à valorização do princípio da fraternidade para a superação de algumas lacunas da democracia na atualidade, vale destacar a obra de John Rawls “Uma teoria da justiça” – que “*colocava em cena o que também poderia ser considerada uma tentativa de inserir elementos de fraternidade na estrutura fundamental da sociedade*” (BAGGIO, 2008, p. 16) –, sobretudo no que concerne aos aspectos da estrutura social, vez que ele cita a fraternidade como sendo um dos subsídios a tal estrutura. Pois mesmo parecendo o menos político dos princípios da revolução de 1789, apresenta linhas de conduta fundamentais para que não se perca de vista os valores expressos nos direitos. (RAWLS, 2002. p. 101)

Baggio adverte em sua obra para o fato de que, a cada dia que se passa, os indivíduos estão mais predispostos “*La tentación de renunciar a la idea de que los grandes principios universales de la democracia sean realizables en nuestras sociedades vastas y complejas*”. (BAGGIO, 2009, p. 10-11)

Corroborando a assertiva de que atualmente – mesmo com todos os avanços sociais bem como do Estado – os indivíduos crêem menos na concretização dos direitos fundamentais legitimados no Estado Democrático de Direito.

Neste prisma, visto que os custos financeiros dos direitos e os deveres fundamentais foram deixados de lado nos estudos acerca da concretização de direitos. Observa-se que a saída para este entrave no que concerne à eficácia desses direitos está intrinsecamente ligada a modificações na forma de se analisar o assunto, sendo uma delas o enquadramento desta questão numa perspectiva de fraternidade política. Onde a solidariedade seria o primado das relações entre particulares, bem como das relações entre os particulares e o Estado.

Aumentando assim a efetividade dos direitos fundamentais, vez que a fraternidade, leva os indivíduos ao gozo responsável de seus direitos, e ainda têm em seu bojo os ideais que trazem aos indivíduos a vontade de participar ativamente na concretização de direitos. Sobretudo ao analisarmos que tal princípio nos encoraja a prática em comunidade voltada à solidariedade. Portanto, quando analisada numa perspectiva política, a

fraternidade também traz consigo as bases que devem nortear o Estado no momento da decisão política.

Neste prisma, fraternidade política trás em sua essência a competência de incitar os indivíduos a respeitar os direitos fundamentais, acarretando assim numa convivência social favorável a concretização de direitos. Portanto não se deve mitigar tal princípio no momento do debate das políticas de direitos fundamentais, uma vez que, junto com a liberdade e a igualdade, a fraternidade forma os pilares das políticas de direitos humanos. (BARROS, 2009. p. 143-144).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos ideais da fraternidade política, o indivíduo é um agente ativo na mudança de paradigmas, buscando ele mesmo ter uma nova posição, mais sensível e humana, diante do outro, motivo que o leva a gozar de seus direitos com responsabilidade. Uma vez que, assim suas atitudes trariam como consequência um maior desenvolvimento a todos os integrantes da sociedade. Em linhas gerais esta é a proposta da fraternidade política, enraizada numa filosofia cansada da prevalência do conflito, e da força como forma de solução das demandas sociais.

Havendo respeito ao princípio da fraternidade, os custos financeiros dos direitos fundamentais seriam vistos de forma diversa, na qual os particulares também se enquadrariam como vinculados à concretização de destes inclusive aos custos dos direitos que o arcabouço constitucional traz como sendo de responsabilidade do Estado.

Visto que, aliados ao princípio da fraternidade, os particulares objetivariam o gozo dos direitos com responsabilidade, como fator para a diminuição dos gastos públicos, acarretando economia ao erário público, e, por conseguinte, restaria livre para uma maior concretização da igualdade material, no intuito de estabelecer o mínimo existencial a todos os integrantes da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. Los derechos fundamentales en el estado constitucional democrático. *In*: CARBONELL, Miguel (Org.). **Neoconstitucionalismo(s)**. Ed. por– Madrid: Editorial Trotta, 2003.

BAGGIO, Antonio Maria (Org.). **O princípio esquecido**. São Paulo: Cidade Nova, 2008.

BAGGIO, Antonio Maria (Org.). **La fraternidad en perspectiva política**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2009.

BARCELLOS, Ana Paula. O Mínimo existencial e Algumas Fundamentações: John Rawls, Michael Walzer e Robert Alexy. *In*: Ricardo Lobo Torres (Org.) **Legitimação dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROS, Ana Maria de. Fraternidad, Política y Derechos Humanos. *In*: BAGGIO, Antonio María (Comp.). **La fraternidad en perspectiva política**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campos, 2006.

BRASIL. MEC. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=1544>. Acessado em 09 de nov. 2009.

BRASIL. **Curso de direito constitucional**. 26. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

CALIENDO, Paulo. Reserva do possível, direitos fundamentais e tributação. *In*: SARLET, Ingo W.; TIMM, Luciano Benetti (orgs.). **Direitos Fundamentais, orçamento e reserva do possível**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 6.ed. Coimbra: Livraria Almedina Coimbra, 1993.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O renascer do direito: Direito e Vida Social** Aplicação do direito, Direito e Política. 2. ed. São Paulo: Saraiva. 1996.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral os direitos fundamentais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

GALDINO, Flávio. **Introdução à teoria dos custos dos direitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

GENCAT. Disponível. Em: <http://www10.gencat.cat/gencat/AppJava/cat/actualitat/2009/90730gaudeixdelamuntanyaambseguretat.jsp>. Acessado em 09 de nov.2009

GLOBO.COM. **Especialistas apontam medidas para diminuir mortes no trânsito** Disponível em: <http://fantastico.globo.com>. Acesso em 28 jan. 2010.

HOBBSAWM, Eric J. **A Revolução Francesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLMES, Stephen e SUNSTEIN, Cass R. **The cost of rights: Why Liberty Depends on Taxes**. Nova York: Ed. Norton, 1999.

LO PRESTI, A. El Poder Político em busca de nuevos paradigmas. Em Baggio, A. M. (comp.) **El Principio Olvidado: La Fraternidad. En La Política y el Derecho**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2009.

MORAIS, Regis de. **Sociologia jurídica contemporânea**. Campinas: Edicamp, 2002.

NABAIS, José Casalta. **A face oculta dos direitos fundamentais: ..os deveres eos custos.....dos direitos**. Disponível em <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewFile/15184/14748>. acessado em 19 de jan.2010.

OLIVEIRA, Almir. **Curso de direitos humanos**. Rio de Janeiro. Forense, 2000.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROPELATO, D. Notas sobre Participación y Fraternidad. Em Baggio, A. M. (comp.) **El Principio Olvidado: La Fraternidad. En La Política y el Derecho**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.

SAMPAIO, José Adercio Leite. **Direitos fundamentais: retórica e historicidade**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtner. Reserva do possível, mínimo existencial e direito a saúde: algumas aproximações. In:

SARLET, Ingo W.; TIMM, Luciano Benetti (orgs.). **Direitos Fundamentais, orçamento e reserva do possível**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008

SAÚDE E ALEGRIA. Disponível em: <http://www.saudeealegria.org.br/portal/index.php>. Acessado em 20 jan.2010

SCAFF, Fernando Facury. Como a sociedade financia o estado para a implementação dos direitos humanos no Brasil. In: SCAFF, Fernando Facury (org.). **Constitucionalização, tributação e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

CAPÍTULO 17

REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NOS CRIMES DE MENOR POTENCIAL OFENSIVO: APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE

Clarice Alves Mota⁴⁹

Ana Maria de Barros⁵⁰

INTRODUÇÃO

A Justiça Restaurativa se apresenta como um novo paradigma na resolução de conflitos, diferente do sistema jurídico punitivo predominante no Brasil, no qual o poder punitivo do Estado prevalece sobre os envolvidos em ações delitivas. É notória a ineficiência do sistema predominante, visto que não consegue alcançar resultados satisfatórios na diminuição da criminalidade; isso, para alguns especialistas, é o resultado de vários fatores, entre eles a descrença no poder judiciário como responsável por uma justa reparação.

Diante desse dilema jurídico, a Justiça Restaurativa propõe alternativas às velhas ideias penais, as quais não conseguem possibilidades reais de soluções de conflitos, em grande parte dos casos. No sistema tradicional não existe espaço para que as partes possam colocar suas impressões e sentimentos sobre o fato, por isso, os envolvidos ficam inertes à decisão do Estado. Assim, a proposta é trazer ofensor, vítima e sociedade como protagonistas no processo de resolução de conflitos, sem que o Estado

⁴⁹ Graduada em História, bacharel em Direito, advogada. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – CAA- UFPE/CNPq.

⁵⁰ - Doutora em ciência Política pela UFPE- Professora Associada 2 da UFPE, Professora do Programa de Pós graduação em Direitos Humanos PPGDH - CAC-UFPE) e do curso de Pedagogia do CAA, Vice líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq.

fique de fora, deixando as decisões respaldadas, também, pelo Direito e pelo Estado.

Nesse contexto, os métodos restaurativos vêm ganhando espaço no cenário jurídico, embora existam muitas controvérsias sobre sua aplicação. Este trabalho tece reflexões no campo em que a aplicação da Justiça Restaurativa encontra embasamento teórico e legislativo com passividade, qual seja, os crimes de menor potencial ofensivo.

Dessa forma, apresentou-se o conceito de crime de menor potencial ofensivo trazido pela lei 11.313/06 e alguns tratamentos diferenciados da lei 9099/95, que mostram ser compatíveis com práticas restaurativas; e também a Resolução 225, do Conselho Nacional de Justiça, definidora da aplicação da Justiça Restaurativa no judiciário nacional.

Ademais, procurou-se conhecer a realidade jurídica penal referente aos crimes de menor potencial ofensivo na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, em uma primeira aproximação com a realidade local, em seu posicionamento sobre os métodos restaurativos e possíveis aplicações destes.

LEGISLAÇÃO E APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

A lei 11.313/06 – que alterou o artigo 61 da Lei 9099/95, lei dos crimes de Menor Potencial Ofensivo –, traz a seguinte definição: *“artigo 61, considera-se infrações penais de Menor Potencial ofensivo, para efeitos desta lei, as contravenções penais e os crimes a que a lei comine pena máxima não superior a 2 (dois) anos cumulada ou não com multa”*. Esses crimes recebem um tratamento diferenciado dos demais por serem considerados causadores de pequenos danos, juntamente com análise da conduta social do acusado.

Entre as diferenças, a legislação pontua que o processo pode ser iniciado de forma oral, se as partes comparecerem de pronto; assim, inicia-se a sessão de conciliação sem a necessidade de pedido de citação, como normalmente ocorre. Também, a suspensão condicional do processo, nos

casos em que a pena for igual ou inferior a um ano, devendo o condenado submeter-se a medidas alternativas.

Desse modo, abre-se a possibilidade da aplicação da Justiça Restaurativa no ordenamento jurídico, pela flexibilização no caráter punitivo do Estado quando se trata dos Crimes de Menor potencial Ofensivo, viabilizada pela legislação, com espaço para o consenso. Contribui Souza e Leão (2016, p.188): *“é importante salientar que não se trata de pretender substituir o modelo punitivo atual pela Justiça Restaurativa, mas, sim, de trazer esse novo paradigma de maneira complementar”*, ou seja, conjugar a legislação em vigor com práticas restaurativas.

Assim, a chamada autocomposição ganha espaço no meio jurídico para equilibrar práticas jurídicas estatais justas e eficientes na cultura processual. Esse movimento crescente acontece por alguns fatores, entre eles, destaca Azevedo, citando Cappellette e Garth, *“cresce a percepção de que o Estado tem falhado na sua missão pacificadora, em razão de fatores como, dentre outros a sobrecarga dos tribunais, as elevadas despesas com os litígios e o excessivo formalismo processual”*. (2015, p.188). Nesse cenário, a legislação dos crimes de menor potencial ofensivo conseguiu auferir êxito por possibilitar diminuir as despesas com litígios, com o formalismo processual e parte da sobrecarga dos tribunais.

Pontua Ocampos (2011, p.61): *“frisamos que, ao menos em tese, os programas restaurativos podem ser inseridos no sistema criminal aos delitos de menor potencial ofensivo da lei 9099/95”*. Fica evidente que sua aplicação depende de outros fatores como a cultura de funcionamento dos espaços jurídicos e comunitários, pois cabe ao interesse do judiciário oferecer saídas restaurativas, além das já oferecidas pela lei penal, e os demais envolvidos estarem abertos a novas possibilidades de resolução de conflitos. Finaliza a autora, *“(...)a experiência restaurativa pode ser aplicada na conciliação e na transação penal, a partir de espaços de consenso por ela introduzido (...) inclusive ampliando para introduzir outros conteúdos- emocionais por exemplo”* (2011, p.63)

Nessa linha, aparentemente, não há divergências quanto à possibilidade de aplicação de método restaurativo na citada legislação pátria. Mas foi o Conselho Nacional de Justiça que abriu diretamente o caminho a

essa possibilidade quando editou resolução específica para a Justiça Restaurativa no âmbito da Justiça Nacional.

Assim, o Conselho Nacional de Justiça, na Resolução 225, expõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Nela encontram-se motivos importantes para implementação de práticas restaurativas, bem como características e procedimentos a serem seguidos pelo judiciário, quando de sua efetivação. Vale destacar alguns princípios:

Art. 2º- São Princípios que orientam a Justiça Restaurativa: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade. (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p.05)

Esses princípios são os pilares que sustentam a busca por uma justiça mais efetiva e humana, por considerarem a complexidade dos crimes. A Justiça Restaurativa procura a reparação dos danos de modo a atender as necessidades dos envolvidos no caso concreto, possibilitando a formação de ideias de responsabilidades. Esse é um dos mais importantes pontos, por buscar solução para além dos danos materiais da ação delituosa, embora nem sempre seja possível. Para Pelizzoli:

Diferentemente da visão Retributiva dominante na esfera da justiça, em que vige uma prática opositiva, o Estado monopolizando a punição, bem como uma perda da dimensão comunitária dos maus feitos busca-se a "reintegração na comunidade daqueles que criam uma situação de ruptura e dos que, afetados por um conflito, se sentiram oprimidos na fluidez de suas relações sociais, evitando-se as revitimizações; mas também a reintegração preventiva. (2015, p.08)

Não reduzir o crime apenas a uma infração da lei penal abre caminho para novas possibilidades de resolução de conflitos. Não parece um caminho fácil, entretanto, certamente é possível reestabelecer as perdas materiais, quando houver, e caminhar para tentar restaurar, ou amenizar, as perdas emocionais particulares, além de reintegrar os indivíduos à comunidade.

Seguir esse intuito exige perceber o crime de maneira mais ampla, além de ferir a lei penal. Zerh amplia nosso olhar ao afirmar:

(...) o crime é essencialmente uma violação: uma violação do ser, uma dessacralização daquilo que somos, daquilo em que acreditamos, de nosso espaço privado. O crime é devastador porque perturba dois pressupostos fundamentais sobre os quais calcamos nossa vida: a crença de que o mundo é um lugar ordenado e dotado de significado, e a crença na autonomia pessoal. Esses dois pressupostos são essenciais para a inteireza do nosso ser. (2008, p.24)

O crime, como algo devastador da ordem social, da possibilidade de uma existência amparada pela confiança na ação humana construtiva e na autonomia pessoal, mutila a crença no mundo, necessária à existência humana. Para o autor, o processo de recuperação requer tempo e, em alguns casos, não tem fim. Para amenizar, somente a vítima é capaz de responder a suas necessidades, muitas vezes carregadas de simbologia.

Embora o ressarcimento pleno dos danos causados à vítima seja praticamente impossível, o autor enfatiza a necessidade de reparação material, do entendimento amplo dos motivos do crime, da oportunidade de expressar seus sentimentos, do empoderamento para recuperar a confiança e, também, participar da experiência jurídica para saber quais as medidas adotadas na tentativa de corrigir as injustiças.

Sobre os infratores, coloca o autor, devem entender seu valor, poder e responsabilidades diante de suas decisões, inviabilizando distorções sobre a realidade delituosa, tais como de que a vítima mereceu, de que manipulação é normal, e a dominação faz parte das relações interpessoais. Assim, a responsabilidade deve conter a compressão das consequências trazidas por seus atos, assumindo a responsabilidade pelos resultados de suas ações. É preciso abrir possibilidades para que o ofensor enxergue o processo como uma possibilidade de corrigir um mal, bem como uma obrigação com a outra pessoa.

Com essa breve exposição sobre a legislação condizente com a Justiça Restaurativa, vale pontuar, também, que as necessidades da vítima e do autor do fato é de extrema importância para refletirmos sobre o valor da

aplicação de métodos restaurativos como forma de resolução de conflitos penais. Assim, quando as práticas jurídicas enxergam apenas o autor do fato, mesmo que traga benefícios, pode reforçar o preconceito contra os Direitos Humanos de quem serve apenas para defender bandidos.

CONHECENDO A PRÁTICA JURÍDICA DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE QUANTO À RESOLUÇÃO DE CONFLITOS PENAIS CONSIDERADOS DE MENOR POTENCIAL OFENSIVO

Para conhecer as práticas de resolução de conflitos nos crimes de menor potencial ofensivo, na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, realizamos entrevista com o promotor de justiça responsável pela área penal há mais de dez anos na cidade. Diante da dificuldade de dados oficiais referentes a essa categoria de crimes, a entrevista focalizada foi o método adequado em nossa aproximação com o estudo dessa realidade. *“enfoca um tema bem específico, quando, ao entrevistado, é permitido falar livremente sobre o assunto (...) usada em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas.”*(JÚNIOR E JÚNIOR, 2011, p 240).

O objetivo da entrevista foi conhecer quais os métodos adotados pela justiça penal local quando da atuação na resolução de conflitos de menor potencial ofensivo e possível entendimento da eficiência dessa atuação na reparação de danos, bem como a não reincidência dos mesmos, visto que os órgãos e entidades responsáveis por divulgar dados sobre criminalidade não trazem estatísticas quanto aos crimes de menor potencial ofensivo em sua totalidade.

No dia 05/02/2021, foi realizada entrevista com o promotor de justiça, o qual tem vasta experiência na resolução de conflitos de menor potencial ofensivo. A escolha pelo entrevistado levou em consideração a importância da atuação do Ministério Público nesse tipo de delito, a exemplo, no instituto da transação penal, benefício concedido pela lei 9099/1995, acordo realizado com o Ministério Público e autor do fato para estagnação do procedimento criminal, onde o MP configura como titular da ação penal.

O judiciário de Santa Cruz do Capibaribe não adota em sua prática a Justiça Restaurativa, segundo os dados levantados. “As lentes” pelas quais analisa o crime não são amplas, embora exista uma preocupação, por parte do Ministério Público, de atuar para além da letra fria da lei.

(...) posso afirmar que não existe a aplicação da Justiça Restaurativa aqui em Santa Cruz do Capibaribe. O que acontece por iniciativa minha, e de outros colegas, é que nas audiências de onde é proposto acordos de transação penal, o que acontecia antes, e mesmo agora nos acordos de não persecução penal que fazemos com os advogados e as partes envolvidas em delitos similares, há uma conversa com o autor do fato, o que poderia ser o acusado a respeito do crime por ele praticado e, digamos assim, do reconhecimento, e buscando dele, é uma coisa que eu sempre fiz, buscando dele o entendimento pleno do mal que causou, e naturalmente diante da não complexidade do delito, a possibilidade de não reintegração, com o entendimento pleno do que ocorreu, evitar uma não reincidência, então, há um diálogo, digamos assim, que exorbita, ultrapassa a simples apresentação de uma proposta(...)(entrevistado)

Diante dos benefícios da lei 9099/95, com relação ao autor do fato, fica clara a possibilidade de uma atuação mais humanizada, com possibilidades de diálogos e reflexão com o autor da prática delitiva sobre o cometimento do crime para diminuir as possibilidades de reincidência. O que, segundo o entrevistado, acontece com eficiência, pois

(...) o diálogo que travamos com tais pessoas, na ocasião do oferecimento das propostas, e transação penal, nas condições suspensivas, tiveram um eco satisfatório em tais pessoas, de forma que eu não me lembro em que situações específicas ocorreram reincidências, o que me faz acreditar que a lei foi extremamente benéfica às situações em que ele visava ou visa atingir, já hoje a nova lei que possibilita a transação penal é bem mais abrangente, bem mais benéfica para as pessoas que incorrem em tais delitos, mesmo porque desafoga sobremaneira o poder judiciário (...)(entrevistado)

A efetivação do diálogo e preocupação por uma atuação para além da determinação legal é percebida e realizada pelo promotor de justiça. Esse fato é de extrema importância, pois possibilita resoluções mais eficientes e democráticas. Colabora Azevedo e Pallamolla,

Ao contrário do que sustenta a tradição jurídica dogmática, circula m na sociedade, não uma, mas várias formas de direito, ou modo de juridicidade, e na área penal a consequência disso é que a legitimidade e a eficiência da legislação penal dependem de uma série de mediações com valores sócias hegemônicos e com os mecanismos institucionais e burocráticos responsáveis pela sua aplicação. A precisão e a generosidade das regras do direito, preocupação da dogmática jurídica, revela-se mais formais do que reais, sendo permanentemente submetidas a uma reinterpretação dinâmica e variável pelos responsáveis pela sua aplicação, e objeto de permanente negociação. (2014, p. 176)

Desse modo, por mais benéfica que seja a legislação, a atuação dos responsáveis por sua aplicação revela “seu espírito,” no sentido clássico preconizado pelo filósofo Montesquieu, onde sua efetivação deve estar *“em relação com a natureza e com o princípio do governo que foi estabelecido, ou que se pretende estabelecer (...) Devem estar em relação com o grau de liberdade que sua Constituição pode suportar (...)”* (1996, p.32). Atualmente, deve estar em consonância com o princípio da dignidade humana e do Estado democrático, evidenciando, assim, quais os valores perseguidos na resolução de conflitos, se apenas dar uma resposta punitiva ou contribuir com resoluções mais democráticas, fundamentais aos Direitos Humanos.

Para Piovesan, *“no sentido de ampliar e fortalecer a proteção dos Direitos Humanos, o que importa é o grau da eficiência da proteção, e por isso, deve ser aplicada a norma que, no caso concreto, melhor proteja a vítima”* (2014, p.103). Esse movimento amplia e garante maior legitimidade aos Direitos Humanos. O fato é que a previsão legal para os crimes de menor potencial ofensivo traz benefícios para o acusado da prática delitiva e para o judiciário, à medida que

(...) foram obtidas apenas para conceber um resultado célere e instrumentalizadas mais como forma mitigada de punição do que de ampliação dos espaços de consenso e de participação do jurisdicionado na administração da justiça. A transação penal é apenas uma forma abreviada de aplicar pena sem a necessária verificação de culpabilidade e sem qualquer contrapartida de interação social e participação da vítima. (SICA, 2006, p.428)

O aumento dos espaços de interação, consenso e participação da vítima fazem parte das dinâmicas restaurativas, possibilitando ampliação de benefícios por trazer a vítima, de maneira efetiva, ao processo judicial. Tradicionalmente, na atuação judiciária *“as vítimas continuam prioridades periféricas no processo judicial. Elas são nota de rodapé do processo criminal”*. (ZEHR, 2008, p. 31). O autor destaca a necessidade de a vítima encerrar sua experiência dando vazão à raiva, suspeita e culpa, abandonando o sentimento de vingança tão presente nas pessoas acometidas por crimes. Nesse aspecto, *“os danos não se limitam à vítima individualmente, são partilhados por amigos e conhecidos que ouviram sobre sua tragédia, e acabam gerando sentimentos de vulnerabilidade em toda comunidade”* (ZEHR, 2008, pag.320), finaliza.

Como colocamos anteriormente, a aplicação da legislação pode sofrer variações a depender de uma série de fatores, como valores sociais hegemônicos e mecanismos burocráticos responsáveis por sua aplicação; em muitos casos, com excesso de formalismo e distantes da realidade a qual está sendo aplicada. No caso de Santa Cruz do Capibaribe, o promotor de justiça reconhece a importância de uma atuação mais humanizada, tendo diálogos com as pessoas acusadas por crimes de menor potencial ofensivo como forma de prevenir uma possível reincidência, mas a vítima não tem oportunidade, caso tenha interesse, de ser ouvida e participar efetivamente do percurso e desfecho do processo que busca reparar o dano que sofreu.

Recentemente, a lei 13.964/2019, no artigo 29-A, trouxe a possibilidade ao Ministério Público de propor ao investigado o Acordo de Não Persecução Penal, desde que o mesmo reúna alguns requisitos da lei, entre eles que a conduta criminosa não seja superior a quatro anos e não tenha sido cometido crime com violência ou grave ameaça. Nesses casos,

(...) o processo sequer será iniciado pela justiça, mesmo que em fase inicial, porque o próprio Ministério Público tem atribuições para não processá-los adequadamente de acordo com o que vinha ocorrendo antes mesmo com a lei 9099, que trouxe amplos benefícios, mas nem isso mais ocorre a partir da edição dessa nova lei, já que o próprio Ministério Público não vai propor uma ação penal, muito pelo contrário, ele vai propor um acordo de não persecução penal, onde o réu reconhece que de fato aconteceu aquele delito, mas ele reúne as

condições previstas em lei para ser beneficiado por ela, e sequer é proposto contra ele a ação penal, ou seja, não haverá registro depreciativo algum em sua folha de antecedentes criminais, como ocorria antes, inclusive, e era retirado posteriormente após o cumprimento das condições fixadas pelo juízo; num acordo de persecução penal, sequer isso vem a acontecer, porque haverá apenas uma homologação, por parte do poder Judiciário, do acordo proposto, e naturalmente, em sendo aceito pelo autuado, através do seu advogado, plenamente assistido por defensor por ele constituído ou a própria defensoria pública, caso seja a ocorrência, o fato em si. (Entrevistado) grifo nosso.

Mais uma vez é observada a crescente utilização de processos consensuais pela justiça criminal, fato bastante positivo, pois, segundo o entrevistado, traz muitos benefícios. Esse aumento de benefícios, mais uma vez, não alcança a vítima, que continua à margem das decisões. Oportunizar espaço de protagonismo à vítima pode abrir caminho além de ressarcimentos materiais, e constituir recuperação emocional, normalmente abalada por episódios traumáticos como o cometimento de um crime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos refletir sobre a Justiça Restaurativa nos crimes de menor potencial ofensivo e, também, conhecer como atua o judiciário de Santa Cruz do Capibaribe na resolução desses conflitos. Não pretendemos dar respostas aos desafios do sistema jurídico para alcançar resultados mais eficientes, humanos e satisfatórios nas resoluções de conflitos penais, mas tentar compreender como os métodos restaurativos podem contribuir com avanços nessa área.

Entendemos que as práticas jurídicas devem atender/efetivar direitos de forma eficiente e, em harmonia com os Direitos Humanos, garantir aprimoramento do sistema de justiça, tornando-o mais democrático. Atualmente a legislação referente aos crimes de menor potencial ofensivo caminha nessa direção; assim, confere espaço para mudanças e avanços.

Nesse cenário, os métodos restaurativos se apresentam como possibilidade de aprimoramento do sistema de justiça por não marginalizarem nenhum dos envolvidos em conflitos penais, por meio da

humanização dos mesmos. Desse modo, a lei 9099/1995 trouxe benefícios ao judiciário e ao acusado, aprimorando as formas de resolução de conflitos. Recentemente, a lei 13.694/2019 aumentou os benefícios já concedidos pela lei anterior, ao acusado, bem como ao judiciário, destacados anteriormente. No entanto, novos avanços precisam acontecer.

Estender o alcance dos Direitos Humanos para alcançar a vítima de conflitos penais, que continua à margem das decisões jurídicas, não resolve todos os problemas, mas constitui avanço. Esse fato precisa ser visto com atenção por todos que buscam o melhoramento do sistema de justiça.

O judiciário de Santa Cruz do Capibaribe não adota métodos restaurativos na resolução de crimes de menor potencial ofensivo, mas a atuação do promotor de justiça demonstra a viabilidade de adoção desse método, pois, com uma atuação mais humanizada, tem conseguido êxito com os acusados de práticas delitivas. Além de diminuir demandas judiciais, são raros os casos de reincidência.

Perante essa atuação, através da qual é oportunizado um novo caminho aos acusados de crimes, vislumbra-se viabilidade a práticas restaurativas, que dependem, entre outros fatores, de contextos democráticos para serem colocados em prática; por isso, há necessidade de permanentes avaliações de seus resultados.

Eis que surge o grande desafio, trazer/recuperar sentimentos comunitários e de pertencimento a todos os atingidos por práticas delitivas, autor, vítima e sociedade. Um caminho desafiador proposto pela Justiça Restaurativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, André Goma. O componente de mediação vítima-ofensor na Justiça Restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação **especiais criminais**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111313.htm. Acessado em:09/01/2021.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli; PORCIUNCULA, Raffaella. Alternativas de Resoluções de conflitos e Justiça Restaurativa no Brasil. **Revista USP**, nº101, março/abril/maio de 2014. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/87825>. Acessado em: 20/02/2021.

BRASIL. Lei nº13.964, de 24 de dezembro de 2019.**Aperfeiçoamento da legislação penal e processo penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13964.htm. Acesso em 20/01/2021.

BRASIL. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995.**Juizados especiais cíveis e criminais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm. Acesso em: 09/01/2021.

BRASIL. Lei nº13.313, de 28 de junho de 2006.**Competência dos juizados**

EPISTEMOLÓGICA NA AUTOCOMPOSIÇÃO PENAL. In: SOUZA, Luciene Moessa. **Mediação de conflitos: novo paradigma de acesso à justiça**. Santa Cruz do Sul: Essere Nel, 2015. p. 183 – 202.

JULIANA BUCK GIANINI OCAMPOS. **Justiça Restaurativa e crimes ambientais de menor potencial ofensivo**. 2016. Disponível: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/3302/2/Juliana%20Buck%20Gianini%20Ocampos.pdf>. Acessado em 12/01/2021.

JUNIOR, Álvaro Francisco de Brito. JUNIOR, Nazir Feres. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Revista Evidencia, v.07, nº7, p. 237-250, 2011. Disponível: https://met2entrevista.webnode.pt/_files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf. Acessado em: 15/02/2021.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat Baron de; apresentação Renato Janine Ribeiro. **O Espírito das Leis**; tradução Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PELIZZOLI, Marcelo L. **Da Sombra Social às inteligências sistêmicas dos conflitos**. 2015. Disponível em:<https://www.ufpe.br/documents/623543/>

624496/1_Marcelo_Pelizzoli_JR.pdf/28896c83-8bdb-4210-8fea-f04c565dca2b. Acessado em:20/02/2021

PIOVESAN, Flávia. Poder judiciário e os Direitos Humanos. **Revista USP**, nº101, março/abril/maio 2014. Disponível:<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/87825>. Acessado em: 20/02/2021.

RESOLUÇÃO 225 CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário**. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acessado em: 09/01/2001.

SOUZA, Thais Garcia de. GAMA, Júlio César Boa Sorte Leão. **Justiça Restaurativa, mediação penal e sua aplicabilidade nos crimes de menor potencial ofensivo**. Revista de Direito da Faculdade Guanambi. V.3,n.1 julho/dezembro/2016. Disponível em: [acessohttp://revistas.faculdadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/79/18](http://revistas.faculdadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/79/18). Acessado em 25/01/2021

SICA, Leonardo. Bases para o modelo de Justiça Restaurativa. *In*: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíara Rocha; BOTTINI, Pierpaolo Cruz. **Novas Direções na governabilidade da justiça e da segurança**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006. p.411–447.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

CAPÍTULO 18

REPRESENTAÇÕES DA MULHER E ORDENAMENTO JURÍDICO: PERSPECTIVA DIALÉTICA DA ENTREGA RESPONSÁVEL⁵¹.

Elaine Viana Vilar⁵²

Verônica Cecilia Alves da Silva Mafra⁵³

INTRODUÇÃO

Com o intuito de proteger a vida e a integridade de recém-nascidos, vitimados pela prática do abandono, em 2009, é presente no ordenamento jurídico nacional o instituto da Entrega Responsável de crianças recém-nascidas, por força da lei n. 12.010, que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8.069/1990.

A lei n. 12.010/2009 versa sobre matéria de interesse da infância e juventude, tratando prioritariamente do direito à convivência familiar e comunitária da criança. Elaborada sob o impacto de grande comoção popular pelo abandono de recém-nascidos, que se notabilizou na mídia na primeira década do século, exigindo-se, portanto, uma resposta imediata do Estado que priorizou uma medida jurídica, em detrimento de possível intervenção social, por meio do fortalecimento das políticas públicas voltadas ao planejamento familiar e educação sexual, dentre outras.

Com isso, os Tribunais de Justiça, especialmente as Varas da Infância e da Juventude, ficam obrigados a preparar seus serviços e a se articular às redes de saúde e assistência social, para o atendimento às

⁵¹ Este trabalho é um resumo de artigo submetido e aprovado para segunda edição do livro do programa ACOLHER, a ser publicado neste semestre (2021.1).

⁵² Especialista em Comunicação Empresarial pela FADEPE e em Língua Portuguesa e Produção Textual, com ênfase em linguagem jurídica pela FACOTTUR, Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela UFPE.

⁵³ Mestre em Psicologia pela UFPE, especialista em Intervenção Psicossocial às Famílias no Âmbito do Judiciário pela UFPE, psicóloga do TJPE. Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5781998600760895>

mulheres que manifestem interesse em entregar sua criança à adoção. Para tanto, desde então vêm sendo discutidos os estigmas e preconceitos vivenciados por essas mulheres decorrentes de concepções que se apoiam na crença do amor materno como algo instintivo, inato e incondicional.

Em Pernambuco, a partir de 2011, o Tribunal de Justiça, por meio da Coordenadoria da Infância e Juventude, criou o Programa Acolher⁵⁴ com o objetivo de ampliar o serviço de atendimento às mulheres que manifestem a intenção de entregar sua criança para adoção. As reflexões deste artigo surgem a partir das observações e intervenções de suas autoras, na qualidade de servidoras do Poder Judiciário e integrantes da equipe gestora do referido programa.

Dessa forma, o presente estudo buscou compreender a conjuntura de elaboração normativa que culminou no instituto da entrega legal e na diferenciação entre entrega e abandono, recorrendo a construção dos termos a partir de uma linha histórica. Portanto, uma discussão acerca das concepções compartilhadas, melhor dizendo, das representações sociais acerca da mulher que entrega, bem como do ato de entrega e da normativa a ele correspondente foi procedida.

Assim, com esse texto, convidamos os leitores a discutir a possibilidade de existência e os efeitos do intercâmbio entre essas representações e a construção e implementação da normativa nacional referente aos direitos humanos infanto-juvenis e da mulher, em especial, ao tema da convivência familiar e comunitária. A relevância da discussão sobre as representações repousa em seu caráter prescritivo para as práticas sociais e profissionais, conforme concebidas pela Teoria das Representações Sociais (TRS).

⁵⁴ O Programa Acolher faz parte das ações da Coordenadoria da Infância e Juventude (CIJ) do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), com a finalidade de estimular e orientar às varas da infância e juventude para a implantação e prestação dos serviços da chamada **entrega responsável** ou **entrega voluntária de crianças para adoção** por mulheres que manifestem tal interesse, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente. O programa oferece assessoria especializada às varas da infância e juventude e articula os serviços da assistência social e da prestação à saúde, dentre outros, que fornecem atendimento à mulher.

DESENVOLVIMENTO

A regulamentação dos conflitos sociais de forma centralizada e ordenada, por meio de leis escritas, desenvolveu-se com o Estado Moderno, cabendo-lhe representar a sociedade, mediar os conflitos entre suas partes, ordenar os consensos, apaziguar os conflitos de interesse, reprimir as insubordinações e providenciar instrumentos, mecanismos e recursos para efetivar os direitos regulamentados em ordenamento normativo. Dessa forma, a disputa de interesses de atores sociais diversos tem se manifestado cada vez mais por meio da cooptação do Estado, imprimindo relevância a presença na norma jurídica das reivindicações e pautas dos grupos sociais em disputa.

No Brasil, desde o fim do século passado, sobretudo com a reabertura política e a organização dos movimentos sociais urbanos, entre as estratégias desses movimentos figura a inserção de suas pautas e reivindicações no ordenamento jurídico nacional, a fim de assegurar a regulamentação dos direitos pleiteados e sua efetivação por meio da intervenção estatal. É importante observar, que naquele momento histórico as pressões sobre o Estado têm origem nos conflitos internos e são reforçadas pelo movimento e pelo ordenamento jurídico internacional.

À frente de denúncias de inúmeras violações de direitos, surge o mais forte movimento social em favor da criança e do adolescente no país: O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR (MENDONÇA, 2010, p.132). A abertura democrática dos anos de 1980, marcado pela efervescência das lutas sociais e da busca por reformas constitucionais, também abriu espaço para que as questões feministas fossem inseridas nas transformações políticas e institucionais, incluindo-as no plano normativo e jurídico do país. Farah (2004, p. 51) assinala que a questão de gênero passou a ser inserida na agenda pública como uma das desigualdades a serem superadas pelo regime democrático.

A positivação e ordenação jurídica vem se dando por tensões e mobilizações entre diversos interesses que disputam o aparato estatal. Considerando esse “cabo de força”, a estratégia-objetivo dos movimentos sociais em assegurar instrumentos jurídicos de garantia de direitos apropriou

os segmentos representados por esses movimentos de táticas - métodos para imprimir transformações à cultura por força de lei, utilizando dos mecanismos de regulamentação e controle do próprio Estado.

Todavia, à medida que os interesses sintonizados com a cultura hegemônica⁵⁵ tomam-se mais presentes e instrumentalizados pelo Estado, menos se poderá esperar quanto à sua isenção em processos de mediação. Assim, essa mediação poderá se demonstrar mais sensível às influências exercidas pelos interesses dos grupos sociais dominantes em um determinado momento histórico em que os conflitos se manifestam, levando o Estado mediador e regulador a sucumbir sempre mais em favor de interesses hegemônicos.

A força e a resistência das representações presentes na cultura dominante podem indicar um caminho para compreender as razões pelas quais a Lei n. 12.010/2009, conhecida como Lei Nacional de Adoção, reservou a princípio um único parágrafo à entrega voluntária de crianças para adoção, sem preocupar-se com as questões que envolvem a mulher doadora, sobretudo no momento em que os legisladores tiveram que responder à comoção nacional que os inúmeros casos de abandono de crianças promoveram naquela circunstância. Comoção angariada a partir do sofrimento infantil, exaustivamente explorado nos espaços midiáticos, tendo como protagonista deste a própria mãe.

A partir dessas reflexões iniciais, o presente trabalho buscou observar as implicações dessa dinâmica na constituição de uma norma jurídica voltada à proteção da criança recém-nascida vitimada pelo abandono, considerando a construção das representações sociais sobre a mulher que abandona e o ato da entrega de crianças para adoção.

⁵⁵ Tomamos aqui o conceito de hegemonia cultural de Gramsci, ou seja, o apanhado de ideias que predominam em uma sociedade durante uma determinada conjuntura social, política, cultural e econômica. Para Gramsci, as formas de coerção e autoridade impostas pela hegemonia são mais complexas e sofisticadas que a violência.

A hegemonia sofre transformações a partir da disputa de forças entre sociedade civil e sociedade política, nessa disputa as duas se influenciam mutuamente. O estado é uma peça importante nesse jogo de forças, pois o governo é sempre a representação das ideias dominantes. Assim, a relação entre as forças em disputa envolve sempre o Estado, a sociedade civil, as formas materiais de produção e as estruturas ideológicas e jurídico-políticas.

ABANDONO E ENTREGA: BREVE HISTÓRICO

A prática do abandono de crianças e o infanticídio não é incomum à sociedade ocidental. Na sociedade clássica greco-romana, de onde herdamos boa parte de nosso modelo de organização social, a prática era estimulada pelo Estado, quando a criança nascia alijada dos atributos de ideal de perfeição daquelas sociedades.

Ferrari (2002), ao discutir a violência a partir da visão histórica da infância, encontra práticas de infanticídio em diferentes civilizações e povos, cita-se aqui apenas as que se voltavam contra os recém-nascidos:

Na Grécia, mandava-se matar as crianças que não poderiam ser cidadãos robustos. Em Atenas, o pai era dono absoluto do recém-nascido. Em Esparta, cada recém-nascido era submetido ao juízo da Assembléia dos Anciãos; se o julgavam útil, respeitavam sua vida; do contrário, era enviado ao Monte Taijeto, lançado em seus abismos para servir de alimento às feras. A matança de crianças na China chegou quase aos nossos dias. Destaca-se, em especial, que as meninas, ao anoitecer, eram levadas às portas da cidade para saciar os lobos famintos. Havia também a crença, na Palestina, de que a fumaça da combustão das crianças devia acalmar a ira dos deuses - quando os reis de Judá sacrificavam seus filhos. Em Roma, havia o costume *Tollere infantum* de se invocar a deusa Levana para decidir sobre a vida ou morte do recém-nascido. (FERRARI, 2002, p.46)

O abandono com a finalidade de resolver os problemas trazidos por uma criança “indesejada”⁵⁶, sobretudo recém-nascidos, também se faz presente na história do país. O Brasil colonial conviveu quase dois séculos com essa prática, trazida pelo colonizador pois também arraigada aos costumes da metrópole. No fim do século XVII, após quase dois séculos de naturalização da prática do abandono em terras brasileiras, surgiu a primeira iniciativa da administração colonial para assistir essas crianças: a Casa dos Expostos (NASCIMENTO, 2010, p. 28).

⁵⁶ O termo, apesar de usado pela literatura, contribui para naturalizar a exclusão e demonização da mulher-mãe que realiza o ato do abandono, pois delimita sua decisão com base unicamente no desejo ou na ausência dele pela criança, sem considerar outras motivações.

Em Recife, a instalação da instituição não contou com recursos públicos, nem com a aprovação da população, que não via desabono na prática do abandono, constante no rol dos costumes e condutas coletivas e individuais relativas a crianças “indesejadas”. O problema do abandono, antes da criação das instituições de assistência, era resolvido pela iniciativa de famílias, homens e mulheres, que se dispunham a acolher, cuidar e criar os abandonados que eram deixados às suas portas ou das igrejas. A coroa portuguesa negava-se a custear os cuidados para com os enjeitados, obrigando às câmaras municipais a arcarem com os gastos, o que raramente acontecia.

A Casa dos Expostos era uma instituição nova na vila e demandou por parte do governo estratégias de financiamento e direção, além do esforço de convencimento e persuasão frente à população para que começasse a se desvencilhar de costumes arraigados como o de abandonar crianças em lugares ermos e perigosos ou mesmo nas vias públicas, levando-as à morte. (NASCIMENTO, 2010, p. 29)

A vida na Colônia contava com a frouxidão das imposições religiosas e das normas civis, muitas das crianças abandonadas eram filhos ilegítimos bastardos ou de procedência duvidosa, outras nascidas de mulheres brancas que perdiam sua castidade por promessas vãs e também de mulheres sem recursos materiais para garantir o sustento do filho.

O convencimento da população, a fim de rejeitar o abandono e buscar a diminuição de casos de abandonados nas ruas, nos monturos, nas beiras de praias e rios, passou a depender da capacidade do governo em desnaturalizar o infanticídio e para isso contou com a ajuda da igreja (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Dai resultam as primeiras medidas para construção da representação cultural da ilicitude do abandono e da mulher como única responsável pelo cuidado com a criança, diferenciando a mulher cruel que abandona e a boa mãe que cuida e serve.

Notadamente, a institucionalização do abandono, por meio das rodas e casas dos expostos, não significou a proteção da criança, mas a salvaguarda da civilidade das vilas e cidades que davam início à vida urbana na Colônia. A assistência não conseguiu impactar as altas taxas de

mortalidade infantil. A utilização das Rodas dos Expostos atravessou o Império e chegou até a República. A última foi desativada em 1950.

Durante os séculos XIX e XX, a assistência aos abandonados e órfãos passou a ser realizada pelas Santas Casas de Misericórdia. O aparato legal voltado ao abandono seguiu privilegiando a institucionalização em detrimento da proteção durante toda vigência do código menorista, que deu continuidade ao tratamento da criança órfã e abandonada como um problema a ser saneado.

Nesse processo, a adoção *intuito personae*, na qual a criança é entregue aos pais adotantes diretamente da mulher ou por intermediação de terceiros continuou sendo uma alternativa para a criança recém-nascida e “indesejada” e estabeleceu-se por muito tempo a partir de uma modalidade de abandono consentido, velado pela ideia do “bem-estar da criança” e sacramentado no afastamento e silenciamento da mulher cruel que a pariu e abandonou.

É a partir desse contexto histórico que os termos abandono e entrega vão ganhando significados. Segundo Martins et al (2015, p. 1297), *“A Sociedade tende a considerar a entrega de um filho para adoção como abandono, não fazendo distinção entre as ações nem diferenciação entre o uso dos termos, em função de valores socialmente estabelecidos.”*

REPRESENTAÇÕES E A ENTREGA DE CRIANÇA PARA ADOÇÃO

Ainda que as concepções acerca da mulher estejam recortadas pelo tema da circulação infantil ou transferência de crianças e, portanto, irremediavelmente fundida à função da maternidade, entende-se que, para abordar o atendimento, nos moldes do que preconiza a legislação, à mulher que decide não maternar⁵⁷ sua criança, faz-se necessário identificar como ela é concebida socialmente e como é concebido ou compreendido o ato de

⁵⁷Maternar vem aqui designar o exercício da função de cuidador principal do recém-nascido, desenvolvendo para com ele uma atitude de afeto, sendo capaz de compreender e responder a suas necessidades, promovendo seu desenvolvimento físico e psico-afetivo (BÖING; CREPALDI, 2004, p. 2013).

entrega. Em outros termos: será imprescindível entender como esse tema (ser mulher e entregar o filho) é representado em determinada sociedade ou grupo social.

Aqui o termo representação é tomado conforme propõe a Teoria da Representação Social (TRS), especificamente nas ideias de Denise Jodelet (2001), como construção de uma realidade, como um saber prático que guia aqueles que o compartilham no conhecimento do mundo e na resolução dos problemas que se apresentam.

Essas representações funcionam como convenções, a recortar da realidade aquilo que será percebido e como o será, inserindo uma nova informação em categorias e classificações pré-existentes. Importa assinalar que, muitas vezes, não se tem consciência da ação dessas convenções, assim como da função de prescrição assumida pelas representações que se impõem sobre o pensamento em construção, dirigindo-o.

Considerando esse caráter de guia para a interpretação da realidade e para a tomada de decisão que as representações assumem, a análise da literatura consultada se debruçou sobre as ideias ali expressas e sua relação com a inovação trazida pela Lei nº 12.010/2009.

Autores como Mariano e Rossetti-Ferreira (2008) e Fonseca (2011) se utilizam do termo pais biológicos ou mãe para descrever a pessoa que realiza a entrega da criança para adoção e indicam que há um processo de “silenciamento” desses sujeitos, pois são escassos os trabalhos que se voltam a ela e se constata um apagamento ou escassez de dados que possam identificá-la nos processos judiciais.

Apesar de se mostrar bastante presente a valorização do vínculo biológico nas concepções elaboradas acerca da mulher-mãe, Mariano e Rossetti-Ferreira nos informam que os pais biológicos são tema de um número reduzido de pesquisas sobre a entrega de crianças em adoção e quase não se encontravam caracterizados nos autos processuais por elas pesquisados, sobretudo no que concerne ao genitor. As autoras também destacaram que a situação de vulnerabilidade socioeconômica a que estão expostos os pais biológicos, os levam a se conceber como “incapazes” de promover os cuidados e favorecer o desenvolvimento das crianças (2008, p. 18).

Enquanto Böing e Crepaldi (2004) destacam a importância da relação mãe-filho e dos cuidados maternos ou do adulto cuidador para a saúde e desenvolvimento da criança, Mello e Dias (2003, p.77) retomam estudos que constatarem a atribuição à mulher que entrega o filho para adoção de características negativas e de estereótipos, como uma pessoa de “má conduta e comportamento sexual indesejável”.

Essas autoras chamam a atenção para a atmosfera ambivalente e contraditória que envolve a doação de crianças e para a severidade com que as mulheres participantes da pesquisa, diferente dos homens entrevistados, avaliam e concebem a mãe que efetua a entrega do filho, reforçando ideias concernentes ao mito do amor materno e ao conhecimento comum ou natural, tal como o ditado popular: *“mãe que é mãe não abandona sua cria”* (MELLO; DIAS, 2003, p. 81).

Percebeu-se que as mudanças na legislação voltada ao público infanto-juvenil, sobretudo as trazidas pela lei nº 12.010/2009 que prevê o recebimento da intenção de entrega de uma criança em adoção por parte da mulher, gestante ou mãe, não se fizeram sentir no ideário que norteia a questão. Haja vista o fato de que os estudos aqui em análise que são posteriores a sua entrada em vigência, constatarem a forte tendência em avaliar negativamente a mulher, considerando-a desviante, quando renuncia a um filho (Martins et al, 2015, p. 1296) e a vincular os termos mulher e maternidade nas representações que deles são construídas. Como afirma Fonseca, nas representações sociais euro-americanas *“a mulher que decidir fazer isso (se separar dos filhos) é praticamente expulsa da categoria humana”* (FONSECA, 2011, p. 312).

Para essa autora, a ausência de um movimento social de mães biológicas que possa se opor ao julgamento de não humanidade impingido às mulheres que consentem na transferência de filhos para outras famílias redundou em seu silenciamento e no apagamento de sua participação na história de vida dos filhos (2011, p. 318). Nesse ponto é retomado o alerta para que se fique atento às possibilidades de que procedimentos que visam à proteção da população infanto-juvenil não venham a endossar situações de violação de direitos, seja da mulher, seja de seus filhos.

As ambivalências e contradições percebidas nas concepções de mulher ou pais biológicos também participam da compreensão formulada para a entrega de filhos, que por vezes é tida como doação e em outras como separação ou abandono. Seja em um polo ou noutro, há algo que, segundo as autoras, permanece invisibilizado: o sofrimento.

Este, segundo Böing e Crepaldi (2004, p. 217), na criança se dará pela ausência de palavras que a auxiliem a significar o corte do nascimento e a separação daquilo que lhe era mais familiar e a tecer a sua história com os eventos e elos que se fizeram antes e depois do nascimento. E no lado da mãe *“que, sejam quais forem suas razões, no seu íntimo, sofre muito em deixar o filho”*, há que se interrogar o quanto o caráter de voluntariedade atribuído ao ato de entrega a impossibilita de ter sua dor e sofrimento reconhecidos e seu luto acolhido socialmente (MARTINS et al, 2015, p. 1304).

Na normativa nacional, as dificuldades de ordem socioeconômica não se constituem em fator de impedimento para o exercício do poder familiar, no entanto, as pesquisas aqui em análise constataram que elas permanecem a compor o rol de motivações apresentadas na decisão de entrega de crianças. Nessa linha estão as considerações de Mariano e Rossetti-Ferreira (2008, p. 18) que analisaram processos de adoção em Ribeirão Preto:

O dado de que, em 47% dos processos, a ausência de condições materiais foi referida como justificativa para a entrega de crianças para a adoção, já aponta para a ausência e/ou ineficiência de políticas públicas que favoreçam a manutenção e o desenvolvimento da criança na família, conforme exigido pelo ECA (1990). Essa situação de desamparo freqüentemente fragiliza as famílias, tornando-as mais necessitadas de acolhimento de várias ordens.

Em tal cenário, impossível não concordar com a leitura de que é urgente a inauguração de novas práticas, visto se tratar de um sofrimento social, como refere Fonseca (2011, p. 323), *“O fato de a esmagadora maioria das crianças adotadas em todo o mundo vir de situações de guerra ou*

pobreza aponta para a violência estrutural que sustenta o sofrimento social envolvido em "entregar" uma criança para adoção".

Importa retomar a discussão do direcionamento que as representações sociais alcançam nas práticas sociais e em específico na atividade legislativa, avocando a proposta de Rouquette (1998, p. 42) em compreender as diferenças de magnitude na interferência mútua que se dá entre as representações e as práticas.

Para ele, a influência da representação sobre a prática pode ser manejada pelo indivíduo e funciona como um "mapa de possibilidades", enquanto as práticas são capazes de determinar e transformar as representações. São suas as palavras: *"convém tomar as representações como condição das práticas (grifo do autor), e as práticas como um agente de transformação (grifo do autor) das representações (...) as representações estão ancoradas nas práticas"* (1998, p. 43).

Ora, se, em acordo com Fonseca (2011, p. 315), o processo de transferência infantil é encarado como sofrimento social e este, como resultante do chamado "corte limpo" nos procedimentos jurídicos, ou seja, dos procedimentos que bloqueiam e impedem a interação entre os pólos doador e adotante, já não é sem tempo de tomar em conta o intercâmbio entre representação e prática (legislativa, judiciária e de assistência) e buscar a formulação e o desenvolvimento de novas práticas interventivas nos pontos de atendimento da rede de proteção infanto-juvenil, absorvidas as novas tonalidades no ordenamento jurídico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação conceitual e as concepções compartilhadas que convergem para a construção de representações sociais sobre o ato de entrega de crianças e da mulher que pratica essa entrega se origina a partir de uma relação dialética, cujo embate de diferentes forças e interesses engrena um movimento histórico marcado por avanços e resistências de seus atores em favor de seus interesses.

Considerando todas as discussões e registros percorridos, observa-se que o intercâmbio entre cultura e ordenamento normativo não são

unilaterais, mas decorrem da dialética e do jogo de forças que historicamente influenciam e marcam as relações entre seus atores sociais.

À luz da proteção integral da criança e do adolescente, a Lei 12.010/2009 priorizou o instituto da adoção para garantir o direito à convivência familiar da criança, oxalá possa visar à proteção à mulher-mãe que realiza o ato da entrega, como parte da proteção à criança, pelo menos no que diz respeito ao acesso a uma história de vida que não seja inicialmente marcada pela rejeição e negligência.

É importante investigar e discutir a influência da representação da mulher-mãe que abandona para que o legislador não venha a sucumbir à negligência e invisibilidade no trato para com as vulnerabilidades e sofrimentos desta mulher, quando muito, determinando a assistência a esta de maneira vaga e abstrata, objetificando seu significado no trâmite processual em busca da proteção à criança.

Pois, não é possível deixar de questionar o quanto o tratamento dispensado à mulher pelo ordenamento jurídico está delimitado por marcadores sociais predominantes às mulheres que recorrem à entrega da criança. Assim sendo, é preciso inserir a mulher que entrega e seu entorno familiar e comunitário no movimento dialético do jogo de forças que dão movimento à História, considerando a inclusão direta desses atores sociais e de outros que os representem e cooperem para encerrar a invisibilidade de suas dores.

A proteção à infância, ao que nos parece, perpassa necessariamente pela proteção à família, ou melhor, pela proteção e garantia da vida em condições dignas para todos os integrantes da sociedade, respeitando-se a multiplicidade de culturas, a diversidade de enlaçamentos afetivos e de promoção de cuidado que as famílias (da realidade) apresentam. Exige mesmo, em nossa visão, ações de reformulação dos parâmetros da vida em sociedade, na retomada ou inauguração da vida em solidariedade.

Essa reformulação em favor de uma proteção solidária, onde o bem-estar deixa de ser perseguido como condição individual para se tornar uma condição da comunidade, em sua inserção local no Mundo, mas também enquanto integrante de uma comunidade mundial, passa pela

transversalidade das ações destinadas aos diversos grupos, segmentos ou categorias sociais.

Pensar a infância e a adolescência, sem considerar questões de gênero, raciais, classistas, culturais, dentre outras, é negligenciá-la em algum aspecto, comprometendo a proteção integral perseguida pela ordenação normativa.

Portanto, no que se refere ao tema em estudo, consideramos a importância de aprofundar investigações quanto às experiências de modelagens, diversas da regulamentada pelo Estado, inseridas na cultura tradicional; às representações do homem no processo da entrega dos filhos e, por fim, os motivos que ensejaram certo distanciamento do próprio movimento feminista de ações e embates em favor da mulher-mãe que pratica a entrega ou o abandono.

REFERÊNCIAS

BÖING, Elisângela; CREPALDI, Maria Aparecida. Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebês e a maternagem como fator de proteção. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 21, n. 3, p. 211-226, Dec. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300006>.

FARAH, Marta F. S. Políticas públicas e gênero. In: **Políticas Públicas e igualdade de gênero**. Tatau Godinho (org), Maria Lúcia da Silveira (org). São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8)

FERRARI, Tereza C. C. Visão histórica da infância e a questão da violência. In: **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. Dalka. C. A. Ferrari, Tereza C. C. (orgs) - 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002.

FONSECA, Claudia. The de-kinning of birthmothers: reflections on maternity and being human. **Vibrant, Virtual Braz. Anthr.**, Brasília, v. 8, n. 2, p.

307-339, dez. 2011 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43412011000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em em 23 jan. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S1809-43412011000200014>.

FONSECA, Claudia. Mães "abandonantes": fragmentos de uma história silenciada. **Rev. Estud. Fem.** , Florianópolis, v. 20, n. 1, pág. 13-32, abril de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000100002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 31 de janeiro de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000100002>.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 17- 44.

MARIANO, Fernanda Neísa; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Que perfil da família biológica e adotante, e da criança adotada revelam os processos judiciais?. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 21, n. 1, p. 11-19, 2008 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 31 Jan. 2021.<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100002>.

MARTINS, Bruna Maria Corazza et al. Entregar o Filho para Adoção é Abandoná-lo? Concepções de Profissionais da Saúde.

Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 35, n. 4, p. 1294-1309, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401294&lng=en&nrm=iso.

Acesso em 29 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002352013>.

MELLO, Ivana Suely Paiva Bezerra de; DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. Percepção de homens e mulheres acerca de quem entrega um filho para adoção. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 23, n. 1, p. 76-83, Mar. 2003.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 31 Jan. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000100011>.

MENDONÇA, Valéria N. T. de, Os movimentos sociais pela promoção e garantia dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes. *In: Crianças e adolescentes, dos tempos da assistência à era dos direitos*. Humberto Miranda (org). Recife: editora Universitária - UFPE. p 123 - 139, 2010.

NASCIMENTO, Alcileide C. A casa dos expostos do recife: caridade e assistência à infância abandonada (1789-1800). *In: Crianças e adolescentes, dos tempos da assistência à era dos direitos*. Humberto Miranda (org). Recife: editora Universitária - UFPE. p 25 a 42, 2010.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. *In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, pp. 39-46.

CAPÍTULO 19

POLÍTICAS DE SAÚDE PARA A POPULAÇÃO “T”: CIDADANIA E GARANTIA DE DIREITOS

Kalline Flávia S. Lira⁵⁸

Ana Maria de Barros⁵⁹

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre travestilidade e transexualidade vêm crescendo no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Inicialmente retratados/as como algo exótico, as travestis e os/as transexuais passaram gradativamente a serem vistos/as como pessoas, e não apenas objeto de pesquisa. Com isso, diversos temas começaram a ser pesquisados, como violência, doenças/infecções sexualmente transmissíveis, prostituição, a relação com o binarismo de gênero, entre outros.

Dentre a população LGBTQIA+, o “T” refere-se às travestir e aos/às transexuais. Simões e Facchini (2009) ressaltam que a proliferação de siglas (GLS, GLBT, HSH, entre outras) para referir-se à identidade dessa população apresenta uma multiplicação de categorias que são utilizadas para nomear um sujeito político. Com o tempo, a militância reforçou a ideia de orientação sexual, rebatendo a antiga visão de “opção sexual”. Simões e Facchini (2009, p. 29) afirmam que “a expressão não implica consciência em intenção, tampouco descreve necessariamente uma ‘condição’”. Apesar de ainda não ser totalmente aceita, nos últimos anos a sigla LGBTQIA+ vem ganhando força e sendo mais utilizada por conseguir abarcar uma amplitude de identidades.

⁵⁸ Psicóloga. Mestra em Direitos Humanos (UFPE). Doutoranda em Psicologia Social, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Araripina (FACISA) – PE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4287081666253356>.

⁵⁹ Doutora em Ciência Política pela UFPE, Professora Associada 2 da UFPE, Professora do Mestrado em Direitos Humanos (PPGDh - CAC/UFPE), Coordenadora do Laboratório de história e Geografia CAA – UFPE, Vice-líder do grupo de pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos – UFPE/CNPq.

A entrada da temática LGBT nas pesquisas acadêmicas se deu a partir da agenda da saúde que, segundo Peres (2005), proporcionou a criação de novas agendas e pesquisas no intuito de promover a saúde dessa população específica, inclusive, com a implantação de novas políticas públicas que promovessem a sua inserção social enquanto cidadãos/ãs. Inicialmente, o olhar da saúde esteve voltado, principalmente, nas questões da epidemia de HIV/Aids, no início da década de 1990.

O objetivo deste trabalho é discutir as políticas de saúde no Brasil para a população “T”, apresentando as concepções teóricas sobre travestilidade e transexualidade, bem como as modificações ocorridas no seu entendimento ao longo dos anos, e, a partir disso, o aprofundamento dos estudos sobre diversidade de gênero e de sexualidade. Além disso, buscou-se identificar legislações, documentos oficiais, programas sociais e políticas públicas de saúde existentes no Brasil que se referem à temática, observando as mudanças ocorridas entre os anos 1990 a 2015, colocando em cena a cidadania e garantia de direitos para a população “T”.

TRAVESTILIDADE E TRANSEXUALIDADE

Silva (1993) inaugura as produções da trajetória de estudos trans no Brasil, cujo objeto de análise consiste na realidade das travestis brasileiras. Sua etnografia é realizada a partir da convivência com as travestis da Lapa, expondo-as como figuras importantes da cultura brasileira, como um símbolo nacional, assim como os malandros. Neste estudo, Silva *“priorizava preocupações com a construção do feminino, sem contudo, problematizar as relações de gênero”* (PERES, 2005, p. 23).

O estudo etnográfico de Kulick (2008) utilizou as travestis de Salvador como recorte de análise. Segundo o autor, para as travestis, qualquer uma delas que se diz ou se considera mulher tem problemas mentais, ficando evidente a firme convicção de que uma pessoa não deve mudar de sexo. Deste modo, as travestis de Salvador, de acordo com o autor, realizam modificações corporais para se sentirem “femininas” ou “se sentirem mulher”. Kulick *“põe que é fundamental diferenciar a expressão “se sentir mulher” de “ser mulher”, uma vez que:*

Em todos os contextos de uso, a expressão “se sentir mulher” significava que as travestis sentiam-se “como se fossem” mulheres (mesmo não sendo). Portanto, as travestis de Salvador não se consideram ‘homens’, mas homossexuais, isto é, “viados”, “bichas”, sendo assim, ser homossexual está no âmago do projeto travesti. Para que uma pessoa seja travesti, ela deve primeiro ser “viado” (KULICK, 2008, p. 230-231).

Ainda que Kulick (2008) tenha realizado um trabalho etnográfico com as travestis de Salvador e considerado os relatos, enunciados e experiências das mesmas ao conceituar o que ele denomina de “projeto travesti”, é de fundamental importância problematizar o momento em que o autor expande esta configuração social do grupo específico com o qual conviveu, para um sistema de sexo e gênero brasileiro, como se houvesse uma lógica cultural do Brasil que foi possível ser desvendada a partir de seu estudo etnográfico. Assim, as reflexões do autor se direcionam para a definição de uma cultura das travestis brasileiras, sem analisar, de forma macro, o contexto social, político e cultural do Brasil.

Contudo, essa característica é contraposta pela análise contida no estudo etnográfico que Benedetti (2005) realiza com as travestis e transexuais de Porto Alegre. O autor evidencia as múltiplas diferenças e particularidades vivenciadas pelas pessoas no “universo *trans*”, fato que impossibilita a definição de categorias ou classificações unificadoras. Entretanto, isto não significa que não há a possibilidade de definir, de alguma forma, o grupo que foi seu foco específico de trabalho e pesquisa. Assim, segundo o autor, as transexuais não aceitam sua genitália, enquanto as travestis fazem uso ativo de seus órgãos genitais com a não-fixidez dos papéis sexuais ativos e passivos em suas sexualidades. Portanto, “as transexuais parecem negar, em suas explicações e justificativas, a ambigüidade, a principal característica que constrói e define as travestis” (BENEDETTI, 2005, p. 114).

Benedetti (2005) expõe que o principal objetivo das travestis é a vontade/projeto de se *sentir* mulheres. Deste modo, a maior parte delas não se iguala às mulheres e nem possui este desejo, por isso o feminino travesti não é o feminino das mulheres, uma vez que esse feminino não abdica de características masculinas, se constituindo em um constante fluir entre esses

dois pólos. O autor sinaliza, assim como Kulick (2008), que a oposição ativo/passivo é definidora de práticas e representações sobre o gênero entre as travestis.

A pesquisa de Bento (2006) altera o objeto de análise em relação aos três estudos anteriores, tendo em vista que a autora possui a transexualidade como temática central de investigação. A autora expõe que a transexualidade é uma experiência identitária localizada no gênero, que nada revela sobre a orientação sexual dos sujeitos, pois a reivindicação das pessoas transexuais é, sobretudo, pelo reconhecimento como membro do gênero com o qual se identifica e que está em discordância com o gênero que lhe foi assignado ao nascer, a partir do sexo biológico.

Bento (2006) também possui como objeto de preocupação a desconstrução do/a “transexual verdadeiro/a” produzido e universalizado pelo saber médico, uma vez que existe uma *“pluralidade de respostas para os conflitos entre corpo, sexualidade e identidade de gênero internas à experiência transexual”* (BENTO, 2006, p. 20). Para a autora, a transexualidade não está necessariamente vinculada ao desejo de realizar a cirurgia de transgenitalização, e que esta é apenas uma das etapas do Processo Transexualizador para aqueles/as que a desejam.

Pelúcio (2007) compartilha o entendimento do termo travestilidade proposto por Peres (2005), não só com o sentido de marcar a heterogeneidade das possibilidades identitárias das travestis, como também com o de substituir o sufixo “ismo” que remete à doença e à patologia. Assim, Pelúcio (2007, p. 37) afirma que “as travestis são pessoas que se entendem como homens que gostam de se relacionar sexual e afetivamente com outros homens, mas que para tanto procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente tido como próprio feminino”. Neste sentido, pode-se dizer também, que as travestis não possuem o desejo de arrancar sua genitália, convivendo com ela sem grandes desordens.

Aqui é importante pontuar que para Pelúcio (2007), esta construção de corpos femininos não é somente um processo corporal, mas também moral, pois fabricar um corpo significa também fabricar a Pessoa travesti, o que implica a apreensão de valores próprios da travestilidade. Deste modo, é *“no corpo, enquanto território de significados sociais, que se materializa o*

gênero que a travesti deseja para si” (PELÚCIO, 2007, p. 253). Já para Ventura, a transexualidade é:

Uma expressão legítima da sexualidade – que pode trazer um tipo de condição de sofrimento (ou não) – e não necessariamente uma doença psiquiátrica, em razão das condições sociais e pessoais em que é vivenciada. Isso implica considerar que a transexualidade não traz em si limitações à autonomia (moral e legal) da pessoa transexual, mas sim um tipo de vulnerabilidade em razão da contradição entre a transexualidade e as normas sociais e morais sexuais vigentes, o que pode resultar em restrições pessoais e sociais danosas à autonomia individual (ou seja, vulneração), como a proibição legal de alteração do prenome e do sexo nos documentos de identificação pessoal, ou restrições para o acesso às transformações corporais desejadas, no sistema oficial de saúde, dificultando as intervenções médicas adequadas e seguras para a transexualização (VENTURA, 2010, p. 26).

Almeida (2012) também dialoga com Bento, compartilhando com esta, o entendimento sobre a transexualidade. Segundo o autor, são poucas as pessoas que se identificam como “homens trans” no Brasil, e este processo está associado à escassez de estudos. A aproximação com a trajetória dos estudos trans no Brasil possibilita visualizar e compreender este fenômeno destacado pelo autor, tendo em vista que as literaturas analisadas abordaram, de forma majoritária, a identidade de gênero feminina.

Para Almeida (2012), há restrições à produção de conhecimento sobre homens trans, que se referem tanto a pouca visibilidade deste segmento quanto à rápida capacidade de *passing*. A primeira deve-se ao fato do desconhecimento da maior parte da sociedade sobre a possibilidade de transição do gênero feminino ao masculino, processo que em grande medida resulta do “*olhar falocêntrico que impregna as representações sobre a experiência masculina*” (ALMEIDA, 2012, p. 519).

A segunda restrição, se por um lado, vincula-se ao desconhecimento social da condição FtM (*femaleto male*), exposto acima, por outro, decorre do processo de elaboração de corpos sociais masculinos, que após a realização da mastectomia e do uso prolongado de testosterona, torna-se especialmente eficaz. Assim, a construção de corpos próximos ao que socialmente é definido como masculino contribui para invisibilizar tal

segmento (ALMEIDA, 2012). Desta forma, Almeida utiliza a palavra “transexual” para expressar:

Indivíduos que fazem e/ou desejam modificações corporais através da hormonização por testosterona e de uma ou mais intervenções cirúrgicas, além de se valerem em larga medida de outros recursos sociais (roupas e calçados masculinos, faixas torácicas – a fim de dissimular o volume dos seios – e próteses penianas de uso público). Buscam também freqüentemente o reconhecimento jurídico do sexo e do nome masculinos e têm se tornado mais visíveis na cena pública brasileira, em função do processo transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), que favorece o acesso a modificações corporais de alta complexidade. Tais indivíduos já se expressavam de forma diferenciada antes da existência do processo transexualizador, distinguindo-se de maneira mais ou menos sutil da identidade lésbica. A busca do acesso às modificações corporais tem tido o efeito colateral de produzir uma identidade social radicalmente distinta para além das paredes hospitalares: a de “homem trans” (ALMEIDA, 2012, p. 517).

É imprescindível sinalizar que o autor não se propõe a fixar características sobre a transmasculinidade, mas apenas em expor algumas experiências sociais em comum que permeiam esta experiência, enfatizando que a mesma não é vivenciada de forma universal e nem é um conceito rígido e definitivo.

Duque (2013) ao estudar a experiência de *passar por homem e/ou passar por mulher* como performances contemporâneas de feminilidades e masculinidades sinaliza que a pesquisa foi elaborada a partir da autoidentificação dos sujeitos do estudo. O autor expõe que seu trabalho se constitui em uma continuidade dos estudos nacionais e internacionais que produzem uma literatura crítica do discurso da diferença sexual. Deste modo, dentre estes estudos, o autor destaca os trabalhos de Bento (2006), Pelúcio (2007) e Almeida (2012).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE PARA A POPULAÇÃO “T”

A pesquisa de Silva (1993) aborda, num período de recente elaboração da Constituição Brasileira de 1988, e num contexto de pouco

debate sobre a população LGBT, principalmente o segmento T (travestis e transexuais), ainda de maneira superficial, a questão do acesso aos direitos relacionado à saúde de travestis e transexuais dialogando prioritariamente pela via do tratamento de HIV/Aids, sendo esta população vista como uma “ameaça comunitária”, questão esta que será tratada de maneira mais aprofundada em trabalhos posteriores.

Nos anos 2000, o debate sobre a população LGBTQIA+ no Brasil já se torna mais aprofundado, principalmente pela via da Patologização da identidade transexual. Em período posterior ao marco da primeira cirurgia de transgenitalização que data de abril de 1998 em São Paulo, autorizada para realização apenas para transexuais pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), para fins de pesquisa e experimentação, Benedetti (2005) destaca o acesso aos direitos pela via da Saúde, dialogando com a importância da ampliação da atuação do movimento LGBTQIA+ para a temática dos direitos humanos.

A formação de um movimento social específico de travestis ou de transexuais que se propõe a lutar contra a discriminação e a exclusão social é apenas um dos indícios de que essa realidade está em constante transformação e fabricação. É por meio da mobilização política que as garantias da cidadania podem ser alcançadas. Por isso, muitas travestis e transexuais acreditam que dessa forma poderão alcançar os benefícios e as vantagens que são comuns a todos os cidadãos. (KLEIN, 1998 apud BENEDETTI, 2005, p.129).

Bento (2006) realizou uma pesquisa nos anos 2001-2002 em que destaca que muitos/as não querem mudanças no corpo, apenas reivindicam mudanças nos documentos, começando a deslocar o debate do acesso aos direitos à saúde para o diálogo com os direitos civis. No entanto, percebe-se que o diálogo principal da cidadania do segmento “T” é pelo direito à saúde. Isto porque, não apenas a autora em questão, mas outros/as autores/as demonstram que a herança dessa concepção discriminatória e patologizante da identidade de gênero (incluindo travestis e transexuais) perpassam pela história até hoje articulada às questões de saúde. Dentre os documentos e legislações que a autora cita e que demonstram isso, está a inclusão da transexualidade na Classificação Internacional de Doenças e Problemas

Relacionados com a Saúde (CID) desde 1980, reforçando a ideia da transexualidade enquanto doença.

No Brasil, antes da Resolução do Conselho Federal de Medicina que autoriza a cirurgia de transgenitalização em Hospitais Universitários, inicialmente em caráter experimental, os/as médicos/as que a realizavam eram condenados/as por mutilação. A partir de então, surgiram diversos protocolos médicos para produção de diagnósticos e orientações aos/às profissionais. E este debate se dá através dos documentos construídos pela Associação Internacional de Disforia de Gênero Harry Benjamin (HBIGDA) e pela Associação Psiquiátrica Americana (APA). Assim, nos anos 1990, quando a Transexualidade era considerada como diagnóstico de “Disforia de Gênero” – termo elaborado, segundo Bento (2006), por John Money em 1973 –, a única forma de tratamento vista como possível para o “fenômeno transexual” era a cirurgia de transgenitalização, em contraponto com a concepção da Saúde Mental, que propunha tratamento terapêutico.

Partindo desta concepção, o/a “transexual verdadeiro”, é diagnosticado/a em âmbito internacional por avaliação médica e psiquiátrica, testes psicológicos e sessões de terapia e o tratamento era referenciado nos anos 1990 pelo documento “Normas de Tratamento” da HBIGDA e pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais(DSM) da APA. Importante ressaltar que foi a APA que incluiu a transexualidade no rol de “Transtornos de Identidade de Gênero” em sua terceira versão, em 1980. Assim, observa-se que esta é a primeira vez que é abordado sobre as instituições que visam “tratamento” para transexualidade, relacionando com legislações e documentos de caráter internacional.

Peres (2005) elenca alguns momentos importantes para a garantia da cidadania da população LGBTQIA+, como em 1983, quando foi lançada uma campanha contra o código nº 302.0 da CID, em que o “homossexualismo” estava incluído como “desvio” e “transtorno sexual”. Posteriormente, a homossexualidade, passa então, na CID, a contar sob o nº 206.9, especificada em “outras circunstâncias sociais”. O autor também dá destaque aos encontros políticos realizados, principalmente por travestis, nos anos 1990, em decorrência da organização de alguns grupos que se

aglutinaram com a finalidade de promover ações e estratégias de enfrentamento da epidemia da HIV/Aids.

Ainda dialogando com esta temática específica, Pelúcio (2007) destaca que a cidadania da população travesti teve seu início a partir da política de atuação estatal sobre HIV/Aids e com a atuação do ativismo social que passou a reivindicar de maneira mais progressista serviços de saúde, como parte dos direitos civis para que se alcance uma cidadania plena. No entanto, a autora destaca a necessidade de romper com existência de um caráter heteronormativo⁶⁰ das políticas públicas de saúde no Brasil, que dificulta o acesso desta população aos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) de uma maneira ampla, dando destaque ao Programa Nacional de DST e Aids do Ministério da Saúde, que incluiu nas propostas e reflexões sobre as questões relativas à raça/etnia, gênero e orientação sexual.

Além disso, foi fundamental a instituição da Portaria GM/MS nº 675/2006, que dispõe sobre a humanização do atendimento aos/as usuários/as do sistema público de saúde: atendimento sem discriminação ou restrição a orientação sexual e identidade de gênero. Ao longo de seu estudo, Pelúcio (2007) elenca alguns projetos elaborados no âmbito do SUS voltados para Saúde LGBTQIA+ e de profissionais do sexo focalizados no tratamento, educação e prevenção relacionados ao HIV/Aids.

Observa-se também que nesta época do “boom” do HIV/Aids ainda não se abordava de maneira aprofundada, no Brasil, a identidade transexual. Assim, Pelúcio (2007) dá destaque ao documento referencial: Políticas de Prevenção ao HIV/Aids, de junho de 2005, publicado pelo UNAIDS (grupo Temático Ampliado das Nações Unidas sobre HIV/Aids) que dispõe sobre políticas preventivas de promoção e respeito aos dos direitos humanos, articulado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, incluindo o conceito de igualdade de gênero, que não foi desenvolvido ao longo deste outro documento. Portanto,

⁶⁰ Pode-se considerar heteronormatividade um conjunto de instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem não só que a heterossexualidade pareça coerente, a forma correta, privilegiada (PELÚCIO, 2007).

A travestilidade não é um problema de saúde pública, mas, via Aids acaba sendo tratada como tal. Até porque, tem sido nos espaços das unidades especializadas em DST/Aids que as travestis têm encontrado possibilidades de serem ouvidas, vistas, e, assim, experimentando uma cidadania possível, ainda que esta esteja associada a doenças sexualmente transmissíveis e a aids. [...] O que o discurso preventivo parece não considerar é que o problema das travestis é o estigma e não a Aids. (PELÚCIO, 2007, p. 150).

No estudo realizado por Ventura (2010), observa-se uma maior preocupação em analisar as legislações, normativas, documentos referenciais, decisões judiciais e políticas públicas relacionadas à população, especificamente a transexual, pensando os avanços e retrocessos que ocorreram ao longo do tempo pré e pós Constituição de 1988, mais especificamente de 1988 a 2006. Assim sendo, a autora aborda a centralidade da medicina e da cirurgia de mudança de sexo, marcando, porém, a importância do crescimento da atuação de outras áreas de saber, como o direito, a psicologia/psiquiatria e o serviço social na atuação tanto intelectual quanto como prática para o acesso aos direitos.

Ao longo do seu trabalho, Ventura (2010) dá destaque aos pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Medicina e suas modificações de conteúdo ao longo dos anos, abordando a questão da necessidade de se debater sobre o direito do/a paciente, e não apenas o direito do/a médico/a e o resguardo da autonomia de suas atribuições. Além disso, a autora resgata a existência de um direito à “mudança de sexo” datada da década de 1970, a partir da proposta de diagnóstico e tratamento para o “transexualismo”, além das discussões ético-legais sobre a legitimidade do ato médico para essa prática. Segundo a autora, o debate no Brasil foi motivado pelos debates internacionais, “no campo da saúde pública e dos Direitos Humanos, sobre saúde sexual e direitos sexuais, que busca reconhecer e afirmar direitos específicos para vivência livre e saudável da sexualidade” (VENTURA, 2010, p. 34).

Assim, Ventura (2010) cita a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais, a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, dentre outras declarações internacionais,

descrevendo o que contém em cada uma sobre a temática, relacionando a Saúde Pública como um direito, dialogando com a liberdade individual e o debate sobre discriminação e estigma dessa população “T”. Para Ventura (2010, p. 138):

O desenvolvimento de um direito ao acesso à terapia para “mudança de sexo” no Brasil vem evoluindo de forma semelhante à tendência internacional; porém, com atraso significativo. A regulamentação brasileira ocorreu somente no ano de 1997, ou seja, sete anos após a inclusão do transexualismo na Classificação internacional de doenças, expedida pela Organização Mundial da Saúde (no ano de 1990), e quase duas décadas após a adoção de normas para o acesso à terapia em diversos países.

Segundo Bento (2008), são considerados documentos oficiais no que se refere ao “tratamento e diagnóstico” das pessoas transexuais as Normas de Tratamento da HBGDA, o Manual de Diagnostico e Estatísticas de Distúrbios Mentais da APA, e a Classificação Internacional de Doenças (CID), elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A autora aponta que o conteúdo das diversas leis mudará de acordo com a compreensão que o legislador tem sobre transexualidade, ou seja, quanto mais próximo de uma visão patologizante, maiores as exigências para ter direitos, e quanto maior a compreensão do campo do conflito identitário e dos direitos humanos, menores serão os obstáculos.

Nesse sentido, Bento (2008) destaca a diferença entre duas das Resoluções elaboradas pelo CFM: Resolução nº 1482/1997 e Resolução nº 1652/2002, que revogou alguns dispositivos da resolução anterior, mas que segue interpretando a transexualidade como um transtorno psicológico, não diferenciando gênero de sexualidade e, conseqüentemente, consideram a pessoa transexual como uma pessoa com transtorno mental, que deseja a cirurgia de transgenitalização.

Bento (2008) afirma que, no Brasil, há vários hospitais que realizam as cirurgias de transgenitalização, mas no período em que foi elaborado seu estudo ainda não havia uma legislação que regulamentasse o processo transexualizador. Além disso, a autora aborda que há uma concepção no espaço jurídico brasileiro de que é somente após a realização da cirurgia que

o processo jurídico de mudança dos documentos poderá ser aprovado ou não e o parecer depende da compreensão do juiz sobre a transexualidade.

O Processo Transexualizador no SUS foi instituído em 2008 por meio da Portaria GM/MS nº 1.707 e da Portaria SAS/MS nº 457. A partir dessas portarias foram estabelecidas diretrizes para regulamentação dos procedimentos ambulatoriais e cirúrgicos para a readequação genital em transexuais. Em 19 novembro de 2013 foi publicada a Portaria GM/MS nº 2.803, que redefiniu e ampliou o Processo Transexualizador no SUS, passando a incluir os homens trans e as travestis, posto que anteriormente apenas as mulheres trans eram atendidas pelo serviço. A nova portaria insere-se no contexto da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e estabelece as diretrizes para a assistência ao/à usuário/a com demanda para realização do Processo Transexualizador no SUS.

Arán e Murta (2009) apontam uma linha de pensamento da temática da Transexualidade norteadas pelo acesso à saúde, destacando as resoluções existentes no CFM ao longo da história que regulamente e organiza a atuação médica em hospitais universitários⁶¹. No entanto, as autoras trazem um eixo fundamental quando se trata de atendimento em saúde, o princípio da integralidade, afirmando que este deve ser garantido tanto nas práticas quanto na oferta dos serviços de saúde. Arán e Murta (2009, p. 16) destacam que:

A institucionalização da assistência a transexuais no Brasil estava, no início, associada ao modelo estritamente Biomédico. Hoje, a noção de saúde integral há que promover uma abertura para as redescrições da experiência transexual numa articulação entre os saberes biopolíticos dominantes e uma multiplicidade de saberes locais e minoritários.

⁶¹ Atualmente, de acordo com o Ministério da Saúde, existem cinco hospitais que realizam cirurgias de transgenitalização pelo SUS, nos seguintes estados: Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Além disso, há outros ambulatorios estaduais que prestam atendimento à população “T”. Disponível em: <https://agenciaids.com.br/noticia/especial-dia-da-visibilidade-trans-saiba-quais-sao-as-unidades-do-sus-que-realizam-hormonioterapia-e-cirurgia-de-redesignacao-sexual/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Neste pensamento, as autoras dão ênfase ao diálogo com as técnicas de trabalho oferecidas (ou não) pelo SUS conforme as Portarias existentes, bem como os serviços que são previstos por estas e não são ofertados, refletindo criticamente sobre esta questão, principalmente a Portaria GM nº 1.707/2008 que estava em vigor na época. Dentre os serviços previstos estão: Tratamento Hormonal, cirurgias de redesignação, vulgarmente conhecida como “cirurgia de mudança de sexo”, tratamento psicológico e psiquiátrico, dentre outros.

Em complemento a este foco de análise, Teixeira (2009) elabora sua pesquisa norteada pelo eixo da cidadania e da humanização, dialogando inicialmente com Silva (1993), ao indicar que ele iniciou o debate primeiro com a humanização e para depois se buscar a cidadania e os direitos fundamentais. Além disso, a autora aborda a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, Portaria MS nº 675/2006 que consolidou os direitos e deveres do exercício de cidadania na saúde em todo o país e que estabelece em seu conteúdo a necessidade da existência, em todo documento de identificação do usuário, de um campo para registrar o nome pelo qual prefere ser chamado, independente do registro civil, o que atualmente é denominado de Nome Social.

A versão mais atualizada do DSM, a V, publicado em 2013 pela APA, a disforia de gênero é caracterizada pela incongruência afetiva e cognitiva de uma pessoa com o sexo atribuído no momento do nascimento, produzindo sofrimento significativo e comprometendo seu funcionamento social, profissional, além de outras áreas relevantes da vida (FLEURY; ABDO, 2018).

Na CID-10, o “transexualismo” está catalogado no grupo F-64, que se destina aos diversos tipos de transtornos da identidade sexual. Está classificado no F-64.0, compreendido como uma vontade de viver e ser aceito como um membro do sexo oposto, e que pode ser seguida de uma sensação de incômodo ou erro de seu sexo anatômico, além de um ímpeto de realizar o tratamento hormonal e/ou a cirurgia para readequar seu corpo com o sexo desejado (TEIXEIRA, 2009). No entanto, na CID-11, lançada em 2018, a transexualidade deixa de ser considerada um transtorno mental para integrar o grupo de “condições relacionadas à saúde sexual”, sendo classificada

como “incongruência de gênero”, sendo definida como uma incongruência acentuada e persistente entre o gênero experimentado por uma pessoa e o sexo imposto a ela ao nascimento (FLEURY; ABDO, 2018).

Ressalta-se que portarias que estabelecem tratamento terapêutico e avaliação psicológica, o protagonismo ainda existente é do saber médico. Nas Resoluções e diversos pareceres do CFM está posta a ideia de que a cirurgia seria ainda o único tratamento possível, necessidade do reconhecimento do diagnóstico de transexualismo como transtorno psíquico para acesso ao serviço de saúde.

Em relação às resoluções do CFM, a atual é a Resolução nº 2.265/2019, que em seu Artigo 1º define “transgênero” ou “incongruência de gênero” como a não paridade entre a identidade de gênero e o sexo ao nascimento. São incluídos/as nesse grupo transexuais, travestis e outras expressões identitárias relativas à diversidade de gênero. A referida Resolução veta a hormonioterapia aos menores de 16 anos, e a realização de procedimentos cirúrgicos antes dos 18 anos de idade (BRASIL, 2019).

No que se refere às análises de Almeida (2012), o autor destaca que a maior parte das cirurgias dos “homens trans” foram retiradas do caráter experimental pela Resolução do CFM nº 1.955, de 2010 e traz novamente para o debate a ideia da “despatologização do transexualismo” e que o discurso médico não é única existência e não é o único a disputar o investimento de significados a termos como transexualidade e traz o debate da jurisprudência dos processos judiciais de alteração de nome e sexo para homens trans.

Não se podem subestimar, contudo, os significados políticos dos debates provocados pela simples existência de pessoas trans, os quais implicam rediscussão de rotinas e protocolos institucionais consolidados, como os de atendimento, conduta profissional, sigilo, privacidade, etc. Elas geram deslocamentos: pessoas que jamais inscreveram as relações de gênero e a sexualidade em seu horizonte reflexivo passam, ao menos temporariamente, a considerá-las e a discutir condutas discriminatórias que reconhecem em si e nos demais, e nos extremos dessa abertura ao diálogo, o modelo de sociedade ambicionado (ALMEIDA, 2012, p. 519).

Nesse sentido, Dumaresq (2013, p. 35) complementa a análise sobre o processo transexualizador, afirmando que este foi conquistado pelos movimentos sociais, mas que a rede de saúde ainda está muito aquém da demanda, pois *“o direito ao nome e ao gênero socialmente necessário pode ser pleiteado, mas não é reconhecido pela lei como um direito garantido”*. E aponta que do ponto de vista da luta social, a única vitória que interessa é o fim da exclusão e do preconceito.

Duque (2013, p. 88) afirma em seu estudo que a Processo Transexualizador *“se refere às várias transformações corporais de pessoas transexuais, isto é, desde o uso de hormônios às cirurgias de readaptação sexual, também chamada de “mudança de sexo” ou transgenitalização”*.

Por fim, porém, sem o intuito de esgotar as questões apresentadas ao longo deste trabalho, Carvalho (2015), realiza sua pesquisa analisando as formas de auto-organização de travestis e transexuais, demonstrando sua importância para a conquista e ampliação de direitos, sobretudo, a criação da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) no ano 2000, que se configura como a maior rede de travestis e transexuais da América Latina. O autor destaca que os movimentos, tanto de travestis como de transexuais, surgem geralmente em resposta à violência policial e para o enfrentamento da epidemia de HIV/Aids, afirmando que inicialmente o principal foco das campanhas eram os/as profissionais de saúde e de educação, evidenciando uma preocupação com o avanço da epidemia na população LGBTQIA+, além de buscar melhorar o acesso à saúde e à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aproximação com a trajetória dos estudos trans foi possível apreender que a categoria da travestilidade se faz presente desde os primeiros estudos como objeto de análise – e muito vinculado à prostituição – e só posteriormente a transexualidade surge como elemento central de discussão, uma vez que no contexto em que os trabalhos pioneiros se desenvolveram, o próprio termo transexual ainda não era amplamente conhecido. Neste processo, pode-se considerar o estudo de Bento (2006) como um divisor de águas na trajetória dos estudos trans, tendo em vista que

se torna uma fundamentação teórica que perpassa a maior parte dos estudos posteriores.

Assim, observa-se, após percorrer o conteúdo dos estudos analisados, que a temática da cidadania e da garantia de direitos do segmento “T” se inicia pela via do controle da epidemia de HIV/Aids, focado no atendimento de travestis e posteriormente de transexuais, perpassando pela concepção construída historicamente da identidade de gênero enquanto uma patologia do campo da saúde mental centrada no poder médico, na sexualidade e na realização (ou não) da cirurgia de transgenitalização.

A partir desta herança construída histórica, cultural e socialmente, podemos afirmar que até os dias atuais a maioria dos debates acerca dos direitos das pessoas travestis e transexuais envolvem o acesso à saúde, tendo pouco destaque, nas pesquisas apresentadas aqui, os demais direitos civis, políticos, sociais como a dificuldade que enfrentam na solicitação de mudança de nome e gênero na documentação civil, respeito ao uso do nome social nos diversos espaços, não só nas unidades de saúde, inserção na educação formal básica e superior e no mercado de trabalho, acesso aos benefícios previdenciários e assistenciais, alistamento obrigatório, dentre outros e a inserção do debate de respeito à identidade de gênero, por exemplo, em outras políticas para além da política de saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades? **Rev. Est. Fem.** [online], vol. 20, n. 2, p. 513-523, mai./ago. de 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a12.pdf>. Acessado em 30/03/2021.

ARÁN. Marcia; MURTA, Daniela. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis**, vol. 19, n. 1, p. 15-41, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/physis/v19n1/v19n1a03.pdf>. Acessado em 15/03/2021.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita:** o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. **A (re) invenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 2008 [Coleção Primeiros Passos].

BRASIL. **Portaria GM nº 675**, de 30 de março de 2006. Aprova Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, que consolida os direitos e deveres do exercício da cidadania na saúde em todo o País [Revogada]. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **Portaria GM nº 1.707**, de 18 de agosto de 2008. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão [Revogada]. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. **Portaria SAS nº 457**, de 19 de agosto de 2008. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 2.803**, de 19 de novembro 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 2.265**, de 20 de setembro de 2019. Dispõe sobre o cuidado específico à pessoa com incongruência de gênero ou transgênero e revoga a Resolução CFM nº 1.955/2010. Brasília, DF: CFM, 2019.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. **Muito Prazer, Eu Existo!**: Visibilidade e Reconhecimento no Ativismo de Pessoas Trans no Brasil. 2015. 261f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DUMARESQ, Leila. Transfeminismo: contradição na opressão. **Gênero**, vol. 14, n. 1, p. 28-43, 2.sem.2013. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31063/18152>. Acessado em 26/02/2021.

DUQUE, Tiago. **Gêneros incríveis**: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por. 2013. 217f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

FLEURY, Heloisa J.; ABDO, Carmita H. Najjar. Atualidades em disforia de gênero, saúde mental e psicoterapia. Diagn. Tratamento, vol. 23, n. 4, p. 147-151, 2018. Disponível em https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/987487/rdt_v23n4_147-151.pdf. Acessado em 30/03/2021.

KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

PELÚCIO, Larissa. **Nos nervos, na carne, na pele**: uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de AIDS. 2007. 312f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2007.

PERES, Wiliam Siqueira. **Subjetividade das travestis brasileiras**: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania. 2005. 201f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Helio. **Travesti**. A invenção do feminino. Etnografia. Rio de Janeiro: Dumará, 1993.

SIMÕES, Júlio A. FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris:** do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2009.

TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. **Vidas que desafiam corpos e sonhos:** uma etnografia sobre o construir-se outro no gênero e na sexualidade. 2009. 226f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

VENTURA, Miriam. **A Transexualidade no tribunal:** saúde e cidadania. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CAPÍTULO 20

A EROÇÃO DEMOCRÁTICA NA VENEZUELA: DA AURORA AO CREPÚSCULO DO PACTO *PUNTO FIJO*.

Laudemiro Ramos Torres Neto⁶²

Vanessa Alexsandra de Melo Pedroso⁶³

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se inclina em estabelecer os caminhos que levaram a República Bolivariana da Venezuela a uma erosão democrática em seu Regime de Governo. Para tanto, como um país com uma das maiores de reserva de petróleo do mundo poderia recair em uma crise econômica tão singular. Desaguando, na posteridade, em um conflito social e político.

Os rumos tomados pelo Pacto *Punto Fijo* no campo das políticas econômicas, internas e externas, seria uma das causas dessa erosão que

⁶² Advogado e Professor. Mestre em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap– 2019-2021) Pós-Graduado em Ciências Criminais pela ASCES-UNITA (2015-2016) Pós-graduado em Direito Constitucional, Processo Penal e Direito Penal, todos pela Faculdade Damásio. (2017-2018). E-mail: prof.laudemironeto@gmail.com.

⁶³ Pós-doutora pelo Programa de Pesquisa em Ciências sociais, Crianças e Adolescentes na América Latina da rede: PUC-São Paulo (BR) e Centro Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Doutora em Direito Penal pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha) onde investigou o crime de Tráfico de Seres Humanos e a interferência do marco do Código Penal Espanhol de 1995 para a prevenção de referido delito no âmbito da União Européia. Diplomada em Estudos Avançados (DEA) pela mesma Universidade e especialista em Relações Internacionais na era da Globalização pela Universidade Católica de Pernambuco (Brasil). Atualmente é Professora de Direito Penal da Universidade Católica de Pernambuco, onde, também, leciona, na condição de Professora Permanente, em seu Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado). É, ainda, líder do grupo de pesquisa “Direitos Fundamentais: Instrumentos de concretização” (Plataforma Lattes). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público, atuando principalmente nos seguintes temas: movimento migratório - com atenção ao fenômeno da feminização da imigração, tráfico internacional de seres humanos e imigração ilegal, exploração sexual e prostituição - futuro do Direito Penal e Direito penal da globalização. vanessampedroso@gmail.com

desencadeou o êxodo de mais de 5.478.377 venezuelanos, até fevereiro de 2021⁶⁴.

Para aproximarmos-nos dessa resposta precisamos sopesarmos os passos que guiaram a econômica daquele Estado na última década e como eles foram essenciais à polarização social que ambientou a crise democrática resultando na chegada de políticos extremistas aos seus cargos de liderança.

Decerto, esse trabalho se dividirá em duas partes. A princípio buscaremos apontar os elementos históricos que fundamentaram esse fluxo. Para tanto, nessa busca nos valeremos de uma pesquisa histórica e bibliográfica, por meio do método exploratório-descritivo. Logo, procuramos observar como quedou-se o país em uma crise social tão singular.

Ademais, o segundo trabalho se denominará **“A EROSÃO DEMOCRÁTICA NA VENEZUELA: O RETROCESSO DEMOCRÁTICO HOJE COMEÇA NAS URNAS”** e dará continuidade a presente discussão. Então passemos aos primeiros debates.

DO PACTO DE PUNTO FIJO E SUA POLÍTICA ECONÔMICA

Construir uma democracia não é uma tarefa fácil.
(MOUNK. 2019. p. 19)

É com esse pensar que iniciamos esse trabalho almejando evidenciar os episódios vivenciados na Venezuela nas últimas décadas. Ademais, é de se observar que a posição daquele país é hoje muito parecida com a de outros Estados da América do Sul que, alforriados a um passado totalitário, usufruíram de uma democracia que na atualidade se encontra ameaçada ou, por vezes, extirpada, mas o porquê desses acontecimentos?

É sabido que após a derrubada do ditador Pérez Jiménez, o Estado passou a reverenciar dois momentos distintos no campo econômico de seu governo, o primeiro quando do Pacto de *Punto Fijo*⁶⁵, que permeou as

⁶⁴ Números disponibilizados pela ACNUR. Para saber mais, acesse: [Situación Respuesta a los Venezolanos \(r4v.info\)](https://www.acnur.org/vpt/detalle/15478377) Acesso em: 06/03/2021.

⁶⁵ Segundo Moreira: “As características centrais do modelo *puntofijista* foram: o estabelecimento de uma democracia representativa; a definição de regras que garantiam a

políticas governamentais nos anos de 1958 a 1998, e o que se sucedeu a partir daí, que foi a chegada de Hugo Chávez Frias à Presidência da República e seu sucessor, Nicolás Maduro.

Nessa esteira, é mister assinalar os pontos de convergência desses períodos no campo econômico/político, para só depois ingressarmos à ascensão “autoritária” vivenciada naquele território.

Assim sendo, observa-se que, entre os citados anos, a Venezuela fora governada por dois grandes grupos da elite social, notadamente a Ação Democrática, de agora em diante AD, de viés social democrático, e o Comitê de Organizações Política Eleitoral Independente, doravante, Copei.

Ambas as forças se alternavam no poder e formavam a coalização denominada de Pacto de *Punto Fijo*⁶⁶. Nesse ponto, faz-se que naquele momento o mundo vivenciava a chamada era da Guerra Fria, período marcado pelo conflito econômico, político e militar, capitaneada de um lado pelos Estados Unidos da América (EUA) e de outro pela antiga União Soviética.

O cume da disputa residia na implantação, quanto à primeira, de uma expansão do sistema capitalista, lastreada por uma economia de mercado que defendia a propriedade privada e abraçava o Regime de Governo Democrático. Enquanto a segunda militava em prol de uma economia planificada, de viés comunista, aonde a essência não se perfazia junto ao sistema de capital.

competição mais ou menos equilibrada entre os principais partidos políticos; o amplo controle dos processos políticos pelos partidos dominantes (partidocracia); e o estabelecimento de um conjunto de acordos, formais e informais, entre as elites políticas, os setores empresariais, os sindicatos e outros grupos sociais (estamento militar e Igreja Católica, sobretudo), que serviam como mecanismos institucionais para canalizar as demandas da sociedade e dirimir as controvérsias políticas e sociais”. (2018. p. 39)

⁶⁶ Moreira explica que essa denominação “teve origem no lugar onde foi firmado, em 31 de outubro de 1958, o pacto de governabilidade entre os líderes dos três principais partidos políticos venezuelanos, que se haviam unido em torno do Polo Patriótico para derrubar o ditador Marcos Pérez Jiménez (1952-1958). PuntoFijo era o nome da residência de Rafael Caldera em Caracas. O pacto de PuntoFijo se baseou em um comunicado conjunto assinado pelos presidentes dos partidos Acción Democrática (AD), Comitê de Organización Política Electoral Independiente (COPEI) e Unión Republicana Democrática (URD), em dezembro de 1957, na cidade de Nova York, onde os principais líderes políticos estavam exilados.” (2018. p. 39)

Essa contextualização é crucial para se entender o direcionamento, *a priori*, tomado pelos venezuelanos em direção aos anseios norte-americanos na seara da política interna do país, pois

Era necessário dar sinais favoráveis a Washington em meio a uma fase tensa da Guerra Fria, especialmente no continente americano. Com isso, movimentos sindicais de esquerda, alguns setores militares de baixo escalão e especialmente o Partido Comunista da Venezuela passaram a ser vistos como forças opositoras e, mesmo tendo colaborado de forma decisiva, especialmente em combates de guerrilha no interior para a queda do regime, foram expulsos da aliança e muitos de seus membros mortos, presos ou exilados (VALENTE. 2013. p. 3).

Nesse caminhar, “em visita a Caracas, o então vice-presidente norte-americano Richard Nixon deixou claro que o novo governo venezuelano deveria “adotar uma postura anticomunista, assimilando e disseminando os valores americanos”” (VALENTE. 2013. p. 3). Indo mais além, é conveniente recordar que a queda de Pérez Jiménez em 23 de janeiro de 1958 só foi possível graças à militância da Junta Patriótica⁶⁷, formada em 11 de junho de 1957, onde

O líder e militante-social, Fabricio Ojeda, organizou esta Junta Patriótica, que foi acompanhada por outros grupos da oposição política e setores populares. Além de Ojeda, também participaram, inicialmente, da aliança; José Vicente Rangel e Amílcar Gómez, ambos do partido União Democrática da República (URD), Guillermo García Ponce, do Partido Comunista da Venezuela (PCV); Silvestre Bucarán, da juventude Ação Democrática (AD), e Enrique Aristeguieta, do Copei. (Agência Venezuelana de Notícias (AVN))⁶⁸ (*Tradução Nossa.*).

Como se denota, a junta contou inicialmente com membros de ambas às visões políticas que, em conjunto, lutaram em prol do regresso democrático para aquele país, mas que acabou sendo dissolvida pós-

⁶⁷ Acerca das origens dessa formação, convergências e divergências, bem como o contexto político envolvendo o *trienioadeco* (período em que a Venezuela sai de um regime ditatorial, avança em uma democracia e sucumbe ao regime autoritário) ver Gabriel Boff Moreira. 2018. p. 46. Ss.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.avn.info.ve>Acesso em 06/03/2019.

ascensão popular naquele Estado, uma vez que o governo observava a necessidade de se ter a anuência internacional e, para isso, a aproximação com os Estados Unidos se mostrava de grande valia. Em verdade,

Os líderes dos três principais partidos viam o PCV como mais leal ao comunismo internacional do que à Venezuela e tinham dúvidas de que os líderes comunistas nacionais se comprometeriam com o tipo de democracia pactuada que esses partidos planejavam implementar na Venezuela. Além disso, havia a forte convicção de que seria necessário o apoio dos EUA para garantir o funcionamento do pacto e a avaliação de que a associação com o PCV poderia por em risco esse apoio (MOREIRA. 2018. p. 48).⁶⁹

Nessa linha, recorda Goulart que

O pacto celebrado entre líderes de AD e COPEI após a derrubada de Pérez Jiménez excluiu os partidos identificados com o marxismo, que junto com eles lutaram para restaurar a democracia, e distribuiu o poder entre grupos portadores de discursos socialdemocratas (2014. p. 94).

A democracia se materializa, pós-queda de Jiménez, em primeiro de janeiro de 1959, com a posse do então presidente eleito Rômulo Betancourt. Destacando Valente que nessa data “a Junta Patriótica cedeu lugar ao início do Pacto de *Punto Fijo*” (2013. p. 3).

Porquanto, Betancourt entenderá a necessidade de se consolidar o processo democrático no país, para tanto ele “centrou suas forças na execução de projetos que atendiam aos interesses setoriais das elites. O primeiro deles foi o consenso sobre não adotar qualquer lei que pudesse resultar em redistribuição de riqueza, (...)”. (VALENTE. 2013. p. 4)

Nessa seara, a Venezuela passa a não reconhecer os governos antidemocráticos, aí incluídos todo bloco comunista. A presente visão ficou conhecida como “Doutrina Betancourt” e foi mantida durante todo o período do Pacto de *Punto Fijo*, resultando em uma modificação do espectro, antes distorcido, dos americanos para com aquele governo e, assim, os anseios

⁶⁹ Aponta Moreira que “a exclusão do PCV do sistema político lançou a esquerda radical para a clandestinidade e a luta armada. Em 1969, o Partido voltaria à legalidade e a esquerda venezuelana seria reintegrada ao sistema político.” (2018. p. 49)

deste foram cada vez mais se diluindo e, quase, se pacificando (VALENTE.2013. p. 5).

Não obstante, embora houvesse uma tentativa de aproximação política com os americanos no plano interno, isso não se consolidava no plano econômico, pois a Venezuela detinha seus próprios objetivos, ou, ao menos, militava em busca deles. A postura conservadora hasteada internamente em nada se coadunava com a política econômica içada no âmbito exterior. Conseqüentemente, duas foram as vertentes de atuação do governo venezuelano naquele momento.

Em verdade, essa posição se desponta ante a grande quantidade de petróleo pertencente ao país, detentora de uma das maiores reservas do minério no mundo, representando cerca de 80% do seu PIB.

Nessa esteira, *“Como o gás natural, o petróleo é o principal combustível entre todos que põem em marcha o mundo contemporâneo, uma matéria-prima de crescente importância para a indústria química e o material estratégico primordial para as atividades militares”* (GALEANO. 2017. p.209).

Nisso, como ressalta Galeano, “nenhum outro ímã atrai tanto os capitais estrangeiros como o “ouro negro”, nem existe outra fonte tão fabulosa de lucros; o petróleo é a riqueza mais monopolizada em todo o sistema capitalista” (2017. p.209).

Para se ter uma ideia, só “as filiais da Venezuela produziram, em 1957, mais da metade dos ganhos da Standard Oil de Nova Jersey em todos os lugares; nesse mesmo ano, as filiais Venezuelanas proporcionaram à Shell a metade de seus ganhos no mundo inteiro” (GALEANO. 2017. p.212).

Então, isso fez com que ela pudesse, em dados momentos, discordar do seu principal aliado, uma vez que o país é um dos principais produtores e importadores da matéria. Logo, os EUA necessitavam, também, dessa relação, mas que em nada o agradava. Exemplo disso foi à participação da Venezuela, mesmo sobre forte pressão daquele país, na criação da Organização dos Países Produtores de Petróleo (Opep). Relembrando esse momento, Valente discorre que mesmo

Diante da ameaça de perdas de divisas, mesmo sobre pressão e demonstração de descontentamento por parte dos Estados Unidos, Betancourt cedeu aos apelos dos países árabes e participou

ativamente, em 1960, da criação da Organização dos Países Produtores de Petróleo (Opep), um cartel com o claro objetivo de defender os preços do produto contra o *lobby* das grandes corporações e países importadores. (VALENTE. 2013. p. 5)

Portanto, o Opep foi o ponto central no campo da condução econômica do petróleo pelos países detentores do minério, ajudando a frear as práticas supostamente abusivas dessa relação de consumo.

Destarte, poderíamos pensar que a economia nacional só tenderia a crescer, pois como não jazeria; tendo um regime de governo democrático e uma das principais reservas de petróleo do mundo, a capitalização de parceiros comerciais e o seu progredir econômico seria uma consequência lógica dessa relação de causalidade.

O problema emerge em duas vertentes. A primeira é que com a criação da Organização dos Países Produtores de Petróleo (Opep), o Estado venezuelano passou a sofrer represálias das multinacionais que detinham a concessão para extração do petróleo naquele país, e isso fez com que os recursos estatais fossem abalados.

Essa inclinação ao “nacionalismo petroleiro” fez aumentar cada vez mais a pressão sobre tais empresas que, já prevendo o possível término das concessões, datados para 1983, passaram a dar uma resposta ao Estado diminuindo cada vez mais sua produção, bem como calharam

A transferir equipamentos e maquinários para outros países e a deixar de fazer a manutenção de equipamentos ou mesmo abandoná-los. Esse movimento teve por propósito sinalizar ao governo venezuelano que as empresas não estariam dispostas a deixar uma estrutura física que favoreceria a tomada do controle pelo Estado da atividade petroleira após a nacionalização. O objetivo era pressionar o governo venezuelano para manter o controle das atividades petroleiras pelas companhias, sob o modelo de concessões ou modalidade semelhante. (MOREIRA. 2018. p. 85)

O governo, por sua vez, não se rendeu a tais manifestações e editou, ainda em 1971, a *Ley de Reversión*, que buscava compelir as empresas a manter os equipamentos em estado de conservação e funcionamento aptos ao uso (MOREIRA. 2018. p. 85), lembrando Moreira que a aludida legislação igualmente forçou as empresas a

Explorar as áreas concedidas, sob pena de que os bens ou reservas fossem revertidos ao Estado. Além de objetarem veementemente à nova lei, as companhias passaram a diminuir, de maneira deliberada, a produção, que passou de um patamar histórico de 1,35 bilhões de barris/dia para uma queda de 4%, em 1971, e de 9%, em 1972. Como resultado, a diminuição da renda auferida pelo Estado acentuou o *deficit* fiscal em 1972. (MOREIRA. 2018. p. 86)

Já em outra mão, a centralização do país em uma só fonte de riqueza desestimulava a prática de outras atividades produtivas e, eventualmente, isso poderia se transformar em um patíbulo nos momentos de crise, pois ao se concentrar toda potencialidade econômica a uma só fonte o Estado padece da capacidade de manuseio de outros recursos que possam sustentá-lo ante a ausência do primeiro.

De país produtor, principalmente no campo agropecuário, a Venezuela se torna um país concessor de suas riquezas do subsolo, não mais produzindo, apenas concedendo a retirada deles. E como mencionado, a própria concessão já se encontrava sobre fortes entraves. Logo,

A sorte do país estava vinculada aos desenvolvimentos da indústria petroleira mundial. O governo aceitou essa situação sem intenção de alterá-la. Na medida em que a renda petroleira continuava a fluir aos cofres públicos, as autoridades governamentais pareciam resignadas com a premissa de que o que era bom para as companhias estrangeiras era bom para a Venezuela. (MOREIRA. 2018. p. 81)

Ademais, na seara do consumo, o país passou a importar os mais diversos produtos, ainda que essenciais à sobrevivência. Não obstante, Moreira aponta que com a descoberta do petróleo a economia venezuelana se agitou sistematicamente, a principal afetação incidiu na agricultura⁷⁰ onde a sua participação “no PIB caiu de um terço em meados dos anos de 1920 para menos de um décimo nos anos de 1950, o pior desempenho entre os países latino-americanos”. (2018. p. 42)

⁷⁰ De fato, alega o Moreira que “a progressiva deterioração da produção agrícola e o seu virtual desaparecimento em meados dos anos de 1950 provocaram efeitos sociais e políticos importantes. Esses efeitos seriam responsáveis, de acordo com a tese de Karl, pela criação de condições propícias para a formação dos pactos políticos a partir de 1959.” (2018. p. 42)

Conquanto, percebe-se que os países sujeitos à exportação do petróleo tendem a ser mais dependentes desta matéria-prima e, por isso, são mais vulneráveis em razão do efeito volátil dos seus preços.

De fato, alguns estudiosos sustentam que os recursos naturais não serviriam ao desenvolvimento local, uma vez que as empresas multinacionais dominariam a indústria extrativista e repatriariam os lucros (MOREIRA. 2018. p. 30). Nesse ponto, é decorrente desta amarração a chamada “teoria da maldição dos recursos naturais”⁷¹. E, nessa esteira,

O argumento central dessas correntes consiste em relacionar a abundância de minérios e recursos energéticos em países em desenvolvimento com a tendência à geração de resultados negativos para o desenvolvimento: baixo desempenho econômico, colapso de crescimento, altos níveis de corrupção, problemas de governança e, em alguns casos, violência política e autoritarismo (MOREIRA. 2018. p. 31).

Destarte, essa (in) dependência petrolífera, a partir da criação da Opep, demarcou a divisão que surgirá ante a política interna e externa, onde a primeira se alinhava a uma aproximação com os Estados Unidos, essencial ante a vivência da Guerra Fria. Enquanto a segunda passou a se apartar dela, buscando auferir segurança e maiores lucros nas negociações do “ouro negro”, ou era o que se esperava. Para se ter conhecimento,

Ainda que sua participação no mercado mundial, nos anos 60, tenha sido reduzido à metade, a Venezuela, em 1970, ainda é o maior exportador latino-americano de petróleo. Da Venezuela provém quase metade dos lucros que os capitais norte-americanos subtraem de toda América - Latina (GALEANO. 2017. p.221).

Então, seria possível que dessa aurora padecesse um crepúsculo.

A (PSEUDO) RIQUEZA QUE PROVÉM DO “OURO NEGRO”

Os venezuelanos costumam dizer que a Venezuela é um imenso pedaço de terra que cobre um gigantesco barril de petróleo (MOREIRA. 2018. p. 17).

⁷¹ Teoria que se desenvolve a partir de dados empíricos, colhidos na última década. Para uma análise mais cristalina de seus efeitos e subespécies (Doença Holandesa e Rentismo), ver Gabriel Boff Moreira (2018. p. 29 ss.)

A crise econômica vivenciada no início dos anos 80, ainda no governo de Carlos Andrés Pérez, prostrou-se decisiva ao rumo que o Estado venezuelano iria tomar. Nessa seara, é sabido que o país passa a ser reconhecido como um Estado petrolífero ainda na década de 1920.

Anteriormente a isso, assim como os demais países latino-americanos, a região vivia da monocultura agrícola para exportação, sendo por essa ultrapassada ainda no início do século XX (BARROS. 2006, p. 211). Pois com a exploração do petróleo ela passa a observar suas reservas econômicas crescerem cada vez mais e, assim, o país ascende a um produto com célere e vultoso retorno financeiro, diferentemente da monocultura desenvolvida até então.

A era de ouro para a indústria petrolífera se despontará ainda mais nos anos 70. Nesse período, o minério se consolidava cada vez mais como a principal fonte de subsistência venezuelana. Essa política econômica guiada sobre o Pacto de *Punto Fijo* cresceu ao ponto de permitir uma sustentação estatal que levaria a uma política de independência externa em relação aos Estados Unidos, e assim;

Beneficiado por uma entrada de recursos sem precedentes por causa da alta do petróleo – os preços quadruplicaram após o choque de 1973 - o presidente Carlos Andrés Perez deixou claro muitas vezes que achava que a Venezuela chegaria ao primeiro mundo a partir da atividade petrolífera. Com dinheiro sobrando e um aumento notório do bem estar das classes médias e da elite, o país chegou a ser chamado durante seu governo de “Venezuela Saudita” (VALENTE. 2013. p. 7).

Essa pseudo riqueza fez Goulart lembrar em seu texto que “a América Latina não é o Oriente Médio, exceto na Venezuela” (2013. p. 93). De certo, era assim que ela se portava, tanto que a própria autora passou a descrevê-la por meio do conceito heurístico de Estado Mágico e do Rentismo. Quanto a este, considerou ser

Uma forma de organização político-social centrada no Estado que, por controlar a principal atividade produtiva do país, acaba sendo a principal via de acesso da sociedade civil aos benefícios oriundos dessa atividade. No caso venezuelano, a hipótese diz respeito ao

papel absolutamente preponderante dos recursos petrolíferos para o país (GOULART. 2013. p. 94).

A despeito, sabe-se que essa forma de organização ocasiona consequências sociais graves, pois resulta na polarização mais radical entre os ricos e os pobres. Os primeiros, com acesso direto aos recursos do processo produtivo de fortuna, enquanto os segundos são subjugados às ações redistributivas do Estado (GOULART. 2013. p. 84). E nessa via, aponta Moreira que

A abundância de recursos naturais contribui para a adoção de políticas públicas que tendem a restringir o crescimento e a aumentar a “busca de renda” (*rentseeking*). A ideia básica que explica esses resultados é a seguinte: a riqueza de uma nação dependente da exportação de uma única *commodity* é obtida pelo Estado e não pela sociedade; nos casos em que os países apresentam instituições fracas ou em processo de formação, a canalização da renda pelo Estado confere ao grupo dirigente ou ao líder político – em geral o chefe de Estado – um poder discricionário extraordinário; a natureza discricionária decorre das características inerentes da renda: o fato de a receita não decorrer da arrecadação de impostos sobre os setores produtivos da sociedade, mas da propriedade dos recursos naturais pelo Estado (2018. p. 33).

Decerto, como a renda decorre primordialmente da dádiva natural e não social, dois efeitos se fazem manifestos, o primeiro reside na satisfação fiscal, ou seja, a máquina estatal angaria recursos aptos a sua manutenção o que ocasiona um aparelho de tributação menos expressivo. Logo, o governo fica menos inclinado a negociar com o setor privado, uma vez que já encontra recursos para se manter (MOREIRA. 2018. p. 34).

E, em outra vertente, o controle social dessa renda se mostra precário, porquanto o Estado tende a fortalecer o seu poder e dos seus dirigentes e, contrariamente, enfraquece as instituições públicas. Assim, o *accountability* ⁷² se perfaz enfraquecido. Resultado disso é uma

⁷² Na Venezuela, o maior exemplo reside no chamado “orçamento paralelo”, que representa uma série de fundos criados pelo Governo por meio da “nova institucionalidade financeira bolivariana”, nos anos de 2005 e 2011. Eles serviriam para custear projetos sociais e a política externa daquele país. Dentre eles, o FONDEN (*Fondo de Desarrollo Nacional*). Recorda Moreira que “Os recursos financeiros reunidos nesses fundos eram administrados

discrecionalidade na redistribuição de renda gerando uma busca mais voraz em face destes valores. O efeito derradeiro é uma repartição de receita que segue critérios políticos, e não técnicos, que estimula o clientelismo e a corrupção (MOREIRA. 2018. p. 34).

Outrora, voltando às considerações de Goulart, na seara do Estado Mágico, o “ouro negro” passa a ser o responsável pela citada amostra, pois como não imaginar o progresso social de um país que administra suas riquezas naturais e se mantém independente de esforços de terceiros, sejam eles provindos da área tributária ou produtiva. Logo,

Nessa magia radicam as expectativas de uma coletividade que orbita em torno do Estado, aguardando pelo truque final. Ele funciona como elo de ligação entre os dois corpos da nação: o político, formado pelo conjunto de cidadãos, e o natural, composto pelo seu rico subsolo, distribuindo o que a natureza presenteou a uma sociedade ansiosa por partilhar de uma riqueza que lhes foi revelada (GOULART. 2013. p. 96).

A era de bonanças acopladas aos fortes discursos progressistas dos políticos, se fizeram a base para o posicionamento rentista em um estado de magia. Afinal, como não sonhar com o progresso ao se administrar uma das maiores reservas de petróleo do mundo.

Valente ainda recorda que em seu governo, o então presidente Andrés Perez investiu cerca de US\$ 1 Bilhão na compra, e, conseqüentemente, na nacionalização, de grandes empresas estrangeiras ligadas à atividade petrolífera, o que não agradou em nada os Estados Unidos (2013. p. 7). Como se percebe, apesar das idas e vindas, o sistema funcionou bem, até a crise da década de 80.

A QUEDA DA “VENEZUELA SAUDITA”

O sonho de uma “Venezuela Saudita” começa a tombar e o desemprego começa a surgir nas companhias em razão do surgimento de mecanismos que vão reduzindo cada vez mais a necessidade da mão de

diretamente pelo Executivo e foram concebidos como um “orçamento paralelo” não sujeito aos controles tipicamente exercidos pelo Legislativo.” (2018. p. 67) Para saber mais, ver Gabriel Boff Moreira (2018. p. 67. ss.).

obra, “só entre 1959 e 1962 reduziu-se em mais de dez mil o número de operários: restaram pouco mais de 30 mil em atividade, e em fins de 1970 o petróleo ocupa nada mais do que 23 mil trabalhadores. A produção, no entanto, cresceu consideravelmente na última década” (GALEANO. 2017. p. 223). Em verdade, em razão do seu

Baixo número e o fato de estarem fragmentados nos diversos locais de extração de petróleo, distantes dos centros urbanos, diminuiram a capacidade dos trabalhadores no setor petrolífero de formarem um partido socialista ou comunista capaz de influenciar o processo político nacional (MOREIRA. p. 44).

Processo este que não apenas buscava a tutela de tais profissionais face ao sistema econômico do país, junto ao governo. Mas, acima de tudo, teriam eles uma voz ativa dentro do Congresso Nacional na procura de leis de proteção à classe trabalhadora, o que seria essencial nos períodos de crise.

Indo mais além, agora já no início dos anos de 1980, com a queda do preço do petróleo, somado aos altos custos de sua extração e a conseqüente redução nos lucros, o país despenca em uma crise econômica que vai se tornar também social e política.

Levirsky rememora que *“durante os anos 1980, entretanto, dependente do petróleo, a economia do país afundou numa prolongada depressão, crise que persistiu por mais de uma década, quase dobrando a taxa de pobreza”* (2018. p. 27).

Barros descreve que no longo período em que se buscou superar essa crise, duas frentes passaram a ser desenhadas dentro do Pacto *PuntoFijo*. A primeira jazia em reconhecer, por meio das elites políticas daquele país, que o modelo vigente estava abalado, logo se carecia de uma “reestruturação do pacto”. Enquanto a segunda se voltava à abertura e liberação da atividade econômica (2006. p.213).

Nesse campo, Carlos Andrés Pérez foi eleito para seu segundo governo, com um discurso de retorno aos tempos de bonança. Contudo, ele só não contava com uma economia que em nada se parecia com aquela outrora vivenciada por ele, enquanto presidente. Ademais, nessa época, Perez.

Concorreu por um movimento político novo chamado *Convergencia*, com o apoio do MAS, da Causa R e de outros partidos de esquerda de menor influência. Foi a primeira vez desde 1958 que um candidato de AD ou COPEI não havia sido eleito presidente da Venezuela. (MOREIRA. 2018. p. 55)

Logo, seu programa de governo, *El Paquete*, “incluía o fim de vários subsídios, aumento dos tributos e das tarifas públicas, liberalização das taxas de juros, flexibilização do câmbio, abertura comercial e privatizações” (BARROS. 2006. p. 213). Nesse campo,

O pacote pouco efeito surtiu nas contas públicas, mas provocou uma queda ainda mais acentuada no poder de compra da população. Já a reação popular contra as medidas foi quase imediata e com um grau de adesão e revolta não vistos desde a queda do ditador Jiménez, em 1958 (VALENTE. 2013. p. 9).

Pois que uma de suas primeiras medidas enquanto presidente foi autorizar o aumento do preço dos combustíveis, o que gerou uma série de manifestações furiosas por parte do povo, resultando, em seu ápice, no evento posteriormente denominado como *Caracazo*⁷³, de 1989.

⁷³ Descreve Valente que “O nome é uma clara referência ao Bogotazo, distúrbio popular histórico e amplamente conhecido nos países andinos, que ocorreu em Bogotá em 1948.” (2013. p. 9)

O episódio surge em meio às revoltas sociais, onde o povo, em sua grande parte da base social, cansado das estratégias elitistas idealizadas pelo Pacto, marchou às ruas clamando por melhorias em meio à crise – política, econômica e social - que se instala no país.

Sedentos, literalmente, de fome e relegados à miséria, eles viam o Estado Mágico se transformar em uma simples utopia. A verdade nua e crua se sentia à pele, não havia Rentismo ou sequer comida.

Destarte, essa causalidade é apontada por Moreira por meio da natureza de enclave da atividade petrolífera, um paradoxo que reside no alto investimento tecnológico e financeiro, somados aos vultuosos lucros, mas que, por vezes, resulta em pouco desenvolvimento para o local em que se estabelece (2018. p. 29).

Não obstante, o Estado temeroso com os suspiros de um possível golpe, reage agressivamente face às manifestações. Estimam-se, segundo dados oficiais, que cerca de 100 (cem) pessoas faleceram no confronto, contudo esse número triplica quando relatadas por entidades não-governamentais (VALENTE. 2013. p. 9).

Como se percebe, Pérez chega ao poder em meio a uma crise de Estado, não apenas econômico, mas, sobretudo, social. A dependência cada vez maior do FMI e dos Estados Unidos fez com que o seu segundo governo se inclinasse cada vez mais aos anseios americanos, diferentemente do que ocorrerá ainda no seu primeiro mandato.

As reformas do então presidente seguiam a toda velocidade, bem como as revoltas sociais, principalmente aqueles das bases mais baixas. Nesse esteio, já no início do ano 1992, após aprovar a Lei de Privatizações, o governo de Carlos A. Pérez sofre a primeira tentativa de golpe militar, liderada pelo tenente-coronel Hugo Chávez.

“Os rebeldes se autodenominaram “bolivarianos”, em homenagem ao reverenciado herói da independência Simón Bolívar” (LEVITSKY. 2018. p.27), que acabou, posteriormente, tendo seu nome explanado na Constituição de 1999 daquele país.

O golpe fracassou e os seus participantes acabaram sendo presos. Contudo, ainda no final daquele mesmo ano, agora envolto aos meses de novembro, o governo fora surpreendido por uma nova tentativa de golpe,

desta vez liderada pelo vice-almirante Hernán Grüber. Ele igualmente fracassa, mas aponta a sucumbência que caminha o então governo e o Pacto *PuntoFijo*.

Perez resiste à crise econômica, sobrevive politicamente ao *Caracazo* e se manteve ante as duas tentativas de golpe militar, mas cede aos escândalos de corrupção que permeavam o seu gabinete, o que acabou resultando em seu *impeachment* em 1993.

Com os partidos do *Punto Fijo* em crise, Rafael Caldera lança sua campanha ao pleito eleitoral de forma independente e abandona o Copei, partido que havia fundado quase meio século antes e que tinha sido eleito presidente nos anos de 1969 a 1974. O então senador, que nos últimos pleitos não havia conseguido se candidatar pelo mencionado partido ao cargo de presidente, viu no golpe militar liderado por Chávez uma nova oportunidade.

E assim, abraçando a causa dos rebeldes, fez um discurso surpreendente no congresso nacional na noite do golpe, ressuscitando com isso a sua carreira política (LEVITSKY. 2018. p. 28). As eleições que se realizariam nos meses seguintes mostraram a fragilidade e desconfiança política que conduzia o povo venezuelano, onde

A taxa de abstenção do eleitorado aumentou de 25%, no pleito de 1988, para 40% e a AD e o COPEI, que desde a eleição de 1973 tinham (somados) mais de 83% dos votos, tiveram juntos apenas 46%. Rafael Caldera, embora fosse historicamente ligado ao COPEI (foi o representante do partido nas negociações de *PuntoFijo*, nos anos cinquenta, e eleito presidente, em 1968), só chegou ao poder porque saiu do partido, se aliou ao MAS (Movimento ao Socialismo; partido de esquerda dissidente do PCV que reunia intelectuais e ex-guerrilheiros dos anos sessenta, notadamente Teodoro Petkoff) e, em discurso no Congresso em 1992, deu legitimidade à tentativa de golpe de Hugo Chávez (BARROS. 2006. p. 215).

Lembrando os períodos anteriores, Moreira aponta que “as eleições eram amplamente reconhecidas como limpas e transparentes. A população confiava no sistema eleitoral e a participação popular nas campanhas eleitorais era massiva. A abstenção nunca ultrapassou 12,4% antes de 1988” (2018. p. 51).

Não obstante, Caldera⁷⁴ foi eleito com apenas 30% dos votos, deixando clara a ruptura social para com a política do país, bem como o declínio dos partidos do Pacto *PuntoFijo* e, acima de tudo, a abertura para os futuros outsiders: e o terreno já estava preparado para a chegada deles.

Nesse campo, vivenciando os problemas de seu antecessor, bem como sem o intenso apoio popular, Caldera retoma o pacto com a AD e adota o programa de reformas de Carlos Andrés Pérez, mas agora com a feição de uma “Agenda Venezuela”. O velho político que se transveste ao pleito com tinturas de um crédulo renovado: se apresenta ao povo adotando as velhas táticas políticas que eles não mais aturavam, aqui jaz um velho “lobo em pele de cordeiro”.

Entretanto, esse talvez não tenha sido seu maior erro, mas sim o de indultar Hugo Chávez e os participantes dos dois golpes do ano de 1992. Pois

Quando o então detido Chávez apareceu ao vivo na televisão e disse a seus apoiadores para depor as armas (declarando, em termos que se tornaram lendários, que a missão deles tinha fracassado “por enquanto”), ele se tornou um herói aos olhos de muitos venezuelanos, particularmente os mais pobres (LEVITSKY. 2018. p. 27).

Criava-se aí um outsider perigoso para os próximos pleitos eleitorais e ele estava chegando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo exposto, rememoramos a situação do povo venezuelano e a crise – política, social e econômica – vivenciada naquele país. Nessa dimensão, como constatamos no proêmio deste *paper* que a crise econômica dialoga umbilicalmente com a política, e ambas deságuam na instabilidade social.

⁷⁴ Moreira aponta que “Caldera concorreu por um movimento político novo chamado *Convergencia*, com o apoio do MAS, da Causa R e de outros partidos de esquerda de menor influência.” (2018. p. 55)

A derrubada do ditador Pérez Jiménez poderia representar um marco para àquele povo que vivente do inconsciente estatal emergiria em um novo estado social, mas que logo se viu olvidado pelo Estado.

Não obstante, se percebeu que a manutenção da economia voltada a uma única fonte de riqueza não apenas colocaria o país em risco, se diante de uma crise petrolífera, mas que foi igualmente o responsável por afastar cada vez mais as classes sociais de uma sociedade que galga em um dos pólos o júbilo do “ouro negro” e do outro as mazelas desse mesmo minério.

Com a crise econômica veio a política, e com ela a revolta popular que culmina no *caracazo* e abre espaço para investidas militares que ambicionavam a tomada do poder, de início fracassada, mas que foi responsável por ergue um pseudo-herói que poderia acudir uma nação ou, por vezes, açoitá-la ainda mais.

Logo, é aqui que encerramos essa primeira parte da pesquisa, contudo ela não se esgota nesse ponto, pois como ressaltamos em nosso proêmio, buscamos dividir essas falas em duas partes. Portanto, como foram os primeiros anos do Governo Chaves e como se sustentou a Democracia Venezuelana. É isso que vamos discutir na segunda parte deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS. Pedro Silva. *Chévez e Petróleo: Uma Análise da Nova Política Econômica Venezuelana*. Cadernos PROLAM/USP (ano 5 – vol. 2. p.209-237) São Paulo. 2006.

MOREIRA, Gabriel Boff. **A política regional da Venezuela entre 1999 e 2012: petróleo, integração e relações com o Brasil** / Gabriel Boff Moreira. – Brasília: FUNAG, 2018.

GALEANO. Eduardo H., 1940-2005, **As veias abertas da América Latina** / Eduardo Galeano; tradução de Sergio Faraco. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

GOULART. Mayra. **Populismo, rentismo e Estado mágico: Notas agonísticas sobre a democracia na Venezuela.** OIKOS. Vol. 13. n. 2. p. 91 – 114. Rio de Janeiro. 2014

LEVISTSKY. Steven, 1968 - **Como as democracias morrem** / Steven Levitsky, Daniel Ziblatt; tradução Renato Aguiar. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia: Por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la** / YaschaMounk; tradução Cássio de Arantes Leite, Débora Landsberg. – 1ª Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

VALENTE. Leonardo. **A política externa da venezuela entre puntofijo e hugochávez: rupturas e continuidades.** Boletim do Tempo Presente. n 07 – ISSN 1981-3384. 2013.

CAPÍTULO 21

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SAGRADO E A COMPLEXIDADE DO DIÁLOGO INTERRELIGIOS

Lílian Pereira da Costa Linhares⁷⁵

INTRODUÇÃO

O Sagrado, sua institucionalização, seu caráter livre, “selvagem” e instituinte são temáticas provocativas ao diálogo interreligioso, desde experiências cotidianas ecumênicas até o contexto da academia. Abrangendo múltiplas perspectivas, transitando por caminhos transdisciplinares, interessando à Psicopedagogia. Sabe-se que existem diversas conceituações e tentativas de definição que circundam o sagrado; além de incontáveis movimentos de busca de sentido para a vida, e de construção de valores éticos e estéticos em seu entorno. Assim, o sagrado parece vincular-se ao sentido da vida, correspondendo às ideias como fascinação e reverência ao “mistério profundo”.

Assim, as questões relativas ao sagrado sempre nos provocam à transcendência, ou seja, àquilo que nos ultrapassa, que está para além da nossa compreensão, que nos desafia a resignificações existenciais. Neste sentido, a reflexão desenvolvida na presente pesquisa bibliográfica desenha uma tentativa de aproximação da compreensão do sagrado enquanto institucionalizado ou instituinte, livre (“selvagem”), nas interações da multiplicidade de culturas religiosas inerentes ao processo da Formação Humana.

Por isso, a Institucionalização do Sagrado e o Diálogo Interreligioso: compreensões Psicopedagógicas das Interações das Culturas religiosas é uma reflexão provocativa, no sentido de cooperar com a pensabilidade sobre o sagrado para além das expressões e formatos com as quais estamos

⁷⁵ Clériga Anglicana, Licenciada em Educação (UNOPAR), Pós- Graduação Lato Sensu em Teologia (Seminário Anglicano de Recife, Pós – Graduação Lato – Sensu em Psicopedagogia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru).

familiarizados(as), com vistas a desconstrução de preconceitos e a abertura para o diálogo. Procuramos pensar o sagrado dialogando a partir de teóricos observam a realidade sob o caleidoscópio do “paradigma da complexidade”. Estas reflexões desenvolvem aproximações de compreensões do sagrado dentro da teia da cultura; livre, “selvagem”, criativo e instituinte, desenvolvendo relações dialógicas.

Entrelaçamos transdisciplinaridades implicadas na multiplicidade das interpretações simbólicas, à diversidade de compreensões sobre as presentificações do sagrado, dentro das culturas religiosas judaico-cristãs, suas hierofanias (presentificações – formas atribuídas ao sagrado) como os elementos da Natureza fogo, água e ar; simbologias cultivadas por estas tradições, antecedidas por outras culturas religiosas, encontrando ressonância em versões contemporâneas.

Destas ressonâncias, selecionamos aquelas aparentemente identificadas com o sistema econômico capitalista: as Igrejas Cristãs Pentecostais e neopentecostais brasileiras. Retomando a perspectiva weberiana, entendemos que assumem uma versão atual de um certo “ascetismo intra-mundano”. Diversas e contraditórias quanto às formas de expressar o sagrado, incorpora símbolos de outras tradições religiosas em suas liturgias, especialmente as tradições afrobrasileiras, numa perspectiva libertadora que oprime o outro, forjando preconceitos religiosos e violências simbólicas. Contudo, no âmbito ecumênico, existem sinais vivos de alteridade presentes no contexto pentecostal e neopentecostal, além de demonstrar um sagrado que corre por fora, instituinte e dinâmico.

As expressões de diálogos, ecumênicos e interreligiosos, sinalizam potencialidades importantes para as aproximações de compreensões das culturas religiosas. Presentes na Formação Humana – Continuada enquanto processo que nos constrói no conjunto das interações socioculturais, o qual deverá está comprometido com a vida e a dignidade humanas. Destas interações as “formas” de sagrado e de transcendência, na experiência pessoal e coletiva, tecem teias simbólicas e significados nos quais somos criados e recriados.

Neste sentido, o segundo capítulo discorre sobre a Formação Humana a partir do Diálogo Cultural religioso, enquanto abertura ao processo

pedagógico, pautada em vivências de redes dialógicas, relatos de experiências de alteridade sociocultural “altermundista”, (no dizer de Gadotti) nos espaços dos Fóruns Sociais Mundiais. Os FSM configuram lugares onde a multidão se diferencia de povo, por ser espaço do múltiplo e do diverso. Construído coletivamente, sob a filosofia do “agir localmente e pensar globalmente”, aberto ao diálogo interreligioso, construtor de experiências ecumênicas de comprometimento ecológico e transformador.

No terceiro capítulo, o diálogo interreligioso configura uma mística dialógica que se insere com pertinência à psicopedagogia. Refletindo a partir de aspectos da visão Junguiana sobre a mística pessoal, a busca interiorizada de Deus no “self” (centro regulador da psique humana para compreensão da totalidade); de suas críticas sobre as ausências de compreensões do ser humano no Cristianismo, das possíveis compensações encontradas no diálogo interreligioso à luz de outras tradições religiosas. Assim, teceremos com outros leitores de Jung sobre a Ludicidade, a Ética e a Estética desenhando uma “mandala” viva sobre os processos de Ensino-aprendizagens através das danças sagradas; lugar de buscas pessoais e coletivas forjadas em perspectivas de interações e compreensões educadoras e libertadoras, abertas à complexidade humana e dialógica sociocultural e interreligiosas.

Teóricos das Ciências da Religião, como Roger Bastide, Mircea Eliade e Rudolf Otto, MENDONÇA (2004) pesquisaram as experiências religiosas fundantes e/ou institucionalizantes e/ou transformadoras dentro das culturas religiosas em torno do sagrado: As chamadas *hierofanias*, palavra grega que significa, literalmente, revelação de algo sagrado, não importando se o sagrado se manifesta na pedra, na árvore, no animal ou numa imagem ou em Deus, manifesta-se em algumas tradições religiosas como, as judaico-cristãs traduzindo perspectivas do sagrado, enquanto considerado “livre e/ou aprisionado”, num gradiente: “medida de variação de determinada característica de um meio” (FERREIRA, 2001, p. 351).

As simbologias e resignificações pertinentes às culturas religiosas aqui mencionadas servirão como apoio elucidativo, ao que poderíamos entender como sinais da complexidade do diálogo interreligioso no cotidiano.

Para tanto, necessário se faz, lembrar o sagrado em sua versão etimológica:

(...) derivada do latim "sacer" (sagrado), constitui uma das dimensões fundamentais da vida religiosa e designa uma área ou conjunto de realidades (seres, lugares, coisas ou momentos) que de certa forma estão separados do mundo profano comum, manifestando um poder superior e podendo ser abordados apenas ritualmente. No contacto com o sagrado, o homem experimenta algo que o ultrapassa, que o transcende. (Equipa Knoow.net, 2009)

Sendo o sagrado uma das dimensões fundamentais da vida religiosa, portanto, da vida cultural do ser humano e as realidades sagradas existirem em função da transcendência, a institucionalização do sagrado e a complexa teia do diálogo interreligioso abarcam compreensões complementares dos aspectos da transcendência manifestas nas diferentes culturas religiosas. Assim, Considerar as possibilidades latentes de relações dialógicas entre as diferentes culturas religiosas parece sugerir um exercício de descoberta.

Nortearíamos estas relações partindo de referenciais teóricos da "teoria da complexidade" que fundamentam a proposta dialógica; que difere da lógica dialética - herdeira da lógica cartesiana fragmentária.

Ao desenvolvermos relações dialógicas com o diferente carecemos ampliar a visão da realidade e da vida até mesmo quanto aos aspectos considerados antagônicos nestas relações. A lógica complexa precisa ser captada para favorecer a escuta dos diferentes e o exercício das interações dialógicas.

Para a teoria da complexidade, a visão cartesiana propõe conhecer as coisas de forma distinta, consiste de uma metodologia dualista de ver as coisas, criando rupturas e fragmentos sobre o conhecimento, formando saberes separatistas, inteligências excludentes, rompendo o caráter da complexidade:

Rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; Termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão a longo prazo. (MORIN apud AQUINO, 2004, p. 11)

Desta maneira, refletir sobre o sagrado e suas possíveis formas, ou de sua liberdade de “sagrado selvagem”, ajuda-nos a compreender seus pontos de contato simbólicos - universais, suas contribuições na construção de linguagens próprias de cada cultura, de seus símbolos, de seus entrelaçamentos na complexa tessitura do diálogo entre as diferentes culturas religiosas sem prescindir de sua multidimensionalidade como fonte esperançosa de um novo paradigma para as relações humanas a longo prazo.

MENDONÇA (2004) ao tratar a experiência religiosa e a institucionalização da religião, recorre ao conceito de “sagrado selvagem” em Bastide, para explicar o movimento constante de criação e recriação do sagrado nas experiências religiosas. Desta perspectiva o sagrado parece complexo, em sua forma selvagem, fundando, transformando e mantendo experiências culturais religiosas, criando e recriando-se:

(...) Bastide parte de seus conhecidos pontos de vista psicológicos e psicanalíticos sobre a religião. Segundo ele, o homem é uma "máquina de fazer deuses" que, à medida em que o sagrado se torna "frio" (*froid*) nas instituições religiosas (igrejas) recria o sagrado "quente" (*chaud*), que ele chama de "sagrado selvagem". (MENDONÇA, 2004)

Para o autor, o sagrado reside na subjetividade humana, embora utilize a expressão forma, ou hierofanias para tratá-lo em diferentes presentificações culturais a ele atribuídas; templos, ritos e outras formas que permitem uma determinada aproximação do sagrado, mas que não consegue esgotá-lo ou compreendê-lo plenamente. Estas formas do sagrado, com poucas exceções, constituem experiências fundantes e transformadoras e até mantenedoras de uma determinada forma de religião, mas estão sempre em movimento. Assim o “sagrado é selvagem” porque se recria, rompe barreiras institucionais, aquece a experiência religiosa, tenta corresponder aos sonhos humanos.

É necessário, portanto, entender o sagrado como algo que ultrapassa a uma determinada circunscrição institucional e dogmática ou a uma cultura religiosa específica. Neste sentido, Mendonça destaca que a experiência

fundante ou modificadora da religião, conhecida na Filosofia e na História das religiões como hierofania, foi magistralmente trabalhada por Mircea Eliade. Tratando-se, portanto de um tema importante em toda a sua obra, especialmente em seu *Tratado de História das Religiões*(1970).

Para ilustrar o sagrado em condição de dominação, Mendonça menciona “as aparições da Virgem”, no contexto do catolicismo. Para ele, estas aparições tornam alguns lugares anteriormente comuns, em locais sagrados. Daí se estabelece romarias com o apoio da religião instituída que ao mesmo tempo delimita a hierofania:

(...) a “aparição” do sagrado que se revela em um de seus aspectos, mas que traz em si, por definição, a totalidade do seu ser (no caso da Virgem que se revela por inteira), a religião instituída apressa-se e em limitar ou especializar seu poder de modo a dominá-lo. Toda limitação (regulamentação) da aparição ou epifenômeno significa colocá-lo sob custódia. (BASTIDE apud MENDONÇA, 2004)

O movimento entre sagrado livre e criativo e sagrado dominado (sob custódia), parece sinalizar a impossibilidade de controlar o sagrado, pois, se cada hierofania corresponde a uma aproximação de seus aspectos, e nunca a sua totalidade, parece ingênuo a qualquer tradição religiosa pretender dominar sua natureza “selvagem”. Desta perspectiva, controlar o sagrado seria comparável às teorias e práticas pedagógicas opressoras que, pretensiosamente, tentam dominar os sonhos e as consciências humanas. Neste sentido, uma leitura importante encontra-se na perspectiva do ser humano “como projeto infinito”, seu potencial de “transcendência” sempre estará latente, provocando-o à superação, à reinvenção ou resignificação de sua vida. (BOFF, 2000).

As hierofanias oriundas das culturas religiosas judaico-cristãs ilustram com os seus “epifenômenos” (aparições do sagrado) como o sagrado livre provoca a religião instituída ao movimento do diálogo. A religião por sua vez, nem sempre responde com abertura às experiências dialógicas, assumindo posturas excludentes, sectárias e fundamentalistas. Assim, para melhor refletir sobre a institucionalização do sagrado e o diálogo entre as diferentes culturas religiosas nos remetemos à Teoria da complexidade defendida por Edgar Morin, porque a complexidade está para além do

entendimento de que tudo está ligado, de que não podemos separar os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, de que nós somos seres do desejo, seres econômicos, seres sociais, etc.; neste sentido explica o autor:

(...) a era planetária é aquela em que tudo está ligado - mas é além do mais a ideia de que conceitos que se opõem não devem ser expulsos um pelo outro quando se chega a eles por meios racionais. Isso faz parte da minha concepção da complexidade. Do universo e do homem. (MORIN apud AQUINO, 2004, p. 9)

A teoria da complexidade tem sua base no que chamam de “Teoria dos Sistemas”, oriunda das reflexões biológicas elaboradas por Von Bertalanffy, uma reflexão “inicialmente dirigida à biologia acabou por se estender por muitos outros ramos sendo responsável, hoje, por estudos que variam desde o átomo à galáxia, passando pelas moléculas, as células, os organismos e a sociedade”. (AQUINO, 2004, p. 11-12)

Desta compreensão aberta e sistêmica em relação ao que é oposto, podemos inferir que as relações entre as diferentes culturas religiosas revelam a potencialidade de entrelaçamentos na tessitura do diálogo interreligioso. E que as diversidades culturais de hierofanias, mitos, símbolos e ritos podem estabelecer relações respeitadas e abertas somando potenciais de construção para uma ética recriadora da vida, de uma cultura de paz, e de uma consciência planetária - humanizadora. Neste sentido, seguindo a teoria da complexidade, as interações dos diferentes proporcionam uma teia de complementaridade:

(...) A palavra complexo vem do latim e seu significado é bastante revelador: Ela é a união de um sufixo com, que significa ao lado de, ou junto entrelaçar, entrançar ou enlaçar. O complexo, portanto, é aquilo que é entrelaçado junto, trançado em conjunto. Daí a figura de uma teia, de uma rede, de uma “web”, de um tear comum que envolve a todos os humanos. (AQUINO, 2004, p. 8-9)

Pensar a complexidade das interações humanas é refletir sobre o entrelaçamento das teias que nos envolvem sócio, cultural e religiosamente como importantes e necessárias ao exercício do diálogo em nível global; assim a palavra complexo reinterpreta as teias de relações dialógicas,

ampliando seu significado para além da dialética, nos convidando a ver o mundo como algo do qual fazemos parte e com o qual estamos entrelaçados “ao invés de vermos o mundo como um relógio fora de nós”. (Ibidem, p. 9)

As interações deste entrelaçamento se dão a partir de encontros que implicam muitas vezes em alguma turbulência ou desordem. Quanto maior as interações sociais, entre sistemas e pessoas e diversidades culturais, maior a complexidade e as transformações resultantes dessas interações. A perspectiva interacionista da teoria da complexidade ilumina o sagrado com os efeitos da diversidade cultural, desvelando-se como um trançado dentro das diversas culturas religiosas; estampando-se nas consciências, visão de mundo, perspectivas de humanidade, sinais de libertação e superação da dominação; provocando-nos para relações complexas e dialógicas com o nosso tempo, nosso entorno, com o mundo e ao exercício da alteridade (relação).

As interações humanas são mediadas através das relações simbólicas cujo significado parece está contido pela cultura que envolve estes símbolos. Conforme a Hermenêutica de Geertz o ser humano é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu “a qual, segundo ele, precisa ser analisada e interpretada no sentido de procurar os múltiplos significados que ela comporta, desvendando-a em termos de componentes desses significados”. (CORRÊA, 2008, p.16), necessário se faz buscar na cultura categorias de análises que ajudem a entendê-la por dentro, sendo o sagrado um dos elementos significante dos sistemas culturais, através dele podem ser interpretados, dentro de seu contexto cultural, os aspectos que nos aproximam de sua realidade multidimensional:

(...) O caráter semiótico de compreensão da cultura se traduz em signos, particularidades de cada manifestação cultural (...) sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos...), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível. (Ibidem, p. 19)

Assim, a formação humana, deverá estar atenta ao movimento complexo e dinâmico das culturas, seus entrelaçamentos com o sagrado no cotidiano, interpretando-o de modo contextualizado e atualizado as suas significações.

1.1 AS HIEROFANIAS NAS CULTURAS RELIGIOSAS, RESIGNIFICAÇÕES E POLISSEMIAS

Para Mendonça (2004) as aparições do sagrado nas culturas religiosas, adquirem novos significados a partir das experiências místicas que lhes presentificam. As aparições do sagrado são chamadas por Eliade de experiência religiosa do sagrado, teorizada no seu conceito e análise das hierofanias, como experiências fundantes e transformadoras da religião, podendo ser ambas as coisas ao mesmo tempo. Sendo a religião conservadora, quando mantém em seu interior a dinâmica necessária para que continue viva, acreditando permanecer como tais porque se remetem sempre à sua tradição e memória, por intermédio do seu instrumento clerical e sacerdotal; elas estão sempre se modificando através de outro instrumento que é o “profetismo contestatório e corretivo” que há no seu interior.

Para Mendonça é importante distinguir religião de instituição religiosa, ou seja, religião de igreja, com parâmetros teórico-conceituais. Para isso diversos estudiosos da história das religiões ou, de maneira mais particular, das ciências da religião, procuram distinguir religião de igreja, ou religião instituída. Nenhum historiador, filósofo ou cientista da religião apresenta igreja ou instituição religiosa, ao menos de maneira direta, como seu objeto de estudo. A instituição aparece como simples referência em alguns casos. “Especificamente, o estudo da instituição religiosa como tal estaria noutro campo de estudos, como a Sociologia das Instituições, por exemplo” (MENDONÇA, 2004).

O autor refere-se a antes e depois de Bastide, porque foi ele que, ao escrever o seu clássico texto “O sagrado selvagem”, definiu claramente o processo dialético que há entre o sagrado não dominado, o sujeito-objeto da experiência religiosa e o sagrado dominado da instituição religiosa:

Não há, na realidade, nenhum sagrado absolutamente dominado, como também não há um sagrado absolutamente selvagem. Nenhuma instituição ou igreja pode, com seus dogmas ou confissões, engessar completamente o sagrado: ele guardará sempre suas franjas de mistério, pois, caso contrário, deixará de ser sagrado; um deus conhecido não é mais um deus, disse alguém. Por outro lado, a experiência religiosa, seja íntima ou objetiva, neste caso hierofânica, jamais capta o sagrado por inteiro pela mesma razão anterior. (Ibidem)

Desta perspectiva o autor assinala que há um espaço mais ou menos desorganizado, ou às vezes mais ou menos organizado, entre a experiência religiosa, espaço da religião propriamente dita, e a religião instituída, ou igreja. Um espaço que pulsa antes da instituição ou no interior dela como um elemento regulador entre sua inércia e dinâmica.

Assim, as experiências de transcendência e as hierofanias no contexto das culturas religiosas de concepções judaico-cristãs apresentam-se como hierofanias fundantes, mantenedoras e transformadoras de seus contextos. Seus textos sagrados do Antigo Testamento tecem uma relação “complexa” com outras leituras culturais de símbolos e mitos também encontrados noutras tradições religiosas. Partiremos da hierofania da experiência religiosa judaica de seus líderes fundadores e guardiões.

Neste contexto, a presença do sagrado presentifica-se no elemento da natureza, o fogo; uma hierofania recorrente nas mais diversas culturas religiosas, no caso do judaísmo, ela se resignifica como a energia “ao mesmo tempo criadora e sustentadora do universo”, símbolo da inteligência e movimento:

(...) o fogo é uma metáfora radical. Heráclito de Éfeso, segundo Diógenes Laércio, afirmava que o fogo é o princípio de todas as coisas, não da fixidez, mas da mutação, sendo capaz de fazer passar a matéria de um estado a outro. O fogo é o sujeito do movimento do mundo, inteligente e divino. (Ibidem)

Este símbolo da inteligência divina que movimenta o mundo torna-se elemento fundante de uma nova religião. A experiência religiosa de Moisés através do fogo no monte de Deus, (o Horebe), autorizou-o a falar ao povo em nome de Deus. Seu discurso segue num movimento mantenedor do seu

status religioso. Moisés, desejando a confirmação de que Deus o acompanhava na missão de conduzir o povo à Terra Prometida, roga a Deus que lhe mostre sua glória. Não pôde ver a face de Deus, o que seria conhecê-lo por inteiro, mas "sentiu" sua presença (glória) e "viu-o" pelas costas.

Assim, o judaísmo se desenvolve encontrando em seus profetas, a função de conservação da religião instituída. Os profetas atuam como guardiões da memória e da tradição da religião sacerdotal então construída e misturada a uma visão hierocrata de Estado, atuando como "arautos" de eventos desastrosos futuros por causa da infidelidade e dos desvios de reis sagrados e sacerdotes aos princípios de Deus. Todos eles partiam de experiências pessoais hierofânicas. Basta citar o episódio do chamamento de Isaías em que o próprio Deus dialoga com o profeta, desafiando-o ao exercício do profetismo (Is. 6, 1-8).

Estas experiências hierofânicas pessoais são reeditadas na forma coletiva e transformadora no contexto do Cristianismo, este, em diálogo com as tradições judaicas, ainda que inicialmente considerado uma seita do Judaísmo, começa de fato a ser uma religião com a experiência conhecida como o Pentecostes, outra hierofania configurada pelo fogo, acrescida de outro elemento da natureza, o vento:

A narrativa de Atos 2:1-43 constitui-se na hierofania do Espírito. Ela se distingue de outras, como as de Moisés, porque foi testemunhada por uma comunidade de pessoas e não por um indivíduo. Liga-se a uma promessa de Jesus aos seus seguidores como aparece no Evangelho de João (16, 17). Os elementos dessa hierofania, como sempre composta por homens e elementos da natureza, são o fogo e o vento de um lado, e Pedro, os onze e demais circunstantes de outro. (MENDONÇA, 2004)

O sagrado na experiência do Pentecostes, para a perspectiva de Bastide, apresenta-se "selvagem, livre e transformador". Simbolizado pelo fogo, como elemento principal do mito hierofânico do Pentecostes adquire outros significados, o símbolo vai tornando-se múltiplo na teia complexa da tessitura do diálogo entre as culturas religiosas. Assim:

(...) o sagrado como o *logos* que cria, mantém, transforma, purifica e está presente em todas as coisas. É princípio de transformação; é movimento, mas movimento não previsível porque se processa segundo seu destino. É um poder que vem de fora do mundo, mas que tudo penetra, conserva e transforma e cuja trajetória é imprevisível para os homens. A metáfora radical do fogo introduz, no interior mesmo dos elementos da hierofania do Pentecostes, uma consequência direta: a distribuição de línguas que unifica o discurso querigmático de Pedro... (Ibidem)

O sagrado na forma de palavra, diálogo, “logos que cria”, no movimento de Pentecostes apresenta-se num contexto cultural complexo de idiomas e tecidos culturais diferentes, contudo, dá-se uma possível unidade na diversidade cultural religiosa. O evento ilumina-se de significados hierofânicos, fechando-se um “círculo concêntrico simbólico”, representado pelo fogo, símbolo universal, que por outro lado, transcende ao contexto geográfico e religioso-cultural historicamente datado, porque trata-se de um epifenômeno, ou aparição do sagrado intercultural, múltiplo em significados, portanto polissêmico:

Fecha-se, assim, o círculo simbólico da hierofania do Pentecostes: um poder vindo de fora do mundo, um sagrado universal, fora do círculo do Judaísmo, mas que remete à sarça ardente que fascinou Moisés no Horebe e que cumpriria a promessa do Evangelho (paráclito) e, ao mesmo tempo, o compromisso de romper o círculo religioso a que se achava restrita a “mensagem nova” (“até os confins da terra”). Rompem-se, ao mesmo tempo, os círculos geográficos e religioso-cultural. (Ibidem)

Na forma do fogo, símbolo do movimento transformador, da divina sabedoria, elemento de transcendência, as experiências religiosas místicas “fundantes” são energizadas e reinventadas em suas experiências com o sagrado, traduzindo novas possibilidades de significado do mistério do sagrado ao qual Rudolf Otto refere-se como *mysterium tremendum*, porque não se sabe de onde vem nem para onde vai.

Esta perspectiva do mistério faz-se presente de forma eloquente através do vento, outro símbolo referente ao pentecostes, elemento da natureza, complementando o fogo, nas hierofanias do Espírito de Deus: “O

vento sopra onde quer e ouves o seu ruído, mas não sabes de onde vem nem para onde vai. Assim acontece com todo aquele que nasce do Espírito". (João 3:8)

O autor relembra que são quatro os elementos da hierofania no Pentecostes: o fogo, o vento, o dom de línguas e o discurso fundante do Apóstolo; entendido por dezenas de falantes de outras línguas. Ressaltamos nesta experiência religiosa uma demonstração de vivência da unidade na diversidade cultural, provocadora de impactos significativos na vida sóciopolítico e cultural daquele contexto histórico.

Diante disto, discorrer sobre o sentido sociocultural desses mitos hierofânicos implica compreender as interfaces de significados por eles apresentadas. Não podemos passar despercebido aos movimentos de limitação, legalismos e dogmatismos sectários institucionalizantes que lhes desafiam, desconsiderando a multidimensionalidade dos mitos e seus múltiplos significados. Parece-nos que o mistério em torno do sagrado e a dinamicidade de sua hierofanias convida-nos a um olhar compreensivo deste movimento ao qual o autor refere-se como "gradiente" do sagrado livre e sagrado institucionalizado.

Neste sentido, para Vergara (2004) uma interessante abordagem sobre os mitos hierofânicos é a multiplicidade de seus significados, encontra-se na leitura feita pela perspectiva psicanalítica de Gênesis 3, o autor ilustra a sua reflexão recordando a figura mitológica da serpente encontrada em centenas de culturas ao longo da história da humanidade cuja simbologia é rica em significados, contraditória e extraordinariamente plural, permitindo que a serpente carregue consigo os mais variados arquétipos humanos, representando o mal, o diabólico para alguns; para outros ela é uma divindade cultuada como deus da fertilidade:

Javé representa o projeto da nomia do Jardim e a serpente representa o projeto da anomia. A serpente vence nesta disputa e liberta os seres humanos para a liberdade do exercício da sexualidade e do trabalho, que eram proibidas dentro da lógica do projeto de Javé. (VERGARA, 2004, p. 69)

Esta leitura focaliza os mitos a partir da influência que exercem sobre as pessoas, neste cenário, chegam a desenvolver disputas pela melhor reputação perante elas. O autor confere aos mitos e símbolos presentes no texto de Gênesis 3, uma interpretação do inconsciente coletivo. Fundamentado na teoria dos arquétipos humanos de Carl Gustav Jung, constrói uma compreensão de aspectos antropológico, sociológico, psicológico e religioso dos mitos, incluindo as possibilidades de que estes mitos venham sofrer esvaziamento de seus significados através do uso institucional.

Para Vergara, o uso institucional dos mitos ao longo da história do judaísmo e do cristianismo, só foi possível porque a linguagem simbólica foi rejeitada. Para ele, a linguagem simbólica liberta o ser humano para os significados que lhe são pessoais e coletivos. O símbolo é polissêmico, ou seja, podemos atribuir a eles muitos significados diferentes.

Assim, na tessitura do diálogo interreligioso é imprescindível considerar a os múltiplos significados dos mitos e símbolos conforme seu contexto sociocultural, bem como do entrelaçamento destes elementos simbólicos em seu percurso histórico. No contexto brasileiro, por exemplo, é de fundamental importância atentarmos para as polissemias e hibridações dos mitos hierofânicos das culturas religiosas de tradições africanas no Brasil sobre o que tocaremos adiante.

Seguindo a compreensão sobre os mitos hierofânicos no contexto judaico-cristão, observaremos a importância de desenvolvermos a escuta do contexto histórico e sócio cultural no tempo de seus sujeitos, neste sentido, eram artesãos ou pequenos funcionários públicos oprimidos entre as elites politicamente comprometidas da Palestina e do Poderio romano, conforme Mendonça:

Nada restava ao pequeno grupo de oprimidos, seguidores de um mestre que, ao mesmo tempo, mantinha diplomaticamente à distância o opressor político e demolia a elite sacerdotal comprometida e sua religião, a não ser proclamar-se detentor de um poder universal outorgado de modo espetacular pelo mestre sacrificado pelo conluio dos dois poderes político-religiosos opressores. Assim, uma pequena seita do Judaísmo rompe seus estreitos limites

geográficos, sociais e políticos, para dois séculos e meio depois se transformar na religião mais poderosa do mundo antigo, uma religião do Império. (MENDONÇA, 2004)

Desta leitura sociológica percebemos a força de uma cultura religiosa de minorias, tornando-se cultura de resistência política e cultural a partir de um mito fundante, o Mestre sacrificado, Jesus Cristo, catalisador de elementos simbólicos universais: “O evento mítico, ao mesmo tempo transformador e fundante, transformador quanto ao Judaísmo e fundante quanto ao Cristianismo, racionaliza ou justifica a tese de origem sobrenatural da igreja, sua universalidade e pobreza original”. (Ibidem)

Desde então, a manifestação do sagrado gestada pela Igreja encontra em suas ações dogmáticas e litúrgicas, mecanismos de manutenção de seu “discurso certo” e formas hierofânicas padronizadas para institucionalizar, ou seja, dominar o sagrado. Segundo Bastide, a gestão do sagrado pela instituição se faz importante porque garante a sua continuidade, seja sob forma de comemoração ou de uma lembrança ensurdecida de uma memória ou tradição, no entanto, a institucionalização do sagrado, através da burocratização litúrgica: “impede que o sagrado volte em inovações perigosas, e também com outro discurso, um discurso diferente do aceito pela ortodoxia. A liturgia padrão, assim como o discurso certo da ortodoxia, aprisiona o sagrado, transformando-o de selvagem em dominado”. (Ibidem)

O sagrado aprisionado, pelo “discurso certo”, transformado de selvagem em dominado, é ilustrado pelo autor na expressão do Cristianismo tradicional, quando da circunscrição histórica do Pentecostes. Desta perspectiva, o Pentecostes não se repete, e que somente à Igreja é conferido o lugar onde o Espírito habita. Para MENDONÇA (2004), nem mesmo a Reforma Protestante abalou esse fundamento institucional do Cristianismo.

Neste percurso, os ritos fixados em torno do sagrado pretendem estabilizá-lo, canalizando-o para os propósitos institucionais, neste sentido, é importante lembrar que, conforme CORRÊA (2008), os ritos, podem ser entendidos como espécies de lugares, com formas e modos específicos de acontecimentos, nos quais são desenvolvidas ações com valor, significado e, por isso, sentido, razão pela qual eles devem ser datados: “o rito é entendido também como ação ordenada. Como toda ação está orientada para a

consecução de um objetivo, para uma finalidade, assim também nos ritos estão contidas destinações que podem ser mais ou menos conscientes ou inconscientes, explícitas ou implícitas. (CORRÊA, 2008, p. 21), Daí é importante perceber o potencial de mobilização humana encontrado no rito:

O rito age sobre os seres humanos por sua capacidade de emocionar; o rito coloca-se em movimento, corpo e espírito, graças à coalizão de meios que provoca (...) Explora o registro simbólico e o conhecimento reservado ou profundo (...) Conjuga linguagens: a sua própria, mas também a música, a dança o gesto. (p. 21-22) (VILHENA apud CORRÊA, 2008, p. 30)

Neste sentido, os ritos alimentados pela gestão das Igrejas históricas quanto ao evento de pentecostes e suas hierofanias encontram-se desafiados a outras destinações e explorações de registros simbólicos diferenciados.

1.2. O Pentecostalismo/Neopentecostalismo – possíveis diálogos

O pentecostalismo, movimento evangélico contemporâneo baseado nos dons carismáticos apostólicos, tendência de espiritualidade cristã, segundo a qual, o pentecostes se repete continuamente, sustenta que o fenômeno ocorrido no dia de Pentecostes pode também ocorrer nos dias de hoje: “Ser pentecostal é crê que os dons carismáticos não cessaram com o encerramento da era apostólica como sustentaram os contemporâneos de Santo Agostinho”. (CEBI, 1996, p. 12)

Assim, o movimento Pentecostal relata experiências religiosas diversificadas, sensíveis e menos racionalistas do ponto de vista dogmático, demarcando a contemporaneidade cristã. Numa onda de buscas e experiências do sagrado, vivenciam hierofanias, resignificam símbolos e ritos e se reinventam cotidianamente. Estariam abertos a uma perspectiva dialógica?

Para o Ecumenismo, movimento contemporâneo ao pentecostalismo, entendido como o diálogo para a comunhão de todos os cristãos e também das igrejas engajadas na superação das barreiras (confessionais, culturais, sociais e nacionais), é possível encontrar canais de diálogo também com os movimentos pentecostais ou neo-pentecostais.

Estas possibilidades de diálogo nos provoca à tessitura do diálogo pelos caminhos da leitura dos entrelaçamentos de símbolos e hierofanias no contexto do pentecostalismo ou neopentecostalismo. A Igreja Universal do Reino de Deus (IURD); uma de suas mais recentes expressões neopentecostais será nossa mais visível referência deste movimento mais adiante. Tocaremos rapidamente nos primórdios do pentecostalismo no Brasil, suas origens e concepções do diálogo.

Apesar do sincretismo, do exorcismo e das abordagens equivocadas sobre o imaginário simbólico de outras tradições, poderíamos vislumbrar sinais e possibilidades de diálogo ecumênico e interreligioso a partir do contexto pentecostal? Para alguns teóricos, isto se tornará possível quando partimos de uma interpretação do contexto pentecostal, partindo de dentro dele mesmo, de seu contexto e de suas particularidades dentro da cultura brasileira. Um caminho interpretativo interessante revela-se com o “diálogo ecumênico”, seus entrelaçamentos; e suas compreensões sócio culturais. Para tanto, é importante considerar os desafios aqui elencados:

Há três desafios que necessitam ser abordados hoje se há uma genuína intenção de estabelecer pontes com o movimento pentecostal: um conhecimento da sua história e seus desdobramentos; um conhecimento de sua fé e quais barreiras que necessitam ser sobre postas para que se estabeleça um diálogo com o pentecostalismo. (CEBI, 1996, p. 9)

Assim, faremos uma breve aproximação com o contexto histórico do pentecostalismo. Primeiramente, há que se reconhecer que o universo pentecostal brasileiro parece ser complexo; popular e ainda desprovido de uma sistematização que o institucionalize.

Esta compreensão recorda o que Mendonça assinala como “gradiente” o movimento permanente do sagrado entre selvagem e dominado. O autor tenta inteirar-se da “teoria dos círculos concêntricos” de Frederico Heiler (1892-1967) para clarificar as variações, tanto instituidoras como transformadoras no campo ao qual denomina “gradiente” referindo-se à experiência religiosa e a institucionalização: sagrado selvagem ou instituinte e sagrado dominado ou instituído. A teoria apresenta três círculos sagrados

concêntricos. O primeiro deles seria o “círculo concêntrico exterior”, aquele que revela parcialmente o objeto sagrado, podendo ser percebido pelos sentidos, fenomenologicamente nas aparições e nas instituições: “São as maneiras ou formas pelas quais o sagrado se manifesta, principalmente nas instituições religiosas visíveis: templos, cultos, ritos, objetos sagrados, etc. É o mundo do sagrado dominado, instituído”. (MENDONÇA, 2004).

Prosseguindo em sua reflexão o autor refere-se ao “círculo intermediário”, no qual são tratadas as concepções e ideias religiosas “teogonias ou teologias”. Seria o lugar dos sistematizadores da experiência religiosa, dos dogmáticos e seus representantes e guardiões da fé. É o espaço dos intelectuais da religião instituída. As efervescências que começam no círculo externo são controladas neste círculo, para não migrarem ao “círculo central”, ao que chama lugar do sagrado puro ou instituinte; onde habita o sagrado absoluto, mundo das vivências religiosas, lugar dos místicos que contemplam o sagrado sem mediações e nisto se contentam, por isso, o místico, não tem religião alguma; só tem a consciência da posse parcial, limitada, do sagrado.

Para explicar o movimento do sagrado entre estes círculos o autor resume que o sujeito da experiência religiosa, “partindo do círculo central chega ao intermediário, cria uma religião; quando parte do círculo externo, círculo dos leigos por excelência, ou do intermediário, círculo dos intelectuais e sacerdotes, e chega ao central, sai da religião”. (Ibidem)

O autor, ao que parece aponta o duplo caminho, de ida e volta, entre a experiência religiosa psicológica ou hierofânica e a religião institucionalizada; ao que denomina “gradiente”, movimento apresentado no percurso em que o sagrado se faz constituinte ou constituído, sendo ao mesmo tempo conservador e transformador da religião. Neste sentido o pentecostalismo ou neopentecostalismo parece ser um movimento dinâmico, num “gradiente” ainda pouco compreendido, mas que encontra receptividade. Suas origens encontram-se por caminhos traçados dos séculos XVII ao XIX. Parecia descartado a ser apenas um movimento emocionalista que corria por fora. Seus primórdios são ainda pouco estudados pela historiografia, pois nos seus primeiros dias, o pentecostalismo não gerava muito interesse:

Charles Fox Parham (1873-1929) merece o título de pioneiro do Pentecostalismo Moderno por ter sido ele que formulou a teologia pentecostal clássica em 1901. Parham, típico pregador do sul dos Estados Unidos, namorava três correntes teológicas bastante populares em seus dias: contemporaneidade da cura divina como exercício ministerial; a santificação como resultado de uma experiência com o Espírito Santo; e o eminente retorno de Cristo que seria antecedido por um avivamento religioso sem precedentes por todo mundo. (Ibidem, p. 8-9)

Estes relatos demarcam o pentecostalismo numa visão de mundo “mono mágica” (SOUZA, 2009) em que mística se faz presente de modo determinante sobre decisões e ações individuais e coletivas. Apresentam-se aspectos que nos remetem ao olhar sócio-antropológico assinalados por Bastide: a “hierofania do fogo”, aludindo ao Espírito Santo, e a metáfora do “círculo sagrado” em que os sinais de revitalização mística antecedem o final da história com a volta de Cristo, bem como a presença do “sagrado selvagem” que movimenta-se em liberdade de ação, uma ação multidimensional correspondente às necessidades humanas do contexto social do sul dos Estados Unidos e da realidade social dos migrantes que para lá acorriam.

No contexto Latino americano, os primeiros pentecostais que chegaram ao Brasil eram coincidentemente imigrantes e moradores de Chicago, o primeiro foi o missionário Luigi Francescon, um artesão de mosaicos de origem italiana-presbiteriana que pregou o pentecostalismo pela América latina fundando a congregação Cristã no Brasil. Depois, os missionários suecos fundaram a Assembleia de Deus no norte do país.

Atualmente no Brasil, comemoram-se o 100 anos da Assembléia de Deus, Daniel Berg e Gunnar Vingren foram os fundadores da Assembléia de Deus no Brasil. Suecos, membros da Igreja Batista, dialogam com o pentecostalismo em Chicago, onde experienciam a nova fé. Aportam em Belém do Pará, no dia 19 de Novembro de 1910, perseguindo um sinal do Espírito Santo de que Deus os chamava para evangelizarem o Brasil. Compartilham suas experiências pentecostais e fundam uma das maiores expressões do pentecostalismo (clássico) no país.

A altura de seus 100 anos, a Assembléia de Deus vê-se desafiada pelas inovações neopentecostais, especialmente pela maior expoente da teologia da prosperidade a IURD, embora esta mantenha a marca tribal do pentecostalismo; o falar em línguas como evidência do Batismo no Espírito Santo; elas distinguem em ética e comportamento, usos e costumes e controle disciplinar:

Quando você vai a um culto da universal, você vê pessoas que pela vestimenta, pelas posturas físicas, pela maneira de ser, pela gíngua e tudo mais, mostram ser outros tipos sociais, que dificilmente iriam ao culto da Assembléia de Deus por exemplo. (FRESTON, 1996, p. 40-41)

Esta comparação feita por Freston numa percepção sociológica e teológica da estética litúrgica da IURD ajuda-nos a compreender elementos mais libertadores no ambiente neopentecostal em relação ao legalismo comportamentalista das igrejas pentecostais clássicas. Estas inovações, somadas aos apelos do imaginário popular voltado para o consumo, parecem contribuir para o crescimento numérico de seus adeptos. Assim, notabilizando-se na mídia, o pentecostalismo vem sendo estudado na academia, e percebido pela sociedade. “O mundo evangélico vem se pentecostalizando na mesma velocidade em que cresce numericamente. (...) é possível dizer que mais de 90% do universo evangélico seja pentecostal em sua liturgia ou na sua teologia”. (CEBI, 1996, p. 8)

A academia assinala criticamente para a mística exacerbada do movimento pentecostal e a leitura alegórica da Bíblia. Sinalizam para os equívocos de conferir à Bíblia o sentido de objeto sagrado que tem poder em si mesmo:

Isso é perceptível em grandes concentrações neopentecostais, nas quais a Bíblia é erguida pelos participantes. Quanto à leitura, a ausência de novidades se revela através de conceitos fundamentalistas pulverizados, como a “inerrância da Bíblia”, que leva a associações absurdas de textos produzidos em contextos bastante diversos. A interpretação é absolutamente literal e conveniente, visando a defesa de posições próprias de cada grupo. (Revista de Cultura Teológica: FILHO, 1996, p. 53)

Por outro lado, temos o olhar da leitura bíblica latino-americana que se afirma como leitura ecumênica da Escritura, renovada pelo Espírito de Deus, enraizada historicamente através da escuta da realidade sociocultural; atenta à vida e às suas contradições, que não se pretende exclusiva, aberta às contribuições de especialistas e às experiências populares, portanto, criativa:

Na América Latina, a Bíblia está sendo redescoberta. É lida com fervor. Fez-se símbolo e alimento do novo jeito de ser de toda igreja. As comunidades cristãs se nutrem e se animam, lendo e celebrando a história bíblica. Esta redescoberta traz à tona novo jeito de compreender a Escritura. Experimenta-se uma nova aproximação aos textos. Abrem-se novas portas". (Ibidem, p. 54)

A criatividade da leitura bíblica latino-americana é fomentada por recursos hermenêuticos sócioantropológicos importantes à construção de uma consciência crítica e libertadora. Registros importantes destas leituras a partir do próprio universo pentecostal foram coletados pelo Centro de Estudos Bíblicos (CEBI), conforme veremos no relato a seguir:

Após se definir como um pentecostal de tradição e convicção, Miguel A. Casco, da Nicarágua, traz um depoimento de sua vida que expressa a situação de milhões de pessoas de nossa América Latina. Diz ter sido criado num lar muito pobre, junto com o pai e três irmãos. Como em milhões de lares latino-americanos, também no seu costumava-se dormir à noite sem ter o que comer. Lembra que numa tarde de inverno o seu pai mandou um dos filhos pedir fiado cinco tortillas. Seu irmão retornou somente com uma. Generoso na dor, o pai dividiu a tortilla em quatro pedaços. Vendo o seu pai sem nada para comer, Miguel dividiu seu pedacinho em dois. Comovido com o gesto do filho, o pai pôs-se a chorar. Por sua vez, sensibilizado com as lágrimas do pai, o filho perguntou: "Pai, por que somos tão pobres?" "Filho", respondeu-me ele, "esta é a vontade de Deus". Tempos mais tarde, o filho se deu conta de que o pai tinha sido sincero, "mas que estava sinceramente equivocado". Essa não era, não é, nem jamais será a vontade de Deus, diz o autor de "Libertação: Obra do Espírito". E ao concluir a avaliação de sua experiência, que considera como fásca que iluminou seu caminho, Miguel surpreendentemente afirma: "Dei-me conta que todo meu país estava submetido à miséria, à opressão, à injustiça e a todo tipo de males, e que era necessário um processo de libertação". (CEBI, 1996, p. 5-6)

Sabemos que políticas de opressão ainda prevalecem no contexto latino americano, há que se perguntar sobre o papel das culturas religiosas neste cenário de exclusão e injustiças. Os desafios do cotidiano contemplados pelo diálogo entre a leitura sócio-antropológica da Bíblia e a mística calorosa do pentecostalismo parece contribuir significativamente à fomentação de transformações das estruturas sociais perversas. Há que se perguntar sobre o papel das culturas religiosas neste cenário de exclusão e injustiças; articulando-se a uma compreensão da repercussão global da nossa visão de mundo e de sujeitos, por uma Alter-globalização (GADOTTI, 2007). Tecendo diálogos de conscientização e transformação sócio-culturais.

1.3 O Sagrado vinculado à institucionalização do modelo Capitalista

A leitura do entrelaçamento dos símbolos na Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) encaminha-se sob olhares multidimensionais; fatores sócioculturais e econômicos se interligam fomentando o imaginário popular religioso a partir de um “tipo ideal” de fé e de igreja que parece melhor se adequar ao modelo capitalista.

A IURD é tratada por alguns teóricos como neopentecostalismo ou pós-pentecostalismo no Brasil, FRESTON (1996), compreende que a IURD desenvolve uma relação diferente com a sociedade brasileira. Segundo ele, nenhum grupo protestante desenvolveu esta relação. Possuidora de um conceito arrojado de missão religiosa, neste sentido, mais aproximada das igrejas clássicas antigas do que do pentecostalismo tradicional; articulado a um faro empresarial, onde o negócio é dinheiro, escolheu a religião como ramo.

Desta maneira, sagrado e negócio, dinheiro e fé parecem relacionados de forma provocativa. Conforme Mendonça, alguns aspectos históricos na vida da Igreja são importantes à compreensão destes movimentos atualmente. No contexto do protestantismo, por exemplo, os despertamentos, como o do século XIX, liberaram o sagrado para sacudir os pecadores impenitentes, para em seguida subordiná-los à ética do trabalho e do progresso sob a égide da moral vitoriana; o pentecostalismo, por sua vez,

substitui a religião do livro, sistemática e racional, pela inspiração divina com parcial descontrolo do sagrado.

A IURD desenvolve em suas práticas litúrgicas, um cenário de sincretismo religioso, utilizando símbolos e mitos de outras pertencças religiosas esvaziando-os de seus significados originais em situação de exorcismo. Compreende nisto um diferencial necessário a seu modo de ser neopentecostal, ao que auto-denominam pregação plena:

(...) O que Macedo afirma, em seus livros, é que se deve fazer uma pregação plena. Segundo ele nós já vivemos a pregação protestante com Lutero, a avivalista com Wesley e agora nós temos a mera pregação carismática, mas que é preciso ir além da mera pregação carismática para a pregação plena. Mas o que é a pregação plena para ele? Que Jesus Cristo Salva, Batiza com o Espírito Santo, mas também e antes de tudo liberta as pessoas que estão oprimidas pelo Diabo. (FRESTON, 1996, p. 44)

Desta maneira estariam desenvolvendo a fé em “deuses sonhados”? Seus mitos, Lutero e Wesley estariam recebendo nova roupagem? Neste “diferencial neopentecostal” ao qual Freston faz referência, percebemos importantes evidências de sincretismos e fundamentalismos sectários; a apropriação de símbolos alheios, pertencentes a outras tradições religiosas, constitui certa “violência simbólica” e fomenta a intolerância religiosa para afirmar o poder institucional:

Ao invocar os demônios, para que se apresentem sob a forma de Caboclos, Pretos- Velhos etc., os pastores acatam todo panteão afro-brasileiro, mostram que tais coisas existem, mas que o pastor tem poder sobre elas. Há uma inversão de valores, as entidades existem, mas não são protetoras. A eficácia da proposta não está na criação de um novo modelo de relação com o sobrenatural, mas justamente na repetição de um modelo já existente. (Ibidem, p. 43)

Além de utilizar simbologias presentes no culto Afro, a IURD utiliza-se do imaginário religioso católico-romano, através de reuniões, em que se fazem adaptações da novena católica nas correntes que visam alcançar uma “graça”.

Para Freston, os símbolos utilizados nos espaços litúrgicos da IURD procuram repor a ausência simbólica causada pelo reducionismo do “logocentrismo” protestante, ou seja, o protestantismo tradicionalmente trabalha apenas com um sentido, a audição, com ênfase na palavra, não só a Bíblia enquanto livro sagrado, mas a fala, a comunicação verbal. Com exceção do Anglicanismo, que mantém seus templos parcialmente embelezados com ícones e símbolos, as demais igrejas protestantes empobreceram visualmente seus espaços litúrgicos.

O pentecostalismo clássico rompeu parcialmente com o logocentrismo à medida que democratizou o acesso à palavra, diferente do protestantismo em que a palavra é facultada somente a quem consegue se articular um pouco melhor por capacidade socialmente adquirida. No Pentecostalismo isto muda, as pessoas falam em línguas, sendo esta uma das maiores atrações por dar o acesso à palavra a quem de outra forma não a teria.

Ainda assim, é a palavra e audição que são privilegiadas no pentecostalismo clássico brasileiro. A IURD rompe com essa ausência simbólica do protestantismo brasileiro apelando para os outros sentidos, fazendo uso da visão e do tato ao lidar através dos símbolos sagrados. Por isso, afirma Freston: “Na minha concepção, a Universal é uma forma de protestantismo, de uma igreja evangélica e uma forma que atualiza o leque de possibilidades estéticas, litúrgicas, teológicas e éticas do pentecostalismo”. (Ibidem, p. 41)

Contudo, o que não podemos deixar de perceber na IURD e da sua relação com os símbolos sagrados alheios é a prática fundamentalista e sectarista de demonização dos símbolos religiosos de outras tradições religiosas. Na IURD esta prática adiciona à liturgia o exorcismo de pessoas, especialmente aquelas oriundas de culturas religiosas afrobrasileiras, apropriando-se violentamente de seus recursos simbólicos. A isto, Freston faz referência atribuindo ser um reflexo da realidade social: “(...) essa ênfase reflete a realidade social dos anos oitenta e, claro, reflete também uma população imbuída de uma visão encantada do mundo.” (Ibidem, p. 41-43)

Esta visão encantada de que Freston fala é a visão encantada do mundo que remete aos mitos e lendas afro-brasileiras, componente do

imaginário popular bastante aproveitado pela IURD. Outros teóricos das Ciências Sociais questionam a ética destes grupos neopentecostais, sob pena de não existir compreensão de alteridade, e ainda de serem grupos constituídos por pessoas de egos frágeis da “ralé estrutural” brasileira. (SOUZA, 2009)

A IURD, responsável pela igreja eletrônica moderna, adentra à casa das pessoas e com elas interage na captação de recursos e mediações dialógicas de propagação da doutrina do evangelho da prosperidade. A visão de mundo decorrente deste doutrinamento desenvolve-se sob a orientação da chamada “teologia da prosperidade” que tem atraído herdeiros do pentecostalismo clássico:

A teologia da prosperidade ensina que a pobreza é resultado da falta de fé, ou de ignorância, ou você sabe os direitos que tem ou você não tem fé, ou você não tem fé para exercer seus direitos. O princípio básico da prosperidade é a doação financeira, a doação entendida não como um ato de gratidão, ou devolução a Deus. (...) A relação é oposta, nós devemos dar a Deus para que ele nos devolva com lucro. Como é que se dá a Deus? É a igreja que é a procuradora de Deus na terra; então a ênfase na teologia da prosperidade não está na doação caritativa, não diz que você deve sair por aí dando por caridade, mas para a igreja. Portanto, a doação deverá ser eclesástica. Obviamente essa teologia é uma teologia funcional para financiar ministérios caros. (FRESTON, 1996, p. 46)

Assim, é importante considerar as origens da teologia da prosperidade para uma compreensão mais ampliada das influências sócio culturais nela inscritas, tomaremos como referente a perspectiva Weberiana conhecida como teoria da compreensividade:

A teologia da prosperidade é uma corrente teológica norte-americana também chamada de “Evangelho da Saúde e da Prosperidade”. Tal teologia é uma etapa avançada da secularização da ética protestante; ou seja, o que dizia a ética protestante clássica nesse campo? Dizia que você é contido, é controlado no seu comportamento agora, isto é um sinal da sua eleição para a salvação; esta é a doutrina calvinista clássica. Depois quando o fervor da época da Reforma já havia diminuído, o que restou foi o que Max Weber chama de “ética protestante”. (Ibidem, p. 45)

A perspectiva da leitura weberiana em a “Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, analisa relações causais entre espiritualidade protestante e a prática social capitalista de sua época, percebe as correlações existentes entre religião, economia, sociedade, história e cultura. Situa a ascese puritana dentro do sistema capitalista. A Religião, neste caso, do ponto de vista do protestantismo europeu, está imbuída de uma ética do trabalho e do crédito como forma de exteriorização de sua crença.

Weber entende que para Karl Marx, o protestantismo transforma o trabalho em culto de ação de graças onde se realiza a vontade de Deus. Assim, elege-se um "tipo ideal" de conduta religiosa para o desenvolvimento do capitalismo; trata-se de um "ascetismo intra-mundano" qualitativo. Vivenciado pelos seguintes seguimentos do protestantismo: Calvinismo, Pietismo, Metodismo e os Batistas. De sua perspectiva, Weber observa o comportamento Puritano, os quais se consideravam eleitos, vivendo a santificação da vida cotidiana, dedicados ao aprimoramento ético, intelectual e profissional. O trabalho passa a ser um imperativo ético que abarca a todos, líderes religiosos, empresários ou demais crentes:

Em suma, o ascetismo intra-mundano praticado pelos Puritanos - com seu elevado grau de racionalização - engendrou, segundo Weber, o espírito ao capitalismo, produzindo empresários e trabalhadores ideais para a consolidação de uma nova ordem social, que integrou, como nenhuma outra, um número excepcional de pessoas sintonizadas entre si, para canalizar esforços produtivos na economia, conforme a orientação política pré-estabelecida. (WEBER, 2002, p. 22)

Weber trata a filiação religiosa e estratificação social, mencionando que estatísticas ocupacionais de qualquer País de composição religiosa mista mostrará, com notável frequência, o fato de que homens de negócio, donos de capital, assim como trabalhadores mais especializados e o pessoal mais habilitado técnica e comercialmente das empresas modernas é predominantemente protestante.

Voltando sua análise sobre o Calvinismo por ser este a causa de muitas discussões políticas e culturais dos séculos XVI e XVII nos países mais desenvolvidos – Holanda, Inglaterra e França, Weber, preocupa-se

quanto ao elemento histórico “causal” sobre a doutrina da predestinação, característica importante do Calvinismo. Weber entende que a relevância histórica está na influência da doutrina sobre o comportamento sócio econômico. O Calvinismo é lógico, trata a pessoa em segundo plano, coloca Deus no centro e pré-destina o indivíduo à salvação:

No tocante à coisa mais importante da vida para o homem do tempo da Reforma Protestante – a salvação eterna – era ele forçado a seguir sozinho o seu caminho para encontrar um destino que já fora determinado para ele e para a eternidade. Ninguém poderia ajudá-lo. Nenhum padre, já que quem era escolhido só poderia entender a palavra de Deus em seu próprio coração (...) Podemos identificar claramente os traços da influência da doutrina da predestinação nas formas elementares de conduta e atitude para com a vida na época em que estamos focalizando, mesmo onde sua autoridade como dogma estava em declínio. Ela surge, por exemplo, na repetição por demais freqüente, principalmente na literatura puritana inglesa, das advertências contra qualquer confiança na ajuda trazida pela amizade dos homens. (ibidem, p. 82,83)

Desta forma, a vida do cristão no mundo somente tem sentido se for para a glória de Deus, entendida somente com este propósito, assim como a atividade social do cristão no mundo, este é o plano de Deus para utilidade da humanidade; a fé do ponto de vista calvinista deveria ser comprovada pelas atividades cotidianas ditas “seculares”.

Weber se contrapõe a Marx, no sentido de substituir uma sociologia positivista por uma Sociologia Compreensiva, em que não se contenta em correlacionar apenas as variáveis entre fatores econômicos e místicos; ele quer compreender o significado profundo dessas correlações, o sentido do comportamento humano, embora caindo às vezes no subjetivismo. Por isso acrescenta:

Desde que esta compreensão é feita pelo observador, quer dizer, pelo sociólogo que interpreta as correlações, não se deve esquecer que ele participa de uma sociedade, que é moldado por uma dada cultura, que sua psicologia, em consequência está condicionada por fatores sociais. Da mesma forma, os “significados” dos comportamentos que ele analisa dependem de fenômenos sociais totais em que esses comportamentos vêm à Luz. (ibidem, p.15)

Em a Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, Weber não reduz a sua Sociologia da Religião, ressalta também, que nela o protestantismo não é causa absoluta do capitalismo total, “mas como uma entre muitas causas e somente de certos aspectos do capitalismo”. Desta maneira podemos perceber as contribuições atuais de Weber colocando luz sobre o universo complexo da sociologia da religião. Contudo, ainda há muito que ser pesquisado. É necessário considerar a contribuição clássica de todos estes sociólogos, mas abertos ao novo que as Ciências da Religião poderão acrescentar.

A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo vem favorecer a compreensão das novas expressões religiosas cristãs como uma forma de atualização do calvinismo, no que concerne a atribuição do êxito material como garantia de graça divina. A religião, imbuída de uma ética do trabalho e do crédito como forma de exteriorização de sua crença nos remete às pós-pentecostais ou neopentecostais por demonstrarem atualizar a ética do trabalho, acomodar a fé ao mercado agora com o diferencial de também satisfazer o consumismo e o bem estar pessoal de seus adeptos. O "tipo ideal" de conduta religiosa para o desenvolvimento do capitalismo, o "ascetismo intra-mundano" parece ter a sua versão atualizada de alguma maneira, em diversas comunidades neopentecostais do presente no contexto brasileiro, diferenciando-se também no que tange ao personalismo de seus líderes e à consideração da igreja como agência do reino de Deus.

Desta maneira percebemos que o trabalho é um imperativo ético que abarca a todos; líderes religiosos, empresários ou demais crentes, isto é prevalecente, contudo, é importante considerar que o sistema de crédito e as oportunidades no contexto social capitalista continuem desfavoráveis para todos. Dessa maneira, As Igrejas Cristãs históricas: aquelas que continuam com uma tradição ancorada na história, sentem-se desafiadas quanto à gestão do diálogo ecumênico com as novas expressões religiosas do contexto sociocultural brasileiro, como exercício de alteridade e ecumenismo:

Ecumenismo - é uma palavra cujo significado ainda não é suficientemente conhecido, mas que tem a origem em oikos, que está na raiz de outros conceitos também importantes: Oikoumene é uma palavra grega que significa o mundo, ou a terra habitada. Oikeo

significa morar em oikos é o lar, a morada da grande família, da tribo do povo. A tarefa de organizar a previsão e a administração dos recursos necessários para o sustento dos que habitam a oikos é atribuída ao oikonomos. No Novo Testamento mordomo, ou oikonomos, são mencionados também para referir-se à responsabilidade cristã, como encarregados de Cristo, como sinais do Reino de Deus. Ecologia é outra palavra da mesma raiz e está relacionada à inteligência que deve orientar a ação do homem na sua interação com o meio ambiente que envolve a oikos, implicando o zelo pelo ecossistema e o equilíbrio entre as espécies. (FRESTON, 1996, p. 71)

A concepção dialógica ecumênica lança novas percepções em torno da realidade e do cotidiano religioso, aqui, o diálogo entre as diferentes pertencas cristãs aparece de forma complexa e relevante porque sugere novas possibilidades de relações e compreensões do sagrado articulado a uma visão ecológica e priorizadora da vida. Não deverá se tratar de uma abordagem logocêntrica ou personalista sugere a circularidade, a roda de conversa, o princípio dialógico. Somos desafiados sócio e culturalmente pelo aspecto econômico, no que tange às estruturas injustas e as realidades sociais discrepantes provocadas pelo capitalismo e a globalização, diante disto, o ecumenismo sugere um diálogo complexo em torno da casa comum; considerando dimensões ecológica e econômica onde caibam todos(as).

Neste sentido, os movimentos implementados para 2010 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), lançando a terceira versão da campanha da fraternidade ecumênica no Brasil, "Economia e Vida", remete-nos ao desafio da ética como sinal de fé comprometida com a vida. A campanha traz como objetivos específicos:

- Sensibilizar a sociedade sobre a importância de valorizar todas as pessoas que a constituem.
- Buscar a superação do consumismo, que faz com que o "ter" seja mais importante do que as pessoas.
- Criar laços entre as pessoas de convivência mais próxima, em vista do conhecimento mútuo e da superação tanto do individualismo como das dificuldades pessoais.
- Mostrar a relação entre fé e vida, a partir da prática da Justiça, como dimensão constitutiva do anúncio do Evangelho.

- Reconhecer as responsabilidades individuais diante dos problemas decorrentes da vida econômica, em vista da própria conversão. (CONIC, 2009, p. 17-18)

Desta compreensão articuladora entre fé e vida as relações socioeconômicas são resignificadas pela perspectiva da alteridade. Neste processo, as diferentes pertenças religiosas se imanam em defesa da vida. Poderíamos entrelaçar aos fios deste diálogo, as tradições afro-brasileiras no que concerne ao exemplo de religiosidade mais encantada com a natureza, portanto, ecológica em suas práticas e culturas religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente reflexão entrelaçamos diálogos implicados na complexidade de interpretações simbólicas, da diversidade de compreensões sobre as presentificações do sagrado, dentro das culturas religiosas judaico-cristãs, suas hierofanias (presentificações – formas atribuídas ao sagrado), dos elementos da Natureza fogo, água e ar; simbologias cultivadas por estas tradições, antecedidas por outras culturas religiosas, por primórdios da Filosofia e encontrando ressonância em versões contemporâneas.

Desta dialógica, compreendemos um percurso do que sagrado presentifica-se nos elementos da natureza, especialmente o fogo; numa hierofania recorrente em diferentes culturas religiosas, no caso do judaísmo, ela se resignifica como a energia “ao mesmo tempo criadora e sustentadora do universo”, símbolo de alimento, luz, inteligência e movimento da fé.

Contextualizamos, selecionando, representações eclesiais contemporâneas, aquelas aparentemente identificadas com o sistema econômico capitalista: as Igrejas Cristãs Pentecostais e neopentecostais brasileiras. Retomamos a perspectiva weberiana, tecendo compreensões aproximadas do quanto assumem uma versão atual de um certo “ascetismo intra-mundano”.

Estas igrejas, diversas e contraditórias quanto suas maneiras de expressar o sagrado, incorporam símbolos de outras tradições religiosas em suas liturgias, especialmente das tradições afrobrasileiras, numa perspectiva dita “libertadora” que oprime o outro, forjando preconceitos religiosos e

violências simbólicas. Contudo, no âmbito ecumênico, existem sinais vivos de alteridade presentes no contexto pentecostal e neopentecostal, além de demonstrar um sagrado que corre por fora, instituinte e dinâmico.

As expressões de diálogos, ecumênicos e interreligiosos, sinalizam potencialidades importantes para as aproximações de compreensões das culturas religiosas. Presentes na Formação Humana – Continuada enquanto processo que nos constrói no conjunto das interações socioculturais, o qual deverá está comprometido com a vida e a dignidade humanas. Destas interações as “formas” de sagrado e de transcendência, na experiência pessoal e coletiva, tecem teias simbólicas e significados nos quais somos criados e recriados.

Observamos as considerações teóricas quanto a importante distinção de religião e de instituição religiosa, ou seja, religião de igreja, pois parâmetros teórico-conceituais em que diversos estudiosos da história das religiões se debruçaram, de maneira mais particular, das ciências da religião, procuram distinguir religião de igreja, ou religião instituída. Nenhum historiador, filósofo ou cientista da religião apresenta igreja ou instituição religiosa, ao menos de maneira direta, como seu objeto de estudo.

Destacamos em Bastide, porque foi ele que, ao escrever o seu clássico texto “O sagrado selvagem”, definiu claramente o processo dialético que há entre o sagrado não dominado, o sujeito-objeto da experiência religiosa e o sagrado dominado da instituição religiosa e que nenhuma igreja pode, aprisionar o sagrado em seus dogmas e confissões, por outro lado, a experiência religiosa individual não capta o sagrado em sua totalidade.

Desta perspectiva o autor assinala para um certo caos, entre a experiência religiosa, espaço da religião propriamente dita, e a religião instituída, ou igreja. E que neste espaço pulsa antes da instituição ou no interior dela como um elemento regulador entre sua inércia e dinâmica transformadora e criativa de novas expressões do sagrado.

Assim, as experiências de transcendência e as hierofanias no contexto das culturas religiosas de concepções judaico-cristãs apresentam-se como hierofanias fundantes, mantenedoras e transformadoras de seus contextos. Seus textos sagrados do Antigo Testamento tecem uma relação “complexa” com outras leituras culturais de símbolos e mitos também

encontrados noutras tradições religiosas. Partiremos da hierofania da experiência religiosa judaica de seus líderes fundadores e guardiões.

A continuidade deste diálogo se encontrará no volume 4 desta coletânea, pois nas expressões de diálogos, ecumênicos e interreligiosos, sinalizamos para potencialidades importantes de aproximações e de compreensões das culturas religiosas, articuladas à Cultura de paz, presentes na Formação Humana – Continuada enquanto processo que nos constrói no conjunto das interações socioculturais, o qual deverá está comprometido com a vida e a dignidade humanas. Destas interações as “formas” de sagrado e de transcendência, na experiência pessoal e coletiva, tecem teias simbólicas e significantes das quais somos criados e recriados numa teologia do cotidiano.

REFERÊNCIAS

CALVANI, Carlos Eduardo Brandão (org.). **RevistaInclusividade**. Ano III, nº 9, Porto Alegre: Centro de Estudos Anglicanos (CEA), 2004.

CEBI. **Símbolo da Unidade**. Série: A Palavra na Vida, vol. 105/106. São Leopoldo: Cebi, 1996.

CONIC – Conselho Nacional de Igrejas Cristãs / **Campanha da Fraternidade Ecumênica 2010**: Texto-Base. Brasília: Edições CNBB, 2009.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade**. Curitiba: Ibpex, 2008.
FRESTON, Paul. **Pentecostalismo**. Belém: Unipop, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. 1ª ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

KNOOW.NET. Ciências Sociais e Humanas. Disponível em:
<http://www.knoow.net/ciencsociaishuman/filosofia/sagrado.htm#vermais>.
Acessado em 29 de Janeiro de 2009.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **A experiência religiosa e a institucionalização da religião**. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300004. Acessado em 15 de Novembro de 2009.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

CAPÍTULO 22

A PRODUÇÃO SOCIAL DA SEXUALIDADE: DESCONSTRUÇÃO DO FUNDAMENTO ESSENCIALISTA⁷⁶

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda⁷⁷

José Vandcarlos Vasconcelos da Silva⁷⁸

Luiz Felipe de Oliveira Silva⁷⁹

Marília Rocha Amândo⁸⁰

INTRODUÇÃO

Parte do campo da produção de conhecimento da Teoria Social se dedica a compreender os processos de socialização/educacionais que

⁷⁶ Texto revisado e ampliado, originalmente publicado nos Anais do IV Colóquio de História: abordagens interdisciplinares sobre História da sexualidade – Recife, Unicap, 2010.

⁷⁷ Professor do Núcleo de Formação Docente, do PPGDH e do PPGEduC, ambos da UFPE. Líder do Grupo de Pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade. E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0515157502980112>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9805-4792>.

⁷⁸ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE), bolsista da FACEPE. Especialista em História do Brasil pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), formado em História pela FAFICA. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade. E-mail: jose.vandcarlos@ufpe.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5725173893780636>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9362-3180>.

⁷⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE), bolsista da FACEPE. Licenciado em Matemática (UFPE/CAA) e Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade. E-mail: luizfelipeos16@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0210053690395227>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9581-4925>

⁸⁰ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE). Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade. – UFPE Campus do Agreste (CAA/UFPE) Caruaru/PE; Mestre em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) pela Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina/PE; Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) Campus Petrolina/PE. E-mail: marilia_amando@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8264683085022451>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6714-0946>.

engendram as identidades. O foco recai, ora, na estrutura social e seu processo de interpelação dos indivíduos; ora, na ênfase sobre a autonomia dos sujeitos em relação ao meio ao qual eles estão inseridos na sociedade. Para além desse movimento oscilante, há outras tendências que se dedicam a analisar os processos educacionais (socializações) na articulação entre a estrutura social e o sujeito (RITZER, 1993; GIDDENS; TURNER, 1999). Entretanto, esses debates, tensões e perspectivas distintas na Teoria Social dependem do objeto estudado, das trajetórias e filiações epistemológicas, teóricas e metodológicas que cada pesquisador está vinculado.

A partir desse contexto, sob o Paradigma Pós-Estruturalista, o nosso capítulo focará no processo de subjetivação e categorias identitárias, ou seja, no aprendizado e na assunção da identidade homossexualidade como suplementar da construção da identidade heterossexual (BUTLER, 2003; SILVA, 2013; LOURO, 2017; SILVA; MIRANDA; SANTOS, 2020).

Assim, este capítulo abordará a produção de conhecimento da Teoria Social sobre a sexualidade, sem ter a pretensão de esgotar o debate acerca do referido tema. Debruçar-nos-emos nas contribuições de Michel Foucault, pois, o autor teve grande parte de sua produção intelectual voltada para os processos de subjetivação, sexualidade, verdade/poder na sociedade moderna.

Primeiramente, será abordada a sexualidade como dispositivo que condensa sentidos na construção de “verdades” e poder disciplinador resultante de contextos históricos, sociais e culturais no século XX; trazendo uma reflexão de como esses aspectos contingenciais contribuíram para que a materialização das categorizações dicotômicas sobre heterossexualidade/homossexualidade, normalidade/anormalidade e puro/pecador que perduram até o momento atual. O segundo momento, debruçar-se-á nos processos de subjetivação que interpelam os indivíduos a se tomarem sujeitos diante das identidades sexuais e as possibilidades das resistências a essa interpelação.

TEORIA SOCIAL, SEXUALIDADE E DESCONSTRUÇÕES DA NEUTRALIDADE

A produção de conhecimento, sobre a sociedade, nunca é neutra, pois, decorre das condições históricas, socioculturais e políticas que motivam o tema, e a perspectiva e o compromisso político do pesquisador que está inserido em um tempo e espaço (FLAX, 1992). Assim, o pesquisador tem sempre uma responsabilidade social com o conhecimento produzido, para quem ele pesquisa e para quem ele escreve (GARCIA, 2011).

Em relação à sexualidade, o campo de produção do conhecimento não tem como ser distinto. Nesse caminho, que sentidos a categoria da sexualidade vem assumindo? A sexualidade vem sendo central na subjetivação dos indivíduos na sociedade moderna? Quais são as implicações que essa produção de saber/poder materializa?

Desde o final do século XX, na sociedade ocidental, a sexualidade vem sendo privilegiada nas ciências sociais por meio de diversos autores (VANCE, 1995; HEILBORN, 1999; COSTA, 2002; MISKOLCI, 2017; MIRANDA; LIMA, 2019) que escolheram abordar questões relativas à intimidade, à vida privada, à afetividade e à sexualidade.

No campo da produção de conhecimento da Teoria Social sobre a sexualidade, duas faces compõem o personagem do indivíduo moderno:

Uma delas refere-se à sua constituição como sujeito político, livre, autônomo, portador de direitos de cidadania (...); a outra alude à sua fabricação subjetiva, por múltiplos dispositivos disciplinares, que tornam as experiências do gênero e da sexualidade centrais para a constituição das identidades (HEILBORN, 1999, p. 08).

Outros acontecimentos contribuíram para impulsionar os estudos sobre a sexualidade. Dentre eles, o uso da pílula anticoncepcional que possibilitou a separação entre a procriação e o prazer sexual, na década de 1960; a epidemia do HIV/AIDS, na década de 1980; as pesquisas que buscam compreender as desigualdades entre os gêneros; as pesquisas

relacionadas aos movimentos sociais (feminismo e LGBTQIA+)⁸¹ no combate à violência simbólica, física, sexual, lgbtfóbica; e os estudos sobre migrações que ainda contribuem para considerar a sexualidade como foco nas produções de conhecimento (FRY, 1999; HEILBORN, 1999; BOZON, 2004; FOUCAULT, 2007; BUTLER, 2008).

A partir desse contexto, pode-se afirmar que os estudos sobre sexualidades se dividem em três tendências (BUTLER, 2003; MIRANDA; OLIVEIRA, 2012; MIRANDA; ALENCAR, 2016) que produzem debates e disputas de sentidos entre si: o essencialismo, o construtivismo social e o desconstrutivismo. No essencialismo se busca retratar a sexualidade como algo intrínseco à natureza humana, que pertencem aos instintos, ao reino animal⁸². Ou seja, nessa tendência, há um fundamento essencialista que tenta explicar e produzir uma única verdade que, equivocadamente, justifique as desigualdades entre os gêneros e entre as sexualidades.

A segunda tendência, do construtivismo social, parte do princípio que a sexualidade é uma construção sociocultural, política e histórica sobre os indivíduos. Nessa perspectiva, assume-se que existe uma socialização em que se aprende com que parte do corpo se pode sentir prazer, quando se

⁸¹ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais (“corresponde às pessoas que não se identificam com o gênero atribuído em seu nascimento. As travestis também são incluídas neste grupo”), queer (“pessoas com o gênero 'Queer' são aquelas que transitam entre as noções de gênero, como é o caso das dragqueens”), intersexo (“a pessoa intersexo está entre o feminino e o masculino. As suas combinações biológicas e desenvolvimento corporal - cromossomos, genitais, hormônios, etc. - não se enquadram na norma binária - masculino ou feminino”), assexual (Assexuais não sentem atração sexual por outras pessoas, independente do gênero”), + (“O + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero. Aqui são incluídos os pansexuais, por exemplo, que sentem atração por outras pessoas, independente do gênero”) (EDUCA+BRASIL). Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>.

Acessado em: 20 de abril de 2021.

⁸² Pertencendo a essa tendência, teríamos “possíveis” explicações da origem da homossexualidade. Todas as explicações quase sempre tentando defender a homossexualidade, entretanto assumindo um viés que hierarquiza a heterossexualidade compulsória em relação à homossexualidade. A explicação, assim, da causa da homossexualidade seria por meio de hormônios, cromossomos, medição do crânio etc.; Vale a pena recordar Costa (2002), que nos chama a atenção para a ânsia que alguns setores da sociedade moderna têm em buscar explicações causais da homossexualidade. O referido autor afirma que ninguém fica tão preocupado em explicar a causa de um bom pianista ou de um bom físico.

pode ter relações sexuais e com quem é permitido ou proibido ter desejo e prazer sexual. Ou seja, os indivíduos precisam de um aprendizado social para internalizar de que modo, quando e com quem ter relações sexuais (HEILBORN, 1999; BOZON, 2004). Essa segunda tendência ainda considera que os gêneros e as sexualidades são construções socioculturais e que os corpos/sexos são biológicos, naturais (BUTLER, 2003; MIRANDA; ALENCAR, 2016).

A terceira tendência foca na desconstrução. Esta perspectiva está vinculada ao Paradigma Pós-Estruturalista e aos estudos queer. Ela desestabiliza a teoria e política identitária. Isto é, as identidades corporais, de gênero e sexuais, são categorias ficcionais (re) produzidas e reforçadas cotidianamente por meios de atos de fala (BUTLER, 2003; LOURO, 2004; MISKOLCI, 2017).

Assim, não apenas o gênero e a sexualidade são construções situadas em contextos socioculturais, mas também os corpos/sexos. Entretanto, esses corpos/sexos são produzidos por processos de inteligibilidade social via categorizações dicotômicas excludentes que ganham materialidades e sentidos por meio dos discursos produzidos tanto na academia como no mundo empírico. Todavia, essa produção de sentido é esquecida e assume um estatuto “natural”, essencialista. Nesse aspecto, a tendência desconstrutivista problematiza a metafísica da presença na produção do conhecimento (BUTLER, 2003; DERRIDA, 2006). Ressaltamos ainda que essa perspectiva desconstrutivista se constitui como referência ao problematizarmos a categoria sexualidade na sociedade moderna que, inicialmente, em um período de transição entre o estruturalismo e a hermenêutica, foi objeto de estudo de Foucault (2003; 2005; 2006; 2007) e, posteriormente, vinculado ao Paradigma Pós-Estruturalista de Butler (2003; 2008).

DESESTABILIZAÇÕES DA INVENÇÃO DA SEXUALIDADE COMO NATURAL

Foucault (2003; 2005; 2006; 2007), em relação aos dispositivos disciplinares, denuncia que a sociedade moderna foca sua atenção na

sexualidade. Este centramento busca assujeitar o indivíduo na assunção da inteligibilidade da ciência médica (saber/poder). Este saber/poder define o que seria “normal” e “anormal”, “sadio” e “doente”. Dessa forma, como objeto da descrição genealógica foucaultiana, o dispositivo é decorrente da análise de poder na relação entre o discursivo e não discursivo. Dispositivo é definido como:

Rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. (...) [ele] estabelece a natureza do nexu que pode existir entre esses elementos heterogêneos” (CASTRO, 2009, p. 124).

Sendo assim, o dispositivo de sexualidade é compreendido como o processo da: *“história de um dispositivo político que se articula diretamente sobre o corpo, isto é, sobre o que este tem de mais material e mais vivente; funções e processos fisiológicos, sensações, prazeres etc”*. (CASTRO, 2009, p. 401).

Para demonstrar esse processo genealógico, ou seja, de assujeitamento do sujeito, Foucault (2007) recorre aos sentidos produzidos via discursos na Idade Média sobre a sexualidade. Naquele contexto, os indivíduos que tinham relações sexuais com pessoas do mesmo sexo eram categorizados como pecadores, sodomitas e não constituíam uma nova identidade como a homossexualidade.

Na sociedade moderna, esses indivíduos são categorizados como doentes, pervertidos e anormais. Sofrem um processo de assujeitamento por assumirem uma identidade sexual, a homossexualidade. Dessa maneira, há a invenção da homossexualidade, como “anormal” e “pecaminosa”, concomitantemente à criação da heterossexualidade como “sadia” e “natural”. Assim, o sexo exclusivamente normal/sadio é o vinculado à heterossexualidade compulsória, ou seja, ao casamento e à reprodução

biológica entre um homem e uma mulher cisgêneros⁸³ (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2007; LOURO, 2017).

Levando em consideração do contexto acima, Amando; Cusati e Carvalho (2019, p. 131) afirmam que:

A heterossexualidade e a homossexualidade eram apenas classificações de pessoas que possuíam gostos sexuais diferentes. Entretanto, com o passar dos anos, a heterossexualidade foi se tornando norma. Foram criadas as regras, os padrões, uma estrutura de inteligibilidade social que condensa sentidos de normalidade à heterossexualidade e de anormalidade à homossexualidade. Antes havia sentidos de pecado, de errado; com a sexologia passou a ser doença, anormalidade. Ou seja, houve uma atualização do discurso religioso ao médico. Hoje, a discriminação, o preconceito e a intolerância existente contra as pessoas homossexuais, expõe um retrato de anos de discursos heteronormativos e da marginalização da homossexualidade, frutos dessa classificação entre o normal e anormal.

Nesse sentido, a identidade homossexual se constitui por meio de interdiscursos, pois o discurso religioso do pecado é atualizado pelo discurso médico da homossexualidade como anormalidade e doença.

- *ScientiaSexualis*

Foucault (2007), genealogicamente⁸⁴, afirma que existem duas formas de produzir a verdade sobre o sexo: a primeira é por meio da arte erótica (China, Japão, Índia, Roma, nações árabes - muçulmanas). Nessa

⁸³ Cisgênero, “diz-se da pessoa que se identifica completamente com o seu gênero de nascimento; refere-se às mulheres e aos homens em completa conformidade com os órgãos sexuais que lhes foram atribuídos à nascença; opõe-se ao transgênero (não identificação com o gênero de nascimento) (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cisgenero>. Acessado em: 18 de abril de 2021.

⁸⁴ Dreyfus e Rabinow (1995) esclarecem o que a genealogia “se opõe ao método histórico tradicional; (...) seu objetivo é assinalar a singularidade dos acontecimentos, não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidade metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados. (...) Ela busca recorrência e jogo ali onde progresso e seriedade foram encontrados. Ela recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso. A genealogia evita a busca da profundidade. Ela busca a superficialidade dos acontecimentos, os mínimos detalhes, as menores mudanças e os contornos sutis” (1995, p. 117-118).

arte erótica, a verdade é extraída da experiência do próprio prazer e este é percebido no corpo e na alma e obtido na prática sexual. Assim, esse aprendizado sobre a arte erótica é preservado reservadamente para que não exista a possibilidade de se perder sua eficácia.

A segunda forma está vinculada à ciência sexual. Esta, na sociedade europeia do século XIX, ganhou estatuto de ciência médica prescritiva assujeitando os indivíduos em “normais” e “anormais”. Esse assujeitamento acontece por meio da confissão que é compreendida como integrante de um processo de transformação de sentido e inteligibilidade social em que os indivíduos são categorizados a partir de categorias que assumem o estatuto de verdades:

A própria evolução da palavra “confissão” (...) dá garantia de *status*, de identidade e de valor atribuído a alguém por outrem, passou-se à “confissão” como reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações ou pensamentos. O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo (FOUCAULT, 2007, p. 67).

A confissão sexual, matéria-prima da ciência sexual, foi constituindo as formas científicas via medicalização dos efeitos do ato confessional: a aquisição da confissão e seus resultados são recodificados em operações terapêuticas (FOUCAULT, 2007) e por meio da inteligibilidade social, processo hermenêutico interrelacional na produção de sentidos/verdades:

Não é somente porque aquele que ouve tem o poder de perdoar, de consolar e de dirigir que é necessário confessar. É que o trabalho da verdade a ser produzida, ela não está unicamente no sujeito, que revelaria pronta e acabada ao confessá-la. Ela se constitui em dupla tarefa: presente, porém incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, só podendo completar-se naquele que a recolhe (FOUCAULT, 2007, p. 76).

Como dito anteriormente, Foucault (2005; 2006) demonstra, genealogicamente, que o processo para se compreender a ciência sexual está vinculado ao assujeitamento do indivíduo à uma heterossexualidade

compulsória que foi pouco a pouco sendo engendrada no processo histórico da sociedade ocidental.

Nesse contexto, o autor afirma que, no Mundo Antigo, havia a defesa de uma ética vinculada à questão erótica no uso dos prazeres em que prescrevia que a honra do rapaz deveria ser atrelada ao controle que este deveria ter sobre seus desejos. Esse rapaz não poderia permitir ser objeto de prazer para outros homens, pois, caso permitisse, ele perderia prestígio social (FOUCAULT, 2006).

Foucault (2005), dando procedimento ao seu método genealógico, foca no mapeamento de uma cultura voltada para “o cuidado consigo”. Esse cuidado de si foi sublinhado e incentivado por várias correntes filosóficas, ainda no Mundo Antigo, levando a um tipo de individualidade, a um prestígio social relacionado ao indivíduo que se conhecia e se controlava, controlando seus desejos para não ser objeto de prazer para outros homens. Ressalta-se que essa ética não era imposta para toda a sociedade, mas específica aos homens livres que eram jovens e mais velhos.

O controle dos desejos e o cuidado consigo contribuíram como precursores para a confissão da ciência sexual que materializa a vontade de saber, classifica e categoriza o que seria normalidade/anormalidade e natural/perverso culminando na criação da homossexualidade compulsória e na homossexual tida como anormal na sociedade moderna.

Nesse contexto, quais seriam as autonomias dos indivíduos em relação a esse assujeitamento? No processo de interpelação por uma inteligibilidade social sob categorizações dicotômicas, excludentes e hierarquizadas, há possibilidade que alguns sentidos escapem sobre a identidade e a diferença?

- *Subjetivação e práticas de resistência*

Para Foucault (2005; 2006; 2007), o indivíduo tem certa autonomia na intervenção da estrutura social, no processo de categorização e na subversão das relações de poder. O processo de inteligibilidade social acontece por meio da linguagem e discursos como sistemas de significação que produzem e condensam sentidos, as identidades e as diferenças na

relação entre normalidade e anormalidade. Entretanto, perceber esse processo não significa que as identidades e diferenças são totalmente determinadas:

De uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida (...) como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável. (...) A linguagem vacila. (...) Essa indeterminação fatal da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo. O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (...), um conceito ligado a um objeto concreto (...) ou um conceito abstrato (...) o signo não coincide com a coisa ou o conceito (SILVA, 2013).

Nesses sistemas discursivos e simbólicos, o indivíduo é assujeitado, assumindo uma identidade heterossexual, normal, ou é interpelado a assumir sexualidades periféricas ou “disparatadas”, como na genealogia da identidade homossexual.

Qualquer tentativa de reivindicar, protestar ou criar espaços para essas ditas sexualidades periféricas ou hegemônicas, necessariamente, não rompe com o processo de inteligibilidade social em que categoriza dicotomicamente o indivíduo em heterossexual ou homossexual. Em outras palavras, o foco na compreensão da genealogia das identidades sexuais não estaria em uma fenomenologia, mas sim, em uma estrutura social que interpela os indivíduos em sujeitos, criando subjetividades específicas como a identidade heterossexual e a homossexual (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2007).

Entretanto, como dito anteriormente, os sistemas discursivos e simbólicos possuem uma estrutura instável. No processo de construção das identidades e das diferenças, a “linguagem vacila”, a interpelação nunca é total, pois algo escapa nessas categorizações de normalidades e anormalidades.

Nesse caminho, Foucault (2003) foca nas discontinuidades na produção de verdade pelos discursos. O autor afirma que, por meio dos jogos de verdades, as identidades sexuais não são sempre significadas da mesma maneira, pois muitos escapam da estrutura hegemônica de significação sobre normalidade e anormalidade.

As significações dos discursos sobre a sexualidade têm assumido várias direções, isto é, distintas verdades na construção desse saber-poder diante dos sistemas discursivos e simbólicos (COSTA, 2002; BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2003; LOURO, 2017).

Nesse caminho, há processos de condensação de sentidos e há outros sentidos que escapam nesse processo educacional de assujeitamento do sujeito heterossexual e homossexual. Ressalta-se que as verdades não são válidas para todo sempre, para todas as pessoas. Outros sentidos, outras categorizações ou até a ausência de categorizações criam outras ordens sociais que podem desestabilizar as relações da produção de verdade e de poder (BUTLER, 2003; 2008).

Essa estrutura instável dos sistemas discursivos e simbólicos ganha materialidade nas mulheres que contestam a subordinação e violência que lhes são impostas; nas intersexuais, nas pessoas travestis e transexuais e ainda, dentre outros, em casais heterossexuais que fazem uso do *strapon*⁸⁵, ou seja, prática sexual em que o homem é penetrado pela mulher (BUTLER, 2003).

Corroborando com certa contingência dos sistemas discursivos e das ficcionalidades das categorias sobre gênero e sexualidade, temos os estudos, já considerados clássicos, de Peter Fry (1982) e de Fry e MacRae (1985). Os autores afirmam que as identidades heterossexuais e homossexuais são construções de uma ciência e veiculadas com maior vigor nas camadas médias e altas da, então, sociedade brasileira, enquanto que para as camadas populares, há apenas a atividade ou passividade na relação sexual. Ou seja, o indivíduo é interpelado a assumir a identidade heterossexual se ele é quem penetra sexualmente. Não importando, nos meios populares estudados, se este indivíduo penetra um homem ou uma mulher. Dessa forma, o mesmo indivíduo pode assumir a identidade homossexual se for penetrado na relação sexual.

Nesse mesmo caminho, Foucault (1995) alega que em seus estudos teve como objetivo, perceber os diferentes modos na cultura ocidental, de como os seres humanos, por meio da objetivação, são transformados em

⁸⁵ Brinquedo erótico/Pênis artificial, usado em uma relação sexual.

sujeitos. O autor nos expõe que há três modos dessa objetivação. O primeiro diz respeito ao estatuto da ciência no discurso da gramática geral na filosofia e na literatura, ou ainda a objetivação do sujeito produtivo na análise das riquezas e na economia.

O segundo modo de objetivação está concentrado nas práticas divisórias. O sujeito é dividido, em categorias dicotômicas, no seu interior e em relação aos outros (o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os “bons meninos”).

A terceira objetivação está relacionada ao modo pelo qual o ser humano se torna sujeito. Ou seja, como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade” (heterossexuais ou homossexuais).

Foucault afirma que não é o poder, mas sim o sujeito à temática privilegiada em sua pesquisa, pois o ser humano se torna sujeito em relações de poder complexas entre identidades e alteridades. Essas categorizações podem ser desestabilizadas a partir de novas maneiras de reconhecimento da diferença como uma forma de produzir distintas inteligibilidades sociais (BUTLER, 2003, FOUCAULT, 2003; MIRANDA; ALENCAR, 2016; MISKOLCI, 2017).

Dessa forma, Foucault (1995, 2003, 2005, 2006, 2007) investiga as relações entre as racionalidades específicas e o poder. Esses processos existem em vários campos, cada um dos quais com uma referência a uma experiência fundamental: loucura, doença, morte, sexualidade etc.

Foucault propõe outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder⁸⁶:

Que é mais empírica, mais diretamente relacionada à nossa situação presente, e que implica relações mais estreitas entre teoria e prática. Ela consiste em usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como um ponto de

⁸⁶Para Roberto Machado, “(...) não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social, e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 2007, p. X).

partida. Para usar outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (1995, p. 234).

De acordo com Foucault para descobrir, desestabilizar e denunciar o significado da heterossexualidade como norma em nossa sociedade, é necessário investigar a homossexualidade e suas formas de resistência às opressões e às tentativas de dissociar essas relações da heterossexualidade compulsória.

O poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e do outro aqueles que se encontram dele alijados. (...) Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser de fora, de outro lugar, do exterior, pois, nada está isento poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder (...). E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios se distribuem por toda a estrutura social (MACHADO, 2007, p. XIV).

Assim, pode-se colocar como exemplo dessas estratégias de resistência as produções culturais como séries, documentários, filmes e telenovelas que abordam a temática da homossexualidade de uma nova perspectiva mesmo dentro de uma estrutura de inteligibilidade social em que a heterossexualidade ainda assume um caráter compulsório, o que nos leva a refletir que os mesmos espaços para ações, intervenções e resistências podem conter elementos que endossem as relações de poder existentes ou que contribuam para novos jogos de verdades.

Entretanto, Foucault (1995) afirma que não basta afirmar que essas resistências são lutas antiautoritárias, mas sim, deve-se tentar definir mais precisamente o que elas têm em comum. Para o autor, o objetivo destas lutas é atacar, não necessariamente uma ou outra instituição de poder, grupo ou elite, mas sim, atacar uma técnica, uma forma de poder que se aplica à vida cotidiana imediata e que caracteriza o indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o dispositivo da sexualidade como uma construção sociocultural e não como um fundamento essencialista relacionado ao mundo da natureza, buscou-se problematizar e indicar os fatores que contribuíram para ampliação da construção do campo de saber da Teoria Social. Analisou-se principalmente teóricos que contribuíram e vêm contribuindo com estudos genealógicos que desestabilizam o engendramento de uma ciência sexual normativa e de como esse saber está vinculado às produções de verdade-poder, ao cuidado de si e ao uso dos prazeres. Ao mesmo tempo, verificou-se que depois da criação da sexualidade na sociedade moderna e de uma heterossexualidade compulsória, há possibilidades de práticas de resistências via produções culturais. Essas produções culturais problematizam e desestabilizam a heteronormatividade por meio das sexualidades que excedem as categorizações dicotômicas. Assim, as sexualidades ditas “disparatadas” desestabilizam e/ou desconstróem verdades que se naturalizaram em um argumento essencialista das identidades sexuais.

REFERÊNCIAS

AMANDO, M. R.; CUSATI, I. C.; DE CARVALHO, O. F. Normatividade cultural e marginalização das sexualidades: o preconceito no ambiente escolar contra a pessoa LGBT. In: **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 128-147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9162>. Acessado em 04/05/2021.

BOZON, Michel. **Sociologia da Sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Jurandir F. **A Inocência e o Vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – Uma Trajetória Filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FLAX, Jane. Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista. *In* HOLLANDA, Heloisa B. (Org.) **Pós-Modernismo e Política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. *In* DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – Uma Trajetória Filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Sexo, Poder e Indivíduo**. Florianópolis, Nefelibata, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRY, Peter. **Para Inglês Ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

FRY, Peter. Prefácio In GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Unesp, 1999.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O Que é Homossexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

GARCIA, Regina L. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999.

HEILBORN, Maria Luiza. Introdução. In **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LOURO, Guacira L. **Um Corpo Estranho: ensaio sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira L. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente e o “excêntrico” In LOURO, Guacira L; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACHADO, Roberto. *Introdução*. FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2007.

MIRANDA, Marcelo H. G. de; ALENCAR, Rosane M. Do Essencialismo ao Desconstrutivismo: um breve balanço das pesquisas brasileiras sobre homossexualidade e suas interseções com as categorias de corpo e gênero. In **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 22, p. 183-222, 2016.

MIRANDA, Marcelo H. G. de; OLIVEIRA, Suzana M. D.de. TEORIA SOCIAL E EPISTEMOLOGIA FEMINISTA: desestabilizações das categorias sexo, gênero e sexualidade. In **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 18, 2012.

MIRANDA, Marcelo H. G. de; LIMA, Larissa S. G. A. de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. *In. Momento-Diálogos em Educação*, v. 28, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7847>. Acessado em: 16 de março de 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RITZER, George. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Madrid: Ed. MacGrawHill, 1993.

SILVA, Dhones S. N; MIRANDA, Marcelo H. G. de; SANTOS, Maria do Carmo. G. Homofobia e interseccionalidade: sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. *In Revista Interterritórios*. V. 6, N. 10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/viewFile/244903/34872>, acessado em: 15 de março de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In* SILVA, TomazTadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VANCE, Carole S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 5, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v5n1/01.pdf>. Acessado em: 20 de abril de 2021.

CAPÍTULO 23

PARTEIRAS TRADICIONAIS E O PROJETO DE LEI Nº 912 DE 2019 SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DOS DIREITOS HUMANOS

Patrícia do Amaral Gonçalves Oliveira⁸⁷

INTRODUÇÃO

O Ministério da Saúde (2010) estima que existam hoje no Brasil pelo menos 60.000 mil parteiras tradicionais em atuação efetiva em seus territórios, prestando atenção às mulheres, seus rebentos e, de forma geral, à sua comunidade. Esse é um número aproximado dada a falibilidade do cadastro dessas mulheres junto às secretarias de saúde, já que muitas atuam como parteiras sem essa formalidade.

A assistência ao parto e ao nascimento no nosso país, por questões históricas estruturantes, se dá de forma heterogênea. Ao passo em que temos um grande quantitativo de partos hospitalares, realizados tanto na esfera pública pelo SUS (Sistema Único de Saúde) quanto na esfera privada da saúde suplementar, temos também uma quantidade que não pode ser desconsiderada de partos domiciliares, muitos deles assistidos por parteiras tradicionais.

Essas mulheres são reconhecidas em suas comunidades, muitas vezes, como referência de atenção e cuidado às mulheres e também às suas famílias. São além de parteiras, raizeiras, benzedeiras, e guardiãs de uma gama de saber ancestral repassado de geração em geração através da experiência, pedagogia da oralidade, da ancestralidade. É a filha, que aprendeu com a mãe que aprendeu com a avó, ou simplesmente a mais

⁸⁷ Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, mestranda do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco, integrante da Rede Nacional de Parteiras Tradicionais do Brasil (RNPTBR) e da Associação Brasileira de Juristas pela Democracia (ABJD). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6909888913498053>.

jovem que aprendeu com a mais velha, sobre a arte de cuidar do próximo e auxiliar mulheres a botar gente no mundo.

A associação desses cuidados aos remédios da terra, ao conhecimento das plantas medicinais, muito se deve também à conexão das parteiras tradicionais com os povos originários do nosso país, sobretudo indígenas e quilombolas.

A atuação dessas mulheres é baseada em fortes vínculos com a população a que assistem. Comadres, mulheres sábias, que prestam não só uma atenção ao parto com práticas não intervencionistas (em muitos casos conectadas com o que preconiza o movimento de humanização do parto) como também auxiliam na arrecadação de alimentos para as assistidas, roupas e toda uma rede de cuidados dentro de suas comunidades.

Há em muitas das parteiras tradicionais rurais, quilombolas, indígenas, de comunidades ribeirinhas e das áreas urbanas um forte ativismo em favor da promoção dos direitos humanos, mesmo que esse cuidado não se traduza necessariamente nesses termos no universo em que atuam. São mulheres que além de complementar a assistência do sistema de saúde, o fazem com base em um cuidado de respeito ao outro, com alteridade.

É sob a perspectiva de reconhecimento e valorização dos saberes das parteiras tradicionais que surge o Projeto de Lei nº 912 de 2019 de autoria do Deputado Federal Camilo Capiberibe, que tem, dentre outros objetivos, a intenção de regulamentar seu ofício e inseri-las como agentes ativas de saúde integradas ao SUS.

Ao passo em que o reconhecimento do ofício da parteira tradicional por instrumento normativo legal possa ser considerado um avanço jurídico, um reconhecimento formal de amparo legal ao exercício da parteira pelo Estado e uma tentativa válida de retirar um véu de clandestinidade que paira sobre o saber/fazer dessas mulheres, faz-se necessário também refletir até que ponto esse reconhecimento, sob uma perspectiva hegemônica do saber, não seria capaz de vulnerabilizar a subjetividade da construção desse conhecimento.

É a partir dessa reflexão que se estrutura o presente artigo, o qual pretende analisar, a partir da opção decolonial trazida por Walter Mignolo e

J. R. S. Pinto (2009; 2015), os limites e potencialidades existentes no texto do projeto de Lei nº 912 de 2019.

DESENVOLVIMENTO

O que se convencionou chamar de ocidente aderiu a um conceito hegemônico de modernidade que pauta, de forma bastante contundente, a nossa concepção de racionalidade, e, conseqüentemente do que entendemos por conhecimento e saberes. Contudo, essa modernidade faz parte de um projeto pautado na história de uma geopolítica específica (eurocêntrica) espalhada pelo mundo por meio de um projeto também específico: a colonialidade.

J. R. S. Pinto e Walter Dignolo (2015) propõem a reflexão sobre se, de fato, essa apreensão do que entendemos por modernidade é universal, afirmando, dentre outras coisas, que o conceito de modernidade que integralizamos hoje é uma ideia local, concebida de forma regionalmente localizada (Europa Ocidental), mas disseminada de forma global e universalizada. Dessa forma, afirmam os autores, que a modernidade não é a evolução ontológica linear de uma história universal, mas a interpretação particular de eventos disseminada por uma população específica do mundo que se colocou como centro de referência, relegando às bordas e periferias várias outras populações.

O vetor que foi capaz de implementar essa aceção da modernidade como hegemônica teria sido o colonialismo, que perduraria, sobretudo nas sociedades que se emanciparam contra os Estados Nações colonizadores, pela colonialidade ou colonialidade do poder (PINTO; MIGNOLO, 2015).

A colonialidade do poder, por sua vez, influenciaria também na esfera do saber, e do ser. O conhecimento produzido assim como as subjetividades dos seres seriam moldados por essa lógica da racionalidade moderna, fundada em algumas categorias específicas como: emancipação liberal (ou marxista), democracia e direitos humanos. Cada categoria dessa é formada por um discurso específico, construído por meio das relações intersubjetivas dos sujeitos, havendo, pois, um processo de edificação coletiva da verdade, a qual não pode ser apreendida de forma objetiva como algo “natural”. A

verdade, incluindo a verdade científica, é, construída entre, para e com os sujeitos.

A reflexão necessária colocada pela opção decolonial em relação as categorias de democracia, direitos humanos e emancipação parece ser a necessidade de abertura dos conceitos fundantes dessas. O que entendemos por Direitos Humanos pode ser restringindo ao disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 ou tratados e convenções internacionais?

Me parece importante o alargamento da concepção universalista dos direitos humanos para a necessária ampliação da concepção desses direitos, sobretudo nos territórios em que a colonialidade do poder se apresenta de forma tão contundente na conformação da estrutura de direitos, na definição de quem terá acesso material a alguns direitos e a quem, simplesmente, padecerá a toda uma série de violências, inclusive epistêmica, por força da colonialidade. O conceito de dignidade humana, nesse sentido, não é único e uniformizado.

Aderir a uma concepção decolonial dos direitos humanos, ou a uma concepção universal de confluência (como ponto de partida e não de chegada) como nos propõe Herrera Flores (2009), não significa negar a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e demais instrumentos normativos internacionais, assim como as instituições que se organizaram para difusão e controle desses. No entanto, parece ser preciso construir pontes entre as estruturas de pensamento, pontes que possam ampliar o espectro de efetividade a que se propõe a construção dos direitos humanos.

Partindo da lógica da colonialidade do poder e do saber, existiria toda uma lógica de saberes que podem ser considerados legítimos, posto que coadunam com a racionalidade hegemônica, e saberes que deveriam ser relegados à margem, ao apagamento e subalternidade.

Colonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais. A

desumanização de habitantes não europeus do globo foi necessária para justificar o controle de tais “seres humanos inferiores”. (PIN TO, MIGNOLO, 2015, p. 383)

Sob essa ótica, o racismo poderia ser definido como uma categoria criada para fundamentar a hierarquização dos seres, definindo quais estariam aptos para serem produtores de conhecimento e sujeitos de direitos, sendo definidos como “humanos”, enquanto os demais, estariam relegados a categoria de “quase ou semi-humanos” (PINTO, MIGNOLO, 2015, p. 383).

Luciana Ballestrin (2013), fazendo um apanhado histórico sobre o que se entende por giro decolonial, nos explica que no ano de 1992 - ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano "Colonialidad y modernidad-racionalidad" –alguns intelectuais latino-americanos e americanistas vivendo nos Estados Unidos da América fundaram o Grupo autointitulado Latino-Americano de Estudos Subalternos. A fundação desse grupo esteve intrinsecamente conectada com outro chamado de Estudos subalternos organizado por pensadores sul asiáticos como GayatriSpivak, ParthaChatterjee e DipeshChakrabarty.

O Grupo de estudos subalternos latino-americano teria produzido em conjunto durante alguns anos na tentativa de construir um conhecimento, uma episteme, mais conectado com a realidade do sul global, quando, em 1998, por divergências políticas, acabou sendo desintegrado, provocando a formação de outro agrupamento de pensadores denominado de Modernidade/Colonialidade (M/C) (BALLESTRIN, 2013). Walter Mignolo, assim como outros pensadores como Carlos Maldonado Torres, Boaventura de Sousa Santos e Ramón Grosfóguel, integram o M/C e vem trabalhando na construção de outras epistemologias a partir do desprendimento da racionalidade hegemônica da modernidade.

Walter Mignolo (2008) afirma, em referência ao texto de Quijano “Colonialidade e Modernidade/Racionalidade”, que esse não defende a negação de todas as categorias e dissolução dos elementos de discurso da racionalidade/modernidade, mas sim, o desprendimento da vinculação destas categorias com a colonialidade e *“con todo poder non constituído en la decision libre de gentes libres”*, trazendo assim a proposta da desobediência epistêmica.

Sem esse movimento não será possível o que o autor chama de *desencadeamento epistêmico*, e, a ausência do desencadeamento epistêmico nos colocaria na permanência do domínio da oposição interna aos conceitos eurocentrados, enraizados nas categorias dos conceitos gregos e latinos, e nas experiências e subjetividades formadas nessa base epistêmica.

Ultrapassar as limitações do Marxismo, Lacanismo, Freudismo, Foucaultianismo, ou da Escola de Frankfurt não significaria deslegitimar as ideias críticas europeias ou pós-coloniais fundamentadas em Lacan, Foucault ou Derrida. Afinal, o pós-estruturalismo foi peça chave na construção do pensamento de fronteira, na interpretação das fissuras existentes nessa modernidade.

Afirmar a coexistência de um pensamento decolonial não seria necessariamente apagar essas ideias, mas é preciso desprender-se delas, motivo pelo qual defende a opção decolonial (ou opções decoloniais) como um exercício de desobediência epistêmica.

Nesse sentir, o autor afirma a importância de se incluir dentro da desobediência epistêmica não a questão de política de identidade, mas de identidade em política. Destaca que a política de identidade por se basear em aspectos essenciais dos indivíduos pode levar a intolerâncias, nas quais posições fundamentalistas são sempre perigosas, mas, por acreditar que nenhuma política é isenta é preciso se pensar na relevância da identidade em política.

E a identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas. (MIGNOLO, 2008, p. 3).

Uma das questões fulcrais que o pensador parece nos trazer seria a reflexão sobre a política identitária dominante, vigente e hegemônica, posto que esta não se apresenta na realidade como tal, mas se coloca para o mundo a partir de conceitos universais e abstratos, aparentemente genéricos,

como a própria noção de ciência, da filosofia, do cristianismo e do liberalismo, por exemplo.

No que se refere ao universo das parteiras tradicionais, correlacionando-o a uma perspectiva decolonial, poderíamos afirmar que o reconhecimento da parteira por meio de um instrumento normativo não pode estar desassociado de uma perspectiva contra hegemônica do significado desse saber/fazer, desse ofício.

Avaliando a implantação do Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais (PTPT) no Tocantins, iniciado no ano 2000, restou verificado (GUSMAN et al, 2015) que apesar da iniciativa baseada numa pedagogia Paulo Freiriana, com uma proposta de educação emancipatória a partir de rodas de conversas e problematizações trazidas pelas próprias parteiras, que os desafios na integralização dessas ao SUS ainda são grandes.

Destacam as autoras:

Chama atenção a reiterada estratégia de remodelamento do fazer da parteira como a principal forma de qualificação do parto domiciliar atendido por essas mulheres. Embora as oficinas de troca de experiências e revisão das práticas sejam importantes para a melhoria da assistência e das condições de trabalho, é evidente que se trata de uma estratégia que reduz a complexidade da questão ao saber/fazer da parteira. Assim, cabe indagar o quanto essa estratégia tem sido eficaz para produzir a inclusão da parteira, do parto domiciliar ou da mulher atendida pela parteira no SUS. (GUSMAN *et al.*, 2015, p. 367)

Concluem as autoras sobre a necessidade do respeito e consideração aos diferentes saberes como caminho para a compreensão e ampliação das bases epistêmicas constitutivas da saúde integral. Sob esse viés, destaco, por entender relevante, a importância de um conceito de saúde que não esteja unicamente acoplado a definição de verdade científica apoiada em uma racionalidade pautada apenas no conceito monolítico de modernidade.

Para além disso, destacam as autoras a importância da prestação de condições materiais para o exercício do ofício da parteira, como efetivação da própria dignidade humana, como o fornecimento de materiais adequados,

condições básicas sanitárias em seus territórios: acesso a esgoto e água potável, por exemplo, transporte público de qualidade e remuneração por esse saber/fazer.

Nesse aspecto o Projeto de Lei nº 912 de 2019 inicialmente prevê em seu art. 4º que a parteira tradicional exercerá o seu ofício no âmbito do SUS, de forma direta ou indireta, definindo ainda em seu parágrafo único a obrigatoriedade de fornecimento por parte do SUS de todo o material, equipamentos e instrumentos cirúrgicos necessários à adequada prestação do serviço. Nesse aspecto, é importante destacar que para além dos insumos biomédicos, condições materiais básicas se fazem necessárias para que estas mulheres possam prestar o melhor serviço às suas comunidades, e aqui incluem-se comida, acesso a água, educação e condições mínimas sanitárias.

O art. 5º, último do instrumento normativo, prevê o estabelecimento de 01 (um) salário mínimo como remuneração básica destinada às parteiras, sem dúvida um avanço para a realidade dessas mulheres que trabalham muitas vezes de forma solidária, quando muito em troca de doações.

Voltando ao início do PL de nº 912 de 2019 alguns pontos, no entanto, merecem atenção especial. Ao definir a competência das atribuições das parteiras tradicionais o PL define, no parágrafo primeiro do art. 1º que:

As atribuições previstas neste artigo serão exercidas mediante supervisão de médico ou enfermeiro, quando forem realizadas em unidades de saúde, e, sempre que possível, sob supervisão de profissional de unidade de saúde, quando se fizerem fora desta (BRASIL, 2019)

Há nesse trecho uma nítida subordinação epistêmica do saber/fazer da parteira tradicional à ciência hegemônica destacada pela palavra 'supervisão', tratada como régua balizadora do que deve ser um cuidado de excelência à saúde. Essa subordinação é preocupante, pois pode servir de base para, ao invés de integrarem esses saberes ao SUS ou a uma visão integral de saúde que tenha consonância com o SUS, repelirem formas de cuidados definidas como não usuais, como obsoletas, ou inapropriadas, quando estas não dialogam com a epistemologia dominante, conectada ao conceito monolítico da racionalidade/modernidade.

Do mesmo modo, o art. 3º do PL nº 912 de 2019 que prevê os requisitos condicionantes definindo o lugar da parteira tradicional não deixa claro no instrumento normativo se esses requisitos são complementares ou alternativos.

Art. 3º O exercício da atividade de parteira tradicional dependerá do cumprimento dos seguintes requisitos:

I – conclusão, com aproveitamento, de curso de qualificação básica de parteira tradicional, ministrado pelo Ministério da Saúde ou por secretarias estaduais de saúde;

II – apresentação de atestado fornecido por entidade de classe da categoria a que esteja filiada, comprovando que a parteira já exercia as atribuições previstas no art. 2º antes da publicação desta lei.

1º Na ausência de entidade de classe prevista no inciso II, a comprovação do exercício será feita mediante declaração de duas parteiras idôneas, atestando que a requerente já exercia as atribuições.

§ 2º O conteúdo do curso de que trata o inciso I deste artigo será definido pelo órgão competente.

§ 3º Além dos requisitos previstos no caput, a parteira tradicional deverá residir na vizinhança da comunidade onde atua.

Em sendo requisitos complementares, haveria aí a necessidade para além do reconhecimento da entidade de classe, o que por si já é algo complexo visto que muitas dessas mulheres estão no exercício de sua missão basicamente no anonimato, da conclusão de curso de qualificação básica, cujo conteúdo seria estabelecido, de acordo com o parágrafo 2º, por órgão competente. O reconhecimento do exercício da parteira condicionado à conclusão do curso de capacitação pode ser um grande entrave para o livre saber/fazer dessas mulheres.

Ante a perspectiva trazida pela opção decolonial nesse artigo e da importância da identidade em política, entendo ser necessária também a participação das parteiras, e das organizações da sociedade civil que com elas trabalham, na construção do conteúdo e forma dessa qualificação.

Em sendo requisitos alternativos, destaco a importância do parágrafo 1º que prevê a dispensa da outorga da entidade de classe a partir da declaração de duas testemunhas idôneas que atestem o exercício das atribuições da parteira previstos no art. 2º.

A definição das atribuições da parteira tradicional definidos no art. 1º do PL nº 912 de 2019 parecem estar em consonância com a atividade habitual dessas mulheres, pois definem a sua atuação não só no momento do parto (em casa de parto, domicílio e maternidades), mas também no pré-natal e nos cuidados com a parturiente puérpera e o recém-nascido no pós-parto. Evidenciando assim o caráter integral desse cuidado, que transcende a atenção pontual, setorizada, característica do serviço médico tradicional.

Cumprе destacar que o projeto de lei passou inicialmente pela Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF) e com a relatoria do Deputado Dr. Frederico (PATRIOTA-MG) que sugeriu, com aprovação do parecer em 12/11/2019, um substitutivo ao texto original ponderando justamente que a necessidade da conclusão do curso específico poderia limitar o exercício do ofício da parteira. Sendo assim, propôs mudanças significativas no texto, de modo que a lei ao invés de regulamentar o ofício se dê para estabelecer mecanismos de reconhecimento e valorização das suas atividades, tal entendimento foi seguido pela relatora Deputada Erika Kokay(PT-DF) na Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP) em parecer dado em 05/05/2021.

Tais alterações merecem uma análise cuidadosa, mas, à primeira vista, parece um avanço no sentido de considerar a realidade das parteiras por uma lógica contra hegemônica se seu saber/fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento do exercício/ofício da parteira tradicional por meio de instrumento normativo representa não só a iniciativa legislativa de um membro do Congresso Nacional no exercício de sua função institucional. Esse reconhecimento vem sendo pautado a partir da organização dessas parteiras, e de parte da sociedade civil que apoia e entende a importância da sua existência na tentativa de se conseguir melhores condições de existência, de efetivação de direitos humanos, não só para elas, mas para toda comunidade.

Nesse aspecto, o reconhecimento normativo representa um avanço, uma consolidação de lutas, conectadas aos preceitos universalistas dos direitos humanos. Contudo, é importante olhar para esse projeto de lei de forma crítica, de modo a compreender quais são as forças discursivas presentes como elementos moduladores do conhecimento e subjetividades que estruturam a sua forma. Ultrapassando e adotando também a opção decolonial como categoria de análise, é possível indicar quais os possíveis limites de abrangência dessa lei.

A opção decolonial nessa na análise do PL nº 912 de 2019 surge, portanto, como uma tentativa de alargamento do direito ali previsto, colocando na pauta a importância da construção conjunta e do peso histórico que a subordinação epistêmica a uma racionalidade hegemônica tem imposto às mulheres que exercem o ofício de parteira tradicional.

Não basta apenas o reconhecimento do ofício com a declaração de integração das parteiras tradicionais ao SUS, é preciso entender de que forma isso se daria na prática, quais os elementos discursivos em jogo, e refletir sobre a necessidade de que essa integração se faça a partir da superação do caráter subalterno imposto a este saber/fazer que vem sendo reafirmado pela colonialidade do poder por meio de concepções hegemônicas das categorias: democracia, Direitos Humanos e emancipação.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** no.11 Brasília maio/ago. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de nº Lei 912 de fevereiro de 2019.**Regulamenta a atividade de parteira tradicional; tendo parecer da Comissão de Seguridade Social e Família, pela aprovação, com substitutivo (relator: DEP. DR. FREDERICO). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D156F6154396C385B9BD9F6C84A3B70B.proposicoesWebExterno2?codteor=1836937&filename=Avulso+-PL+912/2019. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. ***Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais [recurso eletrônico]***:o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e experiências exemplares.Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em:http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto_nascimento_domiciliar_parteiras.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos Direitos Humanos**. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GUSMAN, Christine Ranier; VIANA, Ana Paula de Andrade Lima; MIRANDA, Margarida Araújo Barbosa; PEDROSA, Mayane Vilela Pedrosa; VILLELA, Wilza Vieira. Inclusão de parteiras tradicionais no Sistema Único de Saúde no Brasil: reflexão sobre desafios. **Rev. Panam. Salud Publica** 37(4/5), 2015.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, 2008.

PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, Walter. A modernidade é de fato universal? **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015

SEÇÃO IV

DIREITOS HUMANOS E OS DIREITOS DA
CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

CAPÍTULO 24

LINGUAGEM DA LIBERDADE – CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS GÍRIAS NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO.

Daniele Medeiros Pereira⁸⁸
Renan Oliveira do Nascimento⁸⁹

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir a linguagem utilizada por adolescentes em situação de conflito com a lei nas unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo no estado de Pernambuco. Através de narrativas obtidas por entrevistas realizadas com 05 técnicas que acompanham ou já acompanharam tais adolescentes, incluindo as contribuições da autora deste trabalho (ex-advogada da FUNASE), foi possível obter qualitativamente um número considerável de palavras e expressões cotidianamente utilizadas, a fim de registrar essa forma peculiar de expressão. Assim, com respaldo teórico interdisciplinar – campo do saber do direito e da lingüística, o texto trabalhará privação de liberdade, linguagem e resistência. Sabe-se que privação de liberdade de adolescentes deve resguardar o caráter da brevidade e excepcionalidade, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, contudo, por mínima que seja a intervenção com privação de liberdade, os prejuízos proporcionados às vidas dos adolescentes são enormes, principalmente quando volve-se o olhar para a dinâmica da execução da medida socioeducativa de internação. Assim, dentro de um movimento de criatividade e socialização, percebe-se que a gíria desponta com grande potencial libertador.

⁸⁸ Mestranda em direito pela UNICAP, Recife/PE. Advogada, membro da Comissão de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes da OAB/PE. <http://lattes.cnpq.br/7661014305742347>.

⁸⁹ Graduado em Letras – Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica). Professor de Arte e Língua Espanhola no Colégio CEMAF. <http://lattes.cnpq.br/9635381830723325>.

DESENVOLVIMENTO

Constantemente é pauta de discussão nos mais variados setores da sociedade, a questão da responsabilização de adolescentes que praticam atos infracionais. De modo bastante equivocado é difundida a ideia de que adolescentes não são responsabilizados pelas violações da lei. Alguns, inclusive, condenam a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) por considerarem que esta lei é muito branda. Manifestações para a redução da maioridade penal demonstram tal fato. Para tais adeptos desse tipo de pensamento, a punição exercida através do encarceramento parece ser a tábua de salvação para o problema da criminalidade. Contudo, de forma bastante antagônica, observa-se outra realidade. Há vasta literatura (Zimbardo, 2007; Foucault, 1987; Wacquant, 2004; Goffman, 1961; Christie, 2016; Hulsman, 2018; Davis, 2018) no sentido de que o encarceramento traz danos irreparáveis para as pessoas que são submetidas a este tipo de resposta estatal, existindo outras formas alternativas para solução de conflitos. Ademais, até hoje não se provou que o encarceramento em massa diminui a criminalidade. *“O encarceramento, a pena de morte, as reações policiais repressivas e o endurecimento autoritário reverberam mais violência, não tocando nas causas reais da mesma.”* (PELIZZOLI, 2016, p. 20)

Lamentavelmente, tem-se que admitir a persistência desse modelo: *“conhecemos todos os inconvenientes da prisão e sabemos que é perigosa quando não é útil. Contudo, não vemos o que possa substituí-la. É a solução detestável que não sabemos como abandonar”.* (FOUCAULT, 1987, p. 295)

A prisão priva a liberdade do ser humano. E a liberdade, em sentido amplo, figura como um dos principais direitos fundamentais de qualquer pessoa, tanto é que a Constituição Federal consagra em seu texto diversos aspectos da liberdade (liberdade de manifestação do pensamento; liberdade de consciência, de crença e de culto; liberdade religiosa; liberdade de comunicação pessoal; liberdade de exercício profissional; liberdade de informação; liberdade de locomoção, liberdade de reunião). Portanto, é nítido que medidas que importem em privação de liberdade, são extremamente gravosas por si só.

Para Foucault, a prisão na modernidade:

(...) é para privar o indivíduo de uma liberdade vista como um direito e, ao mesmo tempo, como um bem. Segundo esta penalidade, o corpo é dominado por um sistema de coação e privação, de obrigações e interdições. O sofrimento físico e a dor do próprio corpo já não são elementos constitutivos da pena. O castigo deixou de ser uma arte das sensações insuportáveis e tornou-se uma economia de direitos suspensos. (FOUCAULT, 1987, p. 28)

Assim, a privação de liberdade segue como punição por excelência, inclusive, quando o indivíduo está privado de sua liberdade de locomoção outras liberdades também são suprimidas, contudo, o fato é que nem mesmo a Lei que é considerada “branda” por muitos, fugiu do movimento punitivo da modernidade, pois de acordo com o art. 121 do ECRIA ⁹⁰(Estatuto da Criança e do Adolescente) a medida socioeducativa de internação priva o adolescente de sua liberdade. Aliás, tal medida deve ser aplicada como última opção e nas hipóteses previstas no art. 122 do ECRIA ⁹¹(tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta). Muito embora o referido artigo afirme que tal medida é sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, não parece ser tão breve e muito menos utilizada como última opção. Ademais, o prazo máximo para cumprimento de tal medida é de 03 anos (art. 121, §3, ECRIA⁹²), ou seja, na prática é uma intervenção de

⁹⁰ Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (BRASIL, 1990)

⁹¹Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal.

§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada. (BRASIL, 1990)

⁹² Art. 121, § 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos. (BRASIL, 1990)

longo prazo, especialmente por ter adolescentes como destinatários, cuja fase da adolescência se dá em um interregno dos 12 aos 18 anos incompletos, totalizando um período de 06 (seis) anos, dos quais a metade, pode, em tese, ser vivenciada em privação de liberdade, partindo do pressuposto que a aplicação da medida socioeducativa se dê aos 12 anos e perdure o prazo máximo estabelecido (03 anos).

Portanto, a medida socioeducativa de internação e pena privativa de liberdade possuem muitas semelhanças. O que se pode destacar como diferença é o caráter pedagógico que acompanham as medidas socioeducativas, todavia, a medida de internação é cumprida em espaços preponderantemente cercado por grades e dentro de uma lógica de hierarquia e disciplina dos corpos, que muito se aproxima com o sistema carcerário.

Diante desse contexto, não é novidade o fracasso do modelo punitivo estatal, marcado pela superlotação, falta de estrutura, insalubridade, motins, violência, o que torna a passagem de qualquer pessoa por este sistema uma real *via crucis* tolhendo qualquer aspecto da Dignidade da Pessoa Humana. Tanto é, que no ano de 2015, o Supremo Tribunal Federal reconheceu que o sistema prisional brasileiro padece do estado de coisas inconstitucional - julgamento da ADPF 347, caracterizado pelo quadro de violações generalizadas, contínuas e sistemáticas dos direitos humanos ocasionados pela atuação omissiva e falhas estruturais das políticas públicas dos poderes Legislativo e Executivo, bem como na aplicação e interpretação da lei penal (Judiciário).

Lamentavelmente, o STF (BRASIL, 2020) de modo análogo admitiu que tais situações também podem ser verificadas em diversas unidades de internação no país, tanto é que o Tribunal julgou o habeas corpus coletivo 143988, reconhecendo a situação de graves violações de direitos humanos dos adolescentes submetidos ao cumprimento da medida socioeducativa de internação. No referido habeas corpus foram estabelecidos critérios para a correção da superlotação nas unidades socioeducativas, como uma alternativa de melhoria no sistema. Tal decisão deve sim, ser comemorada, todavia, não é o habeas corpus a solução para combater toda lógica institucional existente, pois, mesmo sem superlotação a privação de

liberdade se mostra um processo estigmatizante. O que dizer de um sistema que não consegue garantir a vida e a dignidade das pessoas que estão sob sua custódia? As notícias abaixo retratam bem a cruel realidade⁹³.



Portanto, fatos como estes continuam a ocorrer, mesmo após decisão de correção da superlotação, pois fazem parte de uma lógica perversa que impõe seu poder sobre os corpos daqueles que estão submetidos ao processo de encarceramento.

Assim, em um movimento muito similar ao que ocorre em cadeias e penitenciárias, o (a) adolescente ao adentrar na Instituição designada para o cumprimento da medida socioeducativa de internação, passa a depender inteiramente dela, devendo obediência irrestrita a suas regras que dão corpo a lógica institucional de funcionamento. Malgrado, não se esteja tratando de

⁹³ FONTE: Disponível em: <https://interior.ne10.uol.com.br/noticias/2020/09/22/adolescente-morre-apos-reeducandos-atearem-fogo-em-colchoes-na-funase-garanhuns-195553>. Acesso em: 15.02.2021; <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2020/12/21/adolescente-morre-apos-levar-choque-eletrico-dentro-da-funase-em-caruaru.ghtml>. Acesso em 15.02.2021.

uma instituição total, nos termos absolutos descritos por Goffman, pois a instituição de atendimento socioeducativo recebe influências do mundo externo (direito às visitas externas, realização de atividades pedagógicas externas, etc.), há características presentes nas instituições totais que são reproduzidas nas instituições socioeducativas, notadamente o fato da execução da privação de liberdade imposta aos adolescentes que lá se encontram.

De acordo com Goffman (1987, p. 23), tais pessoas ao adentrarem nessas instituições começam a sofrer processos de mortificação do eu onde há alterações em sua carreira moral, com o rompimento dos papéis anteriormente desempenhados, culminando na perda da identidade.

Dentro dessa ideia, as memórias e interações anteriores que colaboram e reforçam a formação e visão de mundo de cada pessoa vão sendo apagadas. Trata-se de consequência de grandes proporções, imagine-se então, esse efeito em pessoas que estão em peculiar estágio de desenvolvimento? Assim, diante desse cenário questiona-se: como resistir?

É necessário falar de resistência, pois se trata de uma característica marcante dos seres humanos e que se manifesta de muitas formas, a depender de cada situação vivenciada. Não sucumbir ao que está posto - modelo de execução da medida de internação - faz com que alternativas sejam buscadas e onde espaços de liberdade possam surgir.

Assim, identifica-se que a criação de códigos de linguagem interna em ambiente de privação de liberdade possui múltiplas funções: instrumento de negociação para evitar interferências por parte do sistema de vigilância, ferramenta de troca, sobrevivência e interação neste ambiente, além de garantir o exercício de direitos individuais, coletivos (SILVA; OLIVEIRA, 2017, p.02). Contudo, é a questão da sobrevivência que se destaca, mesmo diante de tantas possibilidades. Marcadamente, a utilização desses códigos funciona como instrumento de resistência em face do processo de institucionalização.

Ter domínio de um bom número dessas gírias pode ser um fator determinante na sobrevivência desses adolescentes nesses espaços de privação de liberdade. Através desse movimento, o adolescente em situação de conflito com a lei busca meios de inserção no seu atual contexto, a fim de

tornar-se sujeito pertencente ao espaço físico e linguístico, como forma de expressão do direito à liberdade que se encontra em suspensão. Nesse sentido:

A linguagem, compreendida como um sistema de sinais, códigos e regras de comunicação, que pode ser considerada parte inerente do ser humano, já que, é por meio dela que o indivíduo organiza o seu pensamento de modo a expressar compreensivelmente o seu discurso, a fim de relacionar-se com os outros, está ligada ao tempo, ao espaço e à cultura, tendo por função primordial favorecer a interação entre as pessoas. (SILVA; OLIVEIRA, 2017, p.03)

Bakhtin (1997, p. 124), reforça que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Logo, para o autor, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações. Portanto, a língua é apresentada por Bakhtin não como objeto abstrato, estático, mas como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, ou seja, a natureza da língua seria essencialmente dialógica. Ressalta ainda, que o que importa no estudo da língua é o seu caráter interacional, enunciativo e discursivo, ou seja, a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa em uma determinada condição de enunciação. Assim, a língua é um produto coletivo, isto é, um fenômeno social, que se apresenta dentro de um contexto ideológico (Bakhtin, 2006). Dessa forma, pode-se observar que os códigos utilizados pelos adolescentes são um produto coletivo atravessado pelo social em uma situação de contexto ideológico.

Ferdinand de Saussure (2004, p.17), em sua linguística Moderna, ressalta que o estudo da linguagem comporta duas partes: 1) a língua (langue) enquanto objeto; 2) a fala (parole). Assim, a primeira seria social em sua essência, em contrapartida à segunda, que se apresenta como parte individual da linguagem. Para o lingüista, existe uma diferenciação entre língua e linguagem e a relação de uma com a outra:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela,

indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p.17).

Assim, compreende-se que a linguagem é uma faculdade e a língua é aquilo que permite o exercício de tal faculdade. Para que não reste dúvida diante de tal relação, cumpre frisar que *“o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional.”* (SAUSSURE, 2004, p.17).

Para que a interação seja exitosa é necessário que a mensagem esteja em um código e em um contexto comum para que emissor e receptor possam compreender a mensagem a ser passada, caso contrário, a comunicação será falha. Portanto, diante das necessidades naturais de comunicação, bem como no estabelecimento de um contato interpessoal, o falante buscará estratégias que viabilizarão sua interação com os demais membros da comunidade da qual faz parte.

Quando se fala em gíria, normalmente há uma ligação imediata com jovens, delinquentes ou pessoas de má índole. E esta relação não é algo recente, como descrito por Gustavo Ignacio Anitua (2005, p, 334), que cita o exemplo do livro *O idioma do delito*, publicado por Dellepiane em 1894 em que associava a gíria de determinados grupos, na qual aparecem vocábulos estrangeiros, com a maior profissionalidade do delinquente. Ressalta ainda, que o citado autor *“passava a averiguar a motivação psíquica que havia dado nascimento a cada um dos vocábulos dessa linguagem “sinistramente alegre” e própria desses estratos inferiores”*. Ou seja, tais gírias eram atribuídas aos delinquentes, considerados seres inferiores, especialmente quando estrangeiros.

Este tipo de associação ainda é bem atual e só reforça a existência de estereótipos e preconceitos. Contudo, é necessário compreender que a gíria é falada por crianças, jovens, adultos, idosos. A gíria não deve ser interpretada como mero elemento identificador de seus usuários, pois tal afirmação traz uma carga forte de preconceito e exclusão. O fato é que, *“a gíria é uma manifestação da língua viva, que é utilizada como forma ideal de*

comunicação em determinados contextos sociais". (SILVA, 2008, p. 20). Neste sentido, é fundamental trazer as contribuições da sociolinguística, que é *"caracterizada como área da Linguística que se ocupa das questões postas pela consideração das relações entre língua, cultura e sociedade"*. (ALKMIM, 2003, p. 593).

A sociolinguística oferece subsídios para uma análise mais profunda das interações existentes na privação de liberdade entre os adolescentes em situação de conflito com a lei e toda a estrutura institucional. Através destes recursos linguísticos (gírias) consegue-se perceber o universo lexical ali existente, visto que as gírias são fenômenos linguísticos utilizados em contextos informais entre pessoas que pertencem ao mesmo grupo – de circulação daquela linguagem. Percebe-se ainda, que a utilização das gírias sofre alterações por influência de regiões demográficas, culturas, classe social, ou seja, por diferentes nichos.

De fato, a afirmação mais geral que se pode fazer é que essa unidade psicolinguística se materializa, no discurso, com uma inegável individualidade. Os seus contornos formais situam-na entre uma unidade mínima gramatical significativa - o morfema - e uma sintagmática maior - o sintagma. (BIDERMAN, 1999, p. 82 apud SILVA, 2008, p.16)

Assim sendo, temos a gíria como um elemento materializado no discurso em contextos individuais, abrigando assim, diversas variáveis. É importante ressaltar que mesmo a gíria tendo sua gênese em algum espaço de privação de liberdade, não ficará restrita naquele espaço, pois tal ambiente sofre influências do meio externo, fazendo com que haja circulação de gírias, tanto é que algumas das gírias utilizadas são faladas fora dos muros das cadeias, penitenciárias ou unidades socioeducativas.

Por conseguinte, o presente trabalho reuniu através de narrativas das técnicas⁹⁴ que atuam/atuaram em algumas unidades da FUNASE, um

⁹⁴ Cristyane Lins Galindo – Assistente Social, Coordenadora Geral CASE/Pirapama – Cabo de Santo Agostinho, Natanna Lopes de Araújo – Assistente Social, ex-Analista de Gestão Socioeducativa do CASE/Caruaru; Juliana Ferro – ex- advogada do CENIP/Garanhuns; Daniele Medeiros Pereira – ex-advogada do CASE/CENIP Garanhuns/Caruaru, Sofia Silva de Macedo Oliveira – Psicóloga, Analista de Gestão Socioeducativa do CASE/Caruaru, Tânia

glossário com 71 palavras/expressões e seus significados, encontrados no ambiente de execução da medida socioeducativa de internação, conforme apresentar-se-á:

Gírias e expressões utilizadas em unidades masculinas:

1. **Nas condições** – Forma educada de se fazer um pedido.
2. **Fax pam** – Avaliação positiva de uma ideia – pessoal ou de terceiro.
3. **A ideia é uma só** – Não aceitação de contradições ou de uma nova proposição diferente da anterior.
4. **Arte** – Algo que não está bom.
5. **Pam** – Algo que é bom.
6. **Rodou** – Forma de exclusão. Geralmente ocorre quando um adolescente não é aceito em algum alojamento ou que descumpriu as “regras” do referido espaço ou ainda, quando o “comando” (líder) do alojamento recebe alguma informação que culmina na não aceitação do adolescente no alojamento ou na própria unidade.
7. **Chegou um fax** – Significa que alguma informação privilegiada foi obtida. Em geral, são informações sobre algum adolescente que se encontra na unidade.
8. **Cabueta** – Aquele adolescente que costuma contar para o corpo de técnicos (tias/tios) informações sobre o cotidiano nos alojamentos, inclusive, falando sobre possíveis agressões e agressores.
9. **Talarico** – Significa, que algum adolescente está se relacionando com uma ex de outro ou que “tomou a mulher do outro”. Este fato é bem corriqueiro em espaços masculinos, considerando que as visitas ocorrem em dias específicos e de forma geral, o que proporciona o contato entre vários adolescentes e visitantes externos.
10. **Fato triste** – Mentira.
11. **Minha Maria** – Companheira/esposa.
12. **Minha Rainha** – Mãe.

13. **Pegar ibope** – Imitar.
14. **Bater o sarro** – Se alimentar.
15. **Ducha** – banho.
16. **Boi** – Banheiro.
17. **Bodiar** – Dormir.
18. **Peixar** – Cabuetar.
19. **Ligeiro** – esperto.
20. **Cocó** – Armação, emboscada.
21. **Crânio** – Cabeça.
22. **Coruja** – Cueca.
23. **Comando** – Líder do alojamento.
24. **Tirar uns castelos** – Dormir.
25. **Castelar** – Pensar.
26. **Lili** – Liberdade.
27. **Livrar as cara** – Se sair de alguma situação.
28. **Fazer os corre** – É um pedido para fazer algo ou agilizar alguma situação.
29. **Parasitando** – Ficar à toa.
30. **Bota pra gerar** – Quebrar tudo.
31. **Tentando a fé** – Duvidar.
32. **Meu F ou F** – Filho.
33. **Dar um 21** – Desmaiar o “cara”; agredir.
34. **Melado** – Murro no gogó e no peito. Em outro contexto pode significar mistura de drogas.
35. **Muita lusa** – Muita conversa.
36. **Na guarita** – Ficar de vigia.
37. **Mundão** – Refere-se à vida fora dos muros da privação de liberdade.
38. **Tela** – Televisão.
39. **A casa estourou** – Tumulto, início de rebelião.
40. **Brega** – Celular.
41. **Fio** – Carregador.
42. **Lupa ou joanete** – Óculos.
43. **Pisante** – Sapato.
44. **Bucha** – Colchão.

45. **Baratinado** – Estressado, com raiva, com emoções à flor da pele.
46. **Linha** – Ligação.
47. **Pêlo** – Cabelo.
48. **Chunços** – Armas artesanais pontiagudas.
49. **Nóia** – Que cheira Tinner ou cola.
50. **O doido*** – Representante do alojamento, líder, voz de comando.
51. **Segunda voz*** – O substituto do líder do alojamento.⁹⁵

Gírias e expressões utilizadas na Unidade Feminina de Internação (CASE/Santa Luzia)

1. **Baratinada** – Perturbada, estressada.
2. **Mundão** – A vida fora da “cadeia”.
3. **Coroa** – Mãe
4. **Nas conde** – Se possível, se tiver condições.
5. **Tiração** – Avacalhar, fazer de trouxa.
6. **Tá ligado mó véi** – Fica esperto, te liga, fica atento.
7. **Aí eu boto fé** – Acreditar, apoiar.
8. **Caraca** – Nossa, poxa.
9. **De boa** – Tranquila.
10. **Suave** – Tranquila, calma.
11. **É nós** – Estamos juntas, tô contigo.
12. **Parceira** – Amiga.
13. **Irado** – Fera ou/massa.
14. **Maneiro** – Muito bom, legal.
15. **Noiada Moscar** – Não entender, não prestar atenção.
16. **Estourar** – Arrebentar, quebrar.
17. **Cabulosa** – Estranha.
18. **– Drogada.**
19. **Minha crush** – Minha paixão, meu amor, minha paquera.
20. **Shipar** – Juntar casal (vínculo afetivo).

⁹⁵ Essas gírias apenas são utilizadas em unidades que possuem líderes de alojamento (Comando). Em sua maioria são unidades localizadas na capital e região metropolitana do Recife/PE.

Cumpramos esclarecer que a maioria das gírias acima descritas são faladas independentemente de gênero, ou seja, tanto em unidades femininas como em unidades masculinas tais códigos são compreendidos. Todavia, existem algumas gírias que sofrem influências de gênero, por conter especificidades daquele ambiente e daquelas interações ali presentes, como por exemplo: Minha crush; Shipar, típicas de unidades femininas e talarico (unidades masculinas). Ressalte-se ainda, que não foi possível identificar gírias específicas do público LGBTQI+ (sigla de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, queers, intersexuais, assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades).

De fato, a vida em ambientes de privação de liberdade faz com que as pessoas desenvolvam estratégias de sociabilidade que resguardecam a individualidade de cada sujeito, ou seja, a gíria vem representar uma expressão do sujeito que tenta resistir ao ambiente limitado e disciplinador. Ademais, a gíria nesse contexto, pode ser reconhecida como:

(...) fonte criativa e significativa por parte de seus usuários, que, como falantes intuitivos do português e atuantes no processo comunicativo, são capazes de originar formas léxicas previstas pelos nosso sistema linguístico e que lhes remontam a um ambiente favorável e significativo, descontraído e livre de coações (SILVA, 2008, p. 15)

Destarte, é a busca de vivenciar uma nova realidade que faz com que nos ambientes de privação de liberdade, inclusive no socioeducativo, surjam códigos próprios de linguagem. *“(...)é possível perceber que essa variedade linguística não serve apenas, pura e simplesmente, para a comunicação, mas também representa claramente uma manifestação de força social no âmbito do grupo.” (ETTO; CARLOS, 2019, p. 72).*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante das limitações metodológicas do presente trabalho, a investigação empírica e as contribuições teóricas proporcionaram espaço para o surgimento de inferências que não se excluem. Através da lupa de observação de dois campos dos saberes (direito e linguística), destacou-se o enfoque da resistência como um dos possíveis sentidos sociais que

acompanham a criação de códigos próprios de linguagem pelos(as) adolescentes em situação de conflito com a lei. Observou-se que tais códigos não se revelam limitados ao ambiente socioeducativo, mas falam muito sobre as interações ali existentes. Assim, como verdadeiros movimentos criativos de interação, as gírias surgem e são incorporadas notadamente para a preservação das individualidades de seus falantes e coesão em seu grupo social. Em outras palavras, identificou-se que a gíria tem um potencial libertário em face do processo estigmatizante da privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

ANITUA, Gabriel Ignácio. **Histórias dos Pensamentos Criminológicos**. Coleção Pensamento Criminológico, Vol. 15. Editora Revan. Rio de Janeiro: 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm Acesso em: 13.02.2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF nº 347-DF**, Relator: Ministro Marco Aurélio. Tribunal Pleno, DJe de 19.02.2016.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **HC 143988-ES**, Relator(a): EDSONFACHIN, Segunda Turma, julgado em 24/08/2020, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-221 DIVULG 03-09-2020 PUBLIC 04-09-2020.

CRISTIE, Nils. **Limites à dor: O papel da punição na política criminal**. Editora D'plácido. Belo Horizonte: 2016.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Editora Difel. Rio de Janeiro: 2018.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. **Um estudo sociolinguístico da linguagem de adolescentes de um Centro Socioeducativo**. Revista do Programa de pós-graduação em estudos de linguagens-UFMS. Campo Grande/MS, 2019. Vol. 23, nº 45, p. 59-87. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/7083> . Acesso em: 03.03.2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

HULSMAN, Louk; CELIS, Jacqueline Bernat de. **Penas Perdidas: O sistema penal em questão**. 3ed - Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

PELIZZOLLI, Marcelo L. (org) in: **Justiça Restaurativa: caminhos para a pacificação social**. Caxias do Sul: Ed. DA UCS/Recife: Ed. Da UFPE, 2016.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Maria Edileuza Tavares. **Os sentidos da liberdade...a gíria prisional como resultado de uma produção léxica criativa e significativa**.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras –

UNESP/Araraquara, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93957> . Acesso em 22.02.2021.

SILVA, Alessandro Rezende da; OLIVEIRA, Helenice Aparecida de. **A linguagem da penitenciária**. 3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão. Recife: 2017. Disponível em:

<http://www.prisoes2017.sinteseeventos.com.br> . Acesso em 22.02.2021.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Disponível em:
www.sabotagem.revolt.org. Sabotagem: 2004.

ZIMBARDO, Philip. **Él efecto Lucifer. El pórque de la maldade**. Espasa Libros, Paidós, Barcelona (Espanña), 2008.

CAPÍTULO 25

DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TEMPOS DE DESIGUALDADE

Delma Josefa da Silva⁹⁶

INTRODUÇÃO

Neste artigo partimos de uma leitura da conquista de um novo marco legal de proteção à infância e adolescência, construído no contexto histórico. Tal legislação, superou o código de menores de 1927, vigente até então. Nosso objetivo é desenvolver um debate sobre o atual contexto das infâncias no Brasil, considerando o movimento social que conquistou em 1990, uma significativa mudança da legislação nacional, considerando a criança e o adolescente como sujeitos de direito.

Para entender essa conquista histórica, faz-se necessário situar o contexto de alteração da legislação que teve forte participação popular no processo de redemocratização do Estado. A nossa abordagem parte, portanto da concepção de que os sujeitos infanto-adolescentes tem uma organização sócio-política próprias, em que pese um contexto profundo de permanências de desigualdades faz-se necessário incluí-lo nos processos que lhes digam respeito e que se valorize a trajetória histórica construída, uma vez que os direitos não são um dado, uma benesse, são um construído.

CONTEXTO HISTÓRICO

O Brasil viveu de 1964 até o ano de 1985, sob o Regime Militar, foram 21 anos de silenciamentos, torturas, “desaparecimentos” e assassinatos. A reabertura política foi marcada por dois significativos movimentos: Anistia aos exilados políticos e o Movimento

⁹⁶ Socióloga e Doutora em Educação PPGE-UFPE/ delmajs@hotmail.com, Integrante do Centro de Desenvolvimento e Cidadania-CDC, Currículo na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7052629642041138>

Nacional de Direitos Humanos. A sociedade brasileira pedia eleições diretas, milhares de pessoas nas capitais mobilizaram-se, em São Paulo mais de um milhão foi à Praça da Sé pedir “*Diretas Já!*” Essa mobilização nacional que não logrou êxito e as eleições foram indiretas. Tancredo Neves foi eleito no Colégio Eleitoral, mas morreu antes de assumir. Tomou posse José Sarney e na Câmara Federal Ulisses Guimarães comandou o processo constituinte cuja finalidade consistia em apresentar à sociedade brasileira uma nova Carta Magna para o país restaurando o Estado Democrático de Direito, interrompido em 1964.

A sociedade brasileira mobilizou-se por uma Assembléia Popular Constituinte, cujo Congresso nacional rejeitou. Tivemos um Congresso Constituinte. Ulisses Guimarães e Luiz Inácio Lula da Silva foram os dois congressistas para a Câmara Federal mais bem votados de todo o Brasil. Por pressão popular foi concedido à sociedade apresentar emendas populares ao Congresso Constituinte. Emenda popular é uma ferramenta de participação popular no que se refere à legislação, no caso, apresentar propostas para serem apreciadas pelos parlamentares federais e se transformar em artigo da Constituição Federal e dessa forma assegurar que se transformasse em Lei Federal.

No que se refere ao Direito da Criança e do Adolescente, o Brasil vivia sob o regime do Código de Menores, que vigorava desde 1927 e a sociedade mobilizava-se tão intensamente pela proteção à infância e adolescência que foi o terceiro número de inscrições, com apresentação de quatro emendas. Cada emenda precisava recolher 30 mil assinaturas de cidadão eleitor (a) maior de idade, com dados pessoais e em formulário sem rasuras. As emendas recolheram 1.350.353 assinaturas oriundas de todos os Estados da Federação, nesse grau de exigência.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua-MNMMR, foi um dos protagonistas dessa mobilização, assegurando na Constituição Federal o Artigo 227 que afirma o seguinte

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e

comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Proclamada a nova Constituição Federal em 1988, uma nova fase teve início no Brasil, o Estado e a sociedade juntos desafiaram-se empor em prática o que estava nascendo enquanto perspectiva de uma nova relação entre sociedade e Estado no exercício de proteção à infância e adolescência no Brasil, este é o sentido da Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do adolescente-ECA., que rompe com o *menorismo*, do código de menores e o *adultocentrismo* até então condutores do debate e resoluções sobre as infâncias e adolescências no Brasil.

Esses sujeitos de direito pertencem a regiões distintas, se identificam em múltiplas identidades étnico-raciais, sociais, de gênero; estão em lugares socioculturais distintos: campo e cidade, palafitas, favelas, terreiros de Candomblé, centros de cultura, nos movimentos sociais e nas periferias. No campo e na cidade são plurais em suas identidades: são negros (as), indígenas, ciganos (as), quilombolas, sem terra e sem teto, de orientação heterossexual, homossexual, transexual, bissexual embora nesse ponto ainda haja muita resistência na sociedade em aceitá-los, em enxergar que os adolescentes tem sexo, desejo e fazem sexo e não precisam do “consentimento” da sociedade para isso. Não aprofundaremos aqui esses aspectos, consideramos necessário pontuar uma vez que faz parte de sua existência e é um debate trazido pelos adolescentes.

Um dos perfis de crianças e adolescentes com quem temos dialogado e que nos chama muito atenção pela negação do seu direito de desenvolver-se plenamente é a criança e adolescente em situação de exploração do trabalho. Essa preocupação junto com a de abuso e exploração sexual atravessa fronteira e atinge organismos internacionais. A exploração do trabalho infanto-adolescente é uma chaga ainda presente no mundo. Traremos na próxima sessão alguns indicadores de desenvolvimento para nos auxiliar na compreensão de como o Brasil conquistou nos últimos 15 anos uma situação confortável do ponto de vista da economia, promovendo uma inflexão nas políticas sociais voltadas à infância e

adolescência, em especial ao combate ao trabalho infantil e a retirada de milhões de brasileiros da situação de fome.

Em 12 anos, o Brasil retirou da miséria 32 milhões de brasileiros, foi reduzido em 82% o número de pessoas subalimentadas no período de 2002-2014. Os dados estão detalhados no Relatório *O Estado da Segurança Alimentar no Mundo-2015*, divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura.

Em 2016 a Emenda Constitucional 95, aprovada em dezembro de 2016, popularmente denominada de PEC da Morte congelou os investimentos em Educação e Saúde por 20 anos. Os impactos dessas medidas, aprovada na Câmara dos Deputados como PEC 241, e no Senado como PEC 55, impacta fortemente a vida nas periferias e mais fortemente sobre as infâncias e adolescências, sobre as mulheres, mulheres negras, povos do campo e ribeirinhos, os indígenas, e ribeirinhos. Nos centros urbanos o aumento do desemprego em 2016 foi o maior dos últimos cinco anos, atingindo mais de 24 milhões de pessoas. O impacto desse dado recai diretamente sobre as infâncias-adolescências que são os seres dependentes de seus progenitores. E com a redução dos investimentos nas políticas sociais de assistência não há cobertura para a extrema vulnerabilidade que se anuncia para os próximos anos.

Nesse contexto nos indagamos sobre o papel do defensor dos Direitos Humanos da infância e adolescência frente às violações que vem sendo cometidas. A indagação é uma provocação e uma esperança no sentido posto por Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança*, onde ele assume a importância da linguagem, assim como Fanon e Memmi. Para Fanon, falar é existir absolutamente para o outro. E especialmente em contextos coloniais. O colonizado, vítima da violência desumanizadora, assumirá uma identificação com o opressor. Como explicar no contexto atual a aprovação da população a extremismos de direita, senão por esse mecanismo de fundamentalismo religioso numa ponta, articulado a uma prática política autoritária de extrema direita na outra.

Num histórico de intensas violações, onde o Estado é o principal violador dos Direitos Humanos, o papel do defensor é também de atuar na ampliação da divulgação de casos exemplares de conquista de direito.

Buscar formas de romper as barreiras do silenciamento. Neste sentido, construir uma rede de troca e colaboração é uma ação estratégica, divulgando os trabalhos se dispondo a discuti-los com as comunidades e também no ambiente acadêmico. A produção do conhecimento precisa circular, transitar entre o ambiente universitário e comunitário popular. A universidade se enriquece quando, através da extensão, consegue comunicar as suas pesquisas e alimentar novas práticas sociais e acadêmicas.

Penso que conseguindo isso o defensor/ pesquisador dará uma significativa contribuição às agendas até então silenciadas/invisibilizadas de indígenas, quilombolas, crianças e adolescentes, mulheres, mulheres negras, pessoas LGBT, povos do campo, sem terra, populações negras, ciganas, sem teto, atingidos por barragem, comunidades de terreiro, emigrantes, refugiados, crianças em situação de exploração do trabalho e/ou abuso e exploração sexual. O caminho passa por cultura, educação, solidariedade, passa pela condição de Ser com dignidade. O defensor de Direitos Humanos também é um formador de opinião, no sentido filosófico do termo. Nas sessões a seguir traremos algumas reflexões sobre crianças e adolescentes e seus pertencimentos territoriais e identitários.

INFÂNCIAS INDÍGENA, QUILOMBOLA E DO CAMPO

No Brasil vimos ao longo dos últimos anos avançar um processo de reconhecimento de direito e ao mesmo tempo de repressão, negação e usurpação do direito aos povos do campo de viver com dignidade. Indígenas e quilombolas integram esses povos.

Uma das principais questões que afeta esses povos, refere-se a sua condição de existência humana, identitária: o direito à territorialidade na aceção posta por Santos (2001) de pertencer àquilo que nos pertence,

a ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo da área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem. (SANTOS, 2001, p.19).

Os povos do campo e em especial as crianças e adolescentes desses povos vivem sob forte ameaça de um retorno ao extermínio do primeiro ciclo da colonização. Povos indígenas tem tido seus territórios entregue à especulação das mais variadas ordens.

O território para os povos do campo é a condição essencial de continuar a existir e desenvolver a sua cultura material e imaterial. Com essa ameaça as crianças indígenas e quilombolas ficam expostas a extrema vulnerabilidade.

Tendo em vistas assegurar direitos de indígenas e quilombolas uma das prioridades refere-se à regularização de seus territórios. Acesso a políticas que respeitem o seu modo de ser e viver. Respeitem sua cultura. E nessa relação está o direito a uma educação específica e diferenciada. Com professores que sejam indígenas e quilombolas conforme está estabelecido nos princípios da educação nacional, LDBEN 9394/96 e na legislação específica que asseguram por exemplo a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar e que o professor tanto indígena quanto quilombola seja da comunidade.

Ainda na questão comum aos povos do campo, está a questão da água de qualidade para o consumo humano. Há alguns anos, em 2013 Pernambuco e vários estados do Nordeste como em Alagoas, enfrentaram graves contextos, onde ocorreram mortes por ingestão de água imprópria para o consumo humano. Reportagem de Fabiana Moraes, JC 27 de julho de 2013, informa que 46,5% dos municípios, 86 cidades de Pernambuco estavam em zona epidêmica. Em 2021 o governo do estado anunciou um dos mais graves racionamentos de água até então vistos.

Como podemos perceber a infância e adolescência indígena, quilombola e do campo, tem passado por desafios sérios no que se refere à sua condição de existir e de acessar direitos, situação semelhante passa também a infância e adolescência negra, que abordaremos a seguir.

INFÂNCIA NEGRA E EM VULNERABILIDADE

No Brasil a infância negra é uma das mais vulneráveis em termos de conquista de direitos e qualidade de vida. Os múltiplos racismos estão na

base dessa exclusão. O Brasil foi o país onde mais se escravizou negro no mundo e foi o último a abolir a escravidão nas Américas. Essa história diz muito do racismo e do lugar que o negro ocupa na sociedade brasileira e das resistências à inclusão por meio de política de promoção de equidade. O Quadro a seguir mostra que dos africanos transportados 2/3 foram trazidos para o Brasil.

NÚMERO DE AFRICANOS TRANSPORTADOS PARA AS AMÉRICAS

País	Nº	%	País	Nº	%
Barbados	364.000	3,9	Haiti	864.000	9,2
Brasil	3.532.315	37,6	Jamaica	748.000	7,9
Colômbia	200.000	2,1	Martinica	365.000	3,9
Cuba	702.000	7,5	México	200.000	2,1
EUA	596.000	6,3	Peru	95.000	1,2
Granada	67.000	0,7	Venezuela	121.000	1,3
Guadalupe	290.000	3,1	Destino	741.000	
Guianas	500.000	5,3			
TOTAL GERAL		Número de embarcados		%	
		9.385.315		100	

Fonte: Chiavenato (1987, p.239).

A análise do quadro anterior nos ajuda a compreender quão estruturada está ainda na sociedade brasileira a visão que naturaliza a subalternização do negro. As análises sobre as resistências e insurgências a esse processo de exploração são ainda pouco aprofundadas. Em nossos livros de história ainda é comum se encontrar referência à invasão portuguesa como “descobrimento”, como descobrimento, se por aqui já haviam nativos há mais de 12 mil anos, antes da chegada dos portugueses.

Nesse contexto de vulnerabilidade. As infâncias e adolescências desprotegidas tem cor e lugar social, basta olharmos as nossas cidades, os centros e as periferias e as relações estabelecidas. Em 2020 o caso Miguel, o menino de cinco anos que foi deixado só no elevador onde a mãe

trabalhava em plena pandemia de Covid-19. Não foi dispensada do trabalho, mesmo os patrões tendo contraído a doença. Em anos anteriores, em 2013, outra criança negra de 9 anos, é fotografada mergulhada até o pescoço num canal no Recife, em meio a detritos, exigia um esforço encontrar a cabeça da criança em meio ao lixo do canal. Miguel, Paulo, Candelária, na nossa história não faltam casos que ilustram o abandono, o descaso, o racismo estrutural.

A mãe de Miguel, a avó de Miguel: domésticas. No Brasil, o trabalho doméstico, ocupa- de acordo com dados de 2017 da Organização Internacional do Trabalho OIT-, 7 milhões de pessoas. Isso representa mais do que a população inteira de países como Dinamarca, Finlândia, Noruega e está próxima da população de Portugal, 10 milhões de habitantes em 2019.

A herança escravagista no Brasil, produziu e vem produzindo esse quadro. No Brasil houve a integração perversa do negro na sociedade, com exploração e subemprego já informado por Florestan Fernandes com suas pesquisas na década de 1970. O perfil dos trabalhadores domésticos são predominantemente feminino, afrodescendente e de baixa escolaridade. O trabalho doméstico é alimentado pela desigualdade produzida ao longo de mais de quinhentos anos. Vejamos, em 20 anos como evoluiu essa ocupação a partir do recorte de sexo/raça e escolaridade.

QUANTITATIVO DE PESSOAS NO TRABALHO DOMÉSTICO 20 ANOS Em Milhões na ocupação						
Ano	Total	Mulheres	Mulheres Negras	Mulheres Brancas	Escolaridade Negras Brancas	
1995	5,3	4,7 milhões	2,6 milhões	2,1 milhões	3,8 anos	4,2 anos
2015	6,2	5,7 milhões	3,7 milhões	2,0 milhões	6,6 anos	6,9 anos

Fonte: Delma Silva, 2021, a partir do dado da OIT 2017.

Os números não sangram, mas ilustram a desigualdade sangrenta do colonialismo. O número de mulheres brancas na ocupação diminuiu, enquanto que a presença de mulheres negra na ocupação aumentou em torno de 50%. A presença de homens no trabalho doméstico é inexpressiva.

Neste contexto em que a maioria das crianças negras estão inseridas, é desafiador assegurar direito que historicamente vem sendo negado a todas as gerações que a antecederam. À criança negra, faz-se necessário um olhar diferenciado para que se lhe assegure o direito ao pleno desenvolvimento, à convivência saudável no meio familiar e social, é dever da sociedade, do estado e da família cuidar para que esse pleno desenvolvimento esteja sendo acompanhado. Envidar esforços no sentido de coibir toda forma de exploração que venha fazer que essa criança continue a reproduzir esse ciclo, sendo explorado no trabalho infantil. Sobre essa problemática discorreremos a seguir.

Crianças e Adolescentes em Situação de Exploração do Trabalho Infantil: uma ferida ainda aberta

O movimento social no Brasil que mobilizou a sociedade em defesa da infância e adolescência, tinha dentre as principais preocupações, a questão da exploração do trabalho infantil, pois o mesmo prejudica sensivelmente o desenvolvimento saudável.

Sobre esse assunto, em 1993 o Centro Josué de Castro em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire/Tv Viva, em Pernambuco, produziram o vídeo documentário *Trabalhadores Invisíveis*, que aborda a exploração do trabalho infantil no corte da cana de açúcar na Zona da Mata de Pernambuco, onde crianças e adolescentes narram uma rotina pesada de trabalho, e eles afirmam que preferiam estar na escola a estar naquelas atividades e sonham ter uma vida melhor, estudar e poder brincar por exemplo.

A situação de exploração do trabalho infantil no âmbito internacional é preocupante, na ONU esforços tem sido envidado no sentido de combate ao trabalho infantil. O Relatório Final da Conferência Global sobre o trabalho infantil, das Nações Unidas, informa que no período de 2000 a 2012, houve a

redução de cerca de 40% do total de meninas e 25% do total de meninos que exerciam algum tipo de atividade remunerada. Esse número corresponde a uma queda de 78 milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo. Todavia em 2016 a OIT informa que 152 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos eram vítimas de trabalho infantil. 88 milhões de meninos e 64 milhões de meninas, 73 milhões realizavam formas perigosas de trabalho.

Em que pese os números, o problema da exploração do trabalho infantil ainda é uma realidade presente no mundo. Do serviço doméstico, às plantações de cacau na África, passando pela exploração do frete na feira, vendendo balas em semáforos. O trabalho infantil priva a criança e o adolescente de desenvolverem de forma saudável as suas capacidades e habilidades.

Choca a exploração de crianças e adolescentes no plantio de cacau na África do Sul: “crianças de 11 a 16 anos são fechadas em plantações isoladas, onde trabalham de 80 a 100 horas por semana. Essa realidade fez surgir uma campanha “*slavefree*” nos rótulos de embalagens de chocolate, para indicar que são livres de trabalho escravo. A indústria do chocolate é muito poderosa e tem feito esforços para barrar as iniciativas que tentam, no horizonte, erradicar no mundo o trabalho infantil. Há 15 anos que se tenta modificar a legislação nesse sentido e no mesmo período de tempo as grandes do cacau, barram qualquer avanço.

Recente relatório da Over Seas Development Institute – ODI, divulgado em 17 de Janeiro de 2017, informa que crianças e adolescentes chegam a trabalhar 64 horas por semana, e recebem cerca de € 30,00. Em Bangladesh 36,1% dos meninos e 34,6% das meninas declararam sentir fadiga extrema. Outros relataram ter dores nas costas, febres e feridas superficiais.

O relatório (ODI, 2017) afirma ainda que *“as crianças que são privadas da educação pelo trabalho mal remunerado dificilmente reunirão as qualificações e habilidades necessárias para quebrar o ciclo de pobreza entre as gerações”*. Esse é um dos pontos que remete à alta relevância de se trabalhar para que haja o combate à exploração do trabalho infantil. O trabalho precoce não produz elevação de posição social, os estudos estão dizendo exatamente o contrário disso.

O documento apresenta enquanto principal causa da exploração do trabalho infantil a extrema vulnerabilidade social, contextos de miséria e desigualdade. Esses fatores podem ser compreendidos como reflexo do atavismo do capital financeiro e seu *modus operandi*.

No Agreste do Estado de Pernambuco, em municípios como Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe é comum nos chamados “fabricos” domésticos- empreendimentos produtivos familiares -, o envolvimento de toda a família na produção, inclusive adolescentes e crianças. É também comum encontrarmos crianças e adolescentes “pegando frete” nas feiras livres do Litoral ao Sertão, essa é uma realidade preocupante e o Brasil deu passos significativos de enfrentamento, todavia há muito o que ser feito. A sociedade brasileira, através dos movimentos sociais em defesa da infância e adolescência tem conseguido mobilizar-se contra os anúncios de retrocessos na política de combate ao trabalho infantil, há que se permanecer em alerta e mobilizados.

Se ainda temos muito presente no mundo a problemática da exploração do trabalho infantil, no que se refere ao direito à ter uma religião e professar uma fé, também vivemos um contexto desafiante no que se refere ao crescimento do fundamentalismo religioso e intolerância no mundo. É sobre esse direito a ter uma crença, pertencer a uma religião livremente que trabalharemos a seguir.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE TERREIRO

É direito constitucional no Brasil a livre escolha de uma religião. A declaração universal dos direitos da criança também assegura à criança o direito a ter uma religião. Em que pese esses marcos legais no âmbito nacional e internacional, vemos crescer no mundo a intolerância religiosa e os fundamentalismos.

É comum ao tratar deste campo sagrado só se admitir o diverso entre cristãos, o chamado ecumenismo. No que se refere às Religiões de Matriz Africana, a situação ganhou contornos de uma envergadura tal, que foi necessário articular e instituir nacionalmente *A Caminhada dos Povos de Terreiro de Matriz Africana*. No Recife em 2019 a caminhada contou com a

sua décima terceira edição, indo às ruas para que seja respeitado o direito à religião, posto no Art. 5º da Constituição Federal que assegura que

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; (C.F.1988 p. 5)

O Estatuto da Igualdade Racial, Lei Federal 12.288 de 20 de julho de 2010, em seu capítulo III, referente ao Direito à Liberdade de Consciência e de Crença e ao Livre Exercício dos Cultos Religiosos no Art. 23 determina que *“é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”*.

É no espaço do terreiro, enquanto *experiência* histórica, ancestral de cultura numa perspectiva ontológica que a memória e a história dos africanos no Brasil e Afro-brasileiros foi e vem sendo salvaguardada e ressignificada, resistiu para contestar a história oficial. São muitos os exemplos de como o cultivo do território sagrado manteve viva muitas pessoas em seus espaços ancestrais.

No Quilombo dos Palmares, por exemplo, existia a casa do sagrado, A Casa do Axé. O Maracatu de Dona Santa no Recife, também resistiu às diversas investidas do Governador Agamenon Magalhães para destruir o seu Maracatu. E na contemporaneidade poderíamos apresentar outros exemplos por que passam as expressões de religião afro e como tem enfrentado as múltiplas perseguições para continuarem a existir, mesmo tendo uma Constituição que assegure a sua existência e a manutenção do seu culto religioso.

O mesmo africano e afro-brasileiro que é discriminado por pertencer a sua religião afro é também procurado para consultas, aconselhamentos, medicamentos, proteção, relação esta que para Araújo (2004) é ambígua, escamoteada e ao mesmo tempo sedutora e tensa, diz ele:

A ambigüidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (ARAÚJO, 2004, p. 250).

O movimento entre sedução e tensão, um destaque da trajetória de africanos e afro-brasileiros na constituição do sagrado enquanto o ontológico para renovar as forças, é um aspecto chave na memória dessa história. As estratégias de manter-se vivo, num contexto diaspórico, recorrer ao sagrado como referencial vivificador e renovador foi força estruturadora para manter a cultura, a identidade, continuar a existir.

ADOLESCENTES LGBT

As adolescências e infâncias LGBT sofrem um preconceito que se refere à sua condição de ser. Eles relatam que há múltiplos movimentos em torno de sua condição sexual: negação, tentativa de silenciamento, ocultação, rejeição. Quando originário na própria família, o sentimento é de dor. Para enfrentar a questão dessa realidade, eles sugerem que é necessário ampliar a compreensão de família. Esse seria um primeiro passo para o reconhecimento da diversidade sexual existente hoje na sociedade. Respeito, sem preconceito.

Pernambuco é um dos estados brasileiros que mais assassina homossexual, resquício da cultura patriarcal ainda muito forte, aliada a uma baixa formação referente às relações de gênero e sexualidade. Aliás se

tivéssemos avançado na formação em gênero e sexualidade esse quadro certamente seria diferente. Países que incluem relações de gênero no currículo têm indicadores menos graves relacionados à violência de gênero e a ocupar lugares de decisão. Na Finlândia, por exemplo, existe equidade de gênero na esfera do poder executivo nacional. Em 2020 no contexto da Pandemia do Coronavírus, foi um dos países que melhor conduziu a gestão pública frente à doença covid-19. Isso reflete um desenvolvimento que indica possibilidades de caminhos, não no sentido de modelo único, mas na busca de possibilidades.

Numa direção oposta à proteção à contenção de medidas protetivas frente à pandemia. O Brasil atinge o primeiro lugar no mundo em óbitos no final de março. No estado do Amazonas, pulmão do mundo, faltou oxigênio, pessoas foram transferidas para serem tratadas noutro estado, nova cepa do vírus identificada. Na luta diária pela vida, os mais vulneráveis enfrentam, como podem, a pandemia e a necropolítica do pior presidente que a história do Brasil já produziu. São tempos áridos e manter-se firme na defesa dos direitos humanos, quando a própria espécie está sob ameaça, é imperativo ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao completar 30 anos em 2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um relevante instrumento de proteção à infância e à adolescência no Brasil. É a lei de proteção integral. Faz-se mister respeitar na radicalidade o protagonismo desses sujeitos de direitos no que se refere à formulação de políticas públicas que lhes digam respeito. É necessário avançar nessa escuta.

Em que pese termos tido avanços em diversos campos de políticas públicas, permanece enquanto desafio na sociedade brasileira, compreender e defender essa lei que foi e continua sendo um marco de mudança de paradigma.

Enquanto desafio permanece a luta de proteção à infância e nos tempos hodiernos há que se adicionar a vigilância para manter as conquistas frente as constantes ameaças existentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. Negras Memórias: O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. Título da exposição apresentada pelo Sesi-SP (Serviço Social da Indústria), em sua Galeria de Arte (Av. Paulista, 1313, São Paulo, Capital), no período de 25 de fevereiro a 29 de junho de 2003, com curadoria e texto de Emanuel Araújo. Publicada na **Revista Estudos Avançados** 18 (50), 2004p. 242-250.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Organização Internacional do Trabalho (OIT). **III Conferência Global sobre Trabalho Infantil**: relatório final. Brasília, DF: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

BRASIL. [Estatuto da igualdade racial (2010)]. Estatuto da igualdade racial: Lei no 12.288, de 20 julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.33 p. – (Série legislação ; n. 49)

BRASIL, Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília. Senado Federal, 2010.

BRASIL, **Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2009.

CENTRO JOSUÉ DE CASTRO - CJC. **Trabalhadores Invisíveis**: estudo da mão de obra de crianças e adolescentes na Zona da Mata de Pernambuco. Recife. 1993.

MORAES, Fabiana. Epidemia de diarreia atinge Zona da Mata. Em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/saude/noticia/2013/07/30/epidemia-de->

diarreia -atinge-zona-da-mata-91923.php. Acessado em: 13 de março de 2017.

ONU. Relatório sobre o Trabalho Infantil no Mundo.
https://nacoesunidas.org/?post_type=post&s=%22trabalho+infantil%22.
Acessado em: 13 de março de 2017.

ONU. Relatório sobre o Estado da Segurança Alimentar no Mundo. Ed. FAO. 2015.

SANTOS, Boaventurade Sousa; MENESES, MariaPaula(org.).
Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, MariaLaura. **O Brasil**: território esociedadeno início do século XXI. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Textoparcialmente publicadoem: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cademosdecienciassociais/article/view/1252> sob o título: Sujeitos Infanto Adolescentes em movimentos e o direito de exercerem a sua experiência.

CAPÍTULO 26

ANTOLOGIA POÉTICA: JUVENTUDES VERSUS/OS PANDEMIA: “A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA, A GENTE QUER COMIDA, DIVERSÃO E ARTE”

Joana D’arc da Silva Figueirêdo⁹⁷

Rafael Bezerra da Silva Farias⁹⁸

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que passa a integrar a coletânea “Educação, Política e Direitos Humanos, Diálogos Emancipatórios-volume 3”, traz o relato de experiência é acerca da construção da Antologia: Juventudes Verso (u) s Pandemia, lançado em setembro de 2020, fazendo alusão ao dia 22, Dia Nacional da Juventude.

A Antologia conta com participação de 31 (trinta e um (a) autoras (es) caruaruenses, além de abranger diversas faixas etárias, escolaridades, credos religiosos e territórios. Os(as) autores (as) versam sobre o tema juventude e pandemia, além de ser fabricado por material reciclado, ou seja, com papelão reutilizado. Houveram duas oficinas de pintura das capas dos livros na Casa das Juventudes Urbanas⁹⁹, pois devido a necessidade de

⁹⁷ Formada em Pedagogia pela UFPE/CAA; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – FAR; Membro do Coletivo A Literatura Também Tem Pele Preta; Joanafigueiredo02@hotmail.com.

⁹⁸ Formado em História (Asces-Unita/2019), especialização em História e Cultura Afro-Brasileira (FAHE/2020); Idealizador do Coletivo A Literatura Também Tem Pele Preta; Membro do GEPECQ (Grupo de estudo, pesquisa e extensão em educação do campo e quilombola, CAA-UFPE); Centro Paulo Freire Estudos Pesquisas /UFPE; <http://lattes.cnpq.br/8721983619033077>. E-mail: faelbezerra07@gmail.com

⁹⁹ O Programa Casa das Juventudes, regulamentado pela lei nº 14.577/2011, dispõe enquanto espaço institucional de referência para as Juventudes. Trata-se de um programa ligado à Secretaria Estadual da Criança e da Juventude realizado em parceria com os municípios, e tem como intuito apoiar as iniciativas, organizações e coletivos juvenis, fortalecendo a autonomia, participação, democratização das tecnologias de informação e da comunicação, bem como a cidadania e garantia de direitos.

seguir os protocolos de prevenção, tivemos que dividir em dois grupos os (as) trinta e um (a). Assim foram 15 (quinze) no dia 8 de setembro e 16 (dezesesseis) no dia 10 do mesmo mês. Todos os adolescentes e jovens que tiveram seus poemas selecionados, tiveram a oportunidade de pintar cinco capas de livros. Quanto ao lançamento da Antologia, este aconteceu no mesmo local das oficinas, e também a participação dos adolescentes e jovens foi dividida em grupos, entre os dias 22 e 24 de setembro.

“A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA, A GENTE QUER COMIDA, DIVERSÃO E ARTE”

A LITERATURA COMO DIREITO

Durante muito tempo as obras literárias brasileiras que imperavam e ocupavam protagonismo e publicidade, eram as escritas por homens, brancos e héteros. E boa parte vinda da elite ou os que tinham acesso aos meios de comunicação e instrumentos que favoreciam a publicação de seus livros. Para constatar, basta fazer uma pesquisa acerca dos primeiros autores (as) da literatura brasileira. O autor Antônio Candido (2007) em seu livro “Iniciação da literatura brasileira” descreve como foi construído o pensamento hegemônico da nossa literatura brasileira e quem são os principais escritores do século XIX e XX. Por sua vez, nem todo mundo tinha acesso as obras literárias, fazendo com que os livros clássicos ficassem em um pequeno ciclo de leitores (as) e autores (as).

Por mais que em nossa história da literatura houvessem alguns/algumas escritores(as) afro-brasileiros como Domingues Caldas Barbosa (1740-1880), Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Luiz Gonzaga Pinto Gama (1830-1882), Maria Machado de Assis (1839-1908) João Cruz e Sousa (1861-1898), Afonso Henriques Lima Barreto (1881-1922) e entre outros (as), como Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e os contemporâneos ainda assim, suas obras não tinham alcance devido à desvalorização das produções intelectuais da população negra, fortemente arraigada.

Em uma pesquisa mais recente, a pesquisadora Regina Dalcastagnè em seu ensaio sobre *“A personagem do romance brasileiro contemporâneo 1990-2004”* (2011): afirma que *“Os números indicam, com clareza, o perfil do escritor brasileiro. Ele é homem, branco, aproximando-se ou já entrado na meia idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo”* (p.21). Dalcastagnè aponta também para o território, ou seja, uma boa parte dos (as) autores (as) estão entre o Rio de Janeiro – São Paulo.

Deixando de lado autores (as) negros (as) e periféricos (os), da produção literária, ou seja, a maioria dos (as) leitores (as) tem acesso desde pequenos (as) ao livro e incentivo à escrita porém há alguns anos a juventude da periferia começou a criar hábito pela a leitura, basta citar o poeta da periferia Sergio Vaz, um dos principais escritores da literatura periferia marginal do século XXI e autor de inúmeras obras, como o livro *Colecionador de Pedras* (2017), publicado pela Editora Global. Destaca-se, que este, faz parte do eixo Rio e São Paulo, mas que se torna referência em torno dos subversivos que vão à luta por seus direitos.

Para o escritor Antonio Candido (2007), a literatura deve ser direito de todo mundo, assim como o arroz, feijão e carne, a literatura deve compor o prato de alimento da população brasileira. Candido em seu artigo *“O Direito à literatura”* nos diz.

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, moradia, o vestuário, a instrução a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, resistência a opressão etc.; e também a direito à crença á opinião, ao lazer e, por que não, a arte e a literatura (CANDIDO, 2011, p.176).

De certo, a literatura deve ser defendida como direito humano, pois é mediadora para formação de novos leitores e escritores, como também para a emancipação do sujeito (a) leitor. A leitura defendida pelo crítico literário Harold Bloom (2001), em sua obra *“Como e por que ler”* nos fala que *“Considero aqui a leitura como hábito pessoal, e não como prática educativa. A maneira como lemos hoje, quando o fazemos sozinhos, manifesta uma*

relação contínua com o passado(...)” (p.17).Em outro parágrafo Bloom cita inúmeros modos de leituras, como a relevância do (a) mediador (a) de leitura e como a literatura é importante para o preenchimento do nosso ser.

Não existe apenas um modo de ler bem, mas existe uma razão precípua por que ler. Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria? Se tivermos sorte, encontraremos um professor que no oriente, mas, em última análise, vemo-nos sós, seguindo nosso caminho sem mediadores. Ler bem é um dos grandes prazeres da solidão; ao menos segundo a minha experiência, é o mais benéfico dos prazeres. Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão. Lemos não apenas porque, na vida real, jamais conheceremos tantas pessoas como através da leitura, mas, também, porque amizades são frágeis, propensas a diminuir em número, a desaparecer, a sucumbir em decorrência da distância, do tempo, das divergências, dos desafetos da vida familiar e amorosa (BLOOM,2000, p.15).

Segundo Candido (2011) a literatura é um instrumento de transformação social, ferramenta para o enfrentamento da desigualdade que habita na sociedade capitalista.

Por isso é que a nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação (...) A literatura confirma e nega, propões e denuncia, apoia e combate os problemas, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (...) por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011p.177).

Para o educador Paulo Freire (1979) contribuir no debate acerca da leitura e da literatura, quando afirma *“Vão-se unindo cada vez mais às massas populares, por caminhos diferentes: literatura, artes plásticas, teatro, música, educação e arte popular”* (p.37). O patrono destaca também, a importância do (a) poeta na sociedade em tempo de crise, como escreve *“Os poetas começam a não descrever meramente seus amores perdidos – ou então, o tema do amor perdido chega a ser menos. Triste, mais objetivo e mais lírico –,”* (p.36).

Nesse sentido, a antologia, Juventudes Verso (u) s Pandemia, faz-se importante, porque cada poema escrito por adolescentes (as) e jovens escritores (as), traz consigo uma visão de mundo, acerca da pandemia e como o novo Corona vírus afetou os (as) adolescentes e jovens caruaruenses. São versos que anunciam e denunciam problemas sociais que ficaram ainda mais visíveis durante a citada crise sanitária.

O PROTAGONISMO A PARTIR DA LITERATURA DOS (AS) PARTICIPANTES DA ANTOLOGIA POÉTICA JUVENTUDES VERSO (U) S PANDEMIA

A literatura tem uma função pouco utilizada pelos (as) leitores (as), para além da arte, essa função que se encontra na literatura é a DENUNCIATIVA. A pessoa que escreve, escreve algo, esse “algo” quer dizer alguma coisa, basta ler com mais cuidado, além, é evidente, do conhecimento prévio que a gente tem sobre certos assuntos. Vamos encontrar nas entre linhas do poema, a denúncia, seja para anunciar algum sentimento romântico ou para denunciar algum ato de injustiça. De acordo com o historiador Michel de Certeau em sua obra Escrita da História (1982), esta dialoga com a gente acerca do não dito, ou seja, aquilo que não está visível, que não aparece sem uma visão cuidadosa, ou uma boa interpretação.

É nesse local do não dito que as denúncias dos (das) adolescentes e jovens se tornam lugar na Antologia. Nessa perspectiva, trazemos alguns poemas para serem analisados. O primeiro poema da jovem Ketlyanne Victoria, estudante do 1ª ano do ensino médio da Escola professora Elisete Lopes de Lima Pires diz:

Preciso sair/Me libertar, dançar e brincar/Preciso sair/Preciso correr,
cair e levantar/Preciso sair/Quero viajar e sentir as ondas do
mar/Preciso sair sem ninguém me parar/De repente vem alguém
mandando a máscara eu colocar/E tem mais, se eu tirar a minha
máscara o bicho vai pegar/Pois nos dias de hoje nem se pode mais
abraçar/Preciso sair/Simplesmente para conversar/Ver as crianças
voltando a brincar/ e ver também suas mães/Que não param de gritar
(VICTORIA, 2020, p.20).

Para a jovem Ketlyanne Victoria, a pandemia impossibilitou o sair de casa, para ver os amigos (as) e viajar. Trancando-a dentro de casa, fazendo que sua moradia virasse uma prisão. No trecho que compõe o poema *“Preciso sair sem ninguém me parar/De repente vem alguém mandando a máscara eu colocar”* (p.20), assinala para o cuidado necessário do uso da máscara para o bicho “COVID19” não a pegar. No último trecho, Victoria relembra o cotidiano, a partir da evocação da memória *“Simplesmente para conversar/Ver as crianças voltando a brincar/e ver também suas mães/Que não param de gritar”* (p.20).

Para o adolescente Gabriel Guilherme, cursando o 7ª ano da Escola Municipal Professor Leudo Valença:

A pandemia do covid-19/ chegou para arrasar/ vamos todos nos isolar/ e o comercio fechar/ vendo a economia acabar/ mas algo indispensável/ agora passou anos acompanhar/ é a máscara e o álcool em gel/ que estão tentando nos salvar/ até uma vacina eficaz/ o cientista conseguir criar (GUILHERME, 2020, p.40).

Por sua vez, Alan Marcionílio do Nascimento, Mestre em Direitos Humanos (UFPE), em seu poema *“O menino que virou passarinho”* além de nos embalar em um sonho, gostoso e bom, inverte a realidade, e nos faz esquecer que a pandemia existe. Faz lembrar o escritor Manoel de Barros, o poeta dos passarinhos.

Pedro caminhava todas as manhãs até a escola/ Sorria com os pardais/ Dava bom dia ao bem-te-vi/ Até balançava a cabeça para um velho urubu que dormia na velha árvore da/ esquina/ Pedro se entristecia ao passar na frente da casa azul/Lá moravam dois passarinhos em uma gaiola /Pedro sonhava com a liberdade dos passarinhos/Um dia a professora disse a Pedro para não ir à escola/Um vírus colocava a humanidade em risco/Era preciso ficar em casa/Pedro olhava a rua através das grades da janela/Os dias foram passando/Alguns de sol outros de chuva/Pedro acordou em uma manhã cinza de agosto/Coberto por penas verdes e vermelhas/Caminhou até a janela /Cantou para o sol escondido atrás das nuvens /Pedro era um passarinho na gaiola/Cantando para passar a pandemia /Sonhando com a liberdade dos passarinhos da rua (NASCIMENTO, 2020, p.44).

Segundo Nascimento, a partir do personagem criado e nomeado de Pedro, e que tem como características ser um menino gentil, que gosta de andar pelas ruas, como também gosta de falar com os animais, ou seja, pássaros, contudo, veio um vírus que o fez virar um pássaro e ficar preso dentro de casa *“sonhando com a liberdade (...)”* (p.44), que infelizmente ainda não veio.

Diferente dos poemas anteriores, a poesia *“Beleza Afro na Pandemia”*, escrita por Thayana Rafaelly Alexandre, 3ª anos do ensino médio da Escola Professora Elisete Lopes de Lima Pires, realçar a beleza da mulher negra, quando diz *“Na pele eu trago/ A noite/No cabelo eu trago/Ondas do mar/No corpo carrego/O balanço/É minha Mãe/lemanjá”* (ALEXANDRE, 2020, p.39), poema diferente dos outros, porque carrega alguns pontos que não será encontrando nos outros escritos, como ancestralidade, negritude e as religiões afro, Candomblé e Umbanda.

Enfim, selecionamos quatro poemas de pessoas de gênero e escolaridades diferentes, para mostrar como a Antologia Poética contribuiu para a literatura e historiografia de Caruaru, tomando-se marco na história da juventude caruaruense. Evidenciando que as juventudes têm consciência do momento crítico que o mundo e em destaque a cidade de Caruaru está vivendo. Com rica diversidade o livro une várias vozes.

O pós estruturalista Silviano Santiago, em sua obra clássica da nossa teoria literária *“Uma literatura nos Trópicos”* (2019), nos diz que *“As leituras que informaram um jovem fatalmente informam também o seu discurso poético”* (SANTIAGO, 2019, p.221), Santiago continua contribuindo com a gente, quando se refere a juventude da década de 1950 e a de hoje, quando afirma: *“O difícil está em precisar como a poesia do jovem de hoje está sendo diferente da do jovem de 1950”* (SANTIAGO, 2019, p.221).

Nesse sentido, percebermos o quanto é importante a juventude escrever sobre sua realidade, seja por meio da literatura e seus gêneros (poema, prosa, acróstico, soneto, aforismo conto romance ou crônica). Basta dizer que o (a) autor (a) precisa *“Levar arte para o palco da vida. Levar a vida para a realidade do palco”* (SANTIAGO, 2019, p.221).

DO “LIXO” A ARTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA JUVENTUDE VERSANDO PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE

Tudo começou com as angustias aguçadas pela pandemia, provocada por um vírus altamente contagioso e fatal para muitas pessoas. Nós, enquanto servidores (as) atuando na pauta dos Direitos Humanos, e precisando ressignificar o que ora havia sido planejamento, e que envolvida contato humano, em atividades em grupo. E no estouro da pandemia, decretos estaduais e municipais obrigavam através de protocolos necessários para a prevenção e enfrentamento ao Novo Coronavírus. As palavras de ordem a nível estadual e municipal eram: **USEM MÁSCARA”** **LAVEM SEMPRE AS MÃOS”, “DISTANCIAMENTO SOCIAL”,** **AGLOMERAÇÕES NÃO SÃO PERMITIDAS”, “PROIBIDO EVENTOS”,** **“CRECHES, ESCOLAS E AFINS.**

Ressignificar. Continuar trabalhando atendendo todos os protocolos de segurança e de preservação de vidas, mas não estagnar. Os Direitos Humanos precisam ser garantidos e mais ainda em meio a uma crise sanitária. Como serviço essencial a Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos do Município de Caruaru não parou um segundo. Dias, noites e madrugadas, equipes penetrando em ruas, vielas e comunidades levando o compromisso com a assistência social e dignidade humana. Cortes profundos na política do Sistema Único de Assistência Social. Bilhões no Brasil todo. E em Caruaru um agravante maior, além de enfrentar o estouro da pandemia, em meados de abril de 2020, chuvas fortes provocaram desastres em bairros periféricos próximos a córregos. Exigiu intervenções de diversas áreas além da assistência social, saúde, serviços públicos, obras, políticas para mulheres entre outras.

Ao passar dos meses a questão dos transtornos que a chuva provocou na vida das famílias atingidas foram sendo superadas, mas a pandemia permanecia, e outras problemáticas foram sendo rasgadas. Como feridas com casca, que quando menos se esperar magoa-se, e o sangue jorra. Isso mesmo! A pandemia escancarou as desigualdades.

Além disso, as questões relativas à saúde mental, também explodiram. De um lado tínhamos pessoas idosas frustradas em confinamento e também, segundo apontou dados de violência, muitos sofrendo violência por parte de entes próximos. Para o enfrentamento dessas violências, realizamos através da Coordenação da Pessoa Idosa o lançamento de uma campanha em meados do mês de setembro intitulada “Basta de Violência contra a Pessoa Idosa”. E, por outro lado, adolescentes e jovens, tendo crises de ansiedade e imersos em quadros depressivos. Sem o direito de ir e vir, o direito de existir, o direito à liberdade e o direito a educação. Impedidos devido um monstro invisível que a olho nu não se vê. Um monstro que asfixia existências e que parou o ritmo acelerado e prepotente do planeta.

A pesquisa “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus”, promovida pelo CONJUVÉ (Conselho Nacional da Juventude) em parceria com Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Porvir, Rede Conhecimento Social, Unesco e Visão Mundial, realizada entre 15 e 31 de maio de 2020, contou com 33.688 jovens de 15 a 29 anos de todo o Brasil, através de um questionário disponibilizado pela internet. O levantamento apontou as consequências da pandemia de Covid-19 impactaram a rotina e sentimentos dos entrevistados.

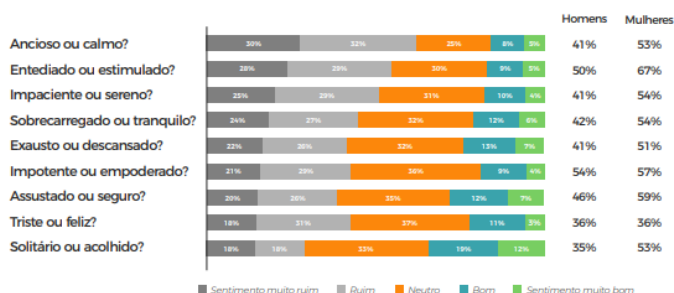
DESTAQUE: HABITOS SAÚDE E BEM-ESTAR

Marque na barra o lugar que mostra como você tem se sentido nesse período de pandemia | Base total de respondentes: 27.500

A ansiedade, o tédio e a impaciência foram apontados como os sentimentos mais presentes durante o isolamento social.

Acolhimento aparece como o sentimento mais positivo, sentimento que pode estar relacionado tanto ao convívio familiar quanto às interações remotas.

SENTIMENTOS DURANTE A PANDEMIA



É notável a diferença entre mulheres e homens ao falarem de seus sentimentos. Elas revelam estar mais afetadas que eles pelos desafios vivenciados no contexto da pandemia.

*Para mais informações desse e de outros blocos acesse o relatório completo em nosso site

A partir do gráfico da pesquisa conseguimos analisar o quanto ansiedade, o tédio e a impaciência foram sinalizados como os sentimentos mais presentes durante o distanciamento social, e como tais sensações impactam na saúde mental de jovens de diversos territórios do nosso país.

Assim, frente à motivação de poder proporcionar a juventude caruaruense um pouco de bem-estar frente aos sentimentos adoecedores desse período, foi se desenhando o desejo de lançar um projeto que há alguns meses já vinha sendo gestado. Que tal documentar esse momento desastroso, raro e histórico através da linguagem poética? Essa inquietação nos tomou. Por que não convocar a juventude para falar dentro de suas realidades, como tem sido esse processo e de certa forma, trazer arte e movimento no confinamento?

Com entusiasmo, lançamos um link de inscrição¹⁰⁰ no dia que faz alusão ao Dia Internacional da Juventude (12 de agosto), para que adolescentes e jovens pudessem submeter para seleção poemas de autoria própria falando da pandemia. E destacamos o empenho de uma servidora responsável pelas bibliotecas da Secretaria de Educação na divulgação da Antologia junto aos (as) gestores (as) e professores (as) das escolas municipais. Estes por suas vezes, ajudaram os jovens na construção de poemas e inclusive na inscrição e envio do poema. Para jovens sem acesso à internet, deixamos evidenciada a possibilidade de realizarmos, por meio de agendamento a inscrição na Casa das Juventudes.

Desta forma, os (as) 31 (trinta e um) autores (as) selecionados (as) participaram de oficinas que trouxeram a Filosofia Cartonera¹⁰¹, e a possibilidade de pintura de capas de papelão recolhidas através de catadores de resíduos, devidamente pagos pela Empresa Ebuá, contratada pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos do município para auxiliar na produção e impressão dos livros cartoneiros. Nesse caminhar, foi

¹⁰⁰ Site de matéria divulgada na imprensa: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2020/08/12/prefeitura-de-caruaru-abre-inscricoes-para-selecao-de-poemas-em-comemoracao-ao-dia-internacional-da-juventude.ghtml>

¹⁰¹ As editoras cartoneras ganharam estímulo no ano de 2003 através de Eloísa Cartonera em Buenos Aires. A proposta traz uma tendência de editoriais alternativas, que aproveitam o papelão de forma artesanal para montagem de livros.

sendo desenvolvida a Antologia Poética: Juventudes Versus/os Pandemia. Do “lixo” a arte.

PERFIL DOS (AS) ADOLESCENTESE JOVENS INSCRITOS (AS)

Na sintonia poética do processo de construção, nos deparamos com 57 (cinquenta e sete) inscrições, com o envio dos poemas de autoras e autores de territórios urbanos e rurais. Abaixo um mapa ilustrando as localidades¹⁰².

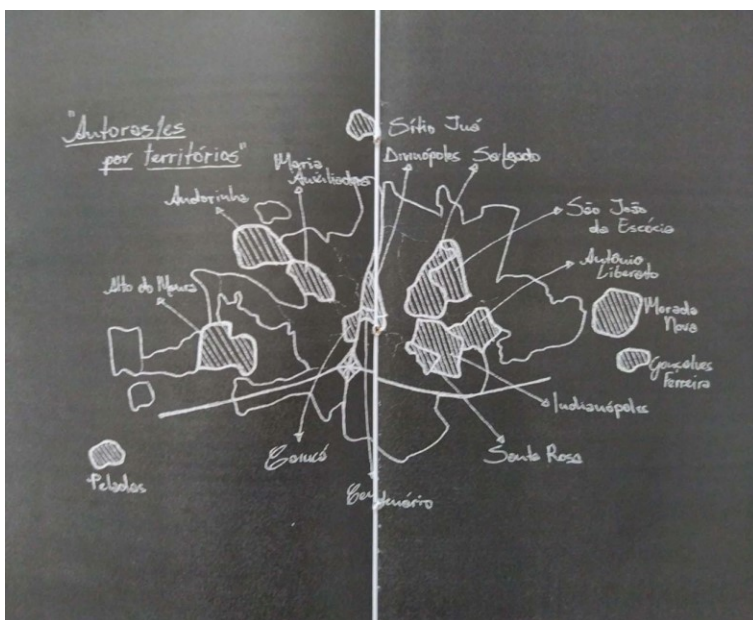


Figura 1 Ilustração Chico Marinho, presente no Livro da Antologia Poética.

O perfil dos 57 (cinquenta e sete) adolescentes e jovens inscritos na Antologia Poética estabeleceu-se como faixa etária entre 11 a 25 anos e a maioria dos (das) adolescentes inscritos (as) estava cursando o ensino fundamental, já escrevia poemas, não haviam participado de outras Antologias, eram negros e pardos e do sexo feminino. Um dado que não está

¹⁰² Devido um problema técnico na ilustração não consta no Mapa o Sítio Pitombeira de Tabocas. Mas houve um autor selecionado dessa comunidade.

presente nos gráficos, mas que em conversas informais conseguimos obter dos (as) adolescentes e jovens, foi a diversidade religiosa. Haviam adolescentes e jovens de religião de matriz africana, cristãos ligados ao catolicismo e protestantismo, e espíritas. Outro ponto a se destacar é que infelizmente nenhum jovem com deficiência se inscreveu. Uma questão importante para avaliação no sentido da acessibilidade.

O formato de inscrição e divulgação foi acessível ao público com deficiência? Enquanto poder público esse primeiro projeto serviu como experiência para ampliarmos a perspectiva inclusiva. Entretanto, apesar da não participação do público juvenil com deficiência, as oficinas contaram com a participação da irmã de um dos autores que se envolveu na pintura das capas de livros e também se tornou parte do processo de construção. Mencionamos também, que tivemos uma apresentação cultural musical, e que havia um integrante cadeirante tocando um instrumento musical.

Nesse sentido a Lei do Estatuto da Juventude (2013), reforça o direito à diversidade:

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:
I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;
II - orientação sexual, idioma ou religião;
III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.
(BRASIL, 2013)

Destarte, Abramovay, Andrade e Esteves (2017), destacam que:

(...) a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipo, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ABRAMOVAY; ANDRADE e ESTEVES, 2007, p. 21).

Ademais utilizamos Juventudes no plural, para ressaltar as múltiplas formas de ser jovem em nossa sociedade. E a cada forma de ser o respeito deve prevalecer como de fato, direito humano.

ALGUNS DIZERES DOS/DAS QUE ESCREVERAM A POÉTICA DA PANDEMIA

Diante da necessidade de avaliar melhor como havia sido a experiência dos (as) adolescentes e jovens em relação a construção da Antologia, aplicamos um questionário em fevereiro de 2021, com perguntas que indagavam acerca dessa experiência, e assim 8 (oito) adolescente responderam. Destaca-se que todas/os consideraram que participar da construção do livro em meio a pandemia foi algo positivo.

Quando indagados/das do por que foi positivo, obtivemos as seguintes respostas:

“Foi um aprendizado que tive, mesmo em meio a pandemia, fazer com que inspire outras pessoas.”
“Por que foi um meio de criar e espalhar.”
“Possibilitou o compartilhar de visões e experiências com relação ao momento que estamos passando.”
“Por que eu não costumava fazer poema e hoje em dia eu amo.”
“Porque eu acho importante esses trabalhos na pandemia pra distrair a nossa cabeça e é muito interessante.”
Só de poder participar de alguma coisa fora de casa e interagir com outra pessoa da minha idade já dá uma positividade.”
“Eu considero que construir o livro ajudou muito pra gente ter o que fazer, quando fazer e isso fez com que tivéssemos compromisso com nós mesmos”.
“Fiquei feliz, porque pude fazer a diferença, e mostrar minha capacidade.”

Podemos observar que destaca-se nas respostas das/dos entrevistadas/os que a proposta da Antologia trouxera oportunidade de poder sair da rotina pandêmica e sentir-se útil, bem como a positividade que trouxe a interação com outras/os jovens. Um momento de construção coletiva que tornou-se *“um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência”*. (FISCHER, 1987, p.45).

O autor Fischer (1987) aponta em seu livro “A necessidade da Arte”, que o fazer artístico é necessário para que se torne possível conhecer e transformar o mundo e a magia é inerente nesse contato. Aponta também que *“nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tomada brinquito”*. (FISCHER, 1987, p. 252)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção da Antologia Poética Juventudes Vers(o)us Pandemia, foi uma produção literária que impactou na vida dos adolescentes e jovens urbanos e camponeses da cidade de Caruaru-PE. Ofertando a sociedade um documento histórico relatando através da poesia a situação atípica de Pandemia, que carimbou as atuais gerações.

Como bem descreveu Farias no prefácio da Antologia poética Juventude Vers (o) us Pandemia (2020) “Revolução é rasgar o verbo e construir outro verbo, verbo que verse acerca das/dos 31 (trinta e um/a) adolescentes e jovens caruaruense que versaram o verbo ação e reforçaram sua força e protagonismo”. (p.07).

Nesse sentido concordamos com Farias (2020) quando afirma “Sim, é pelo direito a poesia, pela democratização da palavra” (p.07) e em tudo o que está acumula de significados. Ainda segundo o autor, continua “A cada letra, formação de frases e explosão de versos contidos na Antologia é um tiro verbal, é a chave da utopia, é a voz juvenil que grita resistência diante das angústias que trazem a pandemia”. (FARIAS, 2020, p.07).

Por fim, trazemos como resultados a expressão do que foi aflorado no papel. “Poema de rebeldia, de luta e esperar, por dias mais poéticos e menos duros. Que os gritos, sejam de ouvido a ouvido, pois a juventude tem

que ter voz ativa na periferia ou no centro, e em qualquer lugar” (FARIAS, 2020, p.07), faz necessário participação juvenil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

ANTUNES, Amaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. **Comida**. Intérprete: Titãs. In: Titãs. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. 1987. [Links]

BLOOM, Harold. **Como e Por Que ler**. Editora Objetiva LTDA. tradução José Roberto O'shea Rio de Janeiro – 2000.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação. À Literatura Brasileira**, 5 eds. Ouro sobre Azul |Rio de Janeiro, 2017.

CANDIDO, Antonio. **O Direito A Literatura**, 5 eds. Ouro sobre | Rio de Janeiro, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DALCASTAGNÊ, R. (2011). **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (26), 13-71. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JUVENTUDE VERSO (U) S PANDEMIA: Antologia poética, 2020. (Org.). Carlos Eduardo Braga FARIAS, Yury RIBEIRO, Andreza PACHECO, Joana D'arc da Silva FIGUEIRÊDO, Rafael Bezerra da Silva FARIAS. Ed. Embua oficina de Design, Caruaru, 2020.

PESQUISA JUVENTUDES E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS. Conselho Nacional De Juventude (CONJUVE) , cidade de publicação, 15 a 31, maio, 2020. Disponível em: [<https://www.juventudeseapandemia.com/>]. Acesso em: 13, fevereiro de 2020.

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos**. Recife: Cepe, 2019.

VAZ, Sergio. **Colecionador de Pedras** - 2ª ed. Global, São Paulo 2013.

SEÇÃO V

10 ANOS DO GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

Homenagem a ERTON CABRAL

CAPÍTULO 27

A EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Cleyton Feitosa Pereira ¹⁰³

Ertton Kleiton Cabral dos Santos ¹⁰⁴

Ana Maria de Barros ¹⁰⁵

INTRODUÇÃO

O debate em pauta sobre a educação no contexto de privação de liberdade enfrenta inúmeros desafios, quer no âmbito político, quer no âmbito pedagógico. Tais desafios atingem esferas que perpassam tanto o nível da qualidade quanto da função educativa, numa realidade tipicamente não formal como é a prisão que na maioria das vezes possui como modelo educativo a reprodução de uma educação formal em um cenário extremamente descontextualizado à realidade do sujeito do processo educativo em questão, no caso, a pessoa privada de liberdade que está sob a tutela do Estado.

¹⁰³- Doutorando em Ciência Política pela Universidade de Brasília - UnB (2017-Atual). Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco - PPGDH/UFPE (2016). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA (2013). É autor do livro "Políticas Públicas LGBT e Construção Democrática no Brasil" (Editora Appris, 2017). Foi consultor da Unesco, tendo atuado na organização da 3ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas de LGBT no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2016). É membro do Grupo de Pesquisa Resocie - Repensando as Relações entre Sociedade e Estado (CNPq). Endereço eletrônico: cleyton_feitosa@hotmail.com

¹⁰⁴ Pedagogo, ex- bolsista do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos – UFP/CNPq (*IN MEMORIAM*).

¹⁰⁵ Doutora em Ciência Política, Profa. Associada 2 da Universidade Federal de Pernambuco Brasil (UFPE) - CAA, Professora do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE – CAC e do Curso de Pedagogia – CAA – UFPE, Coordenadora do Laboratório de Geografia e História – CAA – UFPE, Vice – Líder do Grupo de Pesquisa UFPE – CNPq: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos.

O Sistema Penitenciário Brasileiro é reconhecidamente *locus* de inúmeros conflitos. A superpopulação é apenas a ponta do *iceberg* que evidencia a insuficiência de vagas e o aumento de detentos como resultado do crescimento da criminalidade e da violência em escala nacional. Esse fato provoca um aumento significativo da população carcerária, contribuindo para a superlotação das unidades e causando imensos desafios para as gestões de presídios e penitenciárias, que por sua vez inviabilizam ações voltadas à implantação de processos educativos que visem a ressocialização de detentos.

A PRISÃO E A NEGAÇÃO DO ESTADO DE DIREITO NO BRASIL

Em 1985 findava a Ditadura Militar no Brasil. A eleição indireta de Tancredo Neves e a nova constituição restauraram o Estado de direito no Brasil. No entanto, a forma como se deu o processo de anistia que manteve no aparelho de segurança do estado brasileiro figuras ligadas à tortura e às atrocidades que foram cometidas durante o regime de exceção, permitiu que essas condutas violentas, mesmo dentro do processo democrático, continuassem sendo vivenciadas pelos prisioneiros comuns.

A prisão brasileira: Penitenciárias, presídios, cadeias públicas e unidades de cumprimento de medidas socioeducativas, que pouco se distinguem das prisões, são espaços da continuidade da prática das mais variadas violações de direitos humanos, cometidas contra homens, mulheres e adolescentes em conflito com a lei.

A prisão e as unidades de cumprimento de medidas socioeducativas são caracterizadas pela superpopulação, práticas continuadas de tortura contra os/as internos/as, pelo descumprimento da legislação nacional e internacional de garantia dos direitos dos/as apenados/as e de adolescentes em conflito com a lei. Também se constituem em espaços dominados pelo crime e de corrupção entre internos, agentes do Estado e demais elementos que compõem as interações nesses espaços.

Propomos discutir sobre a emergência de uma proposta curricular eficaz que atenda às necessidades educativas da pessoa privada de liberdade, contextualizada a sua realidade sociocultural, partindo do pressuposto da existência de uma cultura carcerária que deve ser considerada na elaboração desta proposta.

Frente a este dilema, nos deparamos ainda com a formação inicial de professores e professoras que, em face de sua matriz curricular, não apresenta discussões teóricas e práticas, tanto no âmbito de atuação no campo de estágios, como na sistematização de disciplinas voltadas ao campo didático-pedagógico, que possibilitem refletir sobre a atuação docente nesse contexto. Assim, realizamos apontamentos que podem auxiliar a formação inicial e continuada de docentes em contextos de privação de liberdade.

Apresentamos também algumas críticas às instituições de ensino superior que invisibilizam por meio de suas atividades, realidades educativas semelhantes como o presídio, salvo algumas instituições de ensino superior brasileiras, que desenvolvem trabalhos de resistência, frente aos entraves de financiamento e de interesse da sociedade. Embora em número menor, existem publicações de autores/as brasileiros/as que discutem a relevância da educação, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o presídio, principalmente voltada ao reconhecimento dos direitos humanos de detentos/as e às representações docentes neste campo educativo, restringindo, portanto, um debate pertinente para a Ciência da Educação.

A EDUCAÇÃO PRISIONAL COMO DIREITO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E CURRÍCULO

A educação, segundo a Constituição Federal de 1988, é um direito fundamental:

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

A educação brasileira não atende plenamente as necessidades sociais das classes populares, em face ao número de brasileiros que não avançam no nível de escolarização devido à ausência de escolas suficientes e por não atenderem as necessidades dos alunos, devido ao modelo em que historicamente foi criado para atender as necessidades de uma classe social privilegiada.

Sabe-se que nos últimos anos as políticas sociais voltadas à educação vêm se ampliando e avançando para sujeitos educativos oriundos de realidades campestres, periferias de grandes cidades, através de processos de alfabetização e elevação da escolaridade, na medida em que tem acesso a escola formal. Na modalidade EJA, há o projeto Brasil Alfabetizado, por exemplo. (GOMES; CÂMARA, 2010).

Neste contexto, a Constituição Federal de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, asseguram e reforçam o direito a educação como um dos princípios legais que legitimam a cidadania do brasileiro (OLIVEIRA, 1999). Tratando-se de documentos e tratados legais internacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, promulgada em 1948, referência a educação como importante para o reconhecimento e emancipação cidadã, no sentido em que devem ser incentivadas atividades culturais e intelectuais para o seu desenvolvimento.

Art 26. 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

O discurso dos direitos humanos é uma questão de cunho educativo, portanto, inerente às discussões que se pautam sobre educação. Outras

ciências se repercutem essa discussão, a saber, a Ciência Política, Sociologia, o Direito, entre outras, compreendendo que uma globalidade epistemológica perpassa diversos segmentos que buscam estudar, compreender e interferir na realidade concreta, caminhando para o desenvolvimento de princípios e de uma sociedade democrática e de direito, justa e igualitária (BARROS, 2007).

Os cenários de violação dos direitos humanos, a qual, segundo Matteuci (1992) dividem-se em direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, são muitos e variados. A educação se enquadra nos direitos sociais, que além dela fazem parte: o trabalho, a assistência social, saúde, previdência e o lazer (GOMES; CÂMARA, 2010). Estes, tidos como direitos fundamentais.

Refletir sobre o direito a educação, principalmente em um modelo estatal pautado em diretrizes políticas associadas ao sistema neoliberal é desafiador, na medida em que consideramos que a política enquadrada neste novo modelo de sociedade é de não-interferência do Estado na economia, que reflete na esfera social.

No que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado. Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho (AZEVEDO, 2008, p 13).

Segundo este modelo econômico, as políticas sociais adquirem caráter compensatório, como meio de desestabilizar setores da sociedade civil no que concerne à luta pelos seus direitos constitucionais e legitimação da cidadania (PANSARDI, 2011). Diante deste entrave, tais bandeiras de lutas atingem a esfera do reconhecimento dos direitos humanos que ao longo da história, segundo Soares (2004), adquire três dimensões:

As três dimensões históricas dos direitos humanos – as quais se confundem, de certa forma, com as etapas históricas da cidadania, englobam e enfeixam os três ideais da Revolução Francesa: o da liberdade, o da igualdade e o da fraternidade, ou da solidariedade. Além de naturais, universais e históricos, os direitos humanos são

também, indivisíveis e interdependentes. São indivisíveis e interdependentes porque à medida que são acrescentados ao rol dos direitos fundamentais da pessoa humana não podem mais ser fracionados. (SOARES, 2004, p. 64)

A educação da pessoa privada de liberdade é um direito assegurado pela Lei de Execução Penal - LEP (1984) e padece de um conflito existencial em relação aos entraves políticos e sociais pelo qual se pautam as discussões relacionadas ao sistema penitenciário brasileiro, como o da privatização das unidades prisionais e o desinteresse da sociedade em relação ao preso (PORTUGUES, 2001), (BARROS; JORDÃO, 2004), (BARROS, 2007; 2008). Este, de fato excluído da dinâmica social por não ter atendido e obedecido às regras e normas legais instauradas, que regulam, controlam e estabelecem a dinâmica das relações de poder e de classes.

A educação, prevista em documentos legais, enfrenta diversos desafios a sua implantação: estrutura física adequada para que se concretize o ato educativo; formação de professores para atuar nesta realidade complexa; continuidade dos processos educativos, sendo este um dos maiores entraves (BARROS, 2008) devido ao processo migratório e dinâmico pelo qual o aluno aprisionado está submetido, como trocas de penitenciárias, saídas do regime fechado para o aberto ou semi-aberto e reincidências de crimes. Outro desafio é a eficácia do processo educativo no contexto prisional - que visa a alfabetização, elevação da escolaridade, profissionalização e oportunidades de acesso ao emprego - uma vez que a matriz curricular não prevê adaptações específicas para este contexto.

A Lei de Execução Penal aborda a educação da seguinte maneira:

Art. 17 A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único - A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provido de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984).

Uma breve análise do texto legal nos aponta contradições nos quais o apenado enfrenta frente aos direitos que lhe são fundamentais. O Estado ainda não consegue dialogar com esta realidade pelo qual o nosso sistema penitenciário está inserido (BARROS; JORDÃO, 2004) e que por sua vez, não comporta uma legítima educação prisional que favoreça para emancipação dos sujeitos educativos, oportunizando a cidadania do preso.

Destacamos as reflexões de Barros e Jordão (2004) sobre as violações de direitos humanos no Brasil quando afirmam que

O problema relativo às violações dos direitos dos presidiários no Brasil se relaciona à fragilidade do nosso Estado de Direito, o que permite que em nosso país a prática da violência contra os direitos humanos ocorram com tanta frequência e “naturalidade” (BARROS; JORDÃO, 2004, p.11).

De fato, concordamos com as autoras ao notarem que as realidades concretas das nossas unidades prisionais não atendem as especificidades de um espaço educativo adequado à formação humana ressocializadora e inclusiva, devido entre outras questões, à superlotação das unidades, contribuindo, portanto, para a violação dos direitos humanos.

A arquitetura dos presídios (FOUCAULT, 1987), por exemplo, não foram elaboradas para que os reclusos pudessem reaprender o exercício da cidadania humana através da educação, do trabalho e da arte, e sim para a vigilância e controle dos mesmos. A educação, o trabalho e a arte são fundamentais para o desenvolvimento humano e importantes para o processo de inclusão dos presos.

A escola na prisão não atende os princípios democráticos, funcionando muito mais como instrumento disciplinador do detento do que em uma proposta pedagógica concreta de formação de valores. As salas de aulas são espaços de contenção de pessoas. Em sua maioria são ações isoladas de Instituições de Ensino Superior que atuam nesta realidade com graduandos em formação, principalmente no âmbito da carga horária de

estágio. Há na sociedade um sentimento de rejeição a pessoa humana do detento e um desejo fascista de que desapareçam do espaço social, independente das condições em que sejam submetidos: violência, extermínio ou superlotação prisional.

A realidade prisional pernambucana, em suas unidades, apresenta um modelo de escola tipicamente formal, pois as mesmas estão subordinadas a unidades escolares próximas aos bairros em que são alocadas (SILVA, 2006). Seguindo o regimento, planejamento, avaliação e calendário escolar imposto pela gestão escolar, que às vezes em nada condiz com o processo educativo pelo qual o preso necessita.

Estas escolas, oferecidas para atender a uma exigência legal, foram pensadas no modelo de escola formal. Contudo, basta uma visita a sala de aula de um presídio para compreendermos que não se trata de uma escola tipicamente formal. Assim, iniciativas educacionais nestes espaços, embora louváveis, terão pouco êxito. É importante ressaltar que os saberes trazidos pelos educandos são variados e diversos e deverão ser considerados no processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2006).

O perfil do apenado brasileiro é o de sujeito pobre e sem perspectivas de vida. O crime e a marginalidade foram as únicas alternativas apresentadas por um modelo de sociedade embasada em princípios capitalistas e excludentes. Este modelo econômico legitima a punição, a criminalidade e a marginalidade. A mídia, formadora de opinião, contribui para o modo de pensar de nossa sociedade ao difundir idéias e princípios que ferem o reconhecimento dos direitos humanos de detentos.

Neste sentido, é necessário refletir sobre dois entraves prioritários, dentre tantos outros que perpassam o cenário educativo em pauta: o primeiro é a formação de professores na perspectiva da inclusão do detento e a segunda, uma proposta curricular que atenda às necessidades educacionais neste contexto.

Costa e Farias (2009) refletem sobre a necessidade de uma formação continuada, considerando os entraves pelos quais muitos dos profissionais da educação enfrentam no cotidiano da prática docente. Acrescentam que muitas destas formações não adquirem significados por não atenderem as necessidades reais dos professores, na medida em que

são elaboradas por gestores públicos distantes do cotidiano educativo. Embora as autoras não pontuem a problemática da formação de professores que atuam em contextos prisionais, suas ponderações nos possibilitam refletir acerca dos profissionais que trabalham no contexto prisional e que vivenciam formações voltadas para professores que atuam em escolas tipicamente regulares.

Se nem os profissionais da escola regular se sentem contemplados nas formações específicas, imaginemos o sentimento dos professores de prisões, que lidam com a baixa auto-estima de alunos (BARROS, 2008) e seus déficits de aprendizagem, frente aos modelos de planejamento escolar padronizados e inadequados.

É urgente a discussão sobre a elaboração de uma proposta curricular que atenda esta realidade. Precisamos de maiores debates acadêmicos e políticos baseados em experiências de atuação docente, buscando sistematizá-los, com o intuito de elaborar conhecimentos úteis para práticas pedagógicas, assegurando o direito à educação prisional, a remissão da pena, e também como uma nova oportunidade de elevação da escolaridade, por meio de processos desenvolvidos em salas de EJA. A ausência de um currículo específico para a realidade prisional é um entrave significativo para o fracasso da educação prisional.

A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA NO ENSINO SUPERIOR

A universidade é vocacionada para o desenvolvimento em diversas esferas: econômica, cultural, social, tecnológica e científica, intervindo desta maneira para uma melhoria nas condições de vida das pessoas. Diante de tantas responsabilidades, vemos diversas áreas de atuação e de conhecimento que ela abrange: educação, saúde, engenharias, tecnologias, jurídico, biologia, epistemologia, entre outras. As ciências são tratadas e elaboradas com a finalidade de ampliação e produção de novos saberes.

Todavia, a educação penitenciária não é beneficiária dessa parcela de atenção que a academia presta a diversas áreas e temáticas do conhecimento, o que prejudica a construção de uma sociedade mais

democrática e justa. Não fosse a ação de determinados intelectuais que se debruçam sobre essa questão, ela continuaria omissa e negligenciada por parte do Ensino Superior público e privado. A discussão sobre pena e prisão ficaria limitada aos debates jurídico-legais que determinam a situação do aprisionado. Os saberes educativos precisam fazer parte desta discussão, na direção da ressocialização do detento e no desenvolvimento justo e pacífico de nossa nação.

Se a academia discute a natureza e as consequências de um sistema político-econômico neoliberal, injusto e excludente, deve também pautar pelas questões da educação penitenciária: sua organização, currículo, administração, execução, avaliação, planejamento e todo os elementos que as teorias educativas refletem e discutem.

A ausência de discussão desta temática no espaço acadêmico recai sobre as produções e publicações em grandes revistas científicas, consideradas importantes no que tange ao panorama teórico. Esta afirmação é constatada por Lucena (2009).

A realização de um levantamento bibliográfico no site da CAPES e em periódicos da educação (Revista Brasileira de Educação e Revista Educação & Pesquisa, anos 2005, 2006 e 2007) permitiu identificar que as produções acadêmicas existentes na área da educação sobre as pessoas encarceradas, mais especificamente, as mulheres, quase inexistem (LUCENA, 2009). Das poucas teses e dissertações encontradas, vimos que é muito pouca a visibilidade dada às experiências de vida e de aprendizagens das mulheres que chegam às prisões e aos significados por elas produzidos acerca das experiências vividas nestes contextos. As discussões nestes trabalhos se voltam mais aos problemas de ordem estrutural e pedagógica dos presídios, os quais emperram o processo educativo e menos às experiências concretas dos sujeitos nesses contextos inseridos (LUCENA, 2009, p. 2).

Com efeito, é pouca a produção de escritos sobre tal tema, sobretudo se compararmos a outras áreas da educação que já estão bastante exploradas, consideradas, inclusive, tradicionais. É curioso observar neste trecho a relação de gênero posta na afirmação: se já é difícil encontrar trabalhos sobre o preso homem, imaginemos a presidiária mulher.

No caso da Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, é previsto no currículo do curso uma disciplina intitulada “Educação Penitenciária e Ressocialização de Detentos” que vem trabalhando numa perspectiva científica, prática e humana da questão prisional brasileira. Esta é uma componente curricular eletiva, não sendo de caráter obrigatório, ou seja, somente estudantes interessados em conhecer o tema e cursam a disciplina. Sendo uma disciplina eletiva do currículo do curso, esse debate também poderia estar contido na “Educação e Direitos Humanos” que também é eletiva, sendo outra possibilidade de que estudantes se interessem pelo tema. A transformação em componente obrigatório possibilitaria que, na formação inicial de professores, a discussão fosse contemplada.

Neste sentido, nos reportamos ao pensamento de Gramsci, amparado por Mari (2003), quando o teórico italiano trata da função da universidade enquanto instituição autônoma, crítica e fundamental para uma transformação social.

A função das universidades, no conjunto do pensamento gramsciano (1989, p. 125) também vai no sentido de reforçar uma consciência homogênea e autônoma, educar os cérebros para pensar de modo claro, libertando-os de uma cosmovisão caótica, corroborada por uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusa. (...) Para nós, do Brasil, a função da universidade enquanto espaço de elevação da cultura, de superação do “senso comum” e de formação dos cidadãos capazes de uma compreensão homogênea das várias dimensões da sociedade (MARI, 2003, p. 8 e 9).

De fato, a universidade é uma instituição autônoma e que deve fomentar autonomia a sua comunidade, no sentido de desenvolver a sociedade: e a ressocialização do/a detento/a é questão fundamental no que diz respeito a uma sociedade mais democrática. A educação penitenciária é pré-requisito básico para a formação de novos sujeitos. Sujeitos estes que violaram a lei, tiveram sua liberdade tolhida e retornarão à sociedade posteriormente. O retorno à rotina comum implica numa formação ressocializadora, humana e cidadã, que prime pela melhoria do sujeito aprisionado e da sociedade a qual todos fazemos parte.

Apesar de todas as características que envolvem a educação penitenciária, o Estado brasileiro e as universidades não despertaram ainda para a sua importância no momento histórico em que vivemos. As prisões brasileiras se encontram abarrotadas de jovens que se encontram com o Estado, muitas vezes, pela primeira vez na prisão. A escola, por exemplo, muitos só a frequentam na prisão. Essa razão por si, já deveria despertar uma ampla preocupação com a qualidade do ensino e a função social da educação na prisão, mas também, pelo fato de que a Educação Penitenciária é motivo de remissão¹⁰⁶ da pena do prisioneiro. No estado de Pernambuco, essa remissão depende da aprovação do detento naquela série em que está matriculado. Razão pela qual a educação no cárcere necessita de um pensamento pedagógico próprio que pense seus aspectos éticos, políticos e metodológicos, possibilitando ao educador uma formação continuada para que não se sinta inferiorizado e sem saídas e que o articulem aos debates em educação especial, na medida em que a prisão ainda é um espaço quase desconhecido pela ciência da educação (BARROS, 2008, p. 117).

Não fosse a disposição de alguns intelectuais orgânicos¹⁰⁷ em debater tal questão, a educação penitenciária continuaria desprezada e invisibilizada nas universidades. Para Mari (2003)

Os intelectuais possuem uma função orgânica bastante importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupam espaços sociais de decisão prática e teórica, tornando-os objeto de longa análise nos Cadernos do Cárcere¹⁰⁸. Mas a principal função destes se encontra na formação de uma nova moral e uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra-hegemonia, já que o objetivo final das lutas organizativas seria, no seu momento histórico, o socialismo (MARI, 2003, p. 1 e 2).

¹⁰⁶ Redução da pena através do trabalho e do estudo. Exemplo: três dias de estudo, reduz um dia da pena.

¹⁰⁷ Tomamos por intelectual orgânico a contribuição de Gramsci, o qual afirma que este tipo de intelectual é aquele/a que vai além do pensamento meramente teórico e da estagnação social, criando, assim, uma filosofia da *práxis*. Pertence a uma classe ou grupo social, credibilizando assim seu modo de produção e suas relações econômicas, sociais e políticas. Trata-se também do/a intelectual que, tomando consciência da economia, sociedade e política dominante e hegemônica, analisa e milita numa perspectiva contra-hegemônica no sentido de democratizar as relações e a sociedade (SEMERARO, 2006).

¹⁰⁸ Principal obra gramsciana, escrita entre 1929 e 1937. Contém o núcleo central de todos as grandes reflexões do autor.

Todavia, a universidade não deve prescindir de pessoas que estejam dispostas a discutir a questão, devendo ter em seu arcabouço teórico, metodológico e prático uma preocupação e comprometimento que estimulem a formação de novos/as intelectuais orgânicos, no sentido de tratar a questão de maneira fundamental com vistas ao desenvolvimento justo e democrático da sociedade brasileira, criando linhas de pesquisa, inserindo no currículo dos cursos o tema, desenvolvendo projetos de extensão e formando profissionais da educação (e de outras áreas do conhecimento) para lidar com tal fenômeno em sua amplitude: escolar, não-escolar, cidadã, humana, crítica e popular.

OS EDUCADORES NA PRISÃO E A CULTURA CARCERÁRIA

A inexistência de um Estado de direito no Brasil, somado às características do confinamento, criaram uma cultura carcerária no Brasil marcada pela violência. Se por um lado, a manutenção da tortura contra os internos/as é uma realidade denunciada pelos organismos de direitos humanos nacionais e internacionais, as regras de convivência entre os prisioneiros são marcadas por relações de poder baseadas no currículo de crimes. O rompimento das regras estabelecidas são punidas de forma violenta, com vingança, comportamentos de humilhação e poder que podem ir do trabalho forçado, da violência física e sexual até o homicídio de prisioneiros, familiares e outros agentes externos.

É neste tipo de ambiente, dominado pela tensão da segurança pública, que reconhece que estes espaços podem implodir em fugas, motins e rebeliões a qualquer momento, ou pelo medo e temor gerado pela cultura carcerária, que atua o professor. Em muitos casos, esses profissionais desconhecem o funcionamento dos comandos, pouco sabem da existência de chaveiros e sobre seu papel na segurança interna, dos chefes de cela ou da pena de morte ilegal que pode ser decretada de dentro para fora do espaço prisional.

O professor é exposto a muitos riscos que são negligenciados em sua formação: ao desconhecer o funcionamento da cultura carcerária podem

incorrer em situações que coloque a segurança da unidade prisional em situação de vulnerabilidade: Levar informações, envolvimento afetivos: de amizade e na perspectiva da sexualidade também. Os profissionais da segurança pública em suas formações são alertados para as estratégias que podem ser construídas pelos reclusos através de linguagens e simbologias que possibilitam o contato com o mundo lá fora. Ao entrar em contato com a família do preso, se relacionar afetivamente e amorosamente, o educador pode ultrapassar os limites, assumindo condutas que podem inseri-lo no mundo do crime ou mesmo atuar como um profissional da assistência social, quando deveria passar estas demandas para os demais profissionais na cadeia.

Na maioria das vezes, os educadores desconhecem os direitos dos presidiários, não tiveram acesso aos documentos internacionais e nacionais que estabelecem tais direitos, realizam uma transposição didática da prática pedagógica das turmas regulares de EJA para as unidades prisionais. A formação destes educadores negligencia o fato de que os mesmos atuam em um ambiente de segurança pública e que a educação no sistema penitenciário está para além da escolarização: ela tem a função de escolarização e de ressocialização.

EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA: ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

O ponto de partida para compreender como a Educação foi pensada para o sistema penitenciário deve levar em consideração os pontos trazidos pela Lei de Execução Penal. Apesar de ser um documento que data de um ano antes da redemocratização do Brasil, está longe de ser vivenciado pelo sistema penitenciário brasileiro. É avançado em muitos sentidos, mas limitado quando trata da pessoa privada de liberdade. Seus eixos de ressocialização são: Educação, trabalho e assistência ao condenado. No que diz respeito a educação, ela se sustenta na remissão da pena, na educação tecnicista, tendo como foco o trabalho, ou educação para o trabalho e a ocupação do tempo da pessoa reclusa. Por ser um documento mais jurídico

que pedagógico não há preocupação com a forma, com os conteúdos, com os processos de aprendizagem ou com a formação dos professores.

Educação na prisão significou a partir daí ter um professor alfabetizando réus analfabetos que seguiam para a sala de aula pensando em remir a sua pena. Não havia outro sentido, equipe pedagógica, multiprofissional, formação específica. Muitos professores eram encaminhados para cadeias e prisões como expressão de perseguição política ou porque eram pouco eficientes e atuantes nas escolas.

Mesmo na atualidade, encontramos muitos desses processos de formação com gestores da EJA, que organizam as chamadas “formações” ou “capacitação” de professores, compreendendo que aos professores das unidades prisionais basta conhecer uma metodologia avançada, a exemplo do método Paulo Freire, ou a teoria construtivista e farão revoluções em suas salas de aulas. Esquecem, por exemplo, o lugar secundário e sem importância com o qual a escola e os educadores são tratados dentro da prisão: a prioridade é a segurança. Educadores estão ali muito mais para atender aos princípios legais, os tratados internacionais, do que, de fato, oferecer uma educação numa perspectiva emancipatória que contribua para uma possibilidade de construção de sentido para a vida do recluso.

O problema da educação que envolve seres humanos privados de liberdade não é apenas pedagógico, mas também de segurança pública. Os educadores na prisão são prestadores de serviço à segurança pública, na medida em que o seu trabalho repercute sobre a forma de pensar e agir do preso. No que tange ao processo de ressocialização, os educadores são parte dessa engrenagem, por mais que o Estado, a polícia, os agentes penitenciários e até a gestão prisional negligenciem a presença dos educadores nos espaços prisionais. Se a segurança pública atua a partir de políticas de repressão e prevenção, no ambiente prisional a escola ajuda no comportamento do prisioneiro: cuidar do seu material, tomar banho para assistir aula, usar a roupa adequada, chegar no horário, falar com respeito aos educadores e colegas de sala de aula, um processo de socialização da vida em comunidade que muitas vezes este sujeito de direitos só conheceu dentro da prisão.

É preciso também compreender outra questão: o ambiente da prisão é um ambiente de disputa de poder. O Estado tem amplos poderes que se manifestam através da gestão, dos policiais, dos agentes penitenciários¹⁰⁹ e na capacidade de impor sua vontade, seja pela lei ou pela truculência, no poder da tutela. Os presos também exercem poderes que se expressam na construção das regras que constroem a cultura carcerária, nos motins, rebeliões, fugas, no crime que se materializa dentro e fora das prisões. E qual é o poder da escola? Qual o poder do professor? Normalmente os professores não têm visibilidade, atuam em um ambiente de alto risco, estão submetidos a uma imensa tensão emocional, são subjugados a uma hierarquia de caráter militarista, que desrespeita os saberes dos educadores, que por sua vez não são considerados na política pública, fazendo parte dela.

Os educadores não participam das reuniões dos grandes pactos de combate à violência, de gestão prisional, de política de cuidado de gerenciamento de crises e conflitos. Vivemos um Estado penal. A prisão virou regra. Perdeu-se a crença na recuperação dos condenados. O cidadão comum clama por mais prisões, por pena de morte, por assistir a impunidade freqüentemente. As bandeiras de defesa de direitos humanos desses sujeitos passam a sofrer violentas críticas. Discursos nas redes sociais e demais mídias populares associam direitos humanos aos “direitos dos bandidos”. Educar no ambiente prisional é muito mais que educar em uma sala de aula diferenciada. A opinião pública é desfavorável à recuperação dos prisioneiros. Há uma mentalidade exterminatória se desenvolvendo nos últimos anos em relação a eles.

É necessário que a formação dos profissionais de segurança pública e a formação de professores para atuar em espaços de segurança pública possibilitem um encontro em que policiais, agentes penitenciários, gestores prisionais e educadores se percebam na intersecção que os aproximam: todos atuam em espaços de segurança pública, na relação com sujeitos de

¹⁰⁹ - atualmente a denominação não é mais Agente Penitenciário, denomina-se: Polícia Penal.

direitos na perspectiva de repressão e ressocialização. Há uma intersecção que necessita ser considerada.

É necessário que fique claro para o Estado e para os educadores que as unidades precisam compreender que o ambiente deve ser tratado como uma equipe multiprofissional, com funções distintas, mas cada uma delas tem um papel relevante para o processo de ressocialização. A relação hierárquica predominante submete, humilha e desconsidera o caráter de prevenção que realizam os educadores no ambiente prisional e perde a grande possibilidade de traçar estratégias que possam qualificar o trabalho de todos: os que trabalham na segurança e os que atuam na esfera da ressocialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo constatamos as contradições e limites da educação de pessoas privadas de liberdade no Brasil, que tem na discussão pedagógica e política sua estrutura basilar. Inúmeros desafios perpassam tal questão, resultando em uma educação insatisfatória e de baixa qualidade para os/as educandos/as desse complexo sistema, conseqüências de um Estado neoliberal que tem como papel constituir-se apenas em uma instância regulatória e não-interventora das demandas sociais.

A educação penitenciária no Brasil apresenta caráter secundário, sobretudo se a compararmos com a educação regular. É perceptível sua coadjuvância perante os demais órgãos do Estado, responsáveis pela educação e sabemos que a educação regular básica ainda carece de melhorias no que diz respeito à qualidade da oferta. A educação penitenciária não é preocupação das mídias sociais, que tem no sensacionalismo e no mercado seus principais instrumentos de interesse e lucro, invisibilizando tal questão junto à população geral.

Tal temática apresenta outro desafio: a educação nas prisões não coincide com as políticas de segurança pública. As penitenciárias são subordinadas e coordenadas pelo Ministério da Justiça, que organiza através dos governos estaduais, que por sua vez organizam as escolas nos espaços de privação de liberdade. A remissão da pena se constitui no principal

incentivo à pessoa privada de estar em sala de aula. Os educadores pouco atuam nas unidades prisionais, suas atividades são secundarizadas. Deste modo, a educação de pessoas privadas de liberdade fica num limiar fronteiro entre justiça e educação, a qual resulta num complexo objetivo do Estado: o preso deve ser (re) educado ou severamente punido pelo seu crime? Quais ideologias perpassam e se confrontam entre justiça e educação, pois sabemos o quanto aquela é carregada de ideias burguesas, neoliberais e conservadoras, já está se apresenta mais progressista, popular e libertadora. Dessa forma, essa contradição entre educar, ressocializar e punir é o grande desafio para pensar a formação do educador e de um currículo específico para a educação nas unidades prisionais.

Nesse contexto, o nosso trabalho não ambiciona responder todas essas questões complexas. Pelo contrário, pretende provocar e levar à tona reflexões e discussões na perspectiva de trazer para a academia visibilidade a uma temática que tem que ser enfrentada pelos educadores na democratização das relações de poder nas prisões. A sociedade não é algo que acontece à nossa revelia, ao nosso alheamento. Somos sociedade e construtores de um conviver melhor e o tratamento e condução do preso também nos diz respeito, caso queiramos um mundo mais humano, democrático, solidário e sem exclusões.

É necessário compreender que para pensar na construção de uma sociedade democrática, na construção de uma cultura de paz, no combate a violência e a invisibilidade social dos miseráveis, teremos de ter uma proposta de intervenção nos ambientes prisionais. O criminoso comum que ainda não foi recrutado pelo crime organizado se ressocializa se até ele chegam as políticas públicas antes do mundo do crime. Precisamos questionar qual será o papel da educação nesse resgate do homem e da mulher prisioneira numa educação baseada em valores?

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete, L. **Educação como Política Pública**. SP: Cortez/Autores Associados, 2008.

COSTA, Edijane da Silva Costa. FARIAS, Érika Fabiana Guimarães. Formação de Professores Profissionais: Perspectivas e Vicissitudes da Formação em Serviço. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 93, fevereiro de 2009.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. LEP. 7.210, de 11 de julho de 1984.

BATISTA, Nilo. **Todo Crime é Político**. Revista Caros amigos: Ano VII, N.77, agosto, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

BARROS, Ana Maria de. A Educação Penitenciária em Questão: Notas Para Uma Metodologia. **SABERES - Revista do Observatório dos Movimentos Sociais**, v. 02, p. 103-120, 2009.

BARROS, Ana Maria de. JORDÃO, Maria Perpétua Socorro Dantas. A Cidadania e o Sistema Penitenciário Brasileiro. **VEREDAS – Favip**. v. 1, n. 01, p. 8-17, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, Luziê Maria Fontene. CÂMARA, Heleusa Figueira. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional: Itinerários de Inclusão. In: **Anais do I CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. João Pessoa – PB. Editora Universitária - UFPB. Julho - 2010.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. Egressas do Sistema Carcerário: Processos de Aprendizagem ao Longo da Vida e a Luta por

Reconhecimento. In: **Anais do I CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. João Pessoa – PB. Editora Universitária - UFPB. Julho - 2010.

MARI, Cezar Luiz de. **O Papel Educador dos Intelectuais na Formação Ideológica e Hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana**. In: 26ª Reunião da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo novas políticas? Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003. v. 01.

MATTEUCCI, N. Direitos Humanos. In: **Dicionário de Política**. BOBBIO, Norberto. MATTEUCI, N. PASQUINO, G. 4. Ed. V. 1. Brasília: EDUnB, 1992.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu Restabelecimento pelo Sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 11, Mai/Ago, 1999.

PANSARDI, Marcus V. PANSARDI, Marcos Vinícius. **Revolução Passiva e Educação: Uma leitura Políticas Sobre a Atuação do Banco Mundial no Brasil**. Formação de Professores Para o Banco Mundial. **Revista EccoS**, SP, n.25, p.127-142, jan/jul, 2011.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de Adultos Presos. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p.355-372. Jul/dez, 2001.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais orgânicos, atualidade e contraponto**. In: 29ª ANPED, 2006, Caxambu. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **A Prática Docente de EJA: O Caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru**. Recife: PE. Bagaço, 2006.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. *In*: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAPÍTULO 28

EDUCAÇÃO E CULTURA: O PAPEL DA ARTE- EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROTAGONISMOS NA JUVENTUDE EM PERNAMBUCO

Erton Kleiton Cabral dos Santos¹¹⁰

Ana Maria Tavares Duarte¹¹¹

Risonete Rodrigues da Silva¹¹²

INTRODUÇÃO

O Estado de Pernambuco é conhecido pela riqueza cultural presente em seu território. Essa diversidade cultural contempla as mais variadas linguagens artísticas desenvolvidas pelo homem: a dança, o teatro, as artes plásticas, as artes visuais e a literatura, sendo essas manifestações encontradas em toda sua abrangência regional.

Embora algumas destas linguagens estejam marcadamente acentuadas em algumas regiões em detrimento de outras, principalmente por questões de incentivo fiscal do governo Estadual, que favorece o desenvolvimento econômico e cultural dessas atividades: Frevo, Xaxado e o Cavalo Marinho, podemos identificar essas expressões artísticas e culturais em diversas regiões do nosso Estado. A primeira delas (o Frevo) é bastante

¹¹⁰ Pedagogo – Homenageado – (IN MEMORIAM) da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste - UFPE / CAA.

¹¹¹ Pro^{fa}. Adjunta – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste - UFPE / CAA.

¹¹² Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela UFPE/CAA. Pro^{fa}. De Educação Especial e Inclusiva na Faculdade do Belo Jardim – AEB/FBJ. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.

presente na região metropolitana e capital, a segunda é típica do Sertão (Xaxado) e a última é pertencente à Zona da Mata e Litoral (Cavalo Marinho).

Esta pesquisa, situada no âmbito de um projeto cultural, artístico e de cunho social, através de sua função pedagógica, incentivada pela Lei de Incentivo à Cultura do Estado – Funcultura e Secretaria de Educação – possibilitou vinte e quatro apresentações de um espetáculo teatral, de título: “Solteira, Casada, Viúva, Divorciada” para estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino, como também a realização de uma oficina de arte-educação para arte - educadores, professores, artistas e estudantes. Diante disso, o presente estudo está ancorado nas seguintes inquietações: Qual o contexto contemporâneo do ensino de Arte nas escolas públicas do Estado de Pernambuco? E quais as contribuições que a arte-educação proporciona na formação de protagonismos juvenis?

Com o intuito de contemplar tais inquietações, a presente pesquisa teve como **objetivo geral**: discutir o contexto do ensino de arte em escolas da rede estadual de Pernambuco e as possíveis contribuições que a arte-educação proporciona ao protagonismo de estudantes no Ensino Médio, e como **objetivos específicos** que pautaram esta pesquisa buscou-se analisar o perfil dos professores de arte em escolas da rede estadual de Pernambuco, como também a formação acadêmica desses profissionais, além de investigar a compreensão destes no que se refere aos conteúdos de arte trabalhados em sala de aula. Abordamos também a apreciação de obras de arte, através da peça teatral apresentada, recortando os elementos apresentados no debate e discussão.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Pensar a arte-educação requer considerá-la como um elemento importante para a formação dos estudantes, pois o sujeito educado através da arte é capaz de conquistar autonomia, criticidade frente às questões sociais que o cercam e, ainda, torna-o capaz de promover a construção da sua identidade, à medida que entendemos que é por meio da arte que o agente transformador e socializador se manifesta. Desse modo, atribuir

responsabilidade a arte-educação, manifestada no contexto do espaço escolar, é compreender o seu verdadeiro papel na medida em que consideramos que *“(...) o ensino da arte é fator contribuinte na formação do cidadão sensível e responsável”* (STRAZZACAPPA, 2008, p. 88).

Dessa forma, tomamos aqui matéria de discussão a compreensão conceitual sobre a arte-educação, os teóricos que a fundamentam, como também os elementos inseridos na perspectiva da educação popular, que contribui no pensar dos elementos constituintes da cultura e que estão presentes nos processos formativos e educativos referentes à vida dos educandos, que por meio do contato com a arte tornam-se capazes de desenvolver habilidades que contribuem para um melhor relacionamento interpessoal nas organizações sociais em que estão inseridas.

No âmbito dessa discussão, a arte pode ser entendida de diversas maneiras. Segundo Augusto Boal (2005, p. 48), *“a sua utilidade, embora filosófica seja de correção de falhas da natureza, apropriando-se de suas próprias sugestões estas contidas, portanto na própria natureza”*. Para esse autor, a concepção de arte ultrapassa os limites estéticos e se apropria de outros espaços, os quais são políticos e de politização e que por meio da arte revelam seus conflitos, desejos e angústias. Embora o Teatro do Oprimido seja uma de suas técnicas mais difundidas mundialmente, esta linguagem é apenas uma delas em que a arte conquista espaço no intuito de formação e promoção à cidadania, a partir dela, outras linguagens adquirem espaço, como as artes visuais.

Para Elliot Eisner (2008, p. 80), americano com publicações no Brasil sobre a organização de Ana Mãe Barbosa acerca da ideia de arte, nos diz *“(...) que arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes”*. Partindo dessa discussão bastante conteudista e intimamente associada a questões de currículo, percebemos que a arte tem a sua autonomia e, portanto, seu espaço. Seu interesse é pela própria arte e o que mais dela for criado.

Suas manifestações são inerentes ao homem, como Eisner (2008, p. 84) nos diz: *“existem quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas vêem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte”*.

Essa visão corrobora com o pensamento de Barbosa (1991), no trato com as questões da produção artística, apreciação de obras de arte nos seus mais variados campos, como também a contextualização sócio-histórica.

Diante desses elementos, se faz necessário apresentar dois conceitos fundamentais da Antropologia para a compreensão do que ela propõe, são eles: Educação e Cultura. O primeiro está intimamente relacionado aos processos de práticas educativas que objetivam a transmissão da cultura aos educandos. Cultura, portanto, refere-se às inúmeras manifestações desenvolvidas pelo homem no seu meio social, entre elas a arte Brandão (2006).

Desse modo, partimos desses conceitos para compreender o que Barbosa (1991, p. 24) propõe para o trabalho com a arte-educação nas escolas brasileiras, que *“(...) é a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”*, a fim de que estes se apropriem do que há em comum em sua comunidade, que são os seus costumes, valores e crenças manifestas, tomando-se protagonistas de sua história e de seu povo, além de formar ou reafirmar a sua identidade cultural. Essa argumentação entra em consonância com os princípios que regem a Educação Popular, vejamos:

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes populares têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes - os códigos de poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mais tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e popular (BARBOSA, 2008. p. 20).

Segundo a referida autora, as atuais discussões sobre o contexto da arte-educação têm sido bastante relevantes, pois têm possibilitado o diálogo entre o popular e o erudito, valorando ambas as linguagens e não supervalorizando uma em detrimento da outra. Diante disso, notamos que discutir o acesso aos bens culturais na contemporaneidade requer considerar elementos problematizados também a partir da perspectiva dos direitos humanos, que:

São aqueles direitos fundamentais, a partir da premissa óbvia do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção, e que hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade (SOARES, 2004, p. 43).

Entretanto, para pensar a arte como patrimônio da humanidade, se faz necessário garantir o acesso de todos os sujeitos a ela, sobretudo, as pessoas que são excluídas e marginalizadas pelo poder público, político e econômico, e por isso se encontram impossibilitadas de ter acesso aos bens culturais, por fatores e questões associadas a problemas de estrutura social. Assim, à medida, em que a classe popular, por meio de iniciativas que visem uma prática pedagógica com este fim, é levada a construir um conceito de arte a partir de suas próprias impressões, ela está exercitando a cidadania, característica de uma sociedade democrática. A respeito dessa afirmação, Dallari (2004, p. 42) assinala que:

Preparar para a cidadania não é, portanto, apenas dar a informação sobre os cargos eletivos a serem disputados e sobre os candidatos a ocupá-los, mas também informar e despertar a consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais.

A compreensão de mundo adquirida por meio de práticas educativas voltadas ao campo da arte, de um modo geral, favorece o despertar dessa criticidade que é tão importante para entendermos melhor os modos de organização que regem, sobretudo, a sociedade ocidental e como tantos outros direitos, comumente negados ao cidadão, o direito ao acesso a arte não pode fugir à regra.

PERCURSO METODOLÓGICO

Compreender a riqueza de fatos e ações sociais em que estávamos inseridos por meio deste projeto, na medida em que convivíamos com professores, arte-educadores, estudantes e artistas, como também representantes do governo municipal das cidades que passamos, assim como pensar em trajetórias metodológicas tornou-se indispensável, a fim de nos fundamentar e direcionar enquanto pesquisadores no campo empírico. Nossa escolha pela pesquisa qualitativa, com enfoque no estudo de caso, se deu em razão da possibilidade de uma construção de saberes, dialogando com a teoria e a realidade.

Sob este enfoque, não se compreende a ação humana independente do seu significado, que lhe é atribuído pelo autor, mas também não se identifica essa ação com a interpretação que o autor social lhe atribui (...) percebe a relação inseparável entre mundo natural e social; entre objeto e suas questões; entre ação do homem como sujeito histórico e as determinações que a condicionam (MINAYO, 2000, p. 11-12).

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa buscou discutir o contexto do ensino de arte em escolas da rede estadual de Pernambuco e as possíveis contribuições que a arte-educação proporciona ao protagonismo de estudantes no Ensino Médio, a presente pesquisa teve como instrumento de coleta de dados o diário de campo, grupo focal e a “*observação participante*”, pois, os pesquisadores à medida, em que participavam como protagonistas na ação cultural referida, também se tornaram sujeitos pesquisadores (GIL, 2008, p. 103).

Nessa perspectiva, os dados da pesquisa foram coletados por meio de discussões em grupos focais pelas cidades que passamos. Para a realização da pesquisa, seguimos as orientações metodológicas da pesquisa qualitativa, propostas por Minayo (2000). Sobre essa abordagem, a autora explica:

Os participantes são escolhidos a partir de um determinado ponto, cujas idéias e opiniões sejam do interesse da pesquisa. A abrangência do tema pode exigir uma ou várias sessões: Essa estratégia de coleta de dados é geralmente usada para focalizar a

pesquisa e formular questões mais precisas, complementar informações sobre acontecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções, desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares (MINAYO, 2000, p. 129-130).

Os grupos focais aconteciam após a apresentação do espetáculo, reunindo o público interessado, mas também em horários marcados com antecedência, quando a procura de participantes era maior. Neles, foram discutidas as questões que nortearam esta pesquisa e a sistematização se dava através de sínteses provisórias, discutidas em pequenos grupos, nas conversas informais entre os participantes durante os intervalos para o *cofEEbreak*, como também nas articulações que ocorriam durante o processo de pré-produção nas cidades visitadas. O registro no diário de campo foi essencial para a sistematização dos dados coletados, nele foram realizadas anotações sobre as principais impressões que nos inquietaram como pesquisadores, possibilitando maior foco na discussão dos dados.

LÓCUS E CONTEXTO DO TEMA PESQUISADO

Por intermédio do edital da Lei de Incentivo à Cultura do Estado de Pernambuco, lançado em setembro de 2008, com o apoio da Secretaria de Educação, Fundarpe e Governo do Estado, que destinaram recursos financeiros públicos para projetos culturais nas mais variadas linguagens artísticas a grupos ou mesmo produtoras, decidimos lançar um projeto, a fim de concorrer no referido edital, pelo qual fomos contemplados.

Entre as ações que estavam contempladas no nosso projeto, havia a apresentação do espetáculo teatral *“Solteira, Casada, Viúva, Divorciada”*, tendo como público-alvo alunos da rede pública estadual das cidades de Garanhuns, Limoeiro, Bezerros, Vitória de Santo Antão, Arcoverde, Serra Talhada, Triunfo, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Petrolina, Recife e Palmares, nesta ordem. Como também a realização de uma oficina sobre arte e educação, destinada a professores da rede pública de ensino, artistas e estudantes dessas cidades. Essa turnê teve início em abril de 2009 e foi concluída em setembro de 2009.

A dinâmica do projeto ocorreu da seguinte forma: produção do espetáculo com um mês de antecedência das datas previstas para a passagem do grupo pela cidade; Em seguida, nos dirigíamos às secretarias de educação e cultura das cidades, apresentando a proposta e buscando as articulações necessárias, a fim de garantir a presença de estudantes com o perfil buscado: aqueles que cursassem o Ensino Médio em escolas públicas. Além disso, era realizado também o recrutamento e seleção de professores a fim de participar da oficina de arte e educação. Vale destacar que nem sempre tínhamos êxito.

O diálogo com os gestores da área de cultura e educação das cidades buscadas nem sempre era de fácil alcance. Por vezes, não houve o interesse de algumas cidades em receber o espetáculo. O descaso de algumas gestões municipais no trato ao acesso aos bens culturais de qualidade que deveriam ser oferecidos aos nossos jovens, principalmente no interior, retrata sua fragilidade em perceber o papel da cultura na formação do cidadão. Políticas públicas voltadas para a juventude quase não existem e quando existem, geralmente não saíram do papel. Embora esta tenha sido uma dificuldade, acabamos por superá-la.

Quando não tínhamos o apoio necessário, a dinâmica era outra. Procurávamos as escolas estaduais próximas aos locais onde estaríamos realizando as apresentações, entregávamos os ingressos aos diretores e coordenadores pedagógicos, estes totalmente gratuitos, e ali eram selecionadas algumas turmas de Ensino Médio, que acompanhadas pelo professor da turma naquele horário se dirigiam ao teatro, ou mesmo ao auditório, em salas adaptadas. Esta também é uma dificuldade que os artistas de teatro encontram quando estão em turnê pelo interior do Estado: não existem salas de teatro, ou quando existem estão em péssimas condições e sem recursos técnicos básicos de qualidade, como iluminação e som.

Nas cidades em que não havia teatro, nem auditório, se fazia necessária a adaptação de alguns lugares que foram alugados para o trabalho que seria realizado, os quais por vezes eram alternativos, como galpões. Quanto à oficina de arte-educação, divulgávamos em rádios e canais de TVs o local, horário e o público a que se destinava. Essa oficina

também era gratuita e geralmente a média de professores envolvidos na oficina era de quarenta pessoas.

Durante o tempo em que estive envolvido neste projeto, estava atuando como monitor da disciplina *“Tópicos Especiais em Educação 1 - Teatro do oprimido enquanto prática educativa e crítica”*, destinado a alunos da Licenciatura em Pedagogia do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Durante esse período, estive envolvido em alguns projetos de pesquisa e na redação e construção de artigos nessa área. Diante disso, vi a possibilidade e riqueza sociológica e pedagógica em que estava inserido na medida em que estava circulando com a turnê supramencionada. Assim, conheci a fundo a fonte de informações que estava coletando, percebi sua riqueza e, por isso, decidi fazer um projeto de pesquisa a partir desse contexto, que resultou na construção deste artigo.

OS CÍRCULOS DE DEBATE OU GRUPOS FOCAIS

A possibilidade de discutir o cenário da arte-educação no Estado de Pernambuco, por intermédio dos círculos de debate criados geralmente após a apresentação do espetáculo teatral, apresentou algumas possibilidades, já que unanimemente por todas as cidades pelas quais passamos, por intermédio deste projeto, as discussões geralmente levantadas diziam respeito ao perfil dos arte-educadores nas escolas. Nessas discussões, reuníamos artistas das mais variadas linguagens artísticas, e não só, pois participavam da roda de diálogos: professores, coordenadores pedagógicos, estudantes além de mobilizar a equipe do espetáculo na discussão, como atores, produtores, técnicos de luz, vídeo e som, contra regra e diretor.

Nesse contexto, discutíamos sobre os conceitos ou mesmo preconceitos geralmente creditados e valorados quanto ao ensino da arte e presentes nos espaços escolares, além da formação artística dada a partir de algumas iniciativas de grupos de teatro ou dança, ateliês de artes plásticas que atuam na perspectiva da arte-educação, em projetos sociais ou não, e que por vezes, este é o cenário em que estão sendo formados os atores, dançarinos e bailarinos em nosso Estado.

CONTEÚDO DA OFICINA

A oficina de arte-educação teve por objetivo proporcionar aos educadores uma possibilidade de discussão conceitual sobre o ensino de arte nas escolas públicas do Estado de Pernambuco, através da disciplina Educação Artística ou Arte, além de oferecer subsídios ao trabalho realizado por meio das aulas de Teatro em algumas escolas públicas, grupos de teatro e Organizações não Governamentais – ONGs que atuam na ressocialização através da arte-educação, sendo este, portanto, o perfil dos educadores que participaram das oficinas.

Os conteúdos específicos abordados referiram-se a uma discussão teórica a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) específicos para a área de Arte, abordando também a proposta triangular criada por Ana Mãe Barbosa e difundida em seu livro “*A imagem no ensino da arte*”, que busca relacionar três princípios que, segundo essa autora, são importantes para o ensino da arte, a saber: o fazer artístico – *Produzir*, apreciação da obra de arte – *Apreciar*, ler a obra de arte, Contextualização histórica – *Contextualizar*.

As relações existentes nesses conceitos propostos como componentes da aprendizagem permitiram, portanto, refletir e problematizar a questão da aquisição do conhecimento sobre a arte, já que para Barbosa (1998), elas não acontecem individualmente, mas relacionando-se uma as outras, por meio de um novo olhar a respeito da arte na escola e, portanto, de seus respectivos conceitos.

Por sua vez, abordamos as contribuições de Olga Reverbel (2006), que discute sobre o trabalho com o teatro nas escolas, por meio das atividades de expressão inerentes a todo ser humano, e que é papel da escola buscar o seu desenvolvimento nos educandos. Estes conjuntos de expressões são:

Relacionamento, “(...) as atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro.” (REVERBEL, 2006, p. 28); Espontaneidade, “a espontaneidade pode e deve ser desenvolvida, sem medo de estar agindo errado... favorece o desenvolvimento de suas capacidades expressivas.” (REVERBEL, 2006, p. 50); Imaginação, “a imaginação é a arte de formar imagens e

está diretamente ligada à observação, à percepção e a memória. A imaginação é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado através das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica. ” (REVERBEL, 2006, p.80); Observação. “o educador, no trabalho de sala de aula, possibilita o ato criativo através da observação, tornando-o um jogo interessante. Isto facilita o desenvolvimento das capacidades expressivas da criança, desperta nela a consciência de si mesma e do mundo que a rodeia. ”(REVERBEL, 2006, p. 100); Percepção. “a percepção está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo.” (REVERBEL, 2006, p. 112).

Nossa opção em tratar na oficina as contribuições fornecidas por Reverbel (2006) se justifica pela sensibilidade com que essa autora trata a questão dos jogos teatrais na escola e na sala de aula, como também sua importância na formação da identidade e da autonomia de crianças, mas não só, pois torna-se importante também trabalhar essa prática educativa com adolescentes e adultos, já que ela trata questões presentes em qualquer tempo cronológico do desenvolvimento humano.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Através dos instrumentos de coleta de dados, a saber: diário de campo, grupo focal e a observação participante, foi possível elencar categorias para discussão e análise dos dados coletados, dentre elas, destacamos: a questão da abordagem da arte-educação nas escolas públicas; Arte educação e contribuições: O trabalho social realizado por grupos locais; Garantias de direito: O acesso a obras de arte como um meio de democratização de bens culturais – Uma possibilidade. Tais categorias são apresentadas, a seguir, como tópicos.

A QUESTÃO DA ABORDAGEM DA ARTE-EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Através da presente pesquisa, pudemos averiguar a questão do ensino de arte em nossas escolas públicas. A partir das discussões, pudemos levantar dados que nos fazem refletir sobre essa questão. Assim,

verificamos que o ensino da arte é tido como de menor importância e, em sua maioria, os professores que nela atuam o fazem apenas como complemento de carga horária. Por vezes, esses educadores são formados e especializados em áreas como as Ciências Exatas, geralmente são professores de Matemática, Química ou Física, que não possuem os conhecimentos necessários para ministrarem aulas de Arte, visto que são formados em outras áreas do conhecimento.

De modo geral, esses professores usam como base cadernos ou livros indicados por professores que já atuaram nesta disciplina. Por vezes, os conteúdos abordados nesses materiais são clássicos e difíceis de contextualizar com a realidade local. Discussões sobre as manifestações artísticas e culturais de nosso Estado quase nunca são trabalhadas, existindo uma dificuldade no trato das linguagens artísticas presentes na contemporaneidade.

A partir das informações coletadas na experiência, observamos que as nossas escolas não estão preparadas para o ensino da arte. Entre os professores que estiveram participando da oficina de arte-educação proposta por este projeto, nas doze cidades onde estivemos atuando, nenhum apresentava formação em Artes cênicas com as suas variadas habilitações. Com exceção de artistas com formação em teatro, que historicamente fazem parte da cena teatral de Pernambuco e que atuam como professores de teatro em escolas particulares, mas mesmo assim sem formação acadêmica.

Assim, são ofertadas oficinas durante o ano, geralmente a alunos do Ensino Fundamental e Médio, e que como exigência do contrato feito com a instituição educativa, se faz necessário a montagem de textos teatrais no término do semestre letivo com esses alunos que participaram das oficinas e que ficam em cartaz em um curto intervalo de tempo para apreciação de pais e parentes, além de professores e demais funcionários.

Vale salientar que essas apresentações também são utilizadas como marketing do nome da escola, já que para alguns pais ter seu filho em um espetáculo de teatro é sinônimo de status, e na medida em que eles são postos e matriculados naquelas escolas que oferecem em seu currículo aulas de teatro, com este perfil, mesmo que apresentem mensalidades caras, ainda assim são matriculados. Por vezes, é isso que as instituições escolares

privadas desejam: rendimento financeiro e uma alternativa é oferecer aulas de teatro aos alunos.

Diante desta realidade, são lançados os seguintes questionamentos: as aulas de teatro, inseridas nesse contexto, pra que servem? Quais são os objetivos pedagógicos por trás desse encontro com essa linguagem artística? Será que estão sendo trabalhadas questões que dizem respeito ao desenvolvimento pessoal e humano dos alunos? Como é despertada a autonomia dos alunos através da criticidade e reflexividade proporcionada pelas aulas de teatro? Como esses jovens estão sendo apresentados a esse bem cultural? Estão sendo formados como futuros expectadores do teatro ou esse encontro é uma forma de promoção pessoal?

Diante dessas questões, pode-se perceber que o cenário pedagógico em que a arte-educação está inserida, apresenta outros interesses que não são necessariamente educativos. Assim, os alunos não são apresentados às linguagens artísticas de forma coerente. O conceito sobre as artes encontra-se distorcido dentro dos espaços escolares. Nesse sentido, a formação dos estudantes por vezes está atrelada aos interesses econômicos vigentes, que consistem em formar mão de obra especializada ou não, já que este último proporciona baixos salários e maior rendimento/lucro para o mercado.

Portanto, formar estudantes artisticamente e culturalmente não são prioridades. Embora essa discussão em muito tenha avançado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da arte (BRASIL, 1997), pois esses documentos orientam como essa disciplina deveria ser trabalhada em sala de aula, mas percebe-se que os professores desconhecem o conteúdo presente nos PCN's, revelando que a leitura que deveria ser obrigatória a todos os professores, de fato não acontece.

As escolas públicas, por sua vez, não apresentam aulas de teatro ou mesmo dança popular e clássica. Não existem profissionais com essa habilitação na rede pública e segundo concurso público realizado recentemente, foram ofertadas quarenta e sete vagas para professores formados em Artes Cênicas e nenhum foi contratado para o interior do Estado. As vagas preenchidas ficaram apenas na capital do Estado, revelando o descaso e mesmo a ausência de políticas públicas que deveriam

formar sujeitos agentes de sua cultura, revelando as desigualdades existentes em todo o Estado no trato com a educação e cultura.

Por sua vez, o ensino da arte em grande parte das escolas do Estado continua sendo um problema que necessita ser urgentemente repensado, problematizado para assim serem pensadas possíveis soluções para os problemas detectados. Uma educação conteudista ou bancária, como Paulo Freire conceitua, e que não proporciona a reflexão através de seus bens culturais, acaba impossibilitando a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

ARTE-EDUCAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES: O TRABALHO SOCIAL REALIZADO POR GRUPOS LOCAIS

Um importante dado, coletado e observado nesta pesquisa, diz respeito ao fato de alguns grupos de teatro e dança popular de referência das cidades pelas quais passamos realizarem um trabalho contínuo com jovens através dessas linguagens artísticas. De modo geral, a atuação desses grupos se dá predominantemente através do trabalho voluntário de atores, encenadores e bailarinos/dançarinos e músicos.

O objetivo das oficinas realizadas com esses jovens não é necessariamente a formação de profissionais específicos desse campo de atuação, e sim possibilitar a existência de espaços educativos e de socialização. Por meio do contato com a arte, esses jovens são levados a refletir questões sociais, políticas e econômicas, alargando a visão de mundo. Este é um papel importante atribuído ao trabalho de arte-educação, a arte propondo a reflexão sobre a vida. Enxergar a arte como um processo válido que contribui na formação social, principalmente de crianças e jovens em formação foi um dos objetivos deste estudo.

Algumas cidades merecem ser destacadas pela relevância social do trabalho que desenvolvem nas comunidades, por meio de oficinas de teatro, danças populares e músicas, são elas: Limoeiro – cidade que apresenta grupos de teatro bastante importantes para a cena pernambucana, sendo que alguns deles já estiveram apresentando-se inclusive na Europa, além de outros estados brasileiros, como é o caso da consultoria de ações culturais.

Alguns dos atores desses grupos realizam um trabalho interessante de iniciação teatral e musical com jovens da zona rural.

Inicialmente, esse trabalho era realizado por meio do voluntariado, mas hoje há a remuneração dos participantes através da prefeitura local. Observamos semelhanças na cidade de Serra Talhada, através do grupo de dança Cabras de Lampião. Por meio do Xaxado (ritmo folclórico bastante difundido no Sertão), percebemos a presença de jovens entre 14 e 21 anos, envolvidos no aprendizado desse ritmo. Muitos destes já são integrantes fixos do grupo e constantemente realizam viagens, a fim de difundir essa manifestação cultural e folclórica nos mais variados festivais de danças folclóricas do país.

A cidade de Bezerros também tem a sua relevância, mas através da linguagem plástica. Por meio das máscaras carnavalescas e de papangus, bastante peculiar à cultura dessa cidade, crianças e jovens inseridos nesse processo de produção artística, além de encontrarem nele uma forma de sustento e profissionalização, encontram também um espaço de socialização, já que por meio da produção artística, conseguem construir laços de amizade com outros artistas, além de conquistarem o respeito da comunidade pelo trabalho que realizam, que é de grande importância para o quadro cultural do Estado de Pernambuco.

O município de Triunfo também apresenta a sua relevância cultural, a partir de espaços de formação por meio da arte-educação, através dos ateliês de máscaras carnavalescas denominadas como os Caretas de Triunfo. Cidades como Vitória de Santo Antão, Garanhuns, Petrolina e Arcoverde têm em comum a influência de grupos teatrais importantes para a construção de um processo de arte-educação, visando à transformação social e a participação da juventude.

Observamos também a relevância de algumas instituições privadas em algumas dessas cidades, que por meio de aulas ofertadas a preços populares são uma excelente opção para o trabalho de arte-educação e profissionalização dos jovens. Geralmente os profissionais envolvidos nessas instituições são formados e habilitados em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco ou mesmo pela Universidade Federal da Bahia, revelando que fatores geográficos contribuem nessa escolha, como também

a relevância dessas duas instituições de ensino superior na formação de profissionais com esta habilitação.

Em outras cidades, não foi observada com clareza esta questão, já que nos círculos de debates, isto é, grupos focais realizados, percebemos algumas críticas de contrerrâneos referentes à valorização cultural local. Esses sujeitos denunciaram que a cultura local não é incentivada pelos representantes políticos, não havendo ações de criação, permanência ou mesmo continuidade de práticas educativas nesse sentido. Não obstante, quando acontecem, nem sempre apresentam qualidade, pois são baixas as remunerações dos profissionais, ocorrem atrasos no pagamento salarial dos arte-educadores, promovendo o desestímulo por parte dos profissionais envolvidos, situação que dificulta a permanência na formação desses professores que não enxergam este mercado de trabalho como concreto, mas esporádico.

GARANTIAS DE DIREITO: O ACESSO A OBRAS DE ARTE COMO UM MEIO DE DEMOCRATIZAÇÃO DE BENS CULTURAIS – UMA POSSIBILIDADE

Garantir o direito ao acesso às artes por meio da apreciação é um dos direitos individuais essenciais para a formação de um cidadão. Assim, muitos são os documentos oficiais nacionais e internacionais que tratam sobre esta questão, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de (1996/2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1997), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1991) e a Constituição Federal de 1988, no capítulo III do título VIII, que trata sobre o direito à cultura, ao desporto e à educação.

Outro documento de suma relevância, que aborda esta questão trata-se da Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, por meio do artigo XXVII, que nos diz que: *“todo homem tem direito a participar livremente da vida cultural da comunidade, de fluir das artes e de participar de seu processo científico e de seus benefícios”*. Nesse sentido, podemos compreender que o acesso aos bens culturais por meio das mais variadas manifestações artísticas, trata-se de uma garantia internacional.

Além disso, é necessário entender que a formação individual e a promoção da cidadania dentro de uma sociedade tida como democrática requer o acesso a alguns direitos individuais, como à educação, saúde, cultura e lazer, além de segurança, entre outros.

Sobre o direito ao acesso à arte por parte de todo e qualquer cidadão, independentemente de sua crença religiosa, organização política, classe social e econômica, Strazzacapa (2008, p. 88) comenta: *“permitir as pessoas que tenham acesso às diferentes formas de linguagem e, conseqüentemente, aos códigos de interpretação dessas linguagens representa um passo na direção da democratização dos bens culturais, logo da arte”*. Essa discussão a respeito da democratização da arte tem espaço nos mais variados campos de estudos, não se restringindo apenas à Educação e Direito, mas é questão pertinente de muitos outros campos do conhecimento, como a Antropologia, Ciências Políticas e mesmo da Arte.

Falar em democracia a partir deste contexto requer considerar a seguinte questão, a fim de compreender o raciocínio utilizado neste trabalho para a devida fundamentação daquilo que buscamos abordar: a apreciação de obras de arte como implicação pedagógica, fundamental para a formação humana. Assim, democracia não é apenas sinônimo de participação popular, mesmo que representativa por meio do voto que o Brasil e outros países tidos como democráticos atribuem aos candidatos que desejam ocupar os preitos de nossa política, mas é também fator imprescindível na promoção da cidadania e aos direitos humanos. Sobre essa problematização, Soares (2004, p. 43) nos diz que *“[...] os direitos do cidadão englobam direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e quando são efetivamente reconhecidos e garantidos, podemos falar em ‘cidadania democrática’*”.

Nesse viés, à medida em que é oportunizado o acesso à apreciação de espetáculos teatrais pelas classes menos favorecidas, excluídas socialmente e geograficamente, estamos democratizando esse bem cultural que surgiu entre o povo, nas festas realizadas em cultos a algumas divindades, como o caso da Grécia Clássica, e que desde então a elite historicamente se apropriou, promovendo uma segregação social e cultural

por disseminar conceitos que elevam algumas manifestações em detrimento de outras (BOAL, 2005).

Quando nos referimos a questões geográficas, estamos tentando dizer que os grandes espetáculos produzidos por companhias e grupos teatrais do Estado de Pernambuco adquirem espaço e pauta apenas em teatros de cidades com um desenvolvimento econômico relevante e que apresentam um público já recorrentemente espectador desta linguagem artística. Essa realidade é inerente apenas aos grandes centros do estado, como Recife, Petrolina e Caruaru, que apresentam relevância nas produções cênicas e por também possibilitarem a existência de grupos teatrais, sendo que alguns deles são tidos como grupos de resistência, por apresentarem características bastante peculiares, reflexo de sua linguagem teatral, que nem sempre buscam apresentar um produto a ser consumido pelo mercado.

Por sua vez, são esses os grupos que comumente estão em cena com os seus espetáculos com incentivo, sobretudo por parte da iniciativa privada, considerando que ainda são poucos os projetos que conseguem aprovação em editais financiados pelo Estado. O fato de citar essas três cidades (Recife, Petrolina e Caruaru) não significa dar-lhes privilégios, em detrimento de outras, mas as apresento como referências para a discussão que buscamos travar nesta análise, que é a democratização e o livre acesso a obras de arte, um direito garantido por diversos documentos oficiais.

Nesse contexto, espera-se que os estudantes da rede pública de ensino sejam inseridos em processos de apreciação, como os promovidos por este projeto, que sejam levados aos teatros, isto é, ao espaço cênico ou edifício teatral, que presenciem a emoção e os sentimentos humanos, revelados no texto dramático, encenado por um sujeito social designado como - ator ou atriz – e que percebam a ideologia presente na montagem defendida pelo encenador, já que o teatro é uma arma política que deverá ou poderá ser usada com o objetivo de conscientização e politização, e que sempre alcança este fim, dependendo das referências sociais que os artistas tenham (BOAL, 2005).

Eis o problema: a serviço de quem o teatro existe? A favor de classes menos favorecidas, que quando politizadas tornam-se capazes de promover uma revolução social e cultural? Ou em favor de uma minoria que detêm o

poder em nossa sociedade? Estas são problematizações importantes para a compreensão da arte-educação e o seu respectivo trabalho na sala de aula.

Quando o professor de arte ou mesmo o arte-educador tem clareza sobre essas questões, o contexto da apreciação de obras de arte adquire um significado importante, na medida em que os estudantes, depois da apreciação, forem instigados a discutir as principais questões elencadas e expostas na encenação. Contudo, a apreciação de peças teatrais não busca apenas explicações para o conceito estético que lhe é peculiar, mas também a formação de sujeitos críticos e capazes de expor suas opiniões acerca dos mais variados contextos sociais e culturais que tenha acesso. Esta é uma das funções pedagógicas atribuídas ao trabalho de arte nas escolas e o professor necessita se apropriar disso, para que, de fato, tenhamos um trabalho relevante no trato às questões sobre o ensino da arte em nossas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da problemática a que nos propomos pesquisar, que buscou estudar as seguintes questões: Qual o contexto do ensino da arte nas escolas públicas do Estado de Pernambuco? E quais as contribuições que a arte-educação proporciona na formação de protagonismos de estudantes no Ensino Médio? Os achados da pesquisa apontam para algumas reflexões.

O reconhecimento da Arte e, portanto, das suas manifestações por meio das linguagens artísticas nos espaços educativos e formativos, legalmente reconhecidos pelo Estado, como a escola, requerem estímulos e incentivos, sobretudo no trato com as questões de formação do professor, sendo esta uma das dificuldades apresentadas e que justifica o descaso e ausências de práticas educativas que objetivam este fim.

Sabemos que a presença de disciplinas voltadas a arte-educação no curso de Pedagogia ainda não é uma realidade constante e presente na maioria das instituições de ensino superior do Brasil, revelando, portanto, que a formação de pedagogos com esta especificidade é rara. São poucas as instituições que apresentam em sua grade curricular disciplinas voltadas a este campo.

Outro elemento que destacamos para fins de reflexão, diz respeito à formação de profissionais habilitados para atuar nas mais variadas linguagens artísticas. Na maioria das vezes, os artistas que trilham o caminho acadêmico com formação em Artes Cênicas, geralmente não optam pelo perfil de licenciatura. Portanto, as universidades brasileiras, em sua maioria, formam apenas atores, bailarinos, músicos e artistas plásticos, mas quase nunca professores desta área.

Assim, o desestímulo desses profissionais pode ter a sua causa na ausência de concursos públicos para esta área, já que no Estado de Pernambuco a primeira vez que ocorreu concurso para esta habilitação foi no ano de 2008. Faz-se necessário, portanto, por parte do Estado, a implementação de uma proposta clara sobre o ensino da arte-educação nas escolas estaduais, que requer considerar elementos importantes não só para a valorização da cultura local, mas para a perpetuação dessas culturas e, por isso, essa questão deve estar contemplada nas políticas públicas destinadas a essa finalidade.

Ressaltamos ainda a importância de editais voltados ao estímulo da arte e cultura, como o contemplado que resultou na produção deste trabalho, que são alternativas para a formação de platéia e também de profissionais, na medida em que os projetos aprovados buscam a valorização profissional, que por sua vez garante renda aos artistas, sobretudo aqueles que atuam no Nordeste, que realizam sua arte com imensas dificuldades pela falta de apoio em suas respectivas produções.

Diante dos elementos destacados, consideramos relevante para os artistas a continuidade de editais e leis de incentivo com este fim, que favorece a valorização profissional e tem função pedagógica. Além da divulgação e estímulo à apreciação de obras de arte, nas mais variadas linguagens, é necessário reconhecer a arte como um patrimônio humano que fortalece, sobretudo, os processos formativos e educativos nos quais os estudantes estão geralmente inseridos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2 ed. Editora Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: SP. Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**- Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Arte. Brasília, 1997.

BRASIL. **Constituição Federativa da República** de 1988. São Paulo: Saraiva, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. *In*: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

EISNER, Elliot. Devolvendo arte a arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANIER, Vicent. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OSTETTO, Luciana E. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 5 ed. Campinas: SP: Papirus, 2004.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. Editora Scipione: São Paulo, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In:

CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivencia para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (org.) **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: SP: Papirus, 2008

.

CAPÍTULO 29

DIALOGANDO COM O REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS SOBRE A SEXUALIDADE DOS ADOLESCENTES DE UM 9º ANO: UM ESTUDO DE CASO ENTRE O CONHECIDO E O VIVIDO

Erton Kleiton Cabral dos Santos¹¹³

Nara Larissa Silva Leite¹¹⁴

Risonete Rodrigues da Silva¹¹⁵

INTRODUÇÃO

A sociedade moderna, ao longo da história e em comparação com organizações mais antigas, conquistou expressivamente uma liberdade sexual, embora ainda reprimida diante de argumentos tidos como hipócritas ou mesmo advindos de uma falsa moral. Assim, enxergamos essa repressão como reflexo presente no atual comportamento sexual de adolescentes e jovens, apesar de já haver discussões sobre essa temática em vários âmbitos sociais e não somente na escola.

Entretanto, a literatura que trata a respeito da sexualidade ainda não é acessível a maioria dos jovens e adolescentes do nosso país, embora muitos autores apresentem a preocupação de escrever sobre essa temática,

¹¹³ Pedagogo – (homenageado) – (IN MEMORIAM) da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA - Bolsista do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos - UFPE/ CNPq.

¹¹⁴ Pedagoga – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA.

¹¹⁵ Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva – Faculdade de Educação São Luís. Pedagoga pela UFPE/CAA. Professora de Educação Especial e Inclusiva na Faculdade do Belo Jardim AEB/FBJ. Integrante do Grupo de Pesquisa – CNPq – UFPE – Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). E-mail: risoneteprof@gmail.com.

com o intuito de aumentar as publicações referentes ao assunto por meio de revistas especializadas em artigos sobre sexualidade. Tais estudos buscam firmar ainda mais a importância da referida temática para a construção de uma identidade social mais culta, que independe do gênero, raça, posição social, econômica e, principalmente, de orientação sexual.

Apesar de não se dar em sua totalidade, a evolução sexual que se apresenta na sociedade moderna influencia a construção educacional de nossos adolescentes, pois ela não é uma previsão, mas um fato real nas relações sociais que se estendem principalmente ao cotidiano escolar, onde o nosso objeto de estudo dedica a maior parte do seu dia, refletindo, sobretudo na personalidade desses cidadãos em formação.

Considerando que a escola exerce um papel decisivo na formação dos alunos, é preciso **conhecer**: Quais e como são desenvolvidas as orientações sexuais que os adolescentes recebem; se, de fato, a escola também exerce esse papel na formação dos mesmos; se essa formação se dá no seio doméstico ou se é reproduzida através da vivência com outros adolescentes; se esta prática é espontânea, natural, acabando por ser adquirida através da iniciação e vivência sexual.

Diante dessas questões ou possíveis hipóteses, este artigo se propõe a apresentar resultados da pesquisa realizada no âmbito da graduação, por meio da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I – com ênfase nas questões que envolvem o cotidiano escolar, pesquisa esta realizada entre os meses de abril a junho de 2008, que somou uma carga horária de 33 horas para cada estudante-pesquisador envolvido no exercício de pesquisa. Assim, tivemos a seguinte **problemática**: Como se dá o processo de descoberta da sexualidade entre os adolescentes? Quais as consequências que surgem através de suas vivências? E qual o papel da escola na formação e difusão do conceito de sexualidade presente na Modernidade?

Diante desses questionamentos, este artigo se justifica pela relevância da temática na sociedade moderna e as dificuldades de comunicação que ela apresenta devido aos tabus criados e instituídos pela sociedade, os quais colocam a sexualidade como sinônimo de imoralidade. Dessa forma, é preciso uma (re) orientação que alcance tanto os educadores

quanto a sociedade em geral, a fim de desmistificar esse conceito para que resulte no acolhimento do adolescente que acaba por ser jogado em uma sociedade onde é preciso conviver com delicadas questões, como preconceito, discriminação e as Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTs.

Portanto, é preciso considerar o drama latente de muitos adolescentes no trato com questões que dizem respeito à AIDS, outras IST's, gravidez precoce, homossexualidade e outros aspectos da juventude que necessitam de orientações, que levem em consideração o respeito às diferenças e que tratem a prática sexual como algo que está muito além da função reprodutora, sendo também uma fonte essencial de prazer à vida, que portanto deve ser desprovida de medos e preconceitos. No entanto, são poucos os segmentos sociais que acolhem essa discussão em sua totalidade.

A SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

O ciclo evolutivo da nossa espécie é um dos mais belos e encantadores presentes na natureza. Desde a infância até a 3ª idade, o homem passa por transformações físicas extremamente significativas para a perpetuação da espécie. Assim, é na adolescência que acontecem essas principais mudanças, as quais irão refletir, sobretudo, na construção da identidade desses sujeitos.

Conceituar a adolescência é não restringir-se aos estereótipos criados e divulgados pela mídia, que descreve os adolescentes como indivíduos que adquirem um modo próprio e peculiar de comunicação verbal e comportamento diante de seus semelhantes. Porém, convém destacar a relevância da sociedade para o desenvolvimento não somente biológico e fisiológico, mas também psicossocial desses sujeitos, pois *“a adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significativo e interpretado pelo homem”* (CONTINI, KOLLER, 2002, p. 211). Deixando transparecer não apenas elementos que caracterizam essa fase, entende-se que *“adolescente é aquela pessoa entre 12 e 18 anos de idade.”* (ECA, 1991).

Portanto, a adolescência *“é uma etapa extremamente importante do desenvolvimento, com características muito próprias que levarão a criança a tornar-se um adulto, acrescida da capacidade de reprodução”* (ZAGURY, 1999, p.24). Partindo desse pressuposto, é preciso destacar a importância do desenvolvimento sexual na adolescência, que segundo Freud, de uma forma sublimada e não erotizada, surge entre os 2 (dois) e 6 (seis) anos, com o desenvolvimento da fase oral, anal e fálica. Esta última ressurge entre os 12 e 15 anos, acrescida da explosão hormonal no corpo.

É nessa época que surge o interesse físico pelo outro (sexo oposto e/ou igual), em que o corpo passa por diversas transformações, como as que acontecem nos aparelhos reprodutores masculino e feminino. Toda essa ebulição hormonal decorre da puberdade, que *“é o momento em que as glândulas sexuais começam adquirir maturidade”* (MORA, 2007, p.357).

Neste período, o adolescente desenvolve muitos questionamentos sobre sua sexualidade, mas ainda são poucos os segmentos sociais que o acolhem de modo correto e pedagógico. Questões como a masturbação, orientação sexual, gravidez indesejada, IST's, são temas considerados imorais pela sociedade e que raramente são discutidos, sobretudo, nas relações familiares. Ao adolescente cabe somente guardar suas dúvidas e tentar esclarecê-las por si só. Desse modo, o mesmo acaba por reproduzir em suas manifestações sexuais diárias a imagem da imoralidade, da pecaminosidade, desenvolvendo preconceitos consigo mesmo e também com o próximo.

Embora a mídia se encarregue de divulgar a ideia, mesmo que subjetiva, de liberdade sexual entre os gêneros, a repressão ocasionada pelo choque de gerações acaba por ser uma constante nas práticas sociais. Assim, não raramente presenciamos atitudes protagonizadas por pais que expulsam de casa a filha que engravidou antes do casamento, ou o(a) filho(a) homossexual, quando este(a) revela aos pais sua orientação sexual. Ainda, existem casos em que esses sujeitos acabam sendo vítimas de assassinatos pelos progenitores, por grupos homofóbicos, revelando desse modo, o drama latente que muitos adolescentes enfrentam e que necessita de medidas urgentes, a fim de minimizar essas questões, que se tomaram

uma constante no ambiente escolar. Isso define o contexto social em que alguns adolescentes do século XXI estão inseridos socialmente.

Discutir as manifestações da sexualidade com adolescentes é, muitas vezes, uma tarefa difícil para alguns pais. Por isso, ocultá-la ou fingir desconhecimento sobre o assunto se torna, aparentemente, uma solução viável para a manutenção de um relacionamento estável entre pais e filhos. Desse modo, esses jovens ficam sujeitos a qualquer tipo de repressão sexual que a sociedade impõe, basta olhar as transformações físicas que são comuns nessa fase, de modo que *“algumas das conseqüências psicológicas e comportamentais da puberdade podem ser mais ou menos diretas, como a influência dos hormônios sexuais sobre o desejo e a atividade sexual”* (COLL, 2004, p.317).

Nessa perspectiva, os adolescentes estarão vulneráveis a conseqüências sérias, caso não haja uma correta orientação por parte da família e da escola, que devem enxergar a sexualidade na adolescência como uma fonte essencial de prazer e bem-estar à vida. Para tanto, é preciso que um adulto oriente os adolescentes com relação às responsabilidades que envolvem uma gravidez precoce e indesejada, como também a possibilidade de contrair ISTs. Essas conseqüências, capazes de transformar o futuro de um adolescente, podem ser evitadas caso haja uma orientação correta sobre a sexualidade.

Todavia, tem-se constatado que a função de preparar o adolescente para essa descoberta da vida é negligenciada pelos pais, que geralmente atribuem toda a responsabilidade de orientação para a escola. Entretanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a escola *“não substitui nem concorre com a função da família, mas complementa”* (BRASIL, 1997, p.299). Mas, como complementar quando a família não se permite abordar essa temática? Na verdade, o que seria um papel secundário, mas não menos importante, torna-se protagonista nesta problematização, que é a orientação sexual que o adolescente necessita receber por meio dos espaços de escolarização.

Ao direcionamento do desejo que chamamos de Orientação sexual...
O desejo sexual pode ter como objeto pessoas do mesmo sexo (homossexualidade), do outro sexo (heterossexualidade) ou de

ambos os sexos (bissexualidade). A orientação sexual não pode ser a medida do valor de uma pessoa e não deve influenciar o julgamento moral de alguém (CONTINI, 2002, p.47).

Desse modo, a escola acaba por ser a primeira fonte dessa orientação, trabalhando “a sexualidade como indispensável para a construção da cidadania” (CONTINI, 2002, p.49). Assim, ao invés de combater ou bombardear pré-conceitos, assim como fazem algumas instituições familiares, a escola deve abordar essa temática de modo a desmistificar todos os tabus impregnados socialmente. Portanto, deve favorecer a divulgação do conhecimento sobre a sexualidade e estimular o respeito entre os gêneros, além de propaga e conscientizara prática sexual aliada à responsabilidade consigo e com o(a) parceiro(a) sexual.

Dessa forma, o adolescente conquista sua autonomia, tão importante na fase adulta, e assume responsabilidades que refletem em seu próprio bem-estar. A negligência com o trato das questões sobre sexualidade na adolescência acarreta em problemas sérios como a maternidade ou paternidade precoce, que pode ocasionar o abandono dos estudos e/ou o atraso desse processo, sendo este uma questão de bastante relevância ao campo da educação.

Assim, orientar e preparar o adolescente para os desafios que o esperam na vida é papel de todos. Arrebatando os preconceitos perpetuados ao longo dos séculos é a primeira tarefa, além de combater o falso moralismo e os mitos criados em torno da sexualidade. Com esclarecimento, autoestima e apoio, principalmente por parte dos educadores e da família, o adolescente concluirá esta etapa de sua vida sem crises, resultando na construção de uma identidade autônoma e, portanto, extremamente valiosa quando adulto.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de contemplar os objetivos e inquietações, esta pesquisa trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, com abordagem qualitativa e fins descritivos.

Os estudos de caso são extremamente úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa...

buscam o conhecimento do particular, são descritivos e buscam a totalidade. Além disso, eles estão mais preocupados com a compreensão e a descrição do processo do que com comportamento. (ANDRÉ, 1998, p.50-51)

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionário, entrevistas e observação participante. Segundo Gil (2008, p. 100),

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Assim, a referida problemática foi pesquisada à medida que intervimos na ação pedagógica da escola pesquisada. Intentamos seguir as diretrizes a respeito desta metodologia a partir das leituras de Antônio Carlos Gil (2008).

Ainda, como procedimentos metodológicos de pesquisa, buscamos nas leituras do referencial teórico do estudo, que foi construído por meio de sites, bibliotecas, consultas com respectivas orientações acerca do trabalho construído com professores do Campus Acadêmico do Agreste – UFPE, suportes que julgamos imprescindíveis para a realização deste estudo.

Os **participantes** da pesquisa foram alunos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental e professores do Ensino Fundamental/anos finais. Desse modo, foi construído um questionário contendo os principais conceitos de sexualidade e, posteriormente, o mesmo foi aplicado aos respectivos alunos, também foram realizadas entrevistas com 05 (cinco) professores que atuam nas disciplinas de Português, Ciências, História, Filosofia e Educação Física.

Foram realizadas entrevistas com 6 (seis) alunos da respectiva escola e nível de ensino, os quais apresentaram o seguinte perfil social: Adolescente grávida que foi expulsa de casa ao dar a notícia aos pais de uma gravidez indesejada. Atualmente a mesma reside com uma amiga e está no 4º estágio de gestação (A1); adolescente do sexo masculino, homossexual e que apresenta um relacionamento afetivo instável com outro adolescente da mesma idade há um ano e meio (A2); adolescente do sexo feminino, heterossexual (A3); adolescente que já é pai há dois anos e que em sua

primeira vez não utilizou camisinha e não tinha conhecimento da pílula do dia seguinte (A4); adolescente considerado por alguns dos professores como violento, apresentando mudanças comportamentais no ambiente escolar (A5); por fim, um adolescente que se diz virgem, que apresenta uma série de dúvidas sobre sexualidade e que até antes desta pesquisa, nunca havia discutido sobre sexo com ninguém (A6).

Nesse sentido, a partir da observação participativa, que:

Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p. 103).

Também foram desenvolvidas atividades entre os sujeitos pesquisados, como palestras abordando a temática através de uma visão moral e religiosa, realizada por representantes de uma comunidade católica e por sexólogos vinculados a uma ONG sustentada por incentivos financeiros públicos, que distribui preservativos masculinos e femininos, realizam testes a fim de detectar o vírus do HIV, oferecem acompanhamento psicológico aos indivíduos infectados e que ministra palestras, apresentando as principais ISTs catalogadas e as suas formas de prevenção e contaminação.

Além dessas estratégias, foi feita a exibição de filmes que abordavam a temática do aborto e o projeto de lei da Assembleia Legislativa de Brasília, que planeja um referendo no Brasil, perguntando aos cidadãos se essa lei deve ser aprovada e estendida a todos os casos de gravidez indesejados. Também foi exibido o filme de produção brasileira “Pode crer”, dirigido por Arthur Fontes e distribuído pela Globo Filmes, o qual trata sobre questões como o “ficar”, promiscuidade sexual, iniciação sexual e aborto, dentre outros assuntos importantes. Além do vídeo produzido no Encontro Nacional de Adolescentes (ENA-2006), realizado no mesmo ano, na cidade de Recife-PE, que põe em xeque algumas reivindicações desses sujeitos para com a sociedade, inclusive uma discussão mais aberta sobre sexualidade entre todos os sujeitos.

O campo de pesquisa foi uma escola pública da Rede Estadual, localizada na periferia da cidade de Caruaru-PE. A mesma foi escolhida por ser uma escola de grande porte e por ter adolescentes cursando o 9º ano do Ensino Fundamental. A fim de preservar o nome da instituição educativa, como também os sujeitos envolvidos na pesquisa, optamos pela não divulgação do nome dos mesmos. Quando utilizados, tratam-se de nomes fictícios, não correspondendo aos nomes próprios em função da importância do anonimato como questão ética da pesquisa científica.

A instituição educativa utilizada reúne um quantitativo de 1.740 (um mil setecentos e quarenta) alunos distribuídos em turmas de Ensino Fundamental e Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos), programas conveniados com o governo e instituições particulares, como Se Liga-1ª e 2ª séries - Avançar, Acelera e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O espaço físico é composto por 21 (vinte e uma) salas de aula, 11 banheiros, laboratório de informática em fase de instalação, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala para os 54 (cinquenta e quatro) professores, uma sala para os gestores, contendo espaço reservado para reuniões, uma sala de projeção, um auditório geralmente utilizado como salão de festa, com capacidade para 200 (duzentas) pessoas, uma pequena cozinha (não há refeitório), quadra poliesportiva, além de um campo de futebol.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para fins de objetivar a análise dos dados coletados na pesquisa, a mesma foi elaborada a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas e questionários aplicados. Iniciamos nossas entrevistas com a coordenadora pedagógica “Margarida Silva” (nome fictício), abordando a temática da sexualidade entre adolescentes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental/anos finais, ficando constatado que não existe projeto elaborado para tal temática. Porém, de acordo com a coordenadora, a escola preocupa-se e oferecer palestras acerca do tema, com o objetivo de orientar os alunos. Segundo a mesma, os professores de diversas áreas do conhecimento trabalham o tema como transversal, sempre que necessário.

Embora no Projeto Político Pedagógico - PPP haja a informação da existência de uma determinada ação que prioriza a discussão de temas transversais na forma de planos de ação, isso não foi citado pela coordenadora entrevistada. Não obstante, o PPP da instituição educativa pesquisada tratou-se de um documento essencial para a compreensão das práticas educativas contidas no referido espaço. Esse documento foi fornecido pela gestão escolar para que pudéssemos efetuar uma cópia do mesmo.

A senhora “Margarida” continuou sua entrevista, afirmando que: “os educadores não receberam informação para tratar o tema em sala de aula, além de não dispor de material didático”. Segundo os PCNs, “por tratar-se de temática multidisciplinar comporta contribuições de diferentes áreas do conhecimento como educação, história, sociologia... e outros” (BRASIL, 1997, p.331). A coordenadora concluiu afirmando que “não há colaboração dos pais, que transferem suas responsabilidades para a escola, onde deveria haver uma parceria”.

Em seguida, foi aplicado um questionário direcionado aos professores de Educação Física (P1), Português (P2), Ciências (P3), Filosofia (P4) e História (P5). Através das questões abordadas, foi verificada a deficiência de alguns educadores em desenvolver a temática da sexualidade como tema transversal nas disciplinas pesquisadas, sobretudo em Educação Física, Português e História, restringindo-se o tratamento dessas questões apenas às disciplinas de Ciências e Filosofia. Os professores alegam que sua principal dificuldade é a falta de referencial didático. As questões contidas no questionário apresentado foram as seguintes:

- 1- Como você planeja suas aulas sobre sexualidade?
- 2-Quais são suas dificuldades ao tratar este tema em sala de aula?

Dentre as respostas dadas pelos entrevistados, esta categoria analisada refere-se aos professores de áreas específicas, os quais destacaram conteúdos importantes para a compreensão deste trabalho.

Quadro 1- Respostas dos professores

	Educação Física P1	Português P2	Ciências P3	Filosofia P4	História P5
Questão 1	Respeito os gêneros.	Não planeja.	Apenas a fisiologia.	Respeito à diversidade.	Não planeja.
Questão 2	“Sou moralista”.	Preconceito sobre o assunto.	Falta de material de apoio.	Falta de material de apoio.	Conflito de gerações.

Fonte: Autores (2008).

Os demais sujeitos da pesquisa foram 06 (seis) estudantes do 9º da referida instituição escola, os quais possuem o seguinte perfil: aluna grávida, 15 anos (A1); aluno homossexual, 16 anos (A2); aluna heterossexual, 16 anos (A3); aluno, pai desde os 15 anos, 17 anos (A4); aluno que apresenta problemas comportamentais, 16 anos (A5); adolescente que se diz virgem, que apresenta uma série de dúvidas sobre sexualidade e que até antes desta pesquisa o alcançar nunca havia discutido sobre sexo com ninguém (A6). A esses sujeitos foram feitos os seguintes questionamentos:

- 1- Que tipo de orientação sexual a escola oferece em seu currículo para o aluno?
- 2- Com quem você conversa/discute sobre sexualidade?
- 3- Como você considera sua vida sexual? Alternativas:
a) Ativa e bem resolvida. b) Ativa, mas sem liberdade de desfrutá-la. c) Não tenho práticas sexuais regulares.
- 4- Quais são os métodos contraceptivos mais usados por você?
- 5- Quais são seus principais medos referentes à sexualidade?

Quadro 2 – respostas dos alunos

	Grávida (A1)	Homossexual (A2)	Heterossexual (A3)	Pai (A4)	Aluno revoltado (A5)	Neutro (A6)

Questão 1	Houve conversa após a gravidez.	Há uma visão preconceituosa.	Não necessita de orientação.	Palestras.	Desconhece.	Feira de Ciências.
Questão 2	Amigas, não houve apoio familiar.	Amigo e um professor.	Amigos.	Amigos e família.	Há tabus para discussão.	Família.
Questão 3	B	B	A	A	C	B
Questão 4	Não uso.	Camisinha.	Anticoncepcional.	Camisinha.	Camisinha.	Camisinha.
Questão 5	Educação referente ao filho.	DST.	Engravidar /DST.	Impotência sexual.	Ser pai.	DST.

Fonte: Autores (2008).

Diante dos recursos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, houve participação dos alunos na discussão do tema, de modo que todos ficaram à vontade diante do assunto abordado. A partir das discussões e estratégias utilizadas para coleta de dados, foi verificado que muitos adolescentes, sujeitos da pesquisa, não recebem orientação da escola, como alega o participante A6: *“Esse assunto só é falado nas Vitruvianas de conhecimento... até camisinha a gente ganha!”*.

Em se tratando do diálogo com a família sobre tais assuntos, todos os sujeitos pesquisados foram unânimes, alegando que não há esse tipo de diálogo em casa. No trato dessa questão, percebemos que a sexualidade é um assunto discutido apenas entre amigos que é inerente a qualquer gênero e não somente ao sexo masculino, como é difundido pela sociedade, devido às construções instituídas socialmente que apregoam e difundem o

conceito de que a sexualidade é somente problematizada em ciclos machistas. A respeito dessa problematização, Cesar Coll (2004, p. 313) nos diz que: *“durante a adolescência ocorre um processo de individualização que leva ao distanciamento emocional em relação aos pais e aproximação aos demais... Mediante as relações de amizade...”*.

Diante dos pressupostos apresentados, concluímos que há uma urgência de intervenção por parte de educadores habilitados que possam tratar dessa temática tanto na escola quanto no ambiente familiar. Enquanto isso não acontece, o adolescente acaba por se arriscar em sua vivência sexual por falta de orientação. Além disso, muitas vezes, tal conhecimento é adquirido de forma errônea e preconceituosa, desconsiderando o respeito ao próximo e a si mesmo. Tal reflexão está em consonância com os PCN's, que orientam que *“os impulsos do desejo precisam ser discutidos e esclarecidos, ajudando os jovens a dimensioná-los adequadamente, compreendendo sua relação com as possíveis escolhas racionais”*. (BRASIL, 1997, p.321).

FAMÍLIA... ESCOLA... AMIGOS: O/A ADOLESCENTE FALA SOBRE SEXO COM QUEM? PROBLEMATIZAÇÕES

Entre os 13 aos 15 anos, geralmente acontece a grande explosão hormonal, tão esperada por aqueles que fazem parte do convívio com adolescentes. Esse momento apresenta particularidades capazes de diferenciar sua ocorrência dos demais estágios da vida humana. O desejo ardente e apaixonado pelo próximo é aceso. O ambiente escolar parece concretizar tal estímulo e o despertar sexual não só é problematizado, mas efetivado. A paquera e o *“ficar”* ocorrem na sala de aula ou na quadra esportiva, na biblioteca, nos corredores, enfim, o querer ficar do lado de quem *“se ama”*, *“se deseja”* é afluído e, com isso, evidenciado em quase todos os instantes.

No período de realização da pesquisa, observamos que em todas as manifestações dos adolescentes existiam resíduos da sua sexualidade. Até nas brincadeiras entre colegas, a conotação erótica era evidenciada, não somente nos alunos da turma pesquisada, mas também nas estruturas/dependências físicas da escola. As portas dos banheiros, tanto

feminina quanto masculina, que usualmente tornaram-se um típico clichê utilizado como forma de transparecer a sexualidade dos seus usuários, revelavam a efervescência e também a repressão sexual sentida pelos adolescentes da instituição escolar pesquisada.

Revelações tais como a orientação sexual, os desejos sexuais mais ocultos, foram transparentes e evidenciados. Desejar transar com a mãe/pai, irmão/irmã do colega e até mesmo fantasiar locais que pudessem acolher o ato sexual, ali estava exposto, como também desenhos que representavam os órgãos sexuais masculinos e femininos, revelando o drama latente desses sujeitos.

Diante disso, percebemos que existem retratos expostos da sexualidade durante a adolescência, os quais podem ser encontrados nos mais variados espaços que não a sala de aula e que por vezes são ignorados, como as portas de banheiros. A partir desse raciocínio, Anthony Giddens nos diz que esses espaços são *“um meio de criar ligações com os outros tendo como base a intimidade”* (GIDDENS, 1993, p.193), a partir da subjetividade contida nas relações humanas.

Na escola pesquisada, resíduos de preservativos foram vistos nos arredores da quadra de handebol, como também no campo de futebol, estavam às claras para qualquer transeunte que desejasse explorar com um olhar mais atento ao ambiente. Como a professora Heloisa (nome fictício) explicitou: *“oxe! Os alunos fazem do campo um motel. São restos de camisinha por tudo que é lado, é um motel gratuito! (risos)”*.

Diante desse episódio, vemos que mesmo que a sociedade queira tolher a sexualidade do adolescente torna-se impossível. Mesmo reprimida, de algum modo ela é exposta por eles, através do gestual, das falas, do corpo, tudo aponta para uma medida urgente de orientação sexual. A fala de um dos alunos revela:

Em casa a palavra... (teve receio de proferir a palavra sexo) ... vocês sabem! Não pode ser falada. Outro dia minha irmã levou um tabefe na cara porque comentou uma cena disso que passou na novela...

Outro aluno continua, de forma taxativa:

A escola não prepara o jovem pra nada, discutir esse tema aqui é coisa de outro mundo. Na família a gente tem vergonha, os pais mais ainda, o que nos resta é conversar com os amigos da escola, mas às vezes eles fantasiam demais e quando chega a hora do vamos ver não é nada daquilo que eles nos falaram.

A coordenadora pedagógica acrescenta:

Outro dia um aluno de 15 anos me procurou, dizendo que era gay. E que estava com muito medo de morrer, pois o pai não se cansava de dizer 'Se eu tiver um filho fresco eu não mandou matar, não! Eu mesmo mato.

Analisando os depoimentos, enxergamos que é preocupante a dimensão que a sexualidade na adolescência tomou em nossa sociedade. A família se nega tratar o assunto e quando o faz é extremamente preconceituosa, utilizando-se de argumentos moralistas, a fim de tolher a libido do adolescente, criando um medo repressor. A escola, ainda de uma forma muito tímida, aborda as questões gerais, como as IST's e a gravidez precoce, mas ainda possui preconceitos diante de assuntos como a homossexualidade, como revela a fala da professora Conceição (nome fictício):

Eu tinha um aluno de 12 anos que gostava de se maquiar na minha aula. Os demais alunos tiravam aquela curra dele, até que um dia eu me arretei, chamei a atenção do sujeito e disse que aquilo não era papel de homem... Que ele tomasse jeito de homem.

Tal atitude revela o quanto alguns professores da escola pesquisada agem com descaso diante do que os PCN's orientam em relação ao trato da sexualidade pela escola.

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano (BRASIL, 1997, p.311).

Diante de tal fato, fica evidente que a única alternativa que resta ao adolescente é discutir o tema com os amigos próximos e confiáveis, já que

nenhum dos dois espaços (família e escola) abrem espaço para essa discussão, seja por negligência, vergonha ou desconhecimento de práticas educativas coerentes aos princípios de respeito, autonomia e liberdade.

Desse modo, faz-se necessária a formação contínua de professores em relação à essa temática, bem como, mais atitude dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, a fim de viabilizar projetos de orientação sexual, que geralmente constam somente no texto escrito, no PPP da escola, mas que no cotidiano das escolas acontecem somente nas aulas de fisiologia ou em palestras anuais com entidades responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas reflexões finais, a partir do caso estudado, que buscou pesquisar o seguinte problema: Como se dá o processo de descoberta da sexualidade entre os adolescentes? Quais as consequências que surgem através de suas vivências? E qual o papel da escola na formação e difusão do conceito de sexualidade presente na Modernidade? Levaram-nos às seguintes proposições, descritas a seguir.

A adolescência é uma fase da vida extremamente importante para o homem. É um momento de descobertas particulares que levam ao exercício da autonomia. A vivência da sexualidade é apenas uma das inúmeras manifestações conquistadas pelo adolescente. Proibir ou não comentar não é a melhor saída para combater ou solucionar o complexo pubiano pelo qual todos os adolescentes passam, já que é ele o causador das principais crises vivenciadas durante esse período pelo adolescente. Falar abertamente, sem preconceitos, esclarecendo e orientando os adolescentes é a única alternativa que permite a esses sujeitos alcançar a fase adulta com maturidade, responsabilidade e isentos de neuroses ocasionadas pela repressão sexual.

Entretanto, os adolescentes que participaram da pesquisa não apresentam um repertório de conhecimentos sobre sexualidade tão eficiente que seja capaz de prevenir problemas como IST's, gravidez precoce ou indesejada, sua orientação sexual, entre outras questões. O vírus da AIDS continua contaminando muitos jovens no Brasil, pois embora haja uma

política de distribuição gratuita de preservativos sexuais no país, esta alcança poucos adolescentes. O medo repressor, ocasionado pela família ou pela sociedade, acaba não permitindo que os adolescentes sejam beneficiados por uma política pública responsável, além de um movimento que esclareça e não o impeça de dirigir-se a uma farmácia a fim de comprar preservativos por estar tomado pelo sentimento de vergonha, que é um dos sentimentos responsáveis pelo índice alarmante de jovens contaminados pela AIDS.

É preciso combater urgentemente o preconceito impregnado na sociedade, que considera a prática sexual imoral e ilícita, e que acaba por colocar em risco a saúde física e mental dos adolescentes. O exercício da sexualidade é para todos independente de raça, gênero e orientação sexual. O papel da família é o de orientar os seus membros, respeitando as diferenças e não reprimindo as diversas manifestações da sexualidade. Sexo é saúde, bem-estar, por isso, deve ser tratado pela escola e pela família como tema de educação e saúde pública.

A escola também precisa vencer o preconceito que a atinge e, à medida que orienta, conscientiza os adolescentes das responsabilidades que a iniciação e a vivência sexual traz à vida. Contudo, na realidade pesquisada, pode-se observar através das falas dos próprios professores e da coordenação escolar o preconceito, o machismo e como a temática sexualidade é um tabu entre muitos profissionais da educação. Portanto, a instituição escolar pesquisada não aborda a temática da sexualidade entre adolescentes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental.

A sexualidade na adolescência é um tema de suma importância e deveria ser tratado na e pela escola, já que nas casas dos adolescentes falar de sexo ainda é um grande tabu e, portanto, visto como “pecado”. Vencer o preconceito é um dos papéis principais que a escola deve desempenhar na formação de seus cidadãos.

Vale salientar que a realidade da escola pesquisada não é exatamente a mesma de outras escolas brasileiras, pois há instituições escolares que possuem programas pedagógicos de orientação sexual para adolescentes e que têm alcançado resultados positivos em relação a essa problemática.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (org.).

Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva. v. 1, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Silvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. **Adolescência e psicologia –** Concepções, práticas e reflexões críticas. Conselho Federal de Psicologia. Rio de Janeiro, 2002.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: SP, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORA, Estela. **Psicopedagogia infanto-adolescente: Guia de orientação para pais e educadores – puberdade e adolescência dos 09 aos 16 anos**. v. 3, São Paulo, SP: grupo cultural, 2006.

TANIA, Zagury. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.



GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E
DIREITOS HUMANOS

CAA - UFPE

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



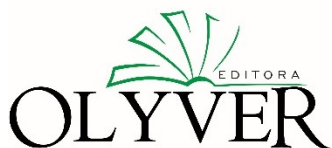
facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver



www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Educação, Política e Direitos Humanos: Diálogos Emancipatórios, em seu volume 3 reúne variados trabalhos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores, vinculadas e vinculados aos grupos de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco, ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) do Centro de Artes e Comunicações /CAC e do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), sob a coordenação do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos. Apresentamos temáticas diversas dos Direitos Humanos, num momento especial em que nosso grupo de pesquisa celebra seus 10 ANOS. Para a edição deste volume, nos propomos além da organização por cinco seções temáticas, fazer uma homenagem ao Professor e Pedagogo **Erton Kleiton Cabral dos Santos** (*In memoriam*) participante dos momentos da 'nascença' do grupo de pesquisa e que partiu deixando sua grande inspiração, produção e desafios para novas andanças. Assim como os demais volumes, seguimos fortalecendo os estudos e debates latentes na sociedade brasileira e que articulam os temas: Educação, Política e Direitos Humanos. Nesse movimento, alargamos as lentes que abordam os temas implicados e atravessados a esses três pilares que sustentam as escritas na direção dos diálogos emancipatórios. Nessa tessitura fortalecemos o objetivo de democratizar a produção científica de pesquisadoras, pesquisadores e estudantes, a partir do que chamamos de um grande painel de imensos desafios às garantias dos Direitos Humanos na atualidade. Mantemos a intenção e o desejo de você leitora, leitor, poder descortinar reflexões variadas desse campo interdisciplinar, principalmente no tocante ao atual cenário de redução de direitos, de impactos nas conquistas democráticas desde a redemocratização do Brasil.

As Organizadoras



APOIO:



LABGEHIS
LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA



GRUPO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E
DIREITOS HUMANOS

CAA - UFPE

ISBN 978-65-87192-97-0



9 786587 192970

OLYVER
www.editoraolyver.org

