

Organizadores:
Sidelmar Alves da Silva Kunz
Altina Abadia da Silva
Josiene Camelo Ferreira Antunes
Daniela Kedna Ferreira Lima



Direitos Humanos & Emancipação

Volume II

COLEÇÃO
DIREITOS HUMANOS
Coordenação: Sidelmar Alves da Silva Kunz

Organizadores:

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Altina Abadia da Silva

Josiene Camelo Ferreira Antunes

Daniela Kedna Ferreira Lima

DIREITOS HUMANOS & EMANCIPAÇÃO

VOLUME II



- 2019 -

CULTURATRIX.

DIREÇÃO EDITORIAL

Rosa Maria Ferreira da Silva

EDITOR ASSISTENTE

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

CONSELHO EDITORIAL

Antoniette Camargo de Oliveira (IFSULDEMINAS)

Eliane Martins de Freitas (UFG - Regional Catalão)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

Luciana Carvalho (Uniuibe)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Maria Clara Tomaz Machado (UFU)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regma Maria dos Santos (UFG – Regional Catalão)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

CRIAÇÃO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO

Igor Ferreira

DIAGRAMAÇÃO

Escrita Criativa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D598h Direitos humanos e emancipação, v.2 / organizadores: Sidelmar
Alves da Silva Kunz [et al]. -- Uberlândia: Culturatrix, 2019.
422 p. : il. [Coleção Direitos Humanos]

ISBN: 978-85-94325-11-2
DOI: 10.4322/978-85-94325-11-2
ISBN [Coleção]: 978-85-94325-10-5
Inclui bibliografia.
Suporte E-book - Formato PDF

1. Direitos humanos. 2. Emancipação- Aspectos sócio jurídicos. 3.
Educação - Aspectos sociais. 4. Pedagogia - Aprendizagem. I. Kunz,
Sidelmar Alves da Silva, 1983-. II. Silva, Altina Abadia da, 1966-. III.
Antunes, Josiene Camelo Ferreira, 1983. IV. Lima, Daniela Kedna Ferreira,
1992.

CDU: 342.7:37

Copyright 2019© Sidelmar Alves da Silva Kunz, Altina Abadia da Silva,
Josiene Camelo Ferreira Antunes e Daniela Kedna Ferreira Lima, 2019.
Suporte: eBook – Formato: PDF
Todos os direitos reservados.

Culturatrix. | Publicações Acadêmicas
Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116.
Santa Mônica | Cep 38 408 218 | Uberlândia/ MG
Tel.: (34) 3225 19 56
www.culturatrix.com | contato.culturatrix@gmail.com

*O tempo
é resultante dos nossos desejos e dos
caminhos que decidimos trilhar. Os
acontecimentos recebem as marcas das
nossas decisões e preocupações políticas.
O desejo pela transformação é uma utopia
necessária e exige a união de todos nós.
A voz dos espaços é o combustível para
nosso tempo de eventos e mudanças.*

Sidelmar Alves da Silva Kunz (2019).

SUMÁRIO

Prefácio	8
<i>Adriana Simões Marino</i>	
1. <i>Minority Report</i> da negritude: um levantamento histórico sobre a exclusão social da população negra no Brasil	11
<i>Cristiano Rodineli de Almeida e Adriana Simões Marino</i>	
2. Maternidade, divisão sexual do trabalho e direito à educação: a experiência de uma Ludoteca no Instituto Federal de Brasília.....	25
<i>Cândida Beatriz Alves e Mônica Padilha Fonseca</i>	
3. Didática multissensorial no ensino de Ciências Naturais: perspectivas para garantia do direito à inclusão escolar.....	41
<i>Camila Rocha Cardoso, Bianca Karla Martins Naves, Geovana Cristina Próspero e Márcia Rodrigues da Silva</i>	
4. Crime hediondo para a poluição ambiental: propostas para as práticas que produzirem morte.....	59
<i>Adrieli Laís Antunes Aquino, Caroline Taís dos Santos e Daniel Rubens Cenci</i>	
5. Os desafios do estudante de licenciatura em Pedagogia EaD na formação em e para Direitos Humanos.....	72
<i>Clawdemy Feitosa e Silva, Sidelmar Alves da Silva Kunz e Marli Dias Ribeiro</i>	
6. O papel da família na (re)socialização de adolescentes em conflito com a lei	95
<i>Sávia Mariana Alves de Sá e Paula Fernandes de A. C. Neves</i>	
7. Estigmas no espaço escolar: cartografias identitárias.....	112
<i>Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva e Sueli Alves de Sousa</i>	

8. O lugar da autonomia na escola – reflexões de estudantes e professores construída por meio de um projeto de intervenção com abordagem em direitos humanos.....	130
<i>Maurício Barbosa Carneiro e Elson Rodrigues Olanda</i>	
9. Por uma promoção da justiça social na educação: desafios e possibilidades dos programas TEIP e escolas que queremos.....	146
<i>Livia Brisolla, Fabiana Freitas e Daniela Pereira</i>	
10. Particularidades da alienação parental e serviço social	161
<i>Lara Iara Gomes Borges e Eliane Marques de Menezes Amicucci</i>	
11. Infância e adolescência uma análise da realidade subjugada: estratégia de redescrição do filme “A maçã”	173
<i>Josiene Camelo Ferreira Antunes, Altina Abadia da Silva e Daniela Kedna Ferreira Lima</i>	
12. Oficina de música no contexto da medida socioeducativa de internação: uma proposta educativa e emancipadora.....	194
<i>Edson Mendes da Silva e Darliane Silva do Amaral</i>	
13. A inserção escolar a serviço da garantia dos Direitos Humanos: análise do caso dos socioeducandos de Pacaraima/RR.....	207
<i>Ediléia Pinheiro Bezerra, Sidelmar Alves da Silva Kunz e Raquel Maria Vieira do Rosário</i>	
14. Anemia Falciforme e implicações sociais às crianças e adolescentes em fase escolar.....	228
<i>Daniela Kedna Ferreira Lima, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo e Josiene Camelo Ferreira Antunes</i>	
15. Defensoria pública na defesa do "necessitado": uma análise do conceito de "necessitado" como expressão da questão social.....	248
<i>Daiane Mendes Pereira Torres e Máisa Miralva da Silva</i>	
16. Que tenhas teu corpo: a educação prisional como prática de autonomia.....	263
<i>Sebastiana Maria Ribeiro da Silva e Everton Nery Carneiro</i>	
17. Concepção de leitura na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica.....	275
<i>Keren Maria Machado Santos</i>	

18. Formação docente e a constituição da identidade da professora de Educação Infantil.....	285
<i>Juliana Helmara Pinto Carvalho de Abreu, Bruno Aires Simões e Danyelle Borges de Oliveira</i>	
19. Desdobramentos da Educação Infantil: práticas educativas para a obediência....	299
<i>Danyelle Borges de Oliveira, Bruno Aires Simões e Juliana Helmara Pinto Carvalho de Abreu</i>	
20. Justiça restaurativa: um estudo sobre sua aplicação em escolas no Brasil.....	308
<i>Lívia Pereira Hartmann e Carlos Eduardo Sousa Costa Sena</i>	
21. Acessibilidade do livro didático braille nas escolas públicas	318
<i>Jacqueline Clara Queiroz, Sueli Mamede Lobo Ferreira e Bárbara Akemi Saro</i>	
22. A Educação Infantil como parte da mudança social e garantia de Direitos Humanos.....	331
<i>Any Patrícia Borba e Adilson dos Reis Felipe</i>	
23. O projeto político pedagógico como garantia dos direitos das crianças na primeira infância.....	352
<i>Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino, Carolina Cardoso e Gislene de Sousa Oliveira Silva</i>	
24. Crianças com deficiência e o acolhimento institucional em Casa-Lar: uma perspectiva histórica.....	373
<i>Lília Gustane Passos Araújo e Alessandra Cândida da Silva</i>	
25. O letramento como a garantia dos direitos humanos presentes na educação infantil.....	391
<i>Josimara Alves Nunes e Simonne Pereira da Silva Ribeiro</i>	
Biodata – Volume 2.....	411

PREFÁCIO

À sordidez de nossa época

O leitor tem em mãos um acervo de pesquisas que trazem fundamentos ao que – em tempos tão sórdidos como o que estamos vivendo – chamamos de “resistência”. Isso porque, se o pior contido na onda reacionária de nossa época insiste na afirmação de que a Era dos Direitos chegou ao fim, os textos apresentados demonstram a necessidade de seu contrário. Um esforço a mais se queremos resistir e, nesse sentido, as pesquisas e reflexões trazidas neste livro contribuem para que insistamos pela garantia dos Direitos Humanos, sem concessões. Afinal, o desmonte oriundo do descrédito ideológico por sobre as políticas sociais públicas, traz consigo o seguinte risco: sem a efetivação de políticas que afirmem direitos universais, não haverá lugar para o que é do humano.

A partir da heterogeneidade das pautas apresentadas neste livro, vislumbramos a complexidade de ações necessárias ao nosso gênero. Já que seria anacrônico pensarmos um modelo medievo de sociedade, ao menos frente a tantos e pulverizados recursos que a vida de hoje apresenta. Em outras palavras, subvertendo falsos excelentíssimos, a distribuição de bens indica – mesmo que pela somatória de suas devidas diferenças – as bases reais de uma vida cuja riqueza pode ser realmente coletiva. Afinal, quem não tem, sequer por imaginação, a facilidade de constatar que a concentração de bens, mesmo que sortidos e em poucas caixas, representa a simples matemática da produção de miséria? Ora, quem não apreende o suicídio que realizamos ao fomentar o subdesenvolvimento de periferias regionais e mundiais? Quem foge ao cálculo no qual a concentração de bens e renda apresenta, como no mito de Oroboros – da cobra que se suicida ao comer o próprio corpo, a começar pela sua cauda –, a certeza de que o modo de vida neoliberal conduzirá à morte civilizacional.

Vivemos tempos de tão pouca ou nula imaginação política e, mais ainda, de um cinismo sobre o qual houve quem avisasse que o desmonte das políticas sociais públicas aumentaria nossa miséria, produzindo o pior: a sordidez do humano. O argumento central dos textos que o leitor tem em mãos é, justamente, o de que não há direitos individuais, das liberdades liberais formalmente declaradas e tão ovacionadas pelos discursos dos poderosos no país, sem que direitos sociais sejam garantidos. Em outros termos, a liberdade positiva, isto é, dada por meio do Estado, é condição para que haja liberdade individual. Portanto, se não é possível garantir direitos individuais sem direitos sociais mais amplos, isso nos leva à

certeza de que a estratégia em voga só pode ser a do extermínio. Mais rapidamente do que podíamos entrever, caminhamos desde o aumento da produção de miséria e miseráveis à execução de populações ditas minoritárias – que, não obstante, representam a maioria da população.

São tempos bichudos, só que não exatamente pelo vislumbre da ausência do Estado, mas de uma presença maciça e assombrosa do Mercado. E é nesse íterim que boa parte de um povo perde do seu horizonte aquilo que haveria de ser o mais consensual nos termos de nossa civilização. A educação do país tem sido bombardeada por apelos de não pensamento, uma espécie de movimento “basta de crítica”, que se reflete na produção de mãos de uma obra anticivilizacional profundamente alienada do mundo onde vive. O recurso para isso tem sido o mesmo, qual seja, o cinismo de que haveria um aparelhamento supostamente esquerdista-gay-puto-feminista no âmbito do ensino. Perdoem a falta de decoro, mas ante a retórica convencional, penso que à intelectualidade é preciso ser mais assertiva. Afinal, tem muito pouca gente empanturrada de sortidos.

Eis a sordidez de nossos tempos. Contudo, a questão que temos diante de nós é antiga e versa sobre a dificuldade de equacionar necessidades e interesses individuais e coletivos, revelando-se como um verdadeiro dilema moral. Como versa a parábola do flautista: A quem dar a flauta? Pra quem sabe tocá-la, ao que é mais pobre e não tem condições de comprá-la ou àquele que diz que fez o instrumento? Ao aproximar esse dilema dos objetos de estudos que cruzam este livro, temos a seguinte equação: a quem se deve satisfazer? A mim e/ou aos interesses de meu grupo de pertencimento ou, na abstração de tal satisfação, em prol daquilo que satisfaça o coletivo? Ou seja, como equacionar bens privados e públicos? A resposta que as pesquisas deste livro nos traz é a de que não haverá satisfação de ninguém sem o coletivo.

Para que tal asserção não soe como a reprodução de um clichê, encontramos um conto Bambara trazido por um *griote* que pode nos ajudar. Conta a história que um rei deixou três viúvas com um filho de cada relacionamento. Todas as viúvas reivindicavam o “rabo de boi” do rei – um símbolo de poder – como posse legítima do seu próprio filho, sem que nenhuma cedesse de seu desejo, já que todas salvaram a vida do rei nalguma ocasião. Frente à situação, o *griot* lhes pediu que elevassem seus olhos ao céu e, então, lançou o rabo para o alto. Ao cair no chão, nasceu sobre a terra uma grande figueira e, desde esse dia, essa árvore se tornou de toda a aldeia.

Enfim, os autores deste livro percorrem diferentes assuntos no campo dos Direitos Humanos e na interface direta ou lateral sobre a temática da Educação. O redundante aforismático marxismo cultural, os impasses de sujeitos em conflito com a lei, a visibilidade

de pautas sobre a negritude e o racismo, as pautas feministas, de dispositivos inventivos na educação, populações específicas como crianças e adolescentes, o delicado tema da alienação parental, da justiça social, o fomento à autonomia em ambientes escolares, questões emergentes de saúde pública e coletiva, populações LGBT, medidas socioeducativas e até contribuições de práticas terapêuticas recentes como o *mindfulness*. Temas heterogêneos a quem se acostumou a repetir slogans e máximas. Afinal, ditaduras são feitas por meio de estratégias que envolvem a redução do pensamento. Aqui, o leitor será convidado a abrir-se. Boa leitura, crítica e resistência à sordidez de nossos tempos.

São Paulo, 13 de outubro de 2019.

Adriana S. Marino

1. MINORITY REPORT DA NEGRITUDE: UM LEVANTAMENTO HISTÓRICO SOBRE A EXCLUSÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Cristiano Rodineli de Almeida

Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência - Universidade Federal de São Paulo

Adriana Simões Marino

Doutora em Psicologia - Universidade de São Paulo

A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que vai de graça pro presídio

E para debaixo de plástico

Que vai de graça pro subemprego

E pros hospitais psiquiátricos

(Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette)

Introdução

Provavelmente, muitos assistiram nas telonas ao filme de ficção *Minority Report* (2002), protagonizado pelo galã hollywoodiano Tom Cruise. O filme retrata um futuro em que poderes paranormais aliados às tecnologias auxiliam investigações policiais. Assim, o departamento policial chamado de *Pré-crime*, tem por objetivo identificar crimes ainda não cometidos, mas punidos antecipadamente para que as violações não ocorram no futuro. Trocando em miúdos, prendem-se pessoas que ainda não se envolveram em qualquer contravenção penal, mas que ensejam, de algum modo, a possibilidade disso acontecer. A história se desenrola quando John Anderton (Tom Cruise), chefe do sistema *Pré-crime*, passa a ser acusado pela própria tecnologia em que trabalha. Com vistas a provar sua inocência e as incongruências do sistema, envolve-se em uma eletrizante trama de investigação.

Além de assistir ao filme, convidamos o leitor a perceber a relação determinista imbuída nessa obra de ficção, em que a culpa recai sobre o suspeito sem a possibilidade de defesa, como se houvesse algo de uma “maldição” sobre o futuro-presente réu e que nada pudesse ser feito para retirá-lo desse lugar, salvo as intervenções policialesco-judiciais. Parece-nos surreal um cenário desses, em que a culpa pode ser atribuída àqueles que, de

algum modo, sugerem a mera possibilidade de violarem a Lei, mesmo que não haja materialidade suficiente para a condenação. No entanto, chamamos a atenção para um possível emparelhamento entre a história, aqui narrada, e diversos elementos de nossa conjuntura sociocultural. Nesse sentido, entendemos que há elementos na história e na atualidade brasileira que sustentam as premissas deterministas encontradas na ficção de *Minority Report*, especialmente em relação à população negra.

Este artigo tem por objetivo discutir alguns elementos oriundos da construção histórica do estigma contra o negro e como rótulos contribuem, ainda atualmente, para processos de perseguição via encarceramento massivo e extermínio dessa população. Discutiremos o processo histórico de miscigenação brasileira pós-Lei Áurea como um processo, dado pelo crivo do Estado, no sentido de aniquilar, via clareamento fenotípico, a população negra. Apresentaremos estudos estatísticos que comprovam os atuais processos de perseguição contra o povo negro, e como esses processos se sustentam nos pressupostos da antropologia criminal lombrosiana.

A teoria lombrosiana

Cesáre Lombroso (1835-1909) foi um psiquiatra italiano e precursor da Antropologia Criminal. Sua experiência de trabalho com pacientes de manicômios e penitenciárias na Europa, além de diversas necropsias feitas com cadáveres nessas instituições, resultaram em inúmeras pesquisas e publicações na área. Dentre elas, destacou-se a tese de que criminosos, ou sujeitos supostamente propensos à vida ilícita, compartilhavam características físicas, comportamentais, psicológicas e sociais perceptíveis e observáveis, tais como peso e robustez acima da média, anomalias cranianas, mandíbulas volumosas, assimetria facial, ausência de barba nos homens, ângulo facial baixo, insensibilidade à dor, baixa visão, uso de tatuagens, falas permeadas pelo uso de jargões ou gírias, características masculinas em mulheres, bem como certos aspectos da sexualidade feminina. (LOMBROSO, 1876).

Com a generalização de atributos físicos e comportamentais, era possível a identificação e atuação do Estado em processos de higienização social. Tais processos eram oportunizados ora pela ação policialesco-judiciária, ora pela saúde pública da época, aos ditos “criminosos”. Tanto aqueles que atuavam como criminosos quanto os que indicavam essa possibilidade, pelas suas características, eram alvos da repressão estatal – tal como no sistema *Pré-crime* de *Minority Report*.

Lombroso considerava esses sujeitos como “delinquentes-natos”, sugerindo como “correção” a esse “mal”, dentre outras opções, o encarceramento: “melhor ainda seria uma casa de abrigo perpétuo de menores afetados pelas tenazes tendências criminosas e da demência moral.” (p. 86). No sentido de impedir que a linhagem dessas pessoas pudesse continuar, defendia que a privação deveria se estender à vida adulta, “pois sufoca no nascimento os efeitos das tendências que não levamos em consideração a não ser quando se tornam fatais” (p. 86).

As teorias deterministas de Lombroso se espalharam pelo mundo. Citamos, como exemplo, o *Petiso Orejudo*, criminoso argentino com orelhas de abano, preso em 1912, após ter cometido uma série de assassinatos. Suas características físicas sustentaram a teoria determinista naquele país. Na mesma época, a Antropologia Criminal também fazia sucesso nos EUA, influenciando a criação de teorias ainda mais extremas, como a da eugenia, influenciando discussões acerca da esterilização de pessoas com deficiências e criminosos, a restrição da imigração de latinos e a promulgação de leis antimiscigenação (SZKLARZ, 2014). Uma suposta escória precisava urgentemente ser barrada, pois se mostrava demasiadamente ameaçadora ao futuro da nação. Isso se atualiza nos atuais esforços do governo Trump, em erguer, a todo custo, um muro entre EUA e México.

No Brasil, não foi diferente. Desde a abolição da escravidão, vivemos um *continuum* de exclusão, encarceramento e aniquilamento daqueles detentores de certos estereótipos. É nesse contexto que abordaremos o tema da estigmatização da população negra brasileira. Ademais, apresentaremos a construção histórica dos estereótipos que sustentaram a perseguição contra os negros, e como a ideia de pré-crime lombrosiana foi se fortalecendo e ainda vigora.

A forja de uma identidade estereotipada

A imagem depreciativa ligada ao negro o acompanha há muito tempo. O olhar equivocado acerca de sua autonomia e humanidade fez com que fossem subjugados, arrancados de suas terras e famílias, e inseridos em processos contínuos e transgeracionais de tortura com fins econômicos, sociais e sexuais. Isso não apenas durante os 388 anos em que o sistema escravocrata brasileiro vigorou. Ressalte-se que essas violações ocorreram à luz do Direito e demais convenções sociais ao longo do tempo.

Durante esse período, o negro era meio e fim para a aquisição desses objetivos, e qualquer posicionamento contrário era visto como ameaça. Desse modo, os levantes, sejam eles via revolta organizada e grupal, seja pelo posicionamento singular daquele submetido à

escravidão, eram rechaçados severamente por seus algozes. Espancamentos, mutilações e assassinatos eram alguns dos métodos utilizados para tamponar essas revoltas e legitimar o projeto de poder em curso. Nesse sentido, Chalhoub (1998) aponta que a ideia do escravo perigoso e ameaçador somou-se a do negro mercadoria/objeto:

O Código de Posturas de 1838, mais rigoroso e detalhado aos movimentos permitidos aos escravos e “pessoas de suspeita” — e encontramos aqui, novamente, o temor provocado pelo levante dos africanos na Bahia em 1835 —, recomenda aos donos das tavernas que não permitam o “ajuntamento de mais de quatro escravos”, e estabelece que “todo o escravo, que for encontrado das sete horas da tarde em diante, sem escrito de seu senhor, datado do mesmo dia, no qual declare o fim a que vai, sofrerá oito dias de prisão, dando-se parte ao senhor”. (p. 91).

A ideia do negro perigoso foi se construindo no imaginário popular, especialmente na elite brasileira (predominantemente branca), exigindo a elaboração de pressupostos jurídicos que, além de sustentarem essa concepção, também se posicionavam no enfrentamento e controle do sujeito negro.

Com a promulgação da Lei Áurea e, logo depois, a Proclamação da República, os negros libertos passaram a ser submetidos e vistos como sujeitos que não se enquadravam ao tecido social, tanto na vida comunitária quanto no campo do trabalho assalariado. Isso não ocorreu apenas pela ideia de periculosidade, construída ao longo da história, mas também porque eram compreendidos como representantes vivos — “homens formados na escravidão” (CHALHOUB, 1998, p. 103) — de um sistema economicamente ultrapassado e, portanto, herdeiros de todos os vícios desse sistema. Como se, para além da senzala, não pudessem existir em lugar nenhum.

A Lei Áurea não promoveu igualdade racial, tampouco a integração social dos negros na sociedade — por meio do reconhecimento das violências perpetradas, da realização das reformas urbana e agrária, da garantia de trabalho e escolarização. Os negros foram deixados à própria sorte, vagando pelas lacunas das cidades. Com vistas a dar cabo a todos os indesejáveis, alguns projetos parlamentares discutiram a deportação dos ex-escravizados para colônias na África. Em certo sentido, ou em todo, isso traduzia as animosidades e tensões vividas na época. (ALBUQUERQUE, 2018).

Com os primeiros anos da então jovem República brasileira, o país passou por significativas mudanças estruturais e sanitárias, que incluía o incentivo à imigração em massa de trabalhadores, sobretudo, europeus. Embora o fenômeno da imigração europeia já estivesse em curso há algum tempo, esse movimento se tornou imperativo com a abolição da escravidão, no sentido de substituir e supostamente qualificar o lugar deixado pelo negro

escravizado – apesar de muitos imigrantes europeus não terem formação básica ou técnica que o justificasse (GUIMARÃES, 2011). A imigração europeia, para além desses objetivos, servia também a outro propósito: diluir os traços da negritude da população brasileira com vistas a um projeto de branqueamento da nação:

O branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. Pelas estimativas mais “confiáveis”, o tempo necessário para a extinção do negro em terra *brasilis* oscilava entre 50 a 200 anos. Essas previsões eram difundidas, inclusive, nos documentos oficiais do governo, como, por exemplo, no censo de 1920, materializado no texto de apresentação de Oliveira Vianna (1922). Este texto é uma prova cabal de que o governo era avalista do projeto de branqueamento. Salientamos, todavia, que o objetivo era menos o branqueamento genotípico e mais o “clareamento” fenotípico da população. (DOMINGUES, 2002, p. 566).

O projeto de branqueamento via imigração e miscigenação, apontado pelo autor, impactou, por exemplo, a quantidade de negros da cidade de São Paulo. Entre os anos de 1872 a 1934, passou de 37,2% da população total para apenas 8,5%. Inversamente a essa diminuição, o número de imigrantes em São Paulo saltou de 37.481 no ano de 1884 para 712.436 em 1929. Juntamente ao processo de miscigenação, a discrepância na taxa de natalidade entre brancos e negros também foi um importante aspecto para o declínio do número de negros nessa cidade. Documentos oficiais dos anos 1920 registraram uma taxa de natalidade de cerca 95% entre brancos e apenas 2% entre negros, contribuindo para “a morte premeditada dos filhos e netos de escravos” (p. 566).

Outro importante aspecto do processo de branqueamento foi a imposição da ideologia branca por sobre a cultura negra. A ideia de que ser branco era melhor se fortaleceu no imaginário social, influenciando estética, comportamentos, religiosidades e, inclusive, a escolha dos pretendentes das moças brancas e negras como o que, anos mais tarde, materializar-se-ia na imagem dos príncipes sempre loiros de olhos azuis da Disney (DOMINGUES, 2002). A desvalorização do negro foi sendo construída e incorporada, impossibilitando a vivência plena do negro na sociedade.

O estigma é, justamente, uma construção social que serve à manutenção de relações de poder via desvalorização e, posteriormente, controle e extermínio do outro. Uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte, porque foram já incorporadas na cultura de uma sociedade. Quando uma regra é quebrada, surgem medidas restauradoras; o dano termina e o prejuízo é reparado, quer por agências de controle, quer pelo próprio culpado. (GOFFMAN, 1975).

Assim, além dos aparatos do Estado que almejavam o branqueamento dos escravizados e seus descendentes, o ideal ariano foi introduzido como um valor a ser alcançado. Ser negro remetia o sujeito ao lugar de periculosidade, suspeita, desprezo, amoralidade, vergonha, força física e atraso. Doravante, um estigma encontrava-se impresso na cor da pele negra e na experiência da negritude, isto é, ser negro era algo a ser evitado e erradicado, tanto pela matização de sua cor diluída com a branquitude da suposta razão e civilidade, quanto na perseguição moral, policialesca e jurídica dos costumes que remetiam às africanidades¹.

O rótulo depreciativo imputado ao negro contribuiu, além do clareamento fenotípico, para outros processos higienistas promovidos pela saúde pública. O negro perigoso, sob um prisma moral-policialesco, passou a ser observado, também, pela equivocada ideia de degenerescência e seguindo os pressupostos da escola lombrosiana. Seguintes da psiquiatria brasileira da época afirmavam que os negros eram representantes de uma raça inferior e, portanto, mais propensos ao desenvolvimento de psicopatologias².

Os estudos de Roxo (1904) apontavam nessa direção, ao afirmar que a abolição da escravatura proporcionou aos negros um desamparo social. Por não terem recursos mais “elevados”, a exemplo dos brancos, foram impactados sobremaneira pelas difíceis circunstâncias sociais vividas enquanto libertos. Tratava-se de um ponto de vista que mesclava determinismo biológico com influências do meio social:

Succedia, no entanto, que a organização da família n'elles não existia, e assim as mulheres de energia mais reduzida, de actividade menos intensa, tiveram de baquear. Entregaram-se ao alcool e à devassidão: tornaram-se alienados em mais alta escala (...). Estudando a relação entre a alienação mental na raça preta e nas outras, tempos a consignar que, si n'aquella o cerebro não evoluiu de modo completo e a herança vae transmittindo esta condição meioprágica, ha tambem a considerar ser mais restricta e orbita de suas aspirações, ser menos accentuada a sua excitação cerebral pelos accidentes que constituem a vida intellectual. Gastam menos o cerebro que os brancos, que n'elle vão buscar os elementos com que se guiam em prol d victoria na concurrencia vital. (p. 171).

¹ O termo “africanidade” remete-nos a toda bagagem cultural proveniente dos diferentes povos do continente africano. Por se tratar de múltiplas etnias, preferimos deixar a palavra no plural.

² Os estudos de Roxo (1904) excluíram significativa parcela dos pacientes psiquiátricos de cor branca internados no Hospício do Rio de Janeiro por serem imigrantes e, portanto, não somarem à população nativa da cidade. O autor defendia que o número de habitantes da cidade na época era, em sua maioria, de pessoas brancas, assim, o número de negros internados superava proporcionalmente o número de brancos brasileiros, sendo essa sua defesa ao afirmar a tese de que havia perturbações mentais relacionadas à raça.

Chama-nos a atenção que Roxo não fez essas constatações aos pacientes de cor parda, como se a porcentagem de branquitude em seus sangues, de algum modo, fosse o suficiente para torná-los menos propensos às psicopatologias e mais próximos ao ideal da branquitude.

Em uma perspectiva diferente à de Roxo e ao projeto de branqueamento da população negra, Dr. Nina Rodrigues, em seu texto *Mestiçagem, degenerescência e crime*, de 1899, discutiu as problemáticas sociais e de saúde mental associadas ao que chamou de “cruzamento de espécies distintas”, referindo-se aos brancos, negros e indígenas:

O cruzamento de raças tão diferentes antropologicamente, como são as raças branca, negra e vermelha, resultou num produto desequilibrado e de frágil resistência física e moral, não podendo se adaptar ao clima do Brasil nem às condições da luta social das raças superiores. (RODRIGUES, 2008, p. 1161)

Nina Rodrigues discutiu inúmeros casos em que buscou atrelar, além de patologias físicas, problemáticas psíquicas inerentes ao processo de miscigenação, como: tendências melancólicas, propensão ao alcoolismo, histeria, delírios, entre outras. A relação da miscigenação com a criminalidade também foi explorada. Defendeu que a violência era algo inato às “raças inferiores” – referindo-se aos negros – e que a mestiçagem manteria essa tendência inata em seus descendentes.

Embora não haja, até onde alcançamos em nossas pesquisas, um processo de branqueamento aos moldes dos séculos XIX e XX, a ideia estereotipada acerca do negro ainda vigora. Adiante, discutiremos alguns dados oficiais que sustentam a ideia de um encarceramento em massa da comunidade negra como projeto de perseguição fundamentada na ideia depreciativa construída historicamente acerca do negro.

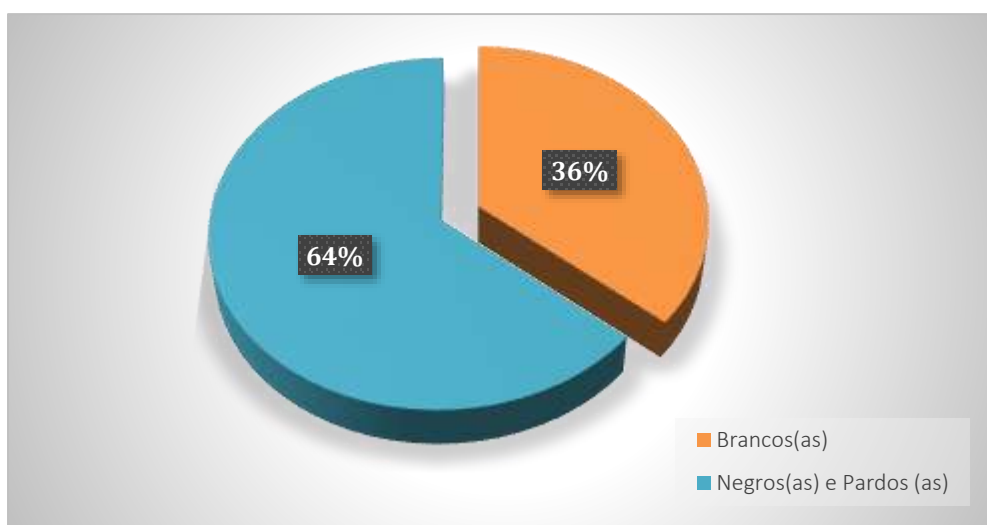
O branqueamento via encarceramento

Embora circule a ideia de que o Brasil é um país fraterno e cordial entre seus habitantes, e que a miscigenação é algo que nos empodera enquanto brasileiros, a história e os números atuais do encarceramento dizem ao contrário. O Brasil é fundado em bases racistas e com forte apreço ao modelo colonialista³, aspectos que produzem e reproduzem a maneira como nos organizamos social e culturalmente.

³ Por colonialismo, entendemos uma organização política, social, acadêmica e econômica que se baseia na exploração de um povo sobre outros. Tal como defendido por Maldonado-Torres (2007): “se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (p. 131). Embora o Brasil seja um único país, ele se divide em, no mínimo, duas nações: entre aqueles que detêm os meios de produção e acumulam a riqueza nacional e outros

O censo de 2010 apontou uma população de 191 milhões de habitantes⁴, dos quais, 47,7% foram classificados como brancos, e 50,7% como negros e pardos (BRASIL, 2011). No entanto, os números da população carcerária brasileira apresentam uma importante disparidade em relação à população geral. O último censo carcerário indicou uma população de cerca de 700 mil⁵ pessoas privadas de liberdade, das quais 36% foram classificadas como brancos e 64% como pretos e pardos (BRASIL, 2019b)⁶. Vejamos o gráfico a seguir:

GRÁFICO 1: Cor da pele da população carcerária brasileira



Fonte: BRASIL (2019b)

Ao estratificar a população feminina desse total, os números seguem a mesma tendência. Mulheres encarceradas no Brasil somam 42,4 mil, das quais 26 mil são mulheres negras: 62% do total (BRASIL, 2018a). Entre os anos 2000 e 2016, o contexto carcerário geral de adultos apresentou um aumento de 220%, passando de 230 para 700 mil encarcerados, sendo que o número de mulheres encarceradas aumentou aproximadamente 700%, no mesmo período, saltando de 5,6 para 42,4 mil (BRASIL, 2019b; 2018a). Esses dados se

que são submetidos à lógica da exploração e sustentam o poderio econômico dos primeiros – seguindo a mesma lógica do colonialismo centrada na diáspora: metrópole-colônia.

⁴ Apesar do Censo de 2020 ainda não ter sido realizado, as projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam uma população atual de cerca de 210 milhões de habitantes (BRASIL, 2019a).

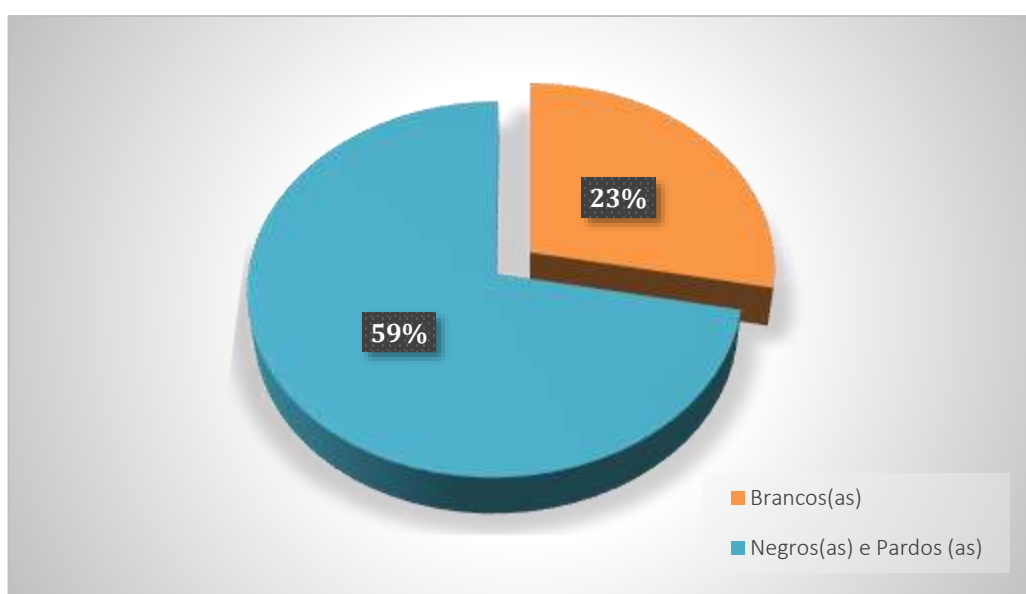
⁵ Desconsiderando o contingente de pessoas presas nas carceragens das delegacias de polícia e outros espaços de custódia. Estima-se que esse número equivalha a 20 mil pessoas (BRASIL, 2019b). Note-se, ainda, que o Estado de São Paulo lidera as demais unidades da federação no *ranking* carcerário, com 226 mil encarcerados. Minas Gerais e Rio de Janeiro seguem em segundo e terceiro lugares, com 75 e 52 mil, respectivamente (BRASIL, 2019b).

⁶ Demais classificações não respondem ao propósito de discussão deste trabalho e por isso foram omitidos.

mostram ainda mais expressivos se levarmos em consideração o aumento da população dos últimos 19 anos. Passamos de 170 milhões de habitantes para 210 milhões, um aumento de aproximadamente 23% (BRASIL, 2000).

No que tange aos números do sistema socioeducativo brasileiro, o último levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), de 2016, apontou uma população de 26 mil adolescentes que cumpriam alguma medida de privação ou restrição de liberdade⁷. Os números da série histórica revelam aumento de 52% entre 2009 e 2016 (BRASIL, 2018b).

GRÁFICO 2. Cor da pele no sistema socioeducativo brasileiro



Fonte: BRASIL (2018b)

Esses dados coadunam com os números do encarceramento adulto, no sentido de superarem o crescimento populacional e, portanto, evidenciam uma ação incisiva do Estado nesse tocante. Dentre os estados brasileiros, São Paulo se destaca como a unidade da federação com mais adolescentes internados ou em medidas restritivas de liberdade, somando 8.865 pessoas⁸ (SÃO PAULO, 2018). No quesito cor da pele, adolescentes negros e pardos representam a expressiva maioria, conforme demonstrado no Gráfico 2, acima⁹.

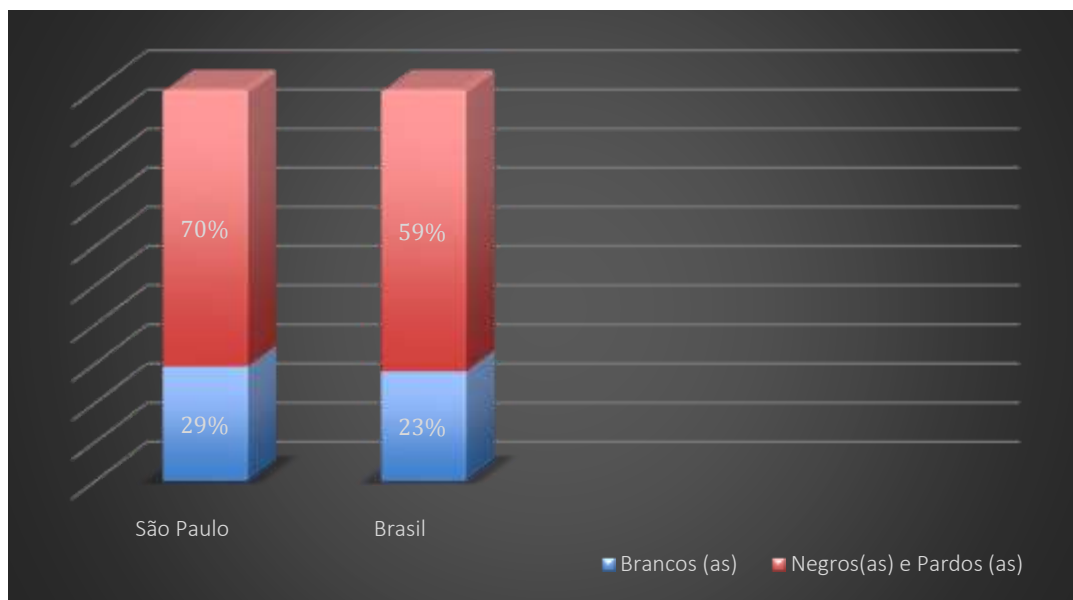
⁷ Medida Socioeducativa de Internação, Semiliberdade e Internação provisória.

⁸ São Paulo lidera o *ranking* de adolescentes em medidas restritivas de liberdade – a exemplo do sistema carcerário adulto – seguido de Rio de Janeiro e Minas Gerais (BRASIL, 2018b).

⁹ Também aqui, demais classificações não respondem ao propósito de discussão deste trabalho e por isso foram omitidos.

Ao destacar o contexto do sistema socioeducativo paulista, o número de adolescentes de cor branca representam 29% do total, enquanto que os adolescentes negros e pardos somam 70% – números que demonstram uma ligeira alta em comparação ao contexto nacional:

GRÁFICO 3. Comparativo entre o sistema socioeducativo paulista e o nacional



Fonte: BRASIL (2018b); SÃO PAULO (2018).

Um importante aspecto do encarceramento brasileiro é o perfil de seu judiciário, ou seja, daqueles que julgam e condenam pessoas à privação de liberdade. Conforme dados do último censo do judiciário, cerca de 80% dos magistrados são brancos, enquanto o número de pretos e pardos contabilizam 15%. (BRASIL, 2014).

Apesar de o Brasil ser signatário de diversas convenções internacionais contra a tortura e demais violações aos direitos humanos fundamentais, persistem as sistemáticas violações desses direitos entre populações negra e pobre, com práticas cotidianas de extermínios desses grupos. Desse modo, a justiça penal acaba sendo um lugar privilegiado de reprodução das desigualdades raciais. Nela, categorias de “crime”, “criminoso”, “puníveis”, “inocentes”, “vítimas” não são categorias neutras, pois dão sentido às diferenças étnico-raciais que impactam as relações sociais no Brasil.

Uma perspectiva crítica sobre o tema da raça/racismo diria também que nossa posição social e nosso pertencimento étnico-racial delimitam privilégios e definem cidadãos puníveis *versus* inocentes. (ALVEZ, 2017, p. 108). Tal como na época da escravidão, os dispositivos da justiça brasileira ainda estão a serviço de uma elite branca, atuando como

importante elemento da manutenção do poder, da exploração e perseguição de negros, pobres e periféricos.

O branqueamento via aniquilação

Além do encarceramento da população, como método de controle e manutenção do poder, outro fenômeno convoca-nos a discussões mais aprofundadas. Trata-se do atual extermínio da população negra escamoteado em nome da segurança pública, do bem-estar social e do processo dito “civilizatório” de nossa sociedade.

Diversos exemplos podem compor essa análise, como o fuzilamento do músico Evaldo Rosa por soldados do exército brasileiro¹⁰, de Rodrigo Serrano, baleado por policiais militares por portar um guarda-chuva¹¹, do estrangulamento do jovem Pedro Henrique em um hipermercado, por seguranças frente aos olhos da própria mãe¹², ou o chicoteamento de um adolescente negro por seguranças de um supermercado na grande São Paulo¹³.

Embora a polícia defenda que o método de suas intervenções seja sobre a atitude suspeita e não sobre o sujeito suspeito, exemplos do cotidiano demonstram o contrário e nos levam a pensar que ambos os aspectos, atitude e sujeito, tornam-se um só, indissociáveis, indivisíveis. Desse modo, o sujeito-suspeito pressupõe a atitude suspeita em suas ações e a atitude suspeita, por sua vez, pressupõe o sujeito suspeito por trás dela – tal como na ficção de *Minority Report*.

Assim, os discursos policiais se apropriam de categorias já incorporadas no imaginário social, que passam a ser legitimadas e utilizadas para identificar parte significativa da população. Ao deter o significado simbólico dessas categorias, os discursos são aceitos e difundidos, garantindo o poder nas mãos de poucos e a marginalização do restante da população. Ou seja, um discurso que legitima a “desigualdade” e fundamenta o que podemos chamar de uma “identidade bandida” (TERRA, 2010, p. 79).

¹⁰ Para saber mais, acesse: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/11/politica/1557530968_201479.html

¹¹ <https://www.geledes.org.br/policia-confunde-guarda-chuva-com-fuzil-e-atira-e-mata-um-jovem-negro/>

¹² <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/02/18/interna-brasil,738143/morte-de-jovem-por-seguranca-do-extra-desencadeia-protestos-pelo-pais.shtml>

¹³ <https://jornalggn.com.br/violencia/jovem-negro-e-amarrado-nu-agredido-e-filmado-em-supermercado-de-sp/>

Considerações finais

O estigma que o povo negro carrega produz sua destituição enquanto sujeito. Torna-se algo de sub-humano, uma coisa a ser perseguida, abatida e aniquilada. O branqueamento da população conduz à aniquilação da negritude, em forma de série porque ensinam, tal como na perspectiva lombrosiana, a suspeita e culpa em si. O negro está sempre em situação de risco, pois carrega em sua pele, seus cabelos e demais características, os sinais de uma suposta criminalidade. Soma-se a isso, o fato de que, no ano de 2017, 80% das vítimas de homicídio no Brasil foram de pessoas negras e pardas. Enquanto a taxa de letalidade entre negros cresceu 33,1% entre 2007-2017, entre os não negros o crescimento foi de 3% (IPEA, 2019).

A maioria das vítimas é jovem e negra. Em 2013, para cada jovem de cor branca morto, cerca de três negros haviam morrido. Em comparação a 2003, quando o índice de vitimização da população negra estava na casa dos 70%, dez anos depois esse índice aumentou para 180% (WASELFSZ, 2015). Os números trazidos neste texto são audíveis. Vivemos um *Minority Report* da negritude brasileira.

Referências

ALVES, D. Rés negras, juízes brancos: Uma análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção da punição em uma prisão paulistana. **Revista CS**, Colômbia, 21, 97-120, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n21/2011-0324-recs-21-00097.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2019.

ALBUQUERQUE, W.; SLENES, R.; CARVALHOS, M.; FERREIRA, R.; PARES, L. N.; REGINALDO, L.; MATTOS, H.; GRINBERG, K. Movimentos sociais abolicionistas. Em: SCHWARCZ, L. & GOMES, F. (Orgs.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRASIL. Censo Demográfico 2000 - Características da População e dos Domicílios. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE. 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9771&t=destaques>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Censo Demográfico 2010 - Características da População e dos Domicílios. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE. 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Censo do Poder Judiciário: Vetores iniciais e dados estatísticos. **Conselho Nacional de Justiça**. Brasília: CNJ, 2014. Disponível em:

<http://www.cnj.jus.br/images/dpj/CensoJudiciario.final.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL. Levantamento nacional de informações penitenciárias, INFOPEN mulheres. Brasília: **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, 2018a. Disponível em:

http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Levantamento anual SINASE 2016. Brasília: **Ministério dos Direitos Humanos**, 2018b.

Disponível em:

http://www.sejudh.mt.gov.br/documents/412021/9910142/Levantamento+SINASE+_2016Final.pdf/4fd4bcd0-7966-063b-05f5-38e14cf39a41. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE. 2019a. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Levantamento nacional de informações penitenciárias, atualização junho de 2017. Brasília: **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. 2019b. Disponível em:

<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CHALHOUB, S. Medo brando de almas negras: escravos, libertos e republicanos na cidade do Rio. **Revista Brasileira de História**, 16(8), 83-105, 1988.

DOMINGUES, P. J. A. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-asiáticos**. (3), pp. 563-599, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GUIMARÃES, A, S. A. A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça). **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, (2), pp. 17-36, 2011.

IPEA. Atlas da violência 2019. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: 2019. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

MALDONALDO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em: CASTRO-GÓMES, S & GROSFOGUEL, R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MINORITY REPORT. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos: 20th Century Fox / DreamWorks. 2002. DVD (145 min).

RODRIGUES, N. [1899]. Mestiçagem, Degenerescência e Crime. **História, Ciência e Saúde - Manguinhos**, 15(4), p. 1151-1180, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15n4/14.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

ROXO, H. Perturbações mentais nos negros do Brasil. **Brazil Médico**, Rio de Janeiro, 15(17), p. 156-192, 1904. Disponível em: <https://www.obrasraras.fiocruz.br/media.details.php?mediaID=126>. Acesso em: 3 set. 2019.

SÃO PAULO. Boletim Estatístico Semanal 23.02.2018. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA. 2018. Disponível em: <http://fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estatístico&d=79>. Acesso em: 30 maio 2018.

SZKLARZ, E. Nazismo: como ele pôde acontecer. São Paulo: Abril, 2014.

TERRA, L. M. Negro suspeito, negro bandido: um estudo sobre o discurso policial. **Dissertação de Mestrado em Sociologia**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5db58a7d19b0b42ace1e5ae21a9df287. Acesso em 13 fev. 2019.

WASELFISZ, J. J. Violência letal contra as crianças e adolescentes do Brasil. **Relatório de pesquisa** – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), Brasil, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/?post_type=publication&p=16214. Acesso em: 12 ago. 2019.

2. MATERNIDADE, DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E DIREITO À EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE UMA LUDOTECA NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Cândida Beatriz Alves

Doutora em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde - Universidade de Brasília

Mônica Padilha Fonseca

Mestra em Educação - Universidade de Brasília

Introdução

Sabe-se que o direito à educação, apesar de já estabelecido como um direito humano, é matizado por questões sociais e de gênero. Certas composições, em nossa sociedade marcada pela exclusão, tornam esse direito mais difícil de ser acessado e concretizado. É o caso das mulheres mães que buscam uma formação. Nesse contexto, o objetivo deste texto é abordar o direito à educação das mães, que, frequentemente, são excluídas do espaço educacional por essa condição, vista como um problema individual que cabe à mulher resolver.

O presente capítulo inicia discorrendo sobre como a concepção de mulher vai se modificando ao longo da história, de modo a se confundir cada vez mais organicamente à maternidade. A seguir, trataremos de como se deu historicamente o acesso das mulheres à educação, acesso esse marcado pela resistência e também pela divisão sexual do trabalho, ideia que será central neste trabalho.

Na sequência, falaremos sobre o papel do Estado no provimento de políticas públicas destinadas à infância e à mulher, não como uma intromissão do Estado no âmbito doméstico, mas como um direito das crianças e das mulheres. Por fim, para ilustrar a nossa discussão, trataremos do caso da Ludoteca do Instituto Federal de Brasília, como um exemplo de medida que, dentre outras coisas, visa possibilitar o acesso de mulheres que são mães à educação, como um direito fundamental que frequentemente lhes é negado.

Mulher e maternidade ao longo da história

Para entendermos a maneira como se construiu, na história da cultura ocidental, a visão que atualmente se tem da maternidade, é essencial que tratemos da trajetória da concepção de mulher ao longo dessa mesma história. Para discorrermos sobre tal tema, por sua vez, podemos começar avaliando que as dessemelhanças entre homens e mulheres não foram sempre interpretadas da mesma forma. O que hoje é contado em termos de uma diferença biológica que torna um sexo completamente distinto de outro é uma compreensão relativamente recente na história ocidental, que pode ser associada à entrada na Modernidade e à visão de mundo crescentemente cientificista e biologizante a ela associada. (BIRMAN, 2001).

Tendo surgido na Antiguidade, pela obra de filósofos como Aristóteles e Galeno, vigorou, até pelo menos a Idade Média, um paradigma que foi posteriormente denominado de paradigma do sexo único. Segundo esse entendimento, a mulher era descrita como uma cópia imperfeita do homem, que seria, por sua vez, o modelo único, espelho do princípio divino. Haveria uma correspondência entre os órgãos genitais masculino e feminino, sendo este último, no entanto, a versão invertida e incompleta do primeiro. Masculino e feminino eram tidos, assim, como dois polos opostos de um mesmo espectro, aos quais correspondiam, respectivamente, luminosidade e obscuridade, atividade e passividade, perfeição e imperfeição, verdade e não verdade. (BIRMAN, 2001).

Metafisicamente, a mulher é entendida por Aristóteles (2008) como o princípio negativo, a matéria, enquanto o homem designa a forma, símbolo divino da inteligência e da racionalidade. Até mesmo na concepção de um bebê a mulher desempenha um papel secundário, uma vez que, na visão do filósofo, é o esperma que dá forma à matéria inerte da menstruação. Ao se casar, a mulher passa a ser um bem do marido, que pode exercer sobre ela a mesma autoridade que sobre o filho: os pais tinham direitos de vida e morte sobre seus filhos, podiam flagelá-los à vontade ou enviá-los à prisão. O homem deveria comandar sua família, da mesma forma que um governante comandava seus governados e que deus comandava todos os seres criados por ele.

É em função desse paradigma que, na Antiguidade Clássica, apenas os homens livres eram considerados cidadãos das democracias grega e romana, condição negada a mulheres, estrangeiros e escravos. (BADINTER, 1985). Aristóteles (2008) atribui a uma ordem natural a supremacia do senhor-marido-pai: havia desigualdade entre todos os seres por sua própria

natureza, o que autorizava alguns a mandar e obrigava outros a obedecer. A cada ser cabia uma posição e função específica, o que compunha a rede de relações sociais.

A concepção aristotélica será retomada pelo pensamento cristão medieval, na figura de Santo Agostinho, bem como pelos defensores da monarquia absolutista. A teologia cristã tem crucial influência no pensamento ocidental e é em grande medida responsável por reforçar e justificar o lugar da submissão feminina em face da autoridade do pai e do marido. Um dos textos que mais surtiu efeitos nesse sentido é o primeiro Livro do Antigo Testamento – Gênesis. Neste, relata-se que a mulher é criada a partir do homem para servi-lo de companhia. Tentada pelo discurso da serpente de que poderia tornar-se semelhante a Deus e deter o conhecimento sobre o Bem e o Mal, Eva rende-se ao pecado e convence Adão a segui-la. Como punição, Eva recebe maldições, que a condenam a parir com dor seus filhos e a ser submissa a seu marido. Adão se consagra, portanto, como senhor, ainda que condenado a trabalhar penosamente. (BADINTER, 1985).

Nessa simbólica passagem do Velho Testamento, Eva é representada como vaidosa e suscetível a tentações. Culpada pela infelicidade de Adão, passa a ser entendida como a própria encarnação da Serpente, personificação do Mal. Assim, entre os séculos IV e XIV, é comum vermos as mulheres serem descritas como verdadeiros demônios, responsáveis pelos pecados dos homens em razão de sua malignidade. Quando as acusações não eram tão cruéis, restava a visão da mulher como imperfeita e impotente. (BADINTER, 1985).

Com a entrada na Modernidade e a série de acontecimentos a ela associados e por ela desencadeados – a intensificação do intercâmbio comercial, o desenvolvimento das relações capitalistas e a consolidação de uma visão de mundo pautada no humanismo e no cientificismo –, há uma gradual substituição do paradigma do sexo único pelo paradigma da diferença sexual. De acordo com esse, a diferença entre homens e mulheres não poderia ser encarada como sendo de ordem quantitativa, em que o homem disporia em grande quantidade daquilo que consta em pequena quantidade ou mesmo falta à mulher, mas sim de ordem qualitativa, em que se trata de corpos biologicamente distintos e irredutíveis entre si. Nesse novo paradigma, a maternidade desempenha papel fundamental. (BIRMAN, 2001).

Essas mudanças estão também associadas a importantes modificações de caráter subjetivo e identitário, que, por sua vez, abrem margem para o florescimento de um novo entendimento sobre o humano: “A percepção da diferença radical entre os corpos tem um papel de destaque na construção da subjetividade”. (PORCHAT, 2007, p. 20).

O paradigma da diferença sexual, possibilitado e alimentado pelo desenvolvimento crescente da ciência, particularmente dos conhecimentos de anatomia e fisiologia, desloca a hierarquia do homem sobre a mulher para novos termos e a maquia com um verniz igualitário, exigido pelos ideais da Revolução Francesa de 1789. Assim, a mulher, por sua própria natureza, estaria destinada à maternidade e à reprodução, tendo o direito de exercer sua governabilidade sobre o espaço doméstico, privado. O homem, por outro lado, também por razões de natureza biológica, estaria destinado à produção social, tendo o direito de exercer sua governabilidade sobre o espaço público. (BIRMAN, 2001).

De acordo com Foucault (2011), essas mudanças derivam da importância crescente dada ao capital humano de cada país, em contraposição à crença anterior de que a riqueza das nações advinha de seus recursos naturais e de suas indústrias. Assim, cabe ao Estado zelar pelo bem-estar do cidadão, garantindo a esse saúde e educação e, paralelamente a isso, cabe à mulher zelar pela reprodução social, se encarregando do cuidado do indivíduo na esfera familiar.

É nesse contexto histórico que se produz o pensamento iluminista, consolidando novos princípios para a compreensão do ser humano e da sociedade: o fim do *status* divino do monarca, a igualdade entre os indivíduos e o contrato social estabelecido entre eles. É sob um viés profano que se estabelece agora a hegemonia masculina sobre a mulher, sendo a família vista como o mais elementar modelo de sociedade política: “À figura de Deus pai, fonte de maldição, contrapôs-se a partir de então o princípio de uma autoridade fundada num contrato moral e social”. (ROUDINESCO, 2003, p. 31). A família é concebida como uma instituição responsável pelo controle e pela ordem, na esteira de outras instâncias, como o Estado.

A formação do caráter passa a ser vista como uma tarefa possível de se realizar pelo próprio ser humano, por meio da razão. Nesse contexto, assume grande importância a busca por um conhecimento que tenha o humano como centro e consequentemente a transmissão desse conhecimento por meio da educação. Como explicar, portanto, a situação das mulheres? Observa-se um esforço filosófico por justificar a inferioridade feminina, a fim de excluí-la da esfera da igualdade. (GARCÍA, 2007).

A ideias de Rousseau exercem grande influência sobre a concepção de mulher que se estabelece a partir do Iluminismo (GARCÍA, 2007). Na obra *Emílio* (ROUSSEAU, 1995), em que trata da educação ideal do cidadão e de sua esposa, o pensador cria um abismo entre ambos e busca legitimá-lo em termos filosóficos. Ao falar sobre as diferenças entre homens e mulheres, Rousseau entende que estes são biologicamente iguais, com a única diferença do

sexo. Por outro lado, no que tange à natureza racional e suas consequências sociais, há entre ambos uma diferença radical, o que justifica distinções em sua formação. À mulher, por sua própria natureza e essência, caberia o papel da maternidade, um papel fundamental para a educação de homens dedicados à sua nação e mulheres bem preparadas para serem mães das próximas gerações.

Uma vez que a educação proposta pelo filósofo se relaciona a uma volta – ou antes não deturpação – do estado de natureza originário do ser humano, o autor fala daquilo que seria natural e próprio a cada um dos sexos. Defende que o *habitat* natural de Emílio, por ser homem, é o espaço público e sua educação deve estar direcionada para habilitá-lo a desempenhar funções nessa esfera – como atividades econômicas e políticas – em consonância com seu caráter de indivíduo racional. Já Sofia, sua mulher, teria o universo privado como seu ambiente natural, entendido como a esfera do doméstico e da família. O marido atuaria como um intermediário entre esses dois mundos, estando a mulher reduzida a um estado pré-social. (GARCÍA, 2007).

De acordo com essa noção de natureza, a educação de Emílio deverá ter como objetivo fomentar sua autonomia, enquanto a de Sofia deverá direcionar-se para a submissão a Emílio: “Se a mulher é feita para agradar e ser subjugada, ela deve tornar-se agradável ao homem ao invés de provocá-lo”. (ROUSSEAU, 1995, p. 424). Sendo assim, Emílio e Sofia devem ser educados de forma distinta.

[...] toda a educação das mulheres deve ser relativa ao homem. Serem úteis, serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância. (p. 545).

A ideia da complementaridade entre os sexos, frequentemente mencionada por Rousseau, é recorrente na história ocidental e está presente nos discursos religioso, filosófico e científico: se ao homem é atribuído um caráter ativo, autoritário e racional, à mulher, por sua vez, cabe demonstrar passividade, obediência e sensibilidade; se ao homem está destinado o espaço público, a mulher deve restringir-se recatadamente ao espaço privado. Essa complementaridade, caudatária da noção de diferença sexual, se apresenta, portanto, de forma hierárquica, em que um sexo é colocado como superior ao outro. (BADINTER, 1985; GARCÍA, 2007).

A crescente identificação da mulher com a figura da mãe faz com que ela deixe de ser associada a Eva – retratada como ardilosa, não confiável – e passe gradualmente a ser associada à imagem de Virgem Maria: pura, dócil, sensível, submissa, detentora de uma

sabedoria voltada para atender as necessidades dos filhos e do marido. Naturaliza-se, assim, a bondade, a fraqueza e o masoquismo da mulher, que se realiza apenas por meio da maternidade. (BADINTER, 1985).

Outra forma de se entender esse fenômeno é pela dissociação que se estabelece, na mulher, do erotismo e de sua capacidade reprodutiva. Se o ideal da mulher é a maternidade – justificado a partir de uma leitura moral das diferenças biológicas –, a busca pelo prazer dissociado do fim reprodutivo deve ser combatida. Dessa forma, o erotismo feminino passa a ser condenado e visto, do ponto de vista cristão, como a encarnação do Mal e, do ponto de vista médico-psiquiátrico, como um desvio da norma. (BIRMAN, 2001).

A difundida ideia de que o amor materno seria irrefutável uma vez que teria origem instintiva, é facilmente desconstruída ao examinarmos práticas habituais em determinados períodos e em distintas culturas. Os casos de abandono de bebês por suas mães – seja em razão de atributos da criança, como eventuais deficiências, seja por dificuldades econômicas ou ainda outras razões – foram e continuam sendo comuns. Como explicar tal prática diante de um suposto amor materno instintivo e incondicional? (BADINTER, 1985).

A explicação típica para esse suposto instinto é de cunho biológico. Entretanto, se examinarmos, por exemplo, o fato biológico da produção de leite após o parto, vemos que este não é necessariamente acompanhado pela amamentação. A própria figura histórica das amas-de-leite evidencia a prática, comum sobretudo às mulheres das classes mais abastadas entre os séculos XVII e XIX, da não amamentação de bebês recém-nascidos por suas mães. Mesmo em face do alto número de mortes de bebês, as mães francesas no século XVIII continuavam enviando seus bebês para amas-de-leite mercenárias e aí deixavam seus filhos às vezes por anos. Os que sobreviviam voltavam fracos e com doenças para, em seguida, serem enviados a internatos. (BADINTER, 1985).

Apesar disso, no imaginário social ocidental, à medida que se adentra à Modernidade, cresce e se profunde a naturalização da mulher no lugar da maternidade e do cuidado. Observa-se a extensão das funções femininas: além de nutrizes sempre presentes, é progressivamente atribuída à mulher a função de educadora. Na França, os colégios para mulheres tinham, entre um de seus objetivos mais importantes, o de preparar as mulheres para a maternidade e para funções defendidas como naturalmente derivadas dessas, como o cuidado com o lar e a educação dos filhos. (BADINTER, 1985). Em outras palavras, colocam-se como naturais tarefas em nada relacionadas com fatos biológicos. Se nem mesmo estes podem necessariamente predizer tarefas (como a amamentação), observa-se como fruto de

imaginação cultural e conveniência econômica a extensão das atribuições femininas até mesmo à educação dos filhos e preparo dos alimentos.

No breve histórico feito até aqui, é possível perceber de que modo o papel da mulher esteve, ao longo da história, constantemente sendo deslocado para o lugar social de menor prestígio. Esse desenrolar histórico não pode ser dissociado do aprofundamento e consolidação do capitalismo, que se funda na divisão sexual do trabalho. Essa divisão de papéis é acompanhada por uma diferenciação nos valores que devem ser assumidos por homens e mulheres. Os primeiros, como provedores do sustento familiar e detentores do poder, devem demonstrar capacidade de dominação, qualidades para o comando, assertividade, força, virilidade e dureza. As mulheres, por outro lado, devem ser puras, dóceis, prontas para se submeter ao marido e cuidar dos filhos, sendo, portanto, o sexo frágil, que precisa ser cuidado e protegido pelo homem. (LOURO, 2004).

Transformações sociais, culturais e econômicas ocorrem na sociedade ocidental em decorrência da atuação de movimentos feministas a partir de fins do século XVIII na Europa, Estados Unidos e, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960. Esses trazem consigo exigências das mulheres por direitos, igualdade e emancipação política, econômica e social. As lutas e reivindicações permitiram que as mulheres conquistassem os direitos de estudar, votar, além do controle da natalidade através da pílula anticoncepcional. O espaço público passa a ser aos poucos ocupado por mulheres e a busca pelo prazer e autonomia em relação ao homem começam a ser discutidas. (RAMOS, 2003).

Descrito dessa forma, o cenário parece animador e tendente à igualdade de gênero, mas um olhar mais apurado mostra que há algo que permanece resistente à mudança. Trata-se da divisão sexual do trabalho e todo um padrão de laço social que dele deriva. Uma mudança discursiva não é capaz de alterar por si só as bases concretas nas quais se assenta a sociedade. Sem essa transformação profunda, observamos modificações pontuais, suavização de desigualdades, mas o cerne permanece: a mulher segue sendo vista como a responsável pelo espaço doméstico – seja de forma direta, seja de forma terceirizada –; a mulher seguem sendo atribuídas características como sensibilidade, passividade, submissão; a mulher, quando exerce o trabalho produtivo, recebe menos e é desvalorizada.

Dentro desse contexto, observamos também a idealização da maternidade e todos os processos que a envolvem. Uma vez que a mulher se torna mãe, ganha uma nova e excludente identidade, deixa de ser tudo o que era antes – inclusive de ser mulher –, assume a maternidade como característica única da sua existência. Assim como Simone de Beauvoir afirma em seu livro *O segundo sexo*, publicado em 1949, que “não se nasce mulher, torna-se

mulher” (p. 35), podemos dizer que não se nasce mãe, torna-se mãe. Isso quebra com o estigma de que toda mulher tem instinto materno – construção social que se perpetua há séculos na nossa cultura –, de que toda mulher tem que querer, tem que desejar e, sobretudo tem que amar a maternidade, como se para as mulheres não houvesse outra escolha e não nos restasse outra função senão a de ser mãe.

Essa compreensão excludente é o que leva muitas vezes mulheres mães a terem seu direito à educação negado, uma vez que a sociedade exige que ela se dedique exclusivamente a essa tarefa. Assim, a tarefa de cuidar e educar uma criança – que deveria ser compartilhada por diversos atores sociais, como os homens e o próprio Estado – recai necessariamente sobre a mulher, em função da divisão sexual do trabalho típica do sistema capitalista.

Mulheres, educação e maternidade

A educação no Brasil, desde seus primórdios, se estrutura tendo por base um projeto social, político, cultural e econômico cujo norte são as demandas advindas do modo capitalista de produção e reprodução, que necessita, para a sua sobrevivência, da manutenção da ordem social e econômica.

As mulheres foram historicamente excluídas do acesso à educação. É na Constituição brasileira de 1823 que primeiro aparece a proposta de educação para mulheres, cuja regulamentação, em 1827, determinava que as meninas deveriam aprender atividades domésticas, ao passo que os meninos aprenderiam geometria, sendo vedado àquelas estudar as operações matemáticas. A mulher era convocada a desempenhar o seu papel na manutenção da ordem social. Dessa forma, apesar de representar, em alguma medida, uma conquista para as mulheres, a Lei de Instrução de 1827 fixava a mulher no lugar de mãe e atribuía a ela a função natural de educadora:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos dela. (Lei da Instrução Pública, 1827, apud LOURO, 2013, p. 447)

Louro (2013) destaca que, se havia aí a influência de uma noção cristã da maternidade como uma missão sagrada da mulher, símbolo de pureza, crescia também uma influência positivista, que defendia uma aprendizagem da função materna calcada em uma perspectiva científica.

Assim, por séculos, no Brasil, considerou-se que o lugar da mulher branca – tida como civilizada – era o espaço privado do lar, no cuidado dos filhos e do marido. As mulheres da elite poderiam até ter acesso a algum tipo de educação, mas o propósito dessa era o de preparar a futura mãe e esposa para o desempenho das funções do lar.

Certamente, a construção de um modelo de mulher simbolizado pela mãe devotada e inteira sacrifício, implicou sua completa desvalorização profissional, política e intelectual. Esta desvalorização é imensa porque parte do pressuposto de que a mulher em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido. (RAGO, 1985, p. 65).

As mulheres eram vistas como seres incapazes de tomar conta de suas próprias vidas, devendo por isso ser protegidas e tuteladas. É importante, no entanto, destacar as diferenças em termos de classes sociais, uma vez que mulheres pobres sempre estiveram envolvidas tanto com o trabalho produtivo quanto com o trabalho reprodutivo, ainda que sua inserção profissional estivesse também marcada pela divisão sexual do trabalho, (GAMA, 2014).

No ano de 1853, a pensadora revolucionária Nísia Floresta escreve uma obra intitulada *Opúsculo humanitário*, em que denuncia a opressão e invisibilidade às quais estavam submetidas as mulheres no Brasil. Na obra, a autora autodidata defende o direito à educação da mulher, pois essa seria a principal forma de atingir sua emancipação da condição na qual se encontravam. (LOURO, 2013).

No final do século XIX e início do XX, diferenças significativas marcam o ensino ministrado a meninos e meninas. Inicialmente, ambos aprendiam a ler, escrever, realizar as operações matemáticas básicas, além de doutrina cristã. Logo após esses conteúdos considerados elementares, havia uma importante distinção: enquanto os meninos passavam a aprender noções de geometria, por exemplo, as meninas recebiam lições de bordado e costura. O discurso hegemônico considerava que uma mulher deveria ser educada, mais do que instruída. (LOURO, 2013).

Para suprir a carência de professores, são criadas, em meados do século XIX, as Escolas Normais, destinada à formação de docentes. Logo, essas escolas passarão a ser mais frequentadas por mulheres do que por homens, tornando-se o primeiro espaço de profissionalização daquelas. À época, a crescente associação da mulher com a carreira docente foi motivo de intensos debates: havia um receio de que a profissionalização da mulher prejudicasse a sua feminilidade. (LOURO, 2013). À luz do que vimos discutindo acerca da divisão sexual do trabalho, torna-se claro porque é à mulher que se destina a educação das séries iniciais, ainda que tenha havido certa resistência para que essa saísse do

espaço doméstico. Trata-se de uma extensão daquelas atividades que, a partir do século XVIII e XIX, passam a ser vistas como naturais da mulher, funções essas ligadas à maternidade e ao cuidado.

Até o século XX, meninas não podiam frequentar o ensino secundário. E quando enfim isso é permitido, observa-se uma dualidade de destinações: enquanto os homens eram preparados para adentrar o ensino superior, às mulheres destinava-se o estudo de assuntos domésticos, preparando-as para o casamento. (LOURO, 2013). A entrada no ensino superior, com acesso à profissionalização, é ainda mais lenta e gradual, mas se torna irreversível.

Da mesma forma, cabe refletirmos sobre a situação das mulheres nesse cenário. Observa-se que a história de profissionalização feminina segue de forma clara a divisão sexual do trabalho estabelecida pelo modo de produção e reprodução capitalista. Ainda atualmente as mulheres vêm optando, consciente e inconscientemente, por ocupações relacionadas à atividade de cuidado. Enquanto os homens desempenham funções relacionadas sobretudo ao setor agrícola, construção, reparação e indústrias de transformação, as mulheres atuam predominantemente nos setores de serviço, comércio e áreas de atendimento social, como saúde, educação, trabalho doméstico e assistência social. (OLIVEIRA, 2013).

Ainda que algumas áreas de formação tenham mostrado uma tendência ao equilíbrio entre homens e mulheres, como a advocacia, a medicina e a arquitetura (BRUSCHINI et al, 2011), uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 2011 revela uma esmagadora maioria feminina nas seguintes áreas do ensino superior: “Serviços de Beleza” (com 97,2% de matrículas femininas), “Ciências da Educação” (92,3%), “Secretariado e Trabalhos de Escritório” (91,2%), “Serviço Social e Orientação” (91,0%), “Ciências Domésticas” (89,4%), “Terapia e Reabilitação” (84,5%), “Enfermagem e Atenção Primária (Assistência Básica)” (84,4%), “Psicologia” (81,1%), “Biologia e Bioquímica” (71,5%), além de “Farmácia” (71,3%) (CARVALHO, 2016).

Desafios da mãe estudante: ausência do Estado

A maciça entrada da mulher no mercado de trabalho causa várias transformações na tensão entre trabalho e vida familiar. Ao se considerar o trabalho doméstico como parte da jornada de trabalho da mulher, observa-se que a jornada desta é sempre superior à do homem, ainda que a mulher em média tenha uma jornada de trabalho assalariado inferior. Em outras palavras, a mulher entra no mercado de trabalho, mas segue associada a atividades

de reprodução, o que a torna mais suscetível à precarização do trabalho. A invisibilização do trabalho de cuidado não remunerado implica uma superexploração do trabalho feminino. (BRUSCHINI & RICOLDI, 2009).

Desigualdades entre classes sociais no Brasil agravam essa situação. A entrada no mercado de trabalho das mulheres da classe média gera um enorme número de empregos precarizados para as mulheres das classes mais desprivilegiadas: o emprego doméstico, a principal ocupação da trabalhadora brasileira (IBGE, 2014). Perpetua-se a divisão de gênero e marca-se pelo estigma da precarização a entrada da mulher do mercado de trabalho. A esse fenômeno – em que uma mulher convoca outra mulher para assumir aquelas tarefas domésticas socialmente atribuídas a ela – tem-se dado o nome de maternidade transferida. (COSTA, 2002).

Esse cenário faz com que a tensão entre trabalho – e poderíamos também dizer, educação – e vida familiar não seja visto como um problema a ser resolvido pela esfera pública, pelo Estado. Ou seja, o Estado não se vê compelido a pensar políticas sociais que possibilitem a conciliação entre vida pública e vida familiar. O que há são algumas políticas fragmentadas, que buscam resolver questões com a infância e a juventude, o envelhecimento da população etc.; porém sem abordar diretamente o problema.

No caso específico que estamos analisando aqui, das mulheres mães que buscam uma formação, essa invisibilidade perante o Estado se impõe de forma generalizada. No entanto, aquelas mulheres pertencentes a classes privilegiadas, ainda que igualmente abandonadas, podem lançar mão de seu acesso a serviços pagos, de modo a ter com quem deixar seus filhos quando estão estudando. Tal não é a realidade das mulheres economicamente desprivilegiadas.

Certos benefícios como o auxílio-creche ou auxílio-criança, um direito garantido pela Constituição, não são universais, mas sim focalizados, pois dependem de um vínculo formal de trabalho para sua concessão. Isso acaba criando uma cisão na sociedade, um sistema de proteção social dual. Políticas públicas como o Benefício de Prestação Continuada(BPC) são, por um lado, positivos pelo fato de não exigir nenhuma contrapartida, por outro lado, ao ser entregue à família – o que não é de todo ruim, uma vez que reconhece a unidade da família como importante fator de mediação entre indivíduo e sociedade –, acaba reforçando a ideia de que o cuidado deve ocorrer sobretudo no espaço privado, que, sabemos, ficará a cargo de uma figura feminina.

O Bolsa-família, da mesma forma, consiste em uma medida de redistribuição de renda, o que é positivo por combater a pobreza. Por outro lado, ele se mantém em uma dubiedade de simultaneamente empoderar e reforçar o lugar da mulher como responsável pelo cuidado. O benefício determina que a titularidade seja, preferencialmente, da mulher, o que representa 92% dos assistidos. No estudo de Bartholo (2016), o programa possibilita a maior autonomia decisória sobre os assuntos doméstico e de reprodução entre as mulheres, mas também há indicativos de um decréscimo nas horas dedicadas ao trabalho produtivo e aumento das horas direcionadas às tarefas domésticas – o que não acontece entre os homens que recebem o auxílio.

Em estudo sobre trabalho reprodutivo e acesso a serviços de suporte por parte de mulheres, Gama (2014) observa que o acesso à creche ou à pré-escola é um fator sempre associado com maior renda da mãe trabalhadora. Com as crianças assistidas em outros espaços, há um menor número de horas gasto no serviço doméstico. Isso mostra claramente como esse serviço é importante para a maior independência da mulher, pois o trabalho de reprodução deixa-a efetivamente mais pobre.

A Educação Infantil foi incluída como obrigatória na Constituição Federal a partir de 2009, porém apenas dos 4 aos 5 anos, a pré-escola. Esse marco regulatório foi acompanhado de investimentos e construções de escolas públicas de Educação Infantil pré-escolar, o que fez com que 93,8% das crianças nessa idade frequentassem escolas em 2018. (OPNE, 2019). No atual Plano Nacional de Educação, a meta era universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade, o que não ocorreu, e ampliar a oferta em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024. No entanto, o número de creches públicas ainda é insipiente e das 35,6% de crianças matriculadas nesse segmento nem metade são em instituições públicas. (OPNE, 2019). Esses dados mostram que a responsabilidade pelas crianças que deveriam estar na Educação Infantil ainda está delegada às mulheres, seja em suas próprias casas ou pela maternidade transferida.

De acordo com Gama (2014), quanto mais alta a renda da família, maior a frequência dos filhos à creche e, também, maior a renda da mulher trabalhadora, o que mostra que o serviço privado ainda é determinante nesse segmento e um privilégio de poucas famílias. Nesse sentido, ao falar da importância do ensino em tempo integral, bem como do fornecimento de alimentação, a autora reforça que esses serviços devem ser oferecidos pela rede pública, pois sua oferta na rede privada torná-los-iam inacessíveis para grande parte da população.

A Educação Infantil é um direito não só das crianças – como muitas vezes é colocado de forma restrita –, mas das mães. Nesse sentido, trabalho, família e Estado são uma tríade dialeticamente articulada, pois um depende do outro para existir e para garantir o bem-estar do sujeito. É importante destacar que, independentemente de sua condição social, há certos bens e serviços que o sujeito não conseguirá no mercado, aí entram o Estado e a família. O Estado, de forma histórica, “sistematicamente estruturou a provisão de bem-estar social através do trabalho ‘invisível’ da mulher” (GAMA, 2014, p. 73). Por outro lado, do Estado deve vir uma importante proteção social, além de este ser um agente na promoção de uma maior igualdade de gênero.

A experiência da Ludoteca

A naturalização do cuidado das crianças como sendo uma tarefa da mulher, ou seja, que não diz respeito nem aos homens e nem ao Estado, é um dos principais empecilhos que enfrenta a mulher que é mãe e pretende se dedicar aos estudos. Inúmeros são os trabalhos que apontam os obstáculos enfrentados por essas mulheres. (MATTAR & DINIZ, 2012; GENTILI, 2009): hostilidade e exclusão enfrentadas no próprio espaço educacional e falta de alternativas de cuidado com as crianças, o que acaba muitas vezes impedindo a frequência à escola ou à faculdade. A mulher vê-se, assim, sozinha e desamparada em seu desejo de estudar e observa, impotente, o seu direito à educação do outro lado de uma parede de vidro. Aparentemente perto e acessível, esse lhe é negado pela divisão sexual do trabalho estruturante da sociedade capitalista.

Reverter esse quadro foi um dos objetivos que esteve no cerne da estruturação do projeto extensão de ação de fluxo contínuo da Ludoteca do Instituto Federal de Brasília – *Campus* São Sebastião (IFB-CSSB), uma região administrativa do Distrito Federal, distante 30 km do centro da cidade. O IFB-CSSB, além dos cursos superiores de Letras, Pedagogia e Tecnólogo em Secretariado, oferece também cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio. Pensada como um laboratório didático do curso de Pedagogia, a LudoIF, nome que recebeu, atende a filhos de estudantes e servidoras do *Campus*, com a previsão de atender em breve também à comunidade. A LudoIF estabelece atendimento prioritário para filhos de mães solo, considerando que essas, além de uma condição financeira possivelmente mais frágil, estão submetidas a um duplo grau de exclusão social.

A LudoIF foi inaugurada no primeiro semestre de 2019 e, em seus pouco mais de 6 meses de funcionamento, já atendeu mais de 20 crianças com regularidade de 3 a 5 vezes na semana, nos turnos matutino e vespertino, e tem a previsão de ampliação de seu

atendimento também para o período noturno. Trata-se de um espaço privilegiado de acompanhamento sistemático das crianças frequentes ao espaço, com foco na ludicidade e na intervenção pedagógica. Como proposta de ser um laboratório didático das licenciaturas do IFB-CSSB, essas crianças são acompanhadas por monitores estudantes de graduação e do curso de Monitor Infantil, com orientação de docentes do curso de Pedagogia.

O funcionamento da Ludoteca tem impactado diretamente na permanência de estudantes mães que, ao disporem de um lugar onde deixar seus filhos no período das aulas, tem acesso a um serviço público que contraria a divisão sexual do trabalho imposta a elas. Notam-se relatos dessas alunas no sentido de agradecer a existência desse espaço, o que chama a nossa atenção pelo foco na gratidão, que parece pressupor a noção de favor que lhes estaria sendo concedido – dentro de uma lógica de que o cuidado com os filhos é uma tarefa naturalmente sua, com a qual o Estado não deve se ocupar. A atuação da Ludoteca vai, no entanto, em sentido contrário: de prover espaços públicos de acolhimento a crianças para que as mães possam ter acesso ao seu direito à educação.

Considerações Finais

Quando tratamos da trajetória histórica da mulher no Ocidente, observamos uma aproximação crescente entre essa e a maternidade, culminando em uma quase sinonímia de ambos: ou seja, ser mulher é ser mãe e ser mãe é ser mulher. Essa associação fixa a mulher, no âmbito da divisão sexual do trabalho, no lugar de única responsável pelo trabalho reprodutivo, que deve ser realizado no espaço doméstico. Como as tarefas aí previstas seriam naturalmente suas, qualquer ação do Estado nesse sentido seria desnecessária, supérflua ou um mero favor.

Tal condição se torna particularmente aflitiva quando falamos do ingresso na mulher no mercado de trabalho – o que a leva a acumular trabalho produtivo e reprodutivo – e também quando falamos da busca dessa mulher por formação. Dessa maneira, o direito à educação, um direito de todos, torna-se muitas vezes inacessível a essa mulher, principalmente aquela de baixa renda.

É nesse sentido que a Ludoteca do IFB-CSSB tem se mostrado como uma experiência exitosa no sentido de garantir à mulher que é mãe o acesso a esse direito que lhe é frequentemente negado pelo simples fato de ser mulher em uma sociedade marcada por rígidas distinções de gênero. Esperamos que essa experiência possa ser replicada, uma vez que o cuidado das crianças de uma comunidade deve ser encarado como uma responsabilidade de todos – agentes públicos e privados – os membros dessa comunidade.

Referências

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Edipro, 2008.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

BARTHOLO, Letícia. **Bolsa Família e Relações de Gênero**: o que indicam as pesquisas nacionais. Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo - Organização das Nações Unidas, agosto de 2016. Disponível em: https://ipcig.org/pub/port/PRB55PT_Bolsa_Familia_e_relacoes_de_genero.pdf Acesso em: 30 ago. 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2009.

BIRMAN, Joel. **Gramáticas do erotismo**: a feminilidade e as suas formas de subjetivação em psicanálise. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

BRUSCHINI, Maria Christina; RICOLDI, Arlene Martinez. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 93-123, abr. 2009.

BRUSCHINI, Maria Christina; LOMBARDI, Maria Rosa; MERCADO, Cristiano Miglioranza; RICOLDI, Arlene Martinez. "Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios". In: BARSTED, Leila Linhares & PITANGUY, Jacqueline. (Org.). **O Progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 142-178.

CARVALHO, Rutineia Oliveira. Sociedade, Mulher e Profissão. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 7, n. 1, p. 27-44, maio 2016. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/396>>. Acesso em: 15 set. 2019.

COSTA, Suely Gomes. Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde reprodutiva. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 301-323, Jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. São Paulo: Ed. Forense Universitária, 2011.

GAMA, Andrea De Sousa. **Trabalho, Família e Gênero**: Impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

GARCÍA, Francisco Fuster. Dos propuestas de la ilustración para la educación de la mujer: Rousseau *versus* Mary Wollstonecraft. **A Parte Rei Revista de Filosofia**, v. 50, p. 1-11, 2007.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set.-dez, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87313699007.pdf>> Acesso em: 20 set. 2019.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Uma análise dos resultados do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

MATTAR, Laura Davis; DINIZ, Carmen Simone Grilo. Hierarquias reprodutivas: maternidade e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v. 16, n. 40, p. 107-19, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2012.v16n40/107-120/pt> Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes. Economia Doméstica: origem, desenvolvimento e campo de atuação profissional. **Vértices**, Campos dos Goytacazes: IFF, v. 8, n. 1/3, p. 77-88, jan./dez. 2006.

OPNE. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br>> Acesso em: 30 set. 2019.

PORCHAT, Patrícia. **Gênero, psicanálise e Judith Butler**: do transexualismo à política. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2007.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar**: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

3. DIDÁTICA MULTISSENSORIAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: PERSPECTIVAS PARA GARANTIA DO DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR

Camila Rocha Cardoso

Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Goiás

Bianca Karla Martins Naves

Pedagoga - Universidade Federal de Goiás

Geovana Cristina Próspero

Bióloga - Universidade Federal de Goiás

Márcia Rodrigues da Silva

Mestre em Educação - Universidade Federal de Goiás

Introdução

Observamos nos últimos anos um aumento significativo da presença de alunos(as) público alvo da Educação Especial na Educação Básica. Com isso, compreendemos a relevância de garantir o direito a educação a partir da inclusão dos mesmos no sistema educacional, visando propiciar as mesmas condições de aprendizagem que são ofertadas aos demais estudantes que não possuem deficiência.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva de 2008, o público alvo da Educação Especial é denominado como aqueles que têm alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008). Esses escolares possuem, portanto, especificidades que se apresentam no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem e por assim ser, fica estabelecido pela política de inclusão escolar (BRASIL, 2008; 2009) que esse alunado deve receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A garantia desse direito é prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo IV que diz do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer em seu artigo 54 “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

O AEE acontece, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais, que são localizadas na própria escola ou em outra escola de ensino regular. Esse atendimento é realizado no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo acontecer, também, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Nesta direção, parte-se do pressuposto que o AEE será um apoio pedagógico ao ensino regular, todavia, os professores do AEE dificilmente conseguem estar em contato com os professores de sala comum, por trabalharem em turnos diferentes, em outros espaços escolares, impedindo que tenham um tempo em comum (EFFGEN, 2011) para a troca de experiências, discussão e planejamento dos saberes que são trabalhados nesses dois espaços.

A despeito do caráter colaborativo exigido na atuação do professor de Educação Especial, o que ocorre na escola, atualmente, é a ausência de espaço para o diálogo e para o encontro em razão das condições concretas de trabalho do professor (CARDOSO, 2013). Nesta direção, Garcia (2008) aponta que a precarização do trabalho docente, conduzida por ações políticas centralizadas que caminham para a proletarização, de cumprimento de horários e tarefas, faz com que a atuação do professor perca cada vez mais a característica de um trabalho colaborativo.

Nesta direção a adequação curricular fica a desejar e muitas vezes não alcança o objetivo de fornecer acesso ao conteúdo pelo aluno PAEE. Enquanto conteúdo escolar, uma das áreas do conhecimento, que encontra dificuldades em promover acessibilidade são as Ciências Naturais. Isso porque, muito do que se é trabalhado em Ciências Naturais envolve o objetivo de compreender conceitos e fenômenos naturais diversos e que para efetivação da educação científica exigem o trabalho com as questões que envolvem a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

Em vista disso, é que os estudos (ANGOTTI, 2000; SANTOS, 2007) demonstram que a didática multissensorial pode ser uma grande aliada no ensino e aprendizagem em Ciências Naturais, de modo que se contemple a diversidade dos discentes, promovendo e garantindo o direito a escolarização e educação científica a todos e todas, sem distinção. Afinal, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, formação que permita o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1990).

Desse modo, partimos do pressuposto que é possível pensar no ensino de Ciências Naturais para públicos como aqueles que são da Educação Especial, contemplando a diversidade, promovendo a inclusão escolar através do acesso ao conteúdo pela Didática Multissensorial.

É importante destacar que dentre as diversas deficiências que as crianças público alvo da Educação Especial podem apresentar, neste estudo trabalhamos com enfoque para a deficiência visual, por ser um dos obstáculos que mais atinge a população (BRASIL, 2005), podendo a criança ter essa deficiência desenvolvida com o tempo ou desde seu nascimento.

Por isso de acordo com Ferreira, Camargo e Santos (2011) mudanças estruturais precisam acontecer na escola. Assim em busca de promover a acessibilidade pedagógica, e a garantia do direito a inclusão escolar, parte-se da iniciativa que didáticas verdadeiramente inclusivas são o conjunto de ações e procedimentos educacionais adequados a todos os perfis de alunos, sem discriminação entre os mesmos. (MANTOAN, 2003).

Isso porque, se pararmos para analisar dados educacionais no ensino de Ciências Naturais, veremos a falta de interação e integração dos alunos público alvo da Educação Especial na Educação Básica. (ARANHA, 1991). Segundo García (1999), há também, uma carência por parte dos educadores em como lidar com estes, pois, querendo ou não, precisam não só de uma atenção reforçada, mas, também de uma instituição que ofereça suporte aos mesmos em relação a educadores especialistas e em sua estrutura física, além de formação inicial e continuada que minimamente ofereça subsídios para que os docentes possam compreender estes a partir de suas potencialidades.

Nesta direção, é fundamental dispor aos educadores informações acerca do tema, para que eles criem alternativas, encontrem mecanismos de ensino apropriados aos alunos público alvo da Educação Especial, como aqueles com deficiência visual, haja vista, que isso beneficiará a todos de forma igualitária, efetivando assim o direito a educação de qualidade.

Diante disso, problematizamos: Como a Didática Multissensorial pode auxiliar no ensino e aprendizagem em Ciências Naturais, propiciando a inclusão escolar? Assim, buscamos trabalhar com a análise de experiências de metodologias de ensino que prezem pelos preceitos da Didática Multissensorial a fim de averiguar alternativas pedagógicas e metodológicas para o Ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que demonstrem possibilidades de contemplar o direito a diversidade e a inclusão escolar.

Nesta direção conduzimos a realização desta pesquisa, de modo que este trabalho é parte dos dados e análises de uma pesquisa maior intitulada “Ensino de Ciências, diversidade

e formação científica: concepções e práticas educativas na Educação Básica”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer número 3.276.042.

O presente estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Catalão situada no Sudeste do Estado de Goiás. Vale destacar que as atividades dessa pesquisa foram realizadas mais especificamente na Sala de Recursos Multifuncionais onde é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também na sala de aula de regular de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Trabalhamos com uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tinha matriculado um aluno com deficiência visual na classe regular e este frequentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em outra escola pública da mesma rede de ensino.

Esta pesquisa possui natureza qualitativa, sendo esta uma pesquisa exploratória, em que realizamos observações em campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados o diário de campo/observações e entrevistas individuais, antes (A.I.) e depois das intervenções (D.I). Foram coletadas as assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais e/ou responsáveis pelas crianças participantes e a autorização para o desenvolvimento da pesquisa efetivada a partir do termo de anuência assinado pelo responsável pela instituição.

As intervenções pedagógicas envolveram a ludicidade e também recursos e alternativas que se basearam na didática multissensorial no processo de ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais.

Realizamos um total de 7 encontros para o desenvolvimento de metodologias de ensino com base em um trabalho colaborativo entre o Ensino Especial e Ensino Regular. Os momentos de idas as escolas, ocorreram uma vez por semana, com duração em média de duas horas. Dois destes encontros ocorreram tanto na Sala de Recursos Multifuncionais durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto na sala de aula comum, os demais aconteceram apenas na sala de aula do Ensino Regular.

No desenvolver do planejamento, da elaboração do material pedagógico e das intervenções do projeto contamos com a participação das professoras da classe regular em que foi realizada a pesquisa e também com a docente do Atendimento Educacional Especializado e de Apoio a Inclusão que acompanhava a criança com deficiência visual.

Na primeira intervenção realizamos uma contação de história na qual utilizamos um livro sensorial baseado no modelo “*Quiet Book*” sobre corpo humano e higiene. Na segunda atividade “*Caça ao Tesouro: Tá quente, tá frio, tá limpo!*” propusemos uma brincadeira em que foram distribuídas miniaturas de microrganismo pela escola, no banheiro, na área de recreação, na cozinha, entre outros diversos lugares. Em seguida, os alunos tiveram que encontrar os microrganismos escondidos e a cada um que foi sendo encontrado realizamos uma explicação de seu ciclo vital, seu habitat e, portanto as formas de contaminação.

Na terceira atividade “*Caixa Surpresa: Não vejo, mas posso sentir!*” utilizamos uma caixa, em que dentro dela foram encontrados elementos que representavam os hábitos de higiene, tais como escova de dente, sabonetes, desodorantes e outros. Para a quarta atividade o “*Jogo da Memória Sonoro*” criamos um jogo no qual as peças foram às próprias crianças que representaram as “cartas”, em que cada aluno ao ser tocado ou apontado deveria dizer em voz alta seu nome e qual ação de higiene estava representando.

Na nossa quinta intervenção “*Lavando as mãos, Cineminha e Higiene*” iniciamos levando as crianças ao banheiro e realizamos com elas a higienização correta das mãos, além disso, passamos um filme em forma de animação, abordando a temática que foi trabalhar no decorrer do projeto e para finalizar fizemos um momento de agradecimento junto à escola, aos professores e alunos.

Algumas perspectivas da didática multissensorial na garantia do direito a inclusão escolar e social a partir da educação científica

A partir dos dados obtidos, observamos que analisar o processo de ensino e aprendizagem em Ciências Naturais nos permite refletir sobre alternativas para o trabalho com esta área do conhecimento com o público alvo da Educação Especial.

Nas observações registradas em diário de campo, percebemos como a didática multissensorial auxilia na educação científica de alunos com e sem deficiência (BORGES e PAIVA, 2009), pois esta é desenvolvida com a preocupação de utilizar sentidos corporais com o objetivo de ampliar e potencializar o entendimento do conteúdo trabalhado através de jogos, contação de histórias e brincadeiras.

Na primeira intervenção realizamos uma contação de história e esta foi uma atividade interativa, pois as crianças tiveram a possibilidade de manusear e participar de maneira dinâmica. Além disso, foi possível despertar nas crianças a curiosidade, a imaginação, o interesse. Ao mesmo tempo, foi um elemento que utilizou das habilidades

sensoriais e por assim ser constituiu-se em um recurso acessível a pessoas com deficiência visual, uma vez que pôde ser tateado, possibilitando a compreensão e desenvolvimento motor até mesmo daqueles que enxergavam.

A didática multissensorial exerce a função de abrir um leque de metodologias onde se constrói conhecimento através de experiências multissensoriais com modelos analógicos representando a realidade e fazendo com que o deficiente visual exerça plenamente seu papel de cidadão, uma vez que aprendendo sobre os fenômenos, conceitos em Ciências Naturais esse indivíduo reconhece o mundo e as transformações científicas, tecnológicas e sociais que nele acontecem.

É importante salientar, que para qualquer indivíduo, o estímulo das habilidades sensoriais a partir de metodologias de ensino é eficaz para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que devemos ser conscientes que nem todos possuem a mesma motivação para estudar, nem todos aprendem apenas ouvindo o que o professor diz (MANTOAN, 2003), há pessoas que precisam tocar, cheirar, sentir, explorar outros campos de informação, para além da visão. (BASSO, et al, 2012).

Além disso, contar história em um livro sensorial e permitir que as crianças o manipulassem, recontassem e brincassem com a história, evidenciou a importância de dar credibilidade aos alunos, escutá-los e permitir que sejam partícipes do processo de ensino e aprendizagem, como retrata as anotações no diário de campo:

Excerto 1: *"[...] Percebemos que as crianças não tem muito espaço para se expressar, pois, quando demos atenção para o que elas falavam, elas ficavam sem graça"* (Anotações do Diário de Campo, 20/10/16).

Nota-se que são raros os momentos em que os estudantes são priorizados de modo a sentirem-se livres para expressarem suas opiniões e sentimentos, o que valoriza seus conhecimentos prévios e a construção de conhecimento.

É muito importante que a criança seja reconhecida e valorizada nos processos de ensino e aprendizagem, pois como disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu capítulo IV: “Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. (BRASIL, 1990).

Nesta direção, o trabalho com o livro sensorial permitiu maior interação entre quem aprende e quem ensina, uma vez que as crianças puderam manusear o livro, sentir, brincar, recontar a história segundo suas próprias impressões, agregando suas experiências,

utilizando de sua liberdade criativa e de argumentação pois se sentiram confortáveis para questionar, exemplificar, problematizar em algumas ocasiões, promovendo um clima de diálogo e interação durante a realização dessa atividade, princípios estes que compõe uma formação científica.

A educação científica é uma área de pesquisa que se dedica ao compartilhamento de informações relacionadas à ciência, ela define conceitos e um de seus principais objetivos é fazer com que os alunos conheçam, explorem o que está em sua volta, estimulando as crianças a observar, questionar e entender de maneira lógica o que existe em seu cotidiano, envolvendo fatos e fenômenos. (ROITMAN, 2011). Investir nela é investir numa melhor qualidade de vida social, já que, a criança desenvolve habilidades, aperfeiçoa seu conhecimento, sendo partilhado a outros alunos com os quais ela se relaciona, efetivando assim o direito a educação e seu preparo para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1990).

Mas, para isso, é necessário que as instituições promovam espaços de discussão para os alunos, não somente aqueles público alvo da Educação Especial, mas para toda turma. Segundo Motta (2011), uma vez que oferecemos atividades, metodologias que propiciem a interação com o recurso pedagógico, damos a eles simultaneamente, a liberdade para expressarem suas ideias e construírem seu conhecimento. Durante as intervenções pudemos perceber a curiosidade, participações e dúvidas dos alunos, que ao longo do projeto se transformaram em aprendizagem.

Em nossos momentos com as crianças, percebemos que a didática multissensorial teve sua contribuição para a autonomia, pois, o discente com deficiência visual ao manusear o livro, conhecendo a história e fazendo a atividade em conjunto com a turma, se sentiu não só independente, mas também feliz, por poder participar, como os demais alunos da proposta.

De acordo com as nossas anotações em diário de campo, isso foi possível porque durante o projeto conseguimos estabelecer uma relação contínua, processual e direta entre as atividades realizadas na sala de aula regular e no AEE, contando também com a participação, comunicação e diálogo com as professoras desses espaços, a fim de proporcionar maior inter-relação entre conteúdo, metodologias, propiciando a esse discente o apoio pedagógico necessário para o aprendizado com qualidade que se inicia pela oferta e condições de acesso ao conteúdo trabalhado.

A didática multissensorial auxiliou no acesso ao conhecimento para alunos com e sem necessidades educacionais específicas, pois influenciou diretamente na autonomia dos

alunos, já que, após o projeto adotar atividades ligadas a metodologia multissensorial, os escolares puderam começar a fazer as coisas que eles sentem vontade, sem precisar de total apoio, o que faz deles, alunos cada vez mais independentes (MEIRA, 1998), contando sempre, é claro, com a mediação do professor.

Diante das atividades propostas com base na didática multissensorial, percebemos que se obteve sucesso nos objetivos pretendidos para o ensino de Ciências, isso porque, alguns dados demonstram mudança nas concepções referentes a temática trabalhada em Ciências, exemplo disso é que, antes das intervenções, foi perguntado para o aluno com deficiência visual: O que você acha que pode acontecer quando uma pessoa não tem hábitos de cuidado e higiene com o próprio corpo e o aluno respondeu:

Excerto 2: "*Da carie nos dentes e da bichinhos nas mãos, que vai para o cabelo e pra barriga e, da dor de barriga e depois tem que ir pro médico.*" (Estudante A – D.I)

Como é possível verificar ao refletir sobre essa relevância de cuidar do corpo, aparece nas concepções desse discente características que demonstram a relação entre o cuidado com o corpo e a promoção da sua própria saúde. Mais do que evidenciar que essa criança sabe dizer os malefícios à saúde, é importante destacar que esse indivíduo, a partir da aprendizagem sobre fenômenos, conceitos e processos em Ciências Naturais, pode compreender melhor a relevância e necessidade dos hábitos diários de higiene, de cuidado com seu corpo.

De acordo com Bizzo (2009) o ato de ensinar Ciências não está relacionado apenas em fazer com que as crianças decorem nomes difíceis, mas sim que o professor consiga fazer elas entenderem o que está sendo falado, estudado. Enfim, a educação científica permite que os estudantes tenham acesso a reflexão de temáticas importantes, como o estudo e problematização de questões que envolvem o corpo humano. Por si só essa é uma iniciativa de suma importância, para que a criança se reconheça, perceba suas relações com o outro e com o meio e a partir disso possa ter curiosidade, criticidade para tomar as decisões que influenciam sua própria vida e sua comunidade.

Em um segundo momento realizamos a atividade "*Caça ao Tesouro: Tá quente, tá frio, tá limpo!*", em que, de acordo com a orientação pela fala das pesquisadoras, foram indicadas pistas, descrevendo os lugares, explicando as situações, que envolviam os habitats de micro-organismos, bem como situações de cuidados com o corpo que demonstravam a relevância da higiene.

O modo como essa dinâmica foi conduzida transformou a atividade de maneira que ela se tornou áudio descritiva e acessível também à aluna com deficiência visual, afinal foi possível trabalhar informações não visuais associadas ao conhecimento científico (TAVARES; CAMARGO, 2010). Nessa etapa, a didática multissensorial desempenhou também a função de tirar os alunos de sua rotina diária, longe do quadro e dos livros, o que tornou a brincadeira um momento coletivo interativo, facilitando assim, o convívio social que fez o ambiente ficar mais agradável e menos propício para qualquer discriminação. (AQUINO, 1996).

É evidente que a didática multissensorial, desperta também, a imaginação dos alunos com esse mecanismo de ir atrás, procurar as pistas, fazer adivinhações, mecanismos estes (locomotoção, explorar locais, estourar os balões, tocar nas miniaturas e usar o tato para sentir o formato dos micro-organismos), que foram essenciais para que o aluno com deficiência visual também participasse das atividades.

Segundo nossos registros no diário de campo, mesmo com a dispersão, a iniciativa de levá-los para o pátio da escola para a realização desse momento, gerou euforia nos alunos, que fora da rotina, buscavam explorar o local e notou-se que isso estimulou o interesse e a imaginação de todos os presentes, e pode ser percebido nos relatos dos alunos, que expressaram definições diferentes quando questionados se realizavam os hábitos de higiene cotidianamente:

Excerto 3: *“Sim, não sei”*. (Estudante D – A.I.)

Excerto 4: *“Sim, pra manter as mãos limpas e não ter microrganismos. (...) pra manter os dentes limpos e sem microrganismos.”* (Estudante D – D.I.)

Aprender conceitos em Ciências Naturais está para além da memorização de nomenclaturas, mas quando os discentes trazem em seu relato a questão dos micro-organismos, estes apontam uma ressignificação sobre os hábitos higiênicos, uma vez que antes das intervenções a maioria das respostas conota que essas crianças revelam não saber sobre as consequências de não se ter higiene e nem ao menos conseguiam explicar e definir porque realizam essas ações cotidianas. Todavia, após as intervenções, estes escolares citam “micro- organismos”, “germes”, “bichinhos”, demonstram a ligação entre a importância de cuidar do corpo para evitar a contaminação por estes.

Trabalhar os ciclos de vida, habitat dos micro-organismos, permitiu que os discentes reconhecessem que esses seres microscópicos estão por toda parte e que podemos conviver de maneira harmônica ou desarmoniosa com eles, isso empodera essas crianças, ao ponto de

compreender a relação dos seres vivos com o meio, e a própria interação destes com seu corpo, o que pode auxiliar de maneira efetiva na promoção da saúde e qualidade de vida desse indivíduos, demonstrando que a educação científica se liga diretamente com o exercício da cidadania.

Como Krasilchick e Marandino (2004) pontuam, é preciso colocar os alunos em contato com o que tem sido vivido e discutido socialmente, e muitas vezes, a sala de aula é restritiva para que eles tenham contato com a realidade e por isso atividades como esta, possibilitam o contato com o que está em discussão sobre a saúde, os faz compreender os processos e portanto efetivar o direito do acesso ao conhecimento e compreensão dele também.

Na terceira atividade “*Caixa Surpresa: Não vejo, mas posso sentir!*”, foi uma atividade realizada de olhos vendados, assim esta brincadeira teve como objetivo trabalhar as habilidades sensoriais, estimular a lateralidade, e a sensação de direcionamento para que as crianças conseguissem encontrar e adivinhar quais eram os objetos e dizer o que eles representavam, relacionando-os com os cuidados com o corpo e compreendendo melhor a função de cada um no dia a dia.

O discente com deficiência visual demonstrou satisfação em participar daquele momento, por que, os alunos foram tratados como ela, ao serem vendados. A didática multissensorial neste caso propiciou que tanto os professores, quanto os alunos conhecessem a realidade que o aluno vivia enquanto deficiente visual e isso, sem dúvidas, pode contribuir não só para motivar esse escolar que era cego e os demais alunos, mas também para que os docentes pudessem refletir e pensar sobre suas estratégias de aprendizagem e adaptar, ou tornar acessíveis suas práticas de modo a promover a inclusão escolar, bem como a aprendizagem em Ciências Naturais.

Neste sentido, é que alguns autores, como Ormelezi, Corsi e Gasparetto (2007) afirmam que, o trabalho do professor será mais profícuo a partir do momento em que ele adotar medidas acessíveis e garantir a atenção ao público alvo da Educação Especial, afinal com essa experiência, percebeu-se que a didática multissensorial mais uma vez auxiliou na exploração dos sentidos, neste caso, o sentido tátil, responsável por permitir a percepção de texturas, dor, temperatura e pressão (LIPOVETSKY, 1996), e, portanto, esse tipo de metodologia contribuiu para oferecer acesso e aprendizagem não só para criança com deficiência visual, mas também, às crianças que não apresentam nenhuma necessidade educacional específica.

Além do mais, todos aprenderam sobre higiene de forma igualitária e prazerosa, despertando a curiosidade sobre o que tinha na caixa, incentivando a investigação e o interesse dos alunos em buscar respostas e explicações para o uso dos objetos, para a realização das ações de higiene com o corpo. O que pode ser notado no relato no diário de campo:

Excerto 6: *"As intervenções foram positivas, pois, as crianças já conseguiam fazer relação das consequências pela falta dos hábitos de higiene e os benefícios de ter estes hábitos, trazendo em evidência os produtos e artefatos que são utilizados no dia a dia para realização desses cuidados"*. (Anotações do Diário de Campo – 03/11).

Conhecer o corpo e os cuidados que este necessita para o bom funcionamento, é quesito essencial para a saúde das pessoas, isso perpassa, desde compreender a composição fisiológica, anatômica e bioquímica, até entender as relações que este corpo estabelece com os outros e com o meio, buscando evidenciar elementos, objetos e hábitos necessários para promover esse cuidado.

O modelo pedagógico que se baseia na didática sensorial, nos faz refletir sobre a importância de compreender o próprio corpo, suas funções, limitações e características. Como afirma Rabello (1994), as metodologias que fazem uso dos membros corporais, instigam aos alunos a questionarem e voltarem seu olhar para o próprio corpo. É encargo do professor, escolher seletivamente as tarefas para fazer esse uso, já que, nessa fase o corpo passa por diversas mudanças e é importante compreender e reconhecer seu próprio corpo e as relações que este estabelece com o meio ambiente.

É relevante ressaltar que, a equipe de pesquisadoras, em contato constante com as professoras, de sala regular, de AEE e de Apoio a Inclusão, refletiu e replanejou as metodologias previstas, sempre que necessário. Encontrar uma maneira, de viabilizar o acesso ao conteúdo por todos, não foi fácil. Todavia o trabalho colaborativo nos permitiu, na troca de ideias, encontrar opções que nos foram apresentadas a partir da didática multissensorial de como promover a inclusão escolar.

Neste sentido é que ao realizar uma atividade dirigida que prezava pela produção artística de desenhos que representavam ações higiênicas, utilizou-se no lugar de lápis de cor, o barbante para delimitar as figuras, papel crepom e cola para colori-las, para que assim o desenho fosse algo palpável, de fácil reconhecimento e que estimulasse o tato, a coordenação motora e outras habilidades afins.

Vale lembrar, que esta atividade também foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um espaço individualizado que apenas o aluno com deficiência visual frequenta. Nessa oportunidade de estar trabalhando de modo mais específico com o discente cego, este demonstrou contentamento na realização de atividades que possibilitassem seu desempenho de modo mais independente e que propiciassem o lúdico, pois como as anotações registradas em diário de campo pontuam, o aluno afirma que gosta dos momentos realizados no projeto devido as brincadeiras, que segundo ele acontecessem muito pouco na sala de aula, uma vez que nesse espaço eles “só fazem tarefa”.

Pensar na infância enquanto espaço propício de aprendizagem através da ludicidade é essencial, especialmente se o público apresenta alguma especificidade de aprendizagem. Considerar essa criança cega enquanto indivíduo que não só ocupa o espaço da escola, mas que é capaz de se desenvolver, aprender, é o que permite encontrar possibilidades de ensino. Sobretudo, isso garante seu direito de participar das atividades escolares e da comunidade em que está inserido sem qualquer discriminação (BRASIL, 1990).

Essa pesquisa, ao demonstrar as alternativas trazidas pela didática multissensorial, aponta que o brincar, o lúdico são também grandes aliados para a aprendizagem dessas crianças, que aprendem brincando e isso se torna tão prazeroso que não é visto como “uma tarefa”.

Neste sentido, é que a quarta atividade traz também essa ideia, realizando nesse caso o “*Jogo da Memória Sonoro*”, em que os alunos foram orientados pelas falas dos colegas a tentar encontrar e formar os pares corretos, igualmente como funciona o jogo da memória em cartas. Cada “carta/aluno” representava uma ação de higiene do cotidiano e nessa oportunidade abordamos explicações para a compreensão dessas ações cotidianas.

Nessa direção, a didática multissensorial validou a importância da acessibilidade pedagógica através da adaptação das atividades, pois, bastou transformarmos o jogo trazendo uma dinâmica inclusiva que o aluno cego o tempo todo quis ser protagonista durante a dinâmica. Assim, apresentaram-se situações do dia a dia, que muitas vezes passam despercebidos pelos professores e, que podem ser úteis durante o processo de conhecimento dos alunos com e sem necessidade educacional específica. (KISHIMOTO, 1994; SILVA, 2014).

Ressaltamos que o jogo, foi um recurso que passou por uma adaptação (de visual, para sonoro), de forma que abrangesse a sala toda e como mostram as análises do diário:

Excerto 7: "*Este foi um jogo que chamou bastante atenção de todas as crianças.*" *Tivemos a participação de todos.*" (Anotações do Diário de Campo – 10/11).

Essa participação coletiva, que demonstra não só interesse, mas o entusiasmo dos escolares mostra que o jogo pedagógico pode propiciar inúmeras possibilidades de aprendizagem e por assim ser, a aprendizagem lúdica tem conquistado seu espaço nos sistemas educacionais.

Jogos e brincadeiras são pontos importantes para o crescimento de uma criança, então, a partir do momento em que uso dos mesmos como forma de ensino, possibilita o conhecimento, desenvolvimento e a criatividade, basta que o professor crie um ambiente propício que estimule a turma, para que ela tenha prazer em realizar as atividades, uma vez que ele é o mediador, facilitador e motivador da aprendizagem. (MASSETO; BEHREUS, 2000).

Na nossa quinta intervenção "*Lavando as mãos, Cineminha e Higiene*" levamos as crianças ao banheiro e realizamos com elas a higienização correta das mãos, para esclarecer o modo adequado e incentivar a realização desta ação, principalmente antes das refeições, pois após a lavagem das mãos, voltamos para a sala de aula eles puderam comer pipoca e assistir um filme em forma de animação, abordando a temática que foi trabalhada no decorrer do projeto.

Importante lembrar que, durante o filme, uma das pesquisadoras auxiliava na áudiodescrição para o discente cego, de modo que assim este pudesse compreendesse melhor o que estava sendo demonstrado no filme. Durante todo o estudo o objetivo sempre foi trabalhar Ciências Naturais de modo que as crianças conseguissem compreender a importância dos cuidados com o corpo, associando a higiene a promoção de sua própria saúde e qualidade de vida. Devemos ser conscientes, não basta o professor dominar o conteúdo e deixar os alunos em silêncio, isso não conota, por si só aprendizagem, assim uma das funções do educador é relacionar a teoria com a prática, transformando a aprendizagem em uma só direção. (CARVALHO, 2012).

A didática multissensorial através das brincadeiras nos faz refletir sobre o que é a inclusão e o que fazemos por ela (CARVALHO, 2009), não adianta agregar um aluno numa determinada instituição sem darmos a ele subsídios para ele continuar, pois lá é, ou deveria ser, um dos espaços de socialização apropriados a permitir que o público alvo da Educação Especial compartilhe conhecimento, não só por livros, mas também, pelo contato social, afinal como afirma estudos, ambientes inclusivos favorecem o desenvolvimento cognitivo e

social das crianças, ao contrário de ambientes segregados, que não geram esse estímulo. (MENDES, 2006).

Ainda no decorrer do encerramento fizemos um momento de agradecimento junto à escola, aos professores e alunos, como incentivo para que as crianças se recordem sempre sobre o que foi trabalhado, colocando em prática no seu dia a dia.

Ratificamos, que essa experiência só foi possível, devido não só a disponibilidade da escola em relação a nova proposta metodológica e ao tempo que usaríamos nas atividades, mas também, ao grupo de professores que auxiliaram de maneira colaborativa, pois, a partir do momento em que, houve interesse, apoio e colaboração por parte da professora regente da sala regular, da professora de apoio a inclusão e da docente do AEE, o projeto resultou em um programa inclusivo.

Capellini (2004) afirma que quando existe trabalho em equipe, as estratégias de ensino são mais eficazes, podendo desenvolver tarefas difíceis quando relacionado com alunos que precisam de uma atenção reforçada e ainda assim, alcançar resultados mais efetivos.

A realização desse projeto efetivou o elo entre universidade e escola, e permitiu garantir um espaço rico de formação, não só dos alunos, mas de todos os envolvidos no projeto. Isso permitiu a conquista de resultados significativos, pois, mesmo que tenha sido um breve momento de experiência com as crianças, acreditamos no trabalho desenvolvido, em vista do conhecimento e aprendizado conseguimos produzir e construir junto a comunidade escolar.

A extensão universitária é importante, porque se entende como uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade, representada pela escola. Essa relação é relevante porque ser professor requer além de formação profissional, uma vez que o conhecimento específico para exercer tal tarefa precisa ser aliado a habilidades e dinamismo para conseguir manter o foco do aluno, relacionando, também, a aula com o que acontece em seu dia a dia, trazendo analogias.

O contato existente entre a escola com a universidade, faz alunos e professores a refletirem a realidade de cada um, entendendo suas necessidades, capacitações e a cultura em que estão inseridos. É uma via de mão dupla, onde, ocorre a troca de ensinamentos de ambas as partes, a universidade através do aluno, auxilia a instituição, contribuindo pedagogicamente em eventos fechados ou abertos que acontecem na escola, uma relação que

gera formação docente inicial e continuada e que contribui para formação científica a partir da realidade da comunidade.

Considerações finais

Foi uma pesquisa bastante produtiva, pois contribuiu diretamente tanto para a escola que pode refletir sobre metodologias de ensino em Ciências Naturais e inclusão escolar, quanto para as discentes e docentes da universidade, que puderam ter a oportunidade de compreender os desafios diários de um aluno com deficiência visual, buscando metodologias que abrangessem a todos os discentes de maneira igualitária.

Esse trabalho só foi possível, devido a escola que nos ofereceu o espaço para ministrar as atividades e principalmente, ao Programa de Bolsas de Extensão e Cultura - PROBEC, que financiou a participação do discente bolsista para que este se dedicasse ao desenvolvimento das ações ligadas ao projeto.

Verificamos que o trabalho colaborativo foi essencial para o planejamento, execução e avaliação das estratégias utilizadas, uma vez que juntos é possível conquistar de maneira mais efetiva a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial.

Em Ciências Naturais, a educação científica pode emancipar indivíduos e torná-los mais reflexivos e atuantes através da obtenção de conhecimento. Formar cientificamente está pra além da memorização de conceitos, é enculturar-se em contraponto de apenas acumular conhecimento, é promover condições de aprendizagem ligadas a compreensão, de nomes, fenômenos, processos. Enfim, é contemplar o indivíduo, o lugar e meio ao qual ele pertence, é promover condições de ensino e aprendizagem que garantam não só a inclusão escolar mas também o direito a inclusão social.

Referências

ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AQUINO, J.G. **A desordem na relação professor-aluno**: indisciplina, moralidade e conhecimento. São Paulo: Summus, 1996b.

ARANHA, M.S.F. **A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado**. 1991. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

BASSO, S. P. S.; GIMENO, J. G.; CAMARGO, E. P. de; DASCANIO, D.; ANJOS, P. T. A. dos; ALMEIDA, T. J. B. de. Material Didático Multissensorial: A Fecundação Para Deficientes Visuais. **Anais do IV ENEBIO e II EREBIO da Regional 4 Goiânia**, 18 a 21 de setembro de 2012.

BIZZO, N. **CIÊNCIAS: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.

BORGES, Thaís Alves; PAIVA, Selma Ribeiro de. Utilização do jardim sensorial como recurso didático. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) -versão *on-line* n.7., dez./2009.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004.

CARDOSO, C. R. **Organização do Trabalho Pedagógico, Funcionamento e Avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais**. Universidade Federal de Goiás Câmpus Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação 2013.

CARVALHO, A. M. (ORG). **ENSINO DE CIÊNCIAS UNINDO A PESQUISA E A PRÁTICA/** - São Paulo: Cengage learning, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

EFFGEN, A. P. S. Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades e tensões de acesso ao currículo. Anais do **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida-Serra/ES. 2011.

FERREIRA, D. da S.; CAMARGO, E. P. de; SANTOS, J. A. dos. A Didática Multissensorial Das Ciências Como Metodologia Para O Ensino De Física E A Inclusão De Pessoas Com Deficiência. **An. Sciencult**, Paranaíba, v. 3, n. 1, p. 49-55, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Um enfoque sobre as políticas para a educação especial e algumas referências para a pesquisa nesse campo: apontamentos acerca da relação entre pesquisa e inserção social. In: SOMMER, L. H.; QUARTIERO, E. M. (Org.). **Pesquisa, Educação e Inserção Social**: olhares na região sul. Canoas: Ulbra, 2008, v. 1, p. 135-143.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LIPOVETSKY, N. **Ciências**: sentidos do corpo humano – 1ª série. Goiânia: Estado de Goiás – Secretaria de Educação e Cultura, 1996.

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

MASETTO, Marcos. BEHREUS. Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre as relações e implicações para a prática pedagógica. **Revista Ciência e Educação**, v. 5, n. 2. Bauru: UNESP, 1998.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambú. **Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos, 2006. v. 1. p. 1-17.

MOTTA, Flavia Miller Naethe. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2011, v.1, p. 67-84.

ORMELEZI, E. M.; CORSI, M. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. O que o educador (pais e professores) precisa saber sobre a visão subnormal. *In*: MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007.

RABELLO, S. H. dos S. A criança, seu corpo, suas ideias. **Ensino Em-Revista**, Universidade Federal de Uberlândia, da Faculdade de Educação/EDUFU, v.3, n.1, 15-29, jan/dez.1994.

ROITMAN, I. Educação científica: A base de uma educação de qualidade. **Revista FUNADESP**, v. 04, p. 101-117, 2011

REILY, L. H. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2004.

SANTOS, M. J. dos. **A escolarização do alunos com deficiência visual e sua experiência educacional**. Salvador/BA. Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado em educação), 2007.

SANTOS, Ordália Ferreira. **Identidade e autonomia na Educação Infantil**. Departamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia. 46 p. Barra do Garças, MT, 2011.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo, Paulinas, 2014.

TAVARES, L. H. W.; CAMARGO, É. P. de. Inclusão Escolar, Necessidades Educacionais Especiais e Ensino de Ciências: Alguns Apontamentos. **Ciência em Tela**, v. 3, n. 2, 2010.

4. CRIME HEDIONDO PARA A POLUIÇÃO AMBIENTAL: PROPOSTAS PARA AS PRÁTICAS QUE PRODUZIREM MORTE

Adrieli Laís Antunes Aquino

*Graduanda em Direito - Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*

Caroline Taís dos Santos

*Bacharel em Direito - Universidade Regional do
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*

Daniel Rubens Cenci

*Pós-Doutor em Geopolítica Ambiental
Latinoamericana - Universidade Regional
do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*

Introdução

Esse texto analisa o crime de poluição ambiental nas leis ambientais brasileiras e a possibilidade de alteração legislativa que está tramitando, do mesmo ser qualificado como crime hediondo, nos casos que resultarem em morte de seres humanos.

A Lei n. 9.605/1998, a fim de atender norma da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, dispõe sobre as sanções penais advindas das condutas, omissões e atividades lesivas ao meio ambiente.

A referida lei não estabelece dolo ou culpa, sendo os crimes ambientais, em sua maioria, de responsabilidade objetiva, isto é, não é necessária intenção, bastam os resultados danosos.

Os crimes de poluição podem ser contra a fauna, contra a flora, contra o patrimônio cultural, crimes de poluição sonora, e também contra o patrimônio natural. Conforme o artigo 54 da lei: “Art. 54. Causar poluição de qualquer natureza em níveis tais que resultem ou possam resultar em danos à saúde humana, ou que provoquem a mortandade de animais ou a destruição significativa da flora.”

É relevante a reflexão de tal possibilidade penal, pois atualmente muitos crimes ambientais estão ocorrendo e com danos irreparáveis ao meio ambiente e aos seres humanos, tal como os dois últimos rompimentos de barragens em Minas Gerais.

Como objetivo geral, se propõe analisar a tipificação penal dos crimes de poluição, os conceitos da atividade ilícita a fim de compreender e ampliar o debate sobre o crime de poluição e o modo como são propostas as sanções ao mesmo.

Pondera-se sobre importância e a necessidade ou não, de uma pena maior e a classificação no rol dos crimes hediondos, para o crime ambiental de poluição, que resulte em morte. Utiliza-se a revisão bibliográfica e documental, pesquisas em livros e internet, bem como nos projetos de lei referidos.

Inicialmente delimita-se o conceito de poluição, após sobre o enquadramento do crime de poluição na legislação vigente e suas características e sanções, finalizando o texto com explicações sobre os projetos de lei, N° 22 de 2016 e 550 de 2019.

Os referidos projetos surgiram, respectivamente, após os rompimentos das barragens de rejeitos de minério da empresa Vale, em Minas Gerais, em meados de 2015 em Mariana e, 2019 em Brumadinho, também no Estado de Minas Gerais. Os danos ecológicos decorrentes dos rejeitos da extração de minérios foram considerados extremamente altos e prejudiciais à vida dos ecossistemas locais e regionais, bem como aos seres humanos, com um elevado número de mortes de pessoas, resultando direto das catástrofes, exigindo ainda análise de impactos de médio e longo prazo.

Atualmente projetos de lei estão em tramitação, sendo que o 550 de 2015 fora remetido para revisão à Câmara dos Deputados em março de 2019, e na tramitação mantém a pena de crime hediondo para os crimes ambientais que resultem em morte humana, conforme previsão do seu artigo 5º.

Já, outro Projeto de Lei mais recente, está em tramitação na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, já passou pela Comissão de Meio Ambiente e aguarda relatório. Como principais alterações, a Lei de dos Crimes Hediondos com a inclusão da pena de crime hediondo no artigo 54 da Lei de Crimes Ambientais (Lei 9.605/98).

Caracterização da poluição

Atualmente a preocupação com a questão ambiental do planeta vem ganhando mais notoriedade, na academia, na sociedade, nos meios de comunicação, na sociedade em geral. A poluição está entre os temas debatidos, pois seu impacto decorrente da sociedade industrial

de consumo ameaça o futuro da humanidade, na relação entre o homem e a natureza, há o desequilíbrio na utilização dos recursos naturais disponíveis.

O colapso ambiental já é uma realidade, de acordo com a lógica atual do modo de produção capitalista, decorrente do processo de utilização desenfreada das matrizes energéticas não renováveis que impacta o meio ambiente de maneira irreversível.

A civilização está comprometida, estimativas afirmam que dentro de 150 anos os recursos naturais imprescindíveis a vida humana na Terra estarão alterados e, escassos ou impróprios, tal como a água e os alimentos. Como resultado da poluição desenfreada e falta de ética ecológica, surgem conflitos pelos recursos, prejudicando a qualidade de vida e fomentando a crise econômica e da saúde ambiental.

O conceito de poluição é muito amplo, tendo em vista as várias formas de danos ao meio ambiente que essa conduta pode suscitar. Uma vez que o fator de poluição habitualmente não age de forma ativa sobre o ser vivo, e sim, indiretamente, retirando dele as condições adequadas para a sua subsistência.

Destarte, a poluição é uma alteração de ordem ecológica, uma discrepância na relação entre os seres vivos, consequência das ações do homem que de forma direta ou indireta prejudicam a vida humana ou seu bem-estar, causando danos aos recursos naturais, como o solo, a água e obstáculos às atividades econômicas, tais como, a agricultura e a pesca. (NASS, 2002)

A Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que regulamenta sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, traz em seu texto, no artigo 3º, inciso III, alíneas “a”, “b”, “c”, “d” e “e”, a conceituação de poluição:

Art 3º - Para os fins previstos nesta Lei, entende-se por:

- I - meio ambiente, o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas;
- II - degradação da qualidade ambiental, a alteração adversa das características do meio ambiente;
- III - poluição, a degradação da qualidade ambiental resultante de atividades que direta ou indiretamente:
 - a) prejudiquem a saúde, a segurança e o bem-estar da população;
 - b) criem condições adversas às atividades sociais e econômicas;
 - c) afetem desfavoravelmente a biota;
 - d) afetem as condições estéticas ou sanitárias do meio ambiente;
 - e) lancem matérias ou energia em desacordo com os padrões ambientais estabelecidos; (BRASIL, 1981).

Destaca-se que várias são as formas de poluição ao meio ambiente, há espécies de classificações que buscam segmentar as principais ações, agentes causadores, para a melhor compreensão deste fenômeno.

A poluição atmosférica é causada essencialmente pela emissão de poluentes tóxicos na atmosfera, de fábricas e de veículos por exemplo, envolvendo a emissão de Gases de Efeito Estufa (GEE) em sentido amplo. O principal causador desse tipo de poluição é a queima de combustíveis fósseis, petróleo e suas derivações, bem como do carvão mineral. Sendo as ações antrópicas, portanto, o principal fator de promoção da poluição do ar, a nível local, destaca-se nos centros urbanos, a problemática da inversão térmica, tal como ondas de calor e chuvas escassas ou intensas.

Outra espécie de poluição é a que se dá nas águas, a poluição das águas nada mais é do que a degradação dos recursos hídricos, tais como oceanos, rios, lagos e córregos. Consequência da destinação incorreta de esgotos, lixos conduzidos pelas águas das chuvas até os recursos d'água, outrossim, no caso dos mares e oceanos a causa se dá geralmente pelo derramamento de petróleo.

É evidente que, com a poluição das águas há perda dos recursos naturais, o básico para a manutenção da vida de todos os sistemas vivos, a água potável. Além da mortalidade da flora e fauna aquática, há o perecimento da qualidade de vida dos seres humanos por uma água contaminada por vetores poluentes.

Ainda, a poluição dos solos, a contaminação que abala a saúde ambiental e também as atividades econômicas. Um exemplo atual de tal poluição que não é muito visível, são os tanques de combustível nos postos, que possuem vazamentos e estão poluindo os solos e a água.

Uma das principais causas da poluição são os aterros sanitários, onde o chorume, líquido tóxico produzido pelo lixo, penetra no solo e podendo chegar até os lençóis freáticos. O que semelhantemente ocorre nos cemitérios.

O emprego exacerbado de agrotóxicos na agricultura no combate de pragas nas lavouras também pode ocasionar a poluição do solo. Quando acumulado esse excesso de resíduos dos agrotóxicos, o solo pode vir a ficar infértil. Em razão disso o cuidado ao manusear produtos químicos, bem como, a utilização de adubos orgânicos são medidas essenciais para amenizar os prejuízos ao ambiente e ao ser humano.

Além disso, a poluição sonora, sendo mais corriqueira em ambientes com grande aglomeração de pessoas e em ambientes urbanos que produzem barulho, como

equipamentos de construção e no trânsito. Esse tipo de poluição causa maiores danos à saúde das pessoas, diretamente. Pois, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o volume máximo aceitável é de 65 decibéis e, não raras vezes, o ambiente urbano produz sons com volume muito superior ao permitido(PENA).

Esses são alguns tipos de poluição e seus agentes causadores. Ressalta-se que o presente trabalho não tem por finalidade o esgotamento o tema e, sim, trazer essa classificação a título exemplificativo e introdutório para o tema central.

A poluição na lei de crimes ambientais

É válido situar que a Lei de Crimes Ambientais nº 9.605/98 é para atender ao disposto no artigo 225 da Constituição Federal, que traz o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, como um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, sendo dever do Poder Público e da sociedade civil defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

A referida Lei de Crimes Ambientais veio para aprimorar a legislação nas lacunas com relação as penalidades contra quem utilizava recursos naturais de maneira inadequada. “Os delitos contra o meio ambiente eram considerados como contravenções penais – não eram, portanto, crime”. (BORGES, et al, 2009, p. 460).

Os crimes ambientais, inicialmente tratados como uma simples contravenção eram reflexo social do momento histórico dos modos de produção, a importância dada a preservação dos recursos naturais era mínima.

Tendo em vista o sistema capitalista, o lucro das empresas era o interesse principal e o Estado não estava intervindo de maneira efetiva para prevenir os danos ambientais decorrentes das atividades econômicas.

Desta forma, “compensava utilizar-se de recursos ambientais, causando degradação ambiental porque as penas e multas decorrentes eram insignificantes frente ao lucro gerado pela prática da degradação”. Conceitua-se crime ambiental como “qualquer dano ou prejuízo causado aos elementos que compõem o meio ambiente, protegidos pela legislação”. (BORGES, et al, 2009, p. 460).

A Lei Nº 9.605/98 traz em seu texto, mais precisamente no artigo 54, nos seus parágrafos e incisos, a previsão legal para aquele que causa poluição:

Art. 54. Causar poluição de qualquer natureza em níveis tais que resultem ou possam resultar em danos à saúde humana, ou que provoquem a mortandade de animais ou a destruição significativa da flora:

Pena - reclusão, de um a quatro anos, e multa.

§ 1º Se o crime é culposo:

Pena - detenção, de seis meses a um ano, e multa.

§ 2º Se o crime:

I - tornar uma área, urbana ou rural, imprópria para a ocupação humana;

II - causar poluição atmosférica que provoque a retirada, ainda que momentânea, dos habitantes das áreas afetadas, ou que cause danos diretos à saúde da população;

III - causar poluição hídrica que torne necessária a interrupção do abastecimento público de água de uma comunidade;

IV - dificultar ou impedir o uso público das praias;

V - ocorrer por lançamento de resíduos sólidos, líquidos ou gasosos, ou detritos, óleos ou substâncias oleosas, em desacordo com as exigências estabelecidas em leis ou regulamentos:

Pena - reclusão, de um a cinco anos.

§ 3º Incorre nas mesmas penas previstas no parágrafo anterior quem deixar de adotar, quando assim o exigir a autoridade competente, medidas de precaução em caso de risco de dano ambiental grave ou irreversível. (BRASIL, 1998).

Destarte, a Lei dos Crimes Ambientais tipifica o crime de poluição genericamente, prevendo a degradação da qualidade ambiental quando o resultado for danos à saúde humana ou mortalidade de animais ou destruição da flora for expressiva, qualificando o crime se o fato acarretar poluição atmosférica que ocasione a retirada, ainda que breve, dos moradores das áreas atingidas, ou causar danos diretamente na saúde dos habitantes.

Note-se que além das alternativas na esfera criminal, a poluição tem ensejado a responsabilização dos poluidores também nas esferas civil e administrativa. (IRIGARAY, 2005).

Também há excludentes de ilicitude para o crime ambiental, onde o fato típico perderá a sua ilicitude. Tal como explicita a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, em seu artigo 37:

Art. 37. Não é crime o abate de animal, quando realizado:

I - em estado de necessidade, para saciar a fome do agente ou de sua família;

II - para proteger lavouras, pomares e rebanhos da ação predatória ou destruidora de animais, desde que legal e expressamente autorizado pela autoridade competente;

III - (VETADO)

IV - por ser nocivo o animal, desde que assim caracterizado pelo órgão competente. (BRASIL, 1998).

O inciso III, do art. 37 foi vetado, por se tratar de uma anomalia, pois se tratava da possibilidade de legítima defesa em face de animais ferozes, o que, porventura aceito vislumbraria no ordenamento jurídico mundial como uma aberração, em razão da legítima defesa figurar-se possível contra sujeitos de direitos e deveres, ou seja, pessoas.

Deste modo, a poluição possui diversas faces e está presente em todos os meios, rurais ou urbanos, interferindo de várias maneiras na vida do ser humano e na natureza. A proteção ambiental é influenciada por vários fatores: legislação ambiental, ética e educação, cada um desempenha o seu papel em influenciar as decisões a nível nacional e os valores e comportamentos ambientais a nível pessoal.

Para que a proteção do meio ambiente se torne uma realidade, é importante que as sociedades desenvolvam cada uma dessas áreas que, em conjunto, irão informar e conduzir as decisões ambientais

A Lei de Crimes Ambientais nasceu para preencher lacunas que existem na Constituição Federal de 1988, com a finalidade de melhorar, aprimorar a legislação no que se refere à disposição das sanções para aquele que comete crime ambiental.

Da subjetividade do crime

Cabe ressaltar que o crime de poluição ambiental, além da sua subjetividade, é considerado um crime formal. O crime material só se consuma com a produção do resultado naturalístico, como a morte no homicídio. O crime formal, por sua vez, não exige a produção do resultado para a consumação do crime, ainda que possível que ele ocorra.

O entendimento desse crime ser formal, é devido a necessidade da proteção ambiental, pretendendo oferecer uma tutela ampla aos denominados bens jurídicos ambientais.

Os danos ambientais geralmente são de difícil imputabilidade de todos seus fatores, pois as consequências que sucedem os efeitos do crime ambiental são múltiplas na relação causa-efeito.

Parafraseando D'Avila, o direito penal ambiental tem sido historicamente marcado por antecipação da tutela, onde a distância entre a conduta e o objeto de proteção da norma tem favorecido, a composição de tipos de ilícito meramente formais, nos quais a violação passa a ocupar caráter de mera ofensividade. (D'AVILA, 2011, p.14).

Concernente ao fato do conceito da poluição ser extremamente amplo, a lei cita exemplos de poluição apenas, mas não é um tipo penal fechado, tendo em vista que a poluição é avaliada a partir da sua capacidade de causar danos à saúde humana.

A responsabilização ambiental penal constitui um microssistema baseado no grande sistema da responsabilidade civil, tendo seus próprios princípios e regras, que são resultantes

principalmente de normas constitucionais, de acordo com o art. 225, § 3º, da Constituição Federal:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

No caso das pessoas jurídicas a identificação de dolo ou culpa para caracterizar no crime ambiental é mais difícil, porém deve ser feita a análise. Tal constatação prescinde averiguar se a pessoa jurídica tomou todos os deveres e precauções exigidos pelas leis e normas regulamentares.

Tal como explana Filho, o dolo é o de causar a poluição, não de causar danos à saúde humana ou à fauna e flora diretamente:

O elemento subjetivo que se perquire é o dolo genérico de causar a poluição. É a vontade de poluir que caracteriza o dolo neste crime. Não há a necessidade de querer o agente causar danos à saúde humana ou causar a mortandade de animais ou de plantas. Basta que queira causar a poluição. (FILHO, 2003, p. 55).

O princípio da prevenção do direito ambiental é a principal fonte do penal ambiental, pois a inclinação da norma é antecipar a proteção ecológica aos bens naturais, isto é, as condutas preparatórias são punidas também, sendo um avanço protecionista do meio ambiente natural.

Há o receio de que subjetivar as sanções ambientais seria fatal à proteção do meio ambiente, tendo em vista o caráter intrínseco dos crimes subjetivos, as condutas lesivas poderiam não se punidas, pela necessidade do nexos causal na produção dos resultados.

O direito sancionador ambiental, tem regras próprias exatamente por causa da sua diferente natureza jurídica em relação à responsabilidade civil. Então, em concordância com Bim, não prospera o receio de que reconhecer a subjetividade das infrações ambientais levaria à uma espécie de descaso da proteção ambiental, porque se a responsabilidade objetiva fosse tão eficiente para proteger o meio ambiente, certamente ela deveria ser mais aplicada aos crimes em geral. (BIM, 2011, p. 18).

Um crime ambiental é qualquer ação que prejudica o meio ambiente de modo que ultrapasse os limites fixados por a lei, sejam eles na fauna, na flora, recursos naturais ou patrimônio energético ou cultural. Bem como, condutas que ignorem normas ambientais, mas que não prejudicam diretamente o meio, também são consideradas crimes.

Dos projetos de lei nº 22 de 2016 e 550 de 2019

Em novembro de 2015, houve o rompimento de uma barragem da Vale, na região de Mariana, Minas Gerais, que matou em torno de 20 pessoas e, ocasionou diversos danos ao ecossistema local. Houve a destruição e contaminação de três distritos bem como milhares de pessoas desalojadas.

Já, nesse ano, em 2019, houve novo rompimento em Minas Gerais, na cidade de Brumadinho, outra barragem da Vale, considerado um dos maiores desastres com rejeitos tóxicos de mineração no Brasil. Além dos graves danos ao meio ambiente devido a poluição que os crimes ensejaram, no segundo rompimento também houve morte, de em torno de 300 pessoas, um índice alarmante, que denota muito sobre a segurança de tais empreendimentos e a necessidade de fiscalização e sanções mais graves que possam incentivar e promover a prevenção desse tipo de desastre.

Durante o mês de fevereiro de 2019 esteve disponível no site do Senado Federal uma enquete sobre a proposta de transformar o crime de poluição ambiental em hediondo se o mesmo resultar em morte. De acordo com o portal de notícias do senado, 97% dos internautas que participaram concordam que a poluição ambiental que resulte em morte deve passar a ser considerada crime mais grave. Bem como, 70% dos que responderam acham que o respeito ao meio ambiente vai aumentar. (AGÊNCIA SENADO, 2019).

O projeto de Lei Nº 550 de 2019 surgiu em razão dos crimes ambientais de rompimento de barragem que ocorreram em Minas Gerais, o texto do referido projeto é para reforçar a proteção ambiental em torno dessa atividade econômica, que é tão delicada para os biomas e equilíbrio ambiental.

Felizmente, o Senado Federal não se omitiu, diante do acidente de Mariana, pois após o fato foi criada a Comissão Temporária destinada a avaliar a Política Nacional de Segurança de Barragens (PNSB).

No artigo segundo da proposta, tem a definição de barragem:

Art. 2º. I – barragem: qualquer obstrução em um curso permanente ou temporário de água, talvegue ou cava exaurida, para fins de retenção ou acumulação de substâncias líquidas ou de misturas de líquidos e sólidos, compreendendo o barramento e as estruturas associadas [...] (SENADO FEDERAL, 2019).

É importante tal definição especificamente para fins de enquadramento no tipo penal, a letra da lei sendo ampla pois trata-se também das estruturas associadas as barragens, o que aumenta a segurança.

No artigo 4º do projeto há o tipo de responsabilidade civil decorrente de tal dano (rompimento da barragem), que restou totalmente objetiva, independentemente de culpa, preconizando o princípio de poluidor-pagador do direito ambiental.

Bem como, outra importante proposta se encontra no Art. 8º “VIII – relatórios das inspeções de segurança regular e especial”, os relatórios constantes elevam a precaução do dano da atividade, diminuindo a ocorrência do mesmo. Fortalecendo a fiscalização, e possibilitando até a consulta pela rede mundial de computadores por todos os cidadãos, de tais relatórios.

Atualmente o projeto 550 de 2019, está em tramitação, fora remetido para revisão à Câmara dos Deputados em março desse ano, na última revisão mantém a pena de crime hediondo para os crimes ambientais que resultem em morte, no artigo 5º do projeto. *In verbis*:

Art. 5º A Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 (Lei dos Crimes Ambientais), passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 54. § 2º-A. Se do crime resultar morte: Pena – reclusão, de 4 (quatro) a 20 (vinte) anos. § 3º Incorre nas mesmas penas previstas nos §§ 2º e 2º-A quem deixar de adotar, quando assim o exigir a autoridade competente, medidas de precaução em caso de risco de dano ambiental grave ou irreversível.” (SENADO FEDERAL, 2019).

A possibilidade da responsabilização também da autoridade competente, quando a mesma for negligente ou se omitir no seu dever fiscalizador, é um avanço no entendimento legislativo. Pois torna o crime não apenas das corporações que exploram os recursos naturais de modo insustentável e irresponsável, mas também atrela o dever do Estado em permitir tais atividades econômicas.

A proposta de inclusão do crime de poluição que resulte em morte, no rol de crimes hediondos foi inicialmente prevista pelo senador Randolfe Rodrigues (Rede -AP) no projeto (PL 22/2016), que foi inserido posteriormente em outra proposta (PL 550/2019), aprovada pela Comissão de Meio Ambiente (CMA) no final de fevereiro e remetida à Câmara dos Deputados. (AGÊNCIA SENADO, 2019).

A justificativa para o aumento da penalidade para o crime é que não se pode mais tolerar comportamentos abusivos e negligentes pelos responsáveis pelos crimes ambientais, como o de poluição, de que resultam a morte de pessoas vulneráveis a empreendimentos de alto risco.

O Projeto de Lei nº 16 de 2016 intenta alterar o artigo 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990: “§ 2º Considera-se hediondo o crime de poluição ambiental com resultado morte, previsto no art. 54, § 2-Aº, da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.” (SENADO FEDERAL, 2012, p. 1).

Atualmente se encontra em tramitação, em abril de 2019, na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, já passou pela Comissão de Meio Ambiente e aguarda relatório. Como principais alterações, a Lei de dos Crimes Hediondos supra citada e a inclusão da pena de crime hediondo no artigo 54 da Lei de Crimes Ambientais (Lei 9.605/98), o que foi posteriormente abordado no projeto de lei 550 de 2019.

A poluição ambiental deve ser considerada crime hediondo, alterando-se, também, a Lei de Crimes Ambientais, para aumentar a pena em dobro quando da poluição resultar morte. Ambas as propostas ainda estão em tramitação e aguardando parecer definitivo, necessária a compreensão de que no Brasil há uma vasta gama de leis ambientais, precisando de maior efetividade na fiscalização.

Considerações finais

A questão dos danos ambientais está tomando proporções significativas e, cada vez mais há preocupação de como prevenir as diversas formas de poluição que degradam o meio ambiente ou atingem a sociedade de maneira direta ou indireta.

As mortes devido a poluição ambiental compreendem números altos, em 2015 por exemplo, no Brasil a poluição matou 101.739 pessoas, equivalente a 7,49% do total de mortes no país durante o período. De acordo com Silver, ainda, a poluição foi responsável por uma a cada seis mortes registradas em todo o mundo em no mesmo, totalizando cerca de 9 milhões de óbitos, mais mortes relacionadas a poluição do que a violência, AIDS e malária. (SILVER, 2017).

É necessário ampliar a cultura da preservação ambiental para manter os ecossistemas equilibrados e a saúde dos seres humanos. As ações podem ser individuais, governamentais ou por meio de ONG'S, a ONU tem promovido debates, cursos e diversas ações para levar conhecimento aos cidadão sobre a importância de preservar o meio ambiente.

Os danos ambientais tem consequências permanentes, tal como o exemplo citado no texto, do caso da mineradora Vale, que em pouco tempo houveram dois rompimentos de barragem de rejeitos tóxicos. Alterando toda a estrutura e matando o bioma local, inclusive muitas pessoas e animais.

Tais fatos têm sido reconhecidos, e os governos começaram a colocar restrições sobre as atividades que causam degradação ambiental, bem como a questão central do texto, de aumentar a penalidade, numa tentativa de diminuir a incidência desse tipo de crime.

O objetivo de ampliar o rol dos crimes hediondos previstos na Lei 8.072/90, incluir o crime de poluição ambiental que tenha como resultado a morte, talvez não seja a resposta,

mas com certeza é um avanço no entendimento legislativo ambiental da importância de manter o meio ambiente natural equilibrado.

As leis ambientais utilizadas no Brasil são vastas e completas, a Lei dos Crimes Hediondos é objeto direito de ações de inconstitucionalidade pelo STF. Entender que a proteção ambiental aumentaria se tais projetos fossem aprovados, seria ótimo em teoria, mas na prática podem não haver tantos benefícios.

Acreditamos que são necessárias fiscalizações efetivas do cumprimento das nossas leis atuais, sendo aplicadas em equidade para as grandes corporações, pequenos produtores e aos cidadãos, para assim prevenir danos ambientais futuros e garantir a proteção ecológica e sustentável do meio ambiente.

Referências

AGÊNCIA SENADO. **Data Senado:** poluição ambiental que resulta em morte deve virar crime hediondo. Da Redação, 25/03/2019, 16 h 18. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/03/25/datasenado-poluicao-ambiental-que- resulta-em-morte-deve- virar-crime-hediondo](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/03/25/datasenado-poluicao-ambiental-que-resulta-em-morte-deve- virar-crime-hediondo). Acesso em: abr. 2019.

BIM, Eduardo Fortunato. O mito da responsabilidade objetiva no direito ambiental sancionador. **Doutrinas Essenciais de Direito Ambiental**. v. 5, p. 807 – 839, mar. 2011. DTR\2012\44629.

BORGES, Luís Antônio Coimbra; DE REZENDE, José Luiz Pereira; PEREIRA, José Aldo Alves. Evolução da legislação ambiental no Brasil. **Revista em Agronegócio e Meio Ambiente**, v. 2, n. 3, p. 447-466, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/rama/article/view/1146>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9605.htm. Acesso em: abr. 2019.

D'AVILA, Fábio Roberto. O ilícito penal nos crimes ambientais. Algumas reflexões sobre a ofensa a bens jurídicos e os crimes de perigo abstrato no âmbito do direito penal ambiental. **Revista do Ministério Público do RS**. Porto Alegre, n. 75. Edição Especial, p. 11-33. 2011. Disponível em:

http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11267/2/O_ilicito_penal_nos_crimes_ambientais.pdf. Acesso em: abr. 2019.

FILHO, Ney de Barros Bello. Anotações ao crime de poluição. **Revista CEJ**, Brasília, n. 22, p. 49-62, jul./set. 2003. Disponível em: <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/564/744>. Acesso em: abr. 2019.

IRIGARAY, Carlos Teodoro Hugueney. **Controle de poluição**. O direito e o desenvolvimento sustentável, p. 273, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=i6lRBeM3dfUC&oi=fnd&pg=PA273&dq=criminaliza%C3%A7%C3%A3o+da+polui%C3%A7%C3%A3o&ots=CQWyoPXss-&sig=3q7NDoh9V8R-FZx1ke01PncmNDY#v=onepage&q=criminaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20polui%C3%A7%C3%A3o&f=false> Acesso em: abr. 2019.

NASS, Daniel Perdigão. O conceito de poluição. **Revista Eletrônica de Ciências**, v. 1, n. 13, 2002. Disponível em: <http://files.professora-mirtes.webnode.com/200000113-738c57486a/O%20conceito%20de%20polui%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: abr. 2019.

PENA, Rodolfo F. Alves. Tipos de poluição. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tipos-poluicao.htm>. Acesso em: abr. 2019.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 550 de 2019**. Altera a Lei nº 12.334, de 20 de setembro de 2010, para reforçar a efetividade da Política Nacional de Segurança de Barragens (PNSB), e a Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997, para dotar de novos instrumentos o Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) no exercício de sua atribuição de zelar pela implementação da PNSB. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/135115>. Acesso em: abr. 2019.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 22, de 2016**. Altera a redação do art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir no rol dos crimes hediondos a poluição ambiental com resultado morte, e o art. 54 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, para dobrar a pena se da poluição resultar morte. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124747>. Acesso em: abr. 2019.

SILVER, Katie. Poluição mata mais de 100 mil pessoas por ano no Brasil, diz relatório. **BBC News - Brasil**, 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-41692503>>. Acesso em: maio 2019

5. OS DESAFIOS DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD NA FORMAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS

Clawdemy Feitosa e Silva

Mestre em Direitos Humanos - Universidade de Brasília

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Doutor em Educação –Universidade de Brasília

Marli Dias Ribeiro

Mestra em Educação – Universidade Católica de Brasília

Introdução

Este artigo tem como premissa alertar para que a formação do futuro pedagogo não se limite a teorias e aspectos normativos estabelecidos no currículo formal, mas possa despertar e conscientizar educadores sobre a formação para uma Educação em e para Direitos Humanos. Uma formação que alcance e projete-se à criança, ao adolescente e aos educadores.

A escola tem papel relevante como nicho cultural da sociedade, não somente de transmissão ou da manutenção do patrimônio cultural, mas de transformações, pois a família pode não ser possuidora do pleno conhecimento cultural, precisa ir além das manifestações populares, e das tradições, adentrar outras práticas na promoção histórica, social e cultural dos sujeitos.

A formação do profissional licenciado em pedagogia deve considerar a matriz curricular e os estágios em si, porém, refletir apenas sobre esses elementos não atende aos desafios suscitados no espaço laboral do pedagogo, por isso, precisamos avançar. Algumas lacunas na matriz curricular de muitos cursos de licenciaturas são perceptíveis ao longo do processo de formação, o questionamento sobre a fragilidade ou a ausência de disciplinas que norteiam as práticas de Direitos Humanos parece ser um ponto nevrálgico.

Diante do proposto, busca-se compreender a relevância da formação oferecida aos profissionais pedagogos em relação aos Direitos Humanos. Diante de um tema amplo como o apresentado realizou-se uma delimitação. Para Minayo (2001, p. 37) “[...] o tema de uma

pesquisa indica uma área de interesse a ser investigada”, contudo, o problema de pesquisa, permitirá um recorte mais delimitado, e assim, permitirá sua problematização. Dito isto, a pesquisa pauta-se em investigar (compreender) sobre o desafio do estudante de licenciatura em pedagogia na formação em e para Direitos Humanos.

Considerando os aspectos do processo de ensinar relevantes à formação docente destaca-se o relacionamento (diálogo) professor x aluno e os Direitos Humanos questão importante a ser debatida. Diante do exposto, a problemática é: qual a percepção do estudante de licenciatura em pedagogia durante sua formação inicial sobre o componente curricular obrigatório da educação em e para Direitos Humanos?

De certo, que a educação tem sido um processo dinâmico e constante, ela requer dos sujeitos da educação não somente conhecimento das tratativas inter-relacionais, porém, suscita, responsabilidades, direitos, deveres, alteridade, pois o espaço educacional vai além da infraestrutura física do trabalho.

Aspectos da dinâmica que envolve os processos educativos estão vinculados a matriz curricular. Ela tem sido norteadora da formação docente, seus percursos estão em consonância com o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE-Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que em suas dez diretrizes tem como proposta alcançar vinte metas, no lapso temporal da sua criação (2014) até 2024. Ou seja, numa década, promover a qualidade do ensino e ainda, promover qualidade na formação docente, em especial, no curso de licenciatura em pedagogia modalidade EAD.

Este trabalho estrutura-se em três momentos: 1º) posicionamento do tema no quadro teórico concernente ao desafio do estudante de licenciatura em pedagogia na modalidade EaD na formação em e para direitos humanos; 2º) explicita-se os procedimentos e os delineamentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa; e 3) apresenta-se os resultados e análise das informações construídas na pesquisa, tendo em vista as reflexões e ressignificações relacionais do problema pesquisado.

Estudante de pedagogia e a formação em e para os direitos humanos: quadro teórico

Durante o curso de licenciatura em pedagogia na modalidade à distância, os estudantes têm oportunidades de avançar seus conhecimentos e percepções. A formação, nesse caso, revela-se fruto não somente das disciplinas da matriz curricular para possibilitar mecanismos conceituais e de ações para a sua atividade-fim, mas abrem-se a possibilidade de

se compreender o conceito de formação. Em Gadamer (1997, p. 47), a formação abrange a cultura, o aperfeiçoamento. Nos dicionários e outros idiomas aparece como: [...] latino para formação é *formatio* e corresponde noutros idiomas, por exemplo, no inglês (em Shaftesbury) a *form* e *formation*. No alemão existem as correspondentes derivações do conceito de forma, por exemplo, *formierung* e *formation*, há muito tempo em concorrência com a palavra *bildung* (formação).

O conceito do termo formação encontra-se alicerçado em filósofos como Hans-Georg Gadamer (1997, p. 48) que em sua obra *Verdade e Método*, publicada em 1960 (sua primeira edição), esclarece que o conceito não é mais aceito no arcabouço de ser uma formação natural, mas “antes de tudo, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar aptidões e faculdades”, uma crítica à metodologia positivista vigente.

Ainda sobre a formação, podemos considerar uma dialética em sua significação. A relação entre formar e se formar são intrínsecas como nos adverte Freire (1996).

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos. (FREIRE, 1996, p. 13).

Na formação, e na educação, não existe neutralidade nos processos. Freire (1996) nos ensina que somos seres em movimento, dinâmicos em nossa própria gênese, e se nesse sentido, apenas transferir conhecimento a ação atravessa o ser “professor”, e chega ao ser educador.

Por outro lado, conceber a Educação em Direitos Humanos (EDH) na América Latina, oportuniza recordar da jovialidade do tema. Ele é fruto de lutas sociais e populares em decorrência dos acontecimentos da repressão política dos anos 60. O Brasil faz parte da abordagem teórica e crítica da educação e inseriu novas concepções na temática articulando a Educação em Direitos Humanos enquanto postura questionadora, com necessidade de introduzir mudanças, no currículo explícito, no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar. (CANDAU, 1998, p. 36).

Nesse cenário, o Plano Nacional de Educação (PNE), indica que os estudantes de licenciatura devem estar atentos a importância, e entendimento do que seja Educação em Direitos Humanos. Apesar do termo, Direitos humanos, aparecer apenas duas vezes em todo o PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), e ainda com vaga conceituação Tavares (2007) propõe que a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH, é o primeiro passo para sua implementação. Deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos,

deve estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética. (TAVARES, 2007, p. 47).

Que tipo de identidade desejo promover na minha formação em licenciatura? Uma formação conduzida apenas em teorias, um aplicador de avaliações ou uma identidade profissional de educador pautado na ética? Que tipo de percepção pode-se indicar para que no espaço laboral as questões de violações ou omissões com ênfase em Direitos Humanos frente aos alunos (crianças e adolescentes) sejam tratadas?

A percepção de nossos saberes deve estar atrelada a nossa prática educativa, até porque, em nosso modo de ser e de nos tornarmos humanos, eu (estudante) preciso do outro (educador) para que nós (professor e aluno) tenhamos autonomia, o respeito, e a rejeição a quaisquer formas de discriminação, pois ensinar exige consciência do inacabamento. (FREIRE, 1996).

Com a finalidade de compreender a percepção do estudante de licenciatura em pedagogia na formação inicial sobre o componente curricular obrigatório da “Educação em e para Direitos Humanos (EDH)”, fez-se uma busca bibliográfica e por meio de questionários sobre o tema. Foram encontrados cerca de cinco mil trabalhos científicos no *google scholar*. Considerou-se as palavras-chaves: formação, currículo e direitos humanos.

Após refinar a pesquisa (retirando patentes e citações) num lapso temporal de um ano, ou seja, publicações de 2018, escritas em língua portuguesa, de acesso livre realizou-se o refinamento dos textos, dos quais se filtraram três mil trabalhos científicos. A partir deles a análise teve como parâmetro a leitura dos resumos das publicações.

A leitura crítica percorreu trabalhos escritos por Blanco; Abreu; e Dalmina (2018) com o tema *Formação de pedagogos do CEAD/UDESC na perspectiva inclusiva*, em que evidencia a preocupação sobre a questão da formação de pedagogo independente do seu campo de pesquisa *in loco*, ou seja, seus apontamentos destacam nuances pertinentes para a reflexão. No trabalho de Carvalho (2018) há ênfase ao tema *Educação em direitos humanos: uma revisão de literatura*. Ainda, aportes de Nascimento; Freitas; Pereira; Palmeira (2018), que versam sobre Imagens, Concepções e Avaliações: a experiência de um curso de educação em direitos humanos. Esse trabalho procurou identificar e analisar as percepções, os valores e as representações para a formação de educadores.

O trabalho da professora Zenaide (2018) com o tema *Educação em Direitos Humanos e Democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH*, mostra

avanços e dificuldades a serem identificados na formação em EDH. Em Almeida; Reis (2018) está em voga a educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos; procura evidenciar a importância da EDH na promoção e empoderamento do ser e em relações sociais, emancipando sua consciência e guiando-o para o compromisso coletivo com o outro, sujeito de direitos.

Em Blanco et al (2018) o desafio do professor está em sua preparação, formação, na acolhida aos alunos, respeitando suas individualidades, suas diferenças humanas, na compreensão da educação para todos, nas singularidades de cada um, na contextualização plural da educação.

Nessa lógica, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece como meta 10, estimular a diversificação curricular para que o futuro docente articule inter-relações a base da educação não somente para o mundo do trabalho, mas para a dialética teoria e prática, e em especial, a cidadania, considerando os aspectos socioculturais adequados no espaço tempo desses alunos. (BRASIL, 2014).

Nesse rumo, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) estabelece em seu art. 62, § 3º que, para atuar na educação básica, a formação far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena subsidiariamente através de recursos e tecnologias de Educação a distância.

Blanco, et al (2018) aponta que a formação docente para atuar na perspectiva inclusiva e de direitos humanos, além de ser essencial, deve ser assegurada em sua plenitude, pois ainda tem sido restrita diante das estruturas curriculares. Para a autora, deve avançar além das normatizações e instituições de ensino superior (IES), com o devido subsídio teórico-metodológico voltado para ações, práticas e temas mais abrangentes para a devida aprendizagem de transformação social.

A escola durante seu processo histórico-social tem sua devida importância “[...] para a formação de cidadãos e cidadãs, para a construção de valores mais humanos e igualitários, como locus de afirmação do direito de todos à diferença e, ao mesmo tempo, à igualdade diante da lei”, segundo nos esclarece Nascimento (2018, p.123). Logo, cabe ao futuro professor considerar em ser um condutor ao conhecimento não somente de conteúdo curricular proposto pelo Estado para ser aprovado em vestibular ou conseguir uma carreira profissional, mas para a devida promoção de uma cultura de direitos humanos e cultura de paz.

Quanto ao currículo para a formação docente, o que esperar na promoção de uma nova possibilidade de entendimento e realização entre professores e alunos? A resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece em seu art. 7º que:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I – pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III – de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas às especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012).

Diante das propostas na organização dos currículos, Carvalho (2018, p. 36) também evidencia que os desafios para o desenvolvimento de ações e programas de EDH à formação de educadores referem-se a: “[...] articular ações de sensibilização e formação; construir ambientes educativos que respeitem e promovam os DH; incorporar a educação em DH no currículo escolar e na formação inicial e continuada de educadores”, dentre outros.

Para Carvalho (2018) há sobre a temática educação em direitos humanos um panorama da produção de conhecimento ao longo dos últimos cinco anos (2011-2015). O autor infere que Brasília encontra-se fora do eixo sul-sudeste com baixa produção sobre a temática mesmo apesar de existirem temas semelhantes nas pesquisas nacionais e internacionais. Nelas aparecem estudos sobre democracia, educação em direitos humanos, dentre outros. De certo, há poucos trabalhos que enfatizam a formação docente com a educação em e para Direitos Humanos.

Diante da realidade de pouco debate sobre a formação docente em direitos humanos, a questão precisa ser conciliada com duas dimensões com ênfase ao racional e o afetivo. Nascimento (2018) atribui a racionalidade ao domínio instrumental, voltada apenas para os resultados, as metas. O afeto, por vezes, parece ser ignorando, e a temática da ética, o direito à existência são pouco discutidos. O desafio está envolto no espectro de dimensões de magnitude mundial, mas, o alento se fortalece na base das “[...] ações mais comunitárias e dos espaços nos quais uma micropolítica da vida cotidiana possa ser valorizada e praticada” (NASCIMENTO et al, 2018, p.136). Zenaide (2018, p.156) reforça a ideia:

A inserção da Educação em Direitos Humanos na educação básica teve o apoio institucional da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, quando ao longo do período de 2003-2006 criou programas e projetos de Educação em Direitos Humanos, a exemplo de Ética e Cidadania, escola que Protege, Mais Educação, Programa Nacional de Extensão Universitárias, Educação para a Diversidade, dentre outros.

A formação em DH atravessa uma longa jornada no campo da educação, seja ela na modalidade presencial, seja à distância, seja na crescente produção de trabalhos científicos. Por conseguinte, é notório não negligenciar o amadurecimento e aperfeiçoamento de todos os atores sociais no que se refere à formação, currículo e direitos humanos. Isso requer mais estímulos no campo multidisciplinar em modalidades não formais e formais e no próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024) o qual não fortaleceu a temática em outros campos de pesquisa. (ZENAIDE, 2018).

As autoras Almeida e Reis (2018, p. 58) consideram que é preciso “sensibilizar, incentivar o diálogo, revelar horizontes de possibilidades, promover uma abertura em direção ao outro, estimular o pensamento e a indignação ante toda forma de opressão”, portanto, isso é um processo, diante do sistema não somente de trabalho, mas de vida.

Aos estudantes de licenciatura em pedagogia ou outras licenciaturas, parece ser urgente o debate do currículo. Esse diálogo precisa considerar o cumprimento de atividades ao longo da sua formação, e buscar consolidar de forma mais efetiva as discussões que surgem ao longo da carreira do pedagogo.

Deve-se compreender que ao proporcionar autonomia nas relações escolares e sociais se possibilita uma relevância para a cidadania para além-muros (relações familiares). Para tal conjectura, deve-se explorar a formação com mais intensidade, requerendo constantemente mudanças e transformações na formação.

Segundo propõe Almeida e Reis (2018) uma EDH verdadeira exige que “práticas científicas, institucionais e das pedagogias formativas sejam questionadas, confrontadas e substituídas por novos modelos que permitam uma transcendência em direção ao outro. Exige a sensibilização, autorreflexão crítica, indignação, a aceitação da diversidade das culturas”.

Nesse sentido, esse trabalho tem sua importância por conceber não somente para o trato nas relações interpessoais entre os professores e alunos, como para a sociedade como um todo, por considerar que, o modo de sermos fortalecerá laços no ambiente escolar, no espaço familiar, no campo social, e também no campo pessoal de cada ser, sendo a formação inicial fator determinante.

Sacavino (et al, 2012, p. 14) enfatiza que a Educação em Direitos Humanos “parte de uma visão dialética e global, em que os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: igualitário, sustentável e plural”. Diante das dificuldades dos docentes no campo laboral carências de vivências que reconheçam a

fragilidade diante das condições reais da diversidade humana e cultural que o ambiente escolar promove. Torna-se salutar atentar para as práticas educativas do que e não apenas questões teórico-conceituais desenvolvidas ao longo da formação inicial.

Isto posto, os referenciais teóricos apresentados dão suporte para a pesquisa visto que o desafio do estudante de licenciatura em pedagogia modalidade EaD na formação em e para direitos humanos mostra-se necessário, atual e ponto de reflexão importante.

Novas possibilidades a uma questão presente na ação do pedagogo em face do objetivo principal deste artigo que é “compreender sobre o desafio do estudante de licenciatura em pedagogia modalidade EaD na formação em e para direitos humanos”, e identificar legislações que promovam a educação em direitos humanos no currículo de licenciatura em pedagogia. Ainda, analisar os desafios dos estudantes de licenciatura em pedagogia na formação em e para direitos humanos na modalidade EaD. A seguir apresentar-se-á o percurso metodológico que possibilitou a realização desta pesquisa.

Pesquisa Empírica: procedimentos e delineamentos metodológicos

Diante dos questionamentos propostos, Minayo (2001, p.42) ensina que uma pesquisa deve ter importância, “trata-se da relevância, do por que tal pesquisa deve ser realizada”. Nesta investigação, a pesquisa pretende evidenciar o porquê de alguns estudantes de licenciatura em pedagogia encontrarem-se inseguros no seu espaço laboral, daí a relevância da qualidade do currículo na formação dos estudantes, bem como das normatizações e práticas diante do público a ser atendido. Para tal, os objetivos devem articular-se entre si, promovendo dimensões em resposta à inquietação (problema), nesse sentido “é fundamental que estes objetivos sejam possíveis de serem atingidos. (MINAYO, 2001, p.42).

A motivação sobre esse tema passa por saber que professores recém-formados, atuantes na educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal “[...] não se sentem obrigados e se contradizem quando as questões são direcionadas aos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA focam nos direitos básicos, proteção integral, aplicação das medidas socioeducativas, e outras”. (BITTENCOURT; CASTRO, 2015, p.1). Há inúmeros casos de omissão ou negligência de educadores que não sabiam como agir diante dos discentes (estudantes).

A metodologia descritiva permitirá um conjunto de operações baseadas na pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo para buscar identificar o desafio do estudante de

licenciatura em pedagogia na formação em e para direitos humanos, constitui em escopo: Identificar legislações que promovam a educação em direitos humanos no currículo na formação de licenciatura; e, analisar os desafios dos estudantes de licenciatura em pedagogia na formação em e para direitos humanos na modalidade EaD.

Estudos iniciais realizados por Bittencourt; Castro (2015) enfatizam certas fragilidades de profissionais da educação no espaço laboral frente não somente ao trato (relacionamento) junto aos alunos, como o desconhecimento de como atuar diante de uma violação de direitos humanos. Nesse contexto, os participantes da pesquisa serão os estudantes de licenciatura em pedagogia de Instituição de Ensino Superior (IES) da Universidade de Brasília (UnB).

As etapas propostas de pesquisa foram a de literatura para construção do quadro teórico, encaminhamento junto a estudantes do último período de graduação de licenciatura em pedagogia na modalidade EaD por meio da ferramenta *Google Docs* via e-mail individuais, composta por questionário semiestruturado. Foram excluídos estudantes que não estão no penúltimo semestre, e sim do último semestre face ao fluxo curricular alcançar disciplinas com relevância ao tema proposto sobre EDH, como por exemplo, a Educação das relações Étnico-Raciais, Língua de Sinais Brasileiros e Gênero e Educação.

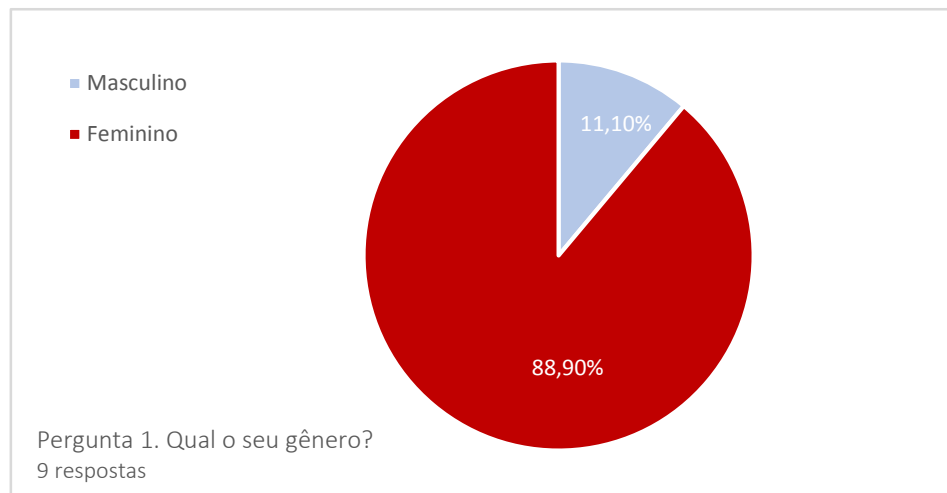
Responderam os questionários 18 estudantes do último semestre do curso de licenciatura em pedagogia na modalidade EaD. Desses selecionados, 50% (por cento) que receberam o questionário encaminharam respostas às perguntas propostas, conforme questionário em apêndice. Os nomes usados na análise dos resultados são fictícios, e a identificação foi realizada por nome de flores, pois a educação tem sido um verdadeiro jardim.

Apresentação dos resultados e análise das informações construídas na pesquisa

As informações coletadas foram categorizadas em subtítulos temáticos. Elenca-se num breve aporte: Futuros educadores e educandos; formador de sujeitos de direitos e o desafio para educação em e para direitos humanos.

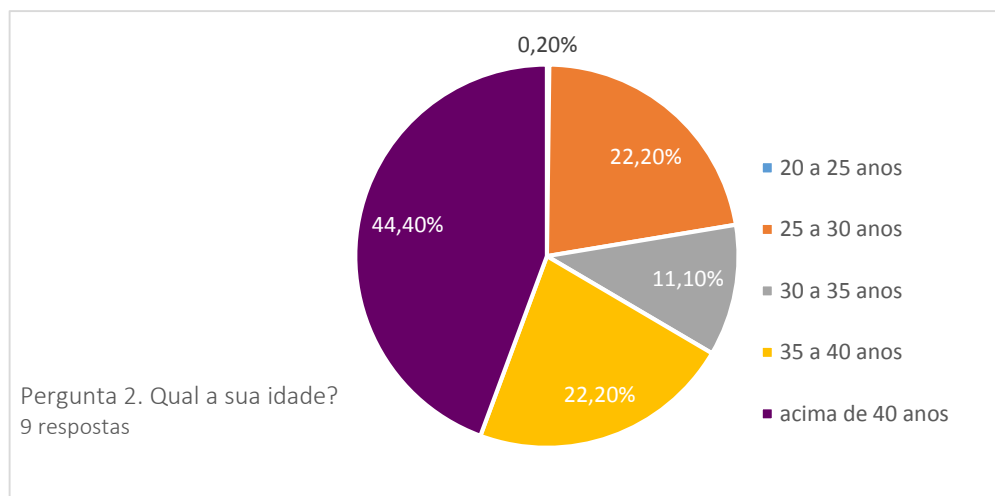
O questionário foi construído considerando três dimensões (perfil estudantil, teórica e prática) encaminhado via google Docs de forma individualizada para cada e-mail dos alunos em questão. Pode-se inferir que os estudantes que receberam o questionário, mas não o responderam podem ter tido alguma dificuldade de acesso ao e-mail pessoal ou por qualquer outro motivo, não puderam responder ao questionário com 13 perguntas.

GRÁFICO 1. Gênero dos respondentes



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

GRÁFICO 2. Idade dos respondentes



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Os resultados iniciais evidenciaram que o perfil dos estudantes que responderam é em maioria do gênero feminino. A concepção desses profissionais deve desvincula-se de uma extensão do lar, como uma parenta, uma tia. Neste caso recorremos a Freire (1997), que nos alerta sobre a não transformação da professora em tia de seus alunos, da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles.

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica

assumir uma profissão. Cabe destacar que a OCDE mostra em sua pesquisa que 71% de professores no Brasil são mulheres OCDE.

Em sua maioria, estudantes acima de 40 anos de idade, isso denota maturidade na questão de relacionamento social e cultural, que nessa configuração pode-se associar o fato a maior experiência na prática educativa, na vivência social e consolidação para o trato com o outro, o aluno (a) (criança e adolescente).

No último período de formação na modalidade EaD questiona-se a aptidão do pedagogo frente aos desafios de sua profissão considerando seu domínio numa educação em e para direitos humanos. As disciplinas apresentadas ao longo dos cinco anos de curso ofereceram possibilidades de estudo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principalmente por entender que pesquisas recentes apresentam violência, entre elas a realizada pela BBC Brasil - Série sobre violência contra professores em 2014 mostram um índice alto o Brasil compõe a lista dos dados de violência.

Futuros Educadores e Educandos

Em sua obra, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, o educador Paulo Freire (1997), patrono da educação brasileira nos impulsiona a pensar no grande desafio proposto ao futuro educador, entre os quais, estudantes de licenciatura em pedagogia na modalidade de Educação a Distância.

Há um passo da função de pedagogos a égide da responsabilidade cabe considerar a proximidade no relacionamento entre educadores e educandos. Essas (re) construções dos saberes e fazeres, na condição de educador devemos aprender a ensinar e que após aprendido, reaprender por estar na condição de educador, e que pontualmente a educação em direitos humanos também deve estar presente. (FREIRE, 1997).

Freire (1997, p. 19) nos orienta que “o fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo”, portanto, mais que evidenciar o currículo em nossa formação, esse é um processo constante, que deve desaguar também em nossa formação continuada, fruto da formação, não consolidada apenas em prescrições em atendimento simplesmente do currículo formal, mas de conhecer ao outro que está a aprender, para que o conteúdo vá além do espaço de sala, e assim consolide como possibilidade de cidadania da geração aprendente.

O mesmo autor enfatiza que essa relação não é pontual, estanque, consolidada apenas numa base, num só pilar de sustentação que fica condicionada apenas ao tempo de sala de aula para tão simplesmente atender ao protocolo do plano de metas¹⁴ educacionais propostos. É importante salientar que nas relações entre os futuros educadores e educandos, “[...] elas incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela”. (FREIRE, 1997, p. 51).

Cabe refletir e atentar sobre as relações pessoais existentes em sala de aula, principalmente ao se considerar que, o modo de sermos humanos e em nossas multiformes aprendentes, seja causa de promover a deterioração das relações e assim, exacerbar o desrespeito e a violência entre educadores e educandos. De certo, convém dar destaque às legislações em vigor sobre direitos humanos proposto no currículo, e ainda considerar a ética, o respeito, para a promoção de intervenções na realidade concreta das condições sociais e históricas no contexto educacional, a curto, médio e longo prazos.

Ao educador cabe estar atento em promover uma educação na perspectiva intercultural, sem preconceitos ou discriminações. Evidenciar a conquista de direitos não com a visão entre países, demonstrando um mundo inatingível, distante, mas retratando que a prática do relacionamento também sociocultural está presente em bairros, comunidades, famílias, em nós mesmos humanos.

Uma das características é que, ao educador agente sociocultural e político, testemunho de suas próprias ações se permita promover mais que um discurso neoliberal de liberdade, igualdade e universalidade, mas trate de forma mais aprofundada do que requer o sistema educacional e quais metas devem ser atingidas, o proposto pelo currículo ou pelo relacionamento entre os indivíduos.

Nas relações interpessoais a importância do poder, consolida-se num rizoma de relações sociais promovido num ambiente de liberdade e de prática, ou seja, “[...] o poder está presente em todas as relações, penetra todas as dimensões da vida, e se relaciona especialmente com a construção da realidade social, política, cultural e econômica”. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.38).

¹⁴O Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024 em movimento, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Em sua meta 7, propõe: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, requer assegurar a educação como um dos direitos humanos.

Por vezes não dimensionamos o nosso papel como educadores. Não atentamos que mais do que definições, ou concepções de conceitos, devemos ser formadores de sujeitos de direitos para que os relacionamentos sejam para a promoção de uma cultura de paz, não somente dentro do espaço escolar, mas atravessem as paredes das salas de aulas, os muros das escolas, os corações dos outros.

Portanto, o que foi perguntado conforme apresentado abaixo, representa um lampejo sobre as opiniões do que é educação em direitos humanos. A pergunta 4 questionou: Em sua opinião o que é Educação em Direitos Humanos (EDH)? Foram recepcionadas as seguintes respostas:

TABELA 1. Concepção dos respondentes sobre EDH

Cravo	É um processo de ensino e aprendizagem em que os direitos das pessoas não são violados, exemplo disso é o ECA.
Begônia	Acredita-se que Educação em Direitos Humanos, seja do estudo que dê possibilidades de uma formação plena, valorizando e respeitando os sujeitos em todos seus direitos e especificidades
Amarílis	Educação em direitos humanos seja aquela oferecida de tal modo que o sujeito compreenda os seus direitos perante a sociedade.
Azaléia	A educação em direitos humanos nos apresenta a teoria, mas em nosso cotidiano sabemos que não, e assim que realmente funciona, pois, sempre nos deparamos com algumas situações constrangedoras.
Hortênsia	É o respeito aos valores humanos que são definidos por lei.
Camélia	É o respeito ao próximo. Independentemente de qualquer diferença.
Calêndula	É uma educação onde se entende o ser humano e seus direitos para melhor desenvolvimento.
Íris	Vejo que a Educação em Direitos Humanos consiste em uma Educação voltada para a promoção da dignidade humana, fundamentada em valores éticos, da justiça, liberdade e permeada na democracia.
Magnólia	É uma Educação que prima pela gestão democrática e a valorização da pessoa humana.

Fonte: Elaboração dos autores (2018)

Percebe-se que as respostas estão em consonância com a pluralidade de ideias e de concepções. Nota-se a dinâmica desses pontos tratados, bem como explicita o quanto o estudante em formação tem em mente a universalização conceitual.

A pergunta 5 que questionou: Qual a sua concepção sobre educação em e para direitos humanos? Foram recepcionadas as seguintes respostas:

TABELA 2. Concepção dos respondentes sobre Educação “em e para” direitos humanos

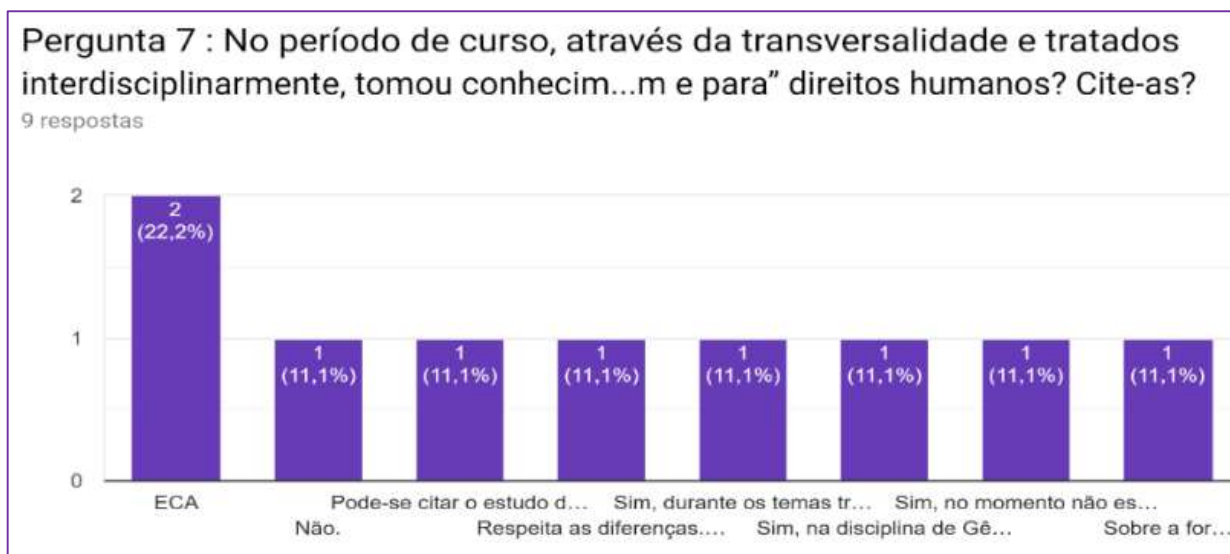
Cravo	É o meio pelo qual se ensina e se pratica ao mesmo tempo atitudes que não violem direitos das outras pessoas.
Begônia	Entende-se que seja um aprofundamento dos direitos legais e humanos.
Amarílis	Acredita-se que seja uma maneira do sujeito tomar conhecimentos dos seus direitos para que possa reivindicá-los.
Azaléia	Os direitos humanos só serão praticados se realmente existir a conscientização de que precisamos aceitar as diferenças.
Hortênsia	É o princípio da moral onde o ser humano precisa ser tratado com dignidade.
Camélia	Respeito ao indivíduo, pois, todos são seres humanos pacíficos de erros e acertos.
Calêndula	É uma educação voltada para reflexão dos direitos humanos, onde buscamos mudanças com o intuito de melhor contribuição para o desenvolvimento do ser humano.
Íris	Uma Educação voltada para a inserção e promoção dos indivíduos em um cenário de igualdade, justiça e participação democrática.
Magnólia	Proporcionar que as pessoas se tornem sujeitos ativos no processo de conhecimento, bem como sua consciência crítica.

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Os respondentes têm em sua grande maioria a compreensão de que educação em e para direitos humanos está além de simplesmente uma transmissão de informações e a consolidação de conhecimento. Consentem que é preciso mudanças significativas entre os pares e entre os seus futuros alunos. Talvez e tão somente o espaço laboral agregado com a real definição que os próprios terão consolidará que a educação permite transformações reais e sociais em cada indivíduo, não apenas no outro, sujeito de direito.

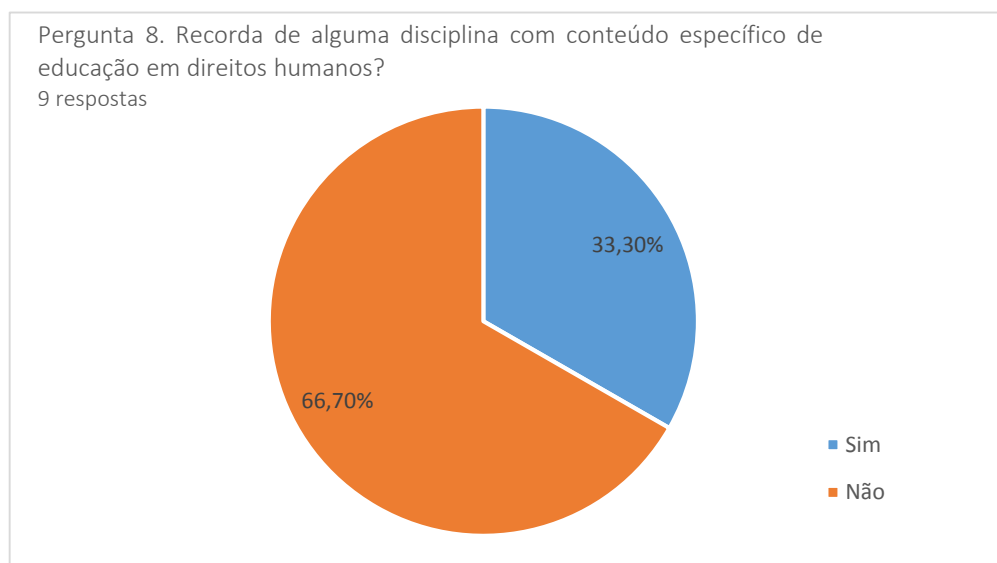
Outro ponto importante apresentado foi que, durante o curso de licenciatura, todos os estudantes de licenciatura tiveram acesso a materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores a educação “em e para” direitos humanos, isso demonstra o quanto as escolas estão muito bem preparadas para receberem e promoverem a educação em e para direitos humanos.

GRÁFICO 3. Conhecimento de temas relacionados a EDH na forma de transversalidade e interdisciplinaridade



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

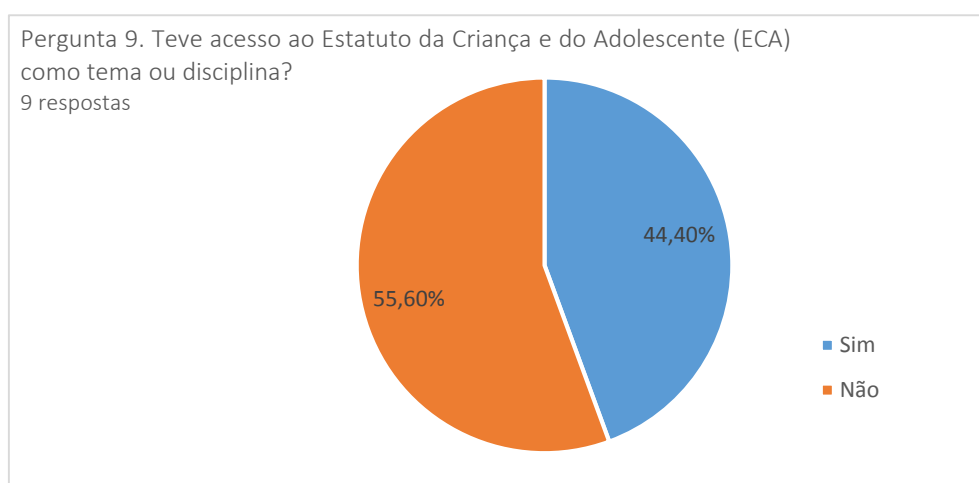
GRÁFICO 4. Questionamento sobre alguma disciplina como conteúdo específico de EDH



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

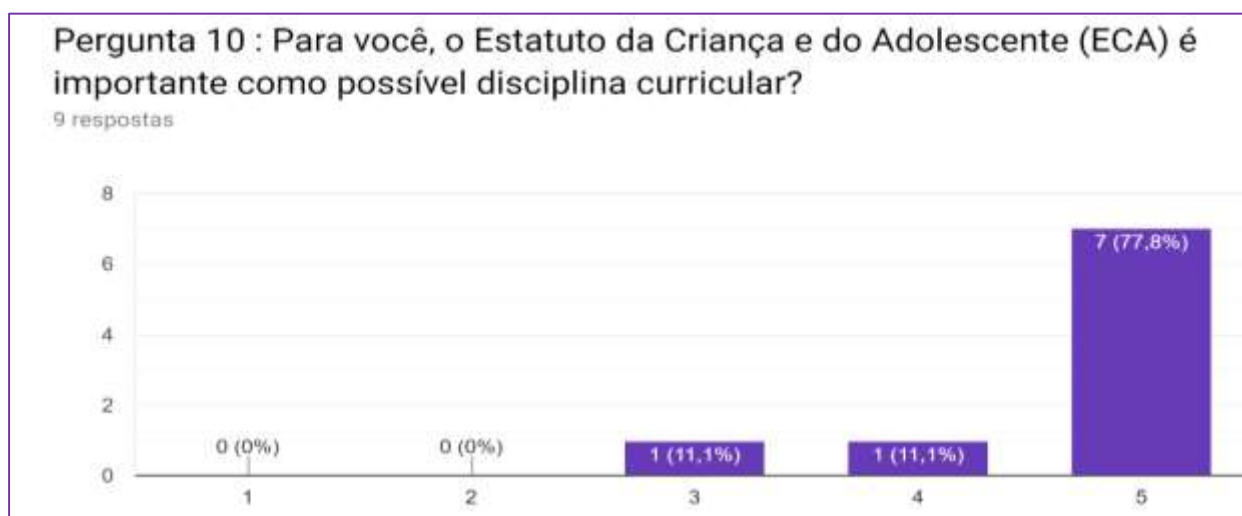
Destacam-se os pontos divergentes apresentados pelos respondentes, haja vista que isso revela a capacidade crítica e o fortalecimento curricular desses futuros pedagogos pela Universidade de Brasília. O Gráfico 3 ilustra bem essa ausência de unanimidade. Apenas dois estudantes citaram o ECA, os demais, de forma livre não souberam informar que ao longo de cinco anos de formação em pedagogia temas definidos como DH. As respostas fazem alusão ao “respeito às diferenças”, ou apenas a “educação inclusiva”. Esse fato alerta para que o papel da disciplina em direitos humanos precisa estar posto de forma mais incisiva na matriz curricular, para que o futuro educador tenha condições de formação e acesso à questão.

GRÁFICO 5. Sobre acesso ao ECA como tema ou disciplina



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

GRÁFICO 6. Sobre o acesso ao ECA ser importante como possível disciplina curricular



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

Disciplinas como conteúdo específico de educação em direitos humanos, e nem disciplinas de conteúdo em direitos humanos tem destaque nas repostas dos sujeitos investigados. Essas disciplinas estão no currículo atual da licenciatura em pedagogia: Perspectivas do desenvolvimento humano, Educação com necessidades educacionais especiais (ENEE), Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE, Introdução à classe hospitalar, Ensino de história identidade e cidadania, Educação das relações étnico-raciais, Língua de sinais brasileiros, Gênero e educação, porém, a relação não é estabelecida nas declarações diretas sobre o tema.

Os dados (Gráfico 5) indicam que, cerca de 44% deles não tiveram acesso ao ECA, seja como tema ou disciplina, apesar de existirem normatizações importantes para conduta e atuação dos educadores no ambiente laboral que envolvem o conhecimento acerca dessa legislação, parece ser importante para educadores conhecerem o ECA e suas implicações nas atividades de docência.

O gráfico 6 destaca que 77,8% dos estudantes indicam a percepção quanto ao ECA. Ressalta-se que como proposta para o conhecimento, promoção e fortalecimento de orientação, conduta e atuação em sala de aula, os atores da educação compreendam ser fundamental aprofundar estudos sobre o estatuto, visto que, a proteção integral da criança e do adolescente tem bases fundamentadas nesse documento.

Formador – sujeito de direitos

Ser educador é ser um sujeito de direito e também um sujeito que guia o outro a tornar-se, caso deseje. Para tal proposta durante sua formação deve estar atento às transformações sociais, culturais e econômicas, que incidem a todos da sociedade, e com isso, ser sensível a autoconsciência e a auto percepção dessas mudanças ocasionais ou não dentro, de um contexto nacional, regional ou local.

É importante frisar que “uma das características da educação em direitos humanos é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos” sensível “para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia”. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p. 39).

Mas essa construção deve ser recíproca e constante, não deve estar apenas no mundo do academicismo, deverá estar contido nos fundamentos que os educadores devem saber/conhecer os direitos, desenvolver uma autoestima positiva, uma capacidade

argumentativa e por fim, promover uma cidadania ativa e participativa aos seus pares, profissionais da educação como aos seus educandos. (MONTEIRO; PIMENTA, 2013). Essa promoção ocorre no relacionamento, fruto do diálogo, ou seja:

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 122-123).

Nesse caminho de idas e vindas, nesse constante movimento interpessoal entre os seres, formadores de sujeitos de direitos, o diálogo deve ser um mecanismo, uma ferramenta de transformação do modo de sermos, o eu em relação ao tu, na condução de não invasão da privacidade e intimidade do outro, mas de compartilhamento entre os mundos subjetivos da relação.

Até porque, “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2006, p.462), nesse condicionante, eu formador (educador) dos sujeitos de direitos, devo estar atento a minha condicionante da horizontalidade dos meus pares, profissionais que também necessitam a real compreensão da proposta da educação em direitos humanos e também dos meus educandos, e com isso dentro de um contexto ético.

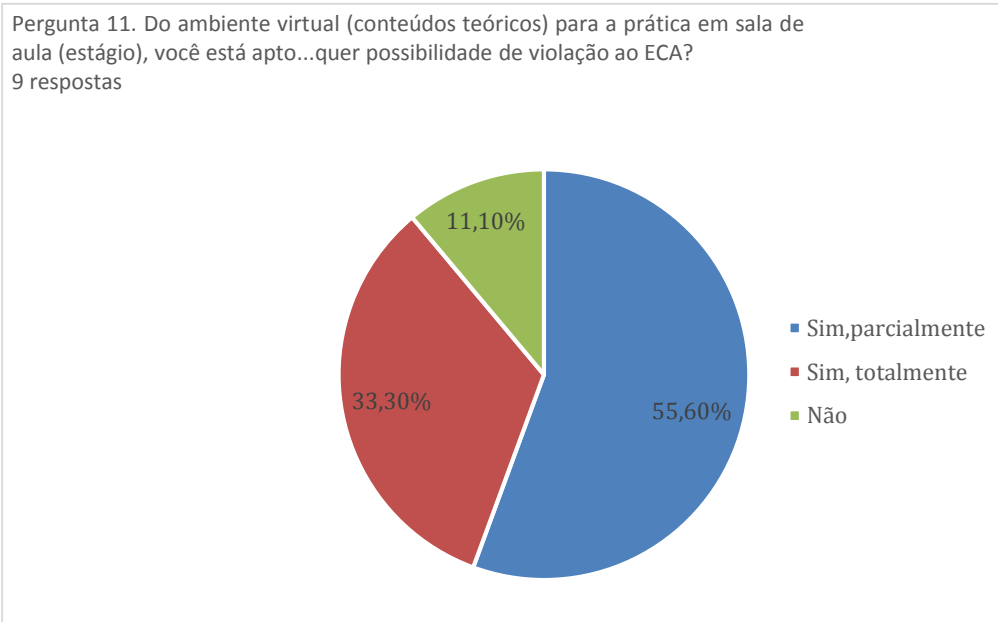
Desafio para educação em e para direitos humanos

Para a dimensão da prática, é importante atentar que a grande maioria dos estudantes entrevistados se acham parcialmente aptos para exercerem a profissão e atentos manifestar-se a qualquer possibilidade de violação ao ECA.

Mesmo que tenham em sua maioria informado que durante o estágio tiveram experiências bem-sucedidas e realizadas na EDH, não souberam ser explícitos quanto às possíveis atitudes a serem tomadas quanto a percepção de alguma alteração em sala.

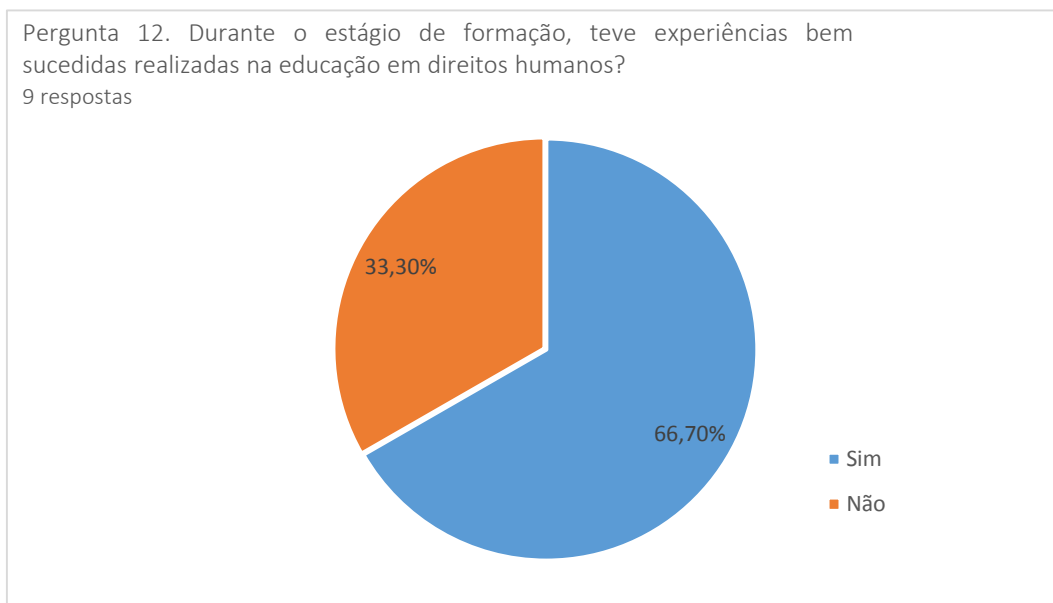
Manifesta-se que seja preciso rever condutas nas relações sociais, e isso não está somente intrínseco no ambiente familiar, mas também na extensão do ambiente social que também é a escola, a sala de aula, a formação docente. Torna-se evidente conceber que a educação em e para Direitos Humanos tem seus desafios, não somente de implementação como disciplina, mas de entendimento e vivências, pautado em mudanças significativas, na compreensão do outro e não na imposição vertical para consolidação de autoridade.

GRÁFICO 7. Da teoria à prática, para exercer a profissão como docente e manifestar-se a qualquer possibilidade de violação ao ECA?



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

GRÁFICO 8. Durante o estágio, teve experiências bem-sucedidas na EDH?



Fonte: Elaboração dos autores (2018)

GRÁFICO 9. Visualização durante estágio de alguma forma de violação da educação em e para direitos humanos?



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Considerações finais

Considerando a percepção dos estudantes de licenciatura em pedagogia durante sua formação inicial sobre o componente curricular obrigatório da Educação em e para Direitos Humanos, percebe-se também com base nos estágios promovidos pelo curso – que os estudantes não se sentem obrigados a trabalhar aspectos do ECA, nem estão seguros do ponto de vista do domínio de conteúdos atinentes aos direitos básicos e à proteção integral das crianças e adolescentes.

A partir dos resultados ficou evidente a necessidade de se enfrentar e enfatizar a formação dos estudantes de licenciaturas nesse campo. Além disso, o estudo permitiu sinalizar o ECA como legislação com foco na educação em direitos humanos, e possibilidade curricular na formação de licenciatura em pedagogia. Ainda, pode-se identificar os desafios existentes nessa área, sobretudo no que tange aos cursos de Educação a Distância. Os resultados expressaram a fragilidade na formação do pedagogo em relação às teorias estudadas e a prática, principalmente no período do estágio.

Assevera-se que mesmo com certas limitações em função da ausência de questionários respondidos por outros estudantes (uma limitação que se relativiza, pois 50% dos estudantes responderam aos questionários) a ausência da disciplina de educação em e

para direitos humanos e também de estudos sobre o ECA, promove reflexões sobre novos desafios na matriz curricular nos cursos de formação em licenciatura em pedagogia na modalidade EaD.

Os respondentes apresentam posição consolidada acerca das concepções sobre a EDH, inferem ser um processo, indicam as possibilidades na formação num espaço laboral complexo como as salas de aula. Eles destacam o respeito, os valores éticos de justiça e liberdade, a democracia, por isso, considera que a EDH pode estabelecer a valorização da dignidade da pessoa humana.

Assinala-se, ainda, que o conhecimento sobre a Educação em e para Direitos Humanos na visão dos respondentes fortaleceu a compreensão de que esse conhecimento pode ser promovido de forma transdisciplinar ao longo da formação curricular. Revelou que os sujeitos ativos nesse processo de conhecimento e formação perpassam um posicionamento crítico, para aceitar as diferenças, reivindicar, e assim contribuir ainda mais par o desenvolvimento dos sujeitos (docente x discente) na constituição de uma matriz curricular que atenda o trabalho pedagogo.

Por fim, indica-se que novas pesquisas possam ser promovidas para que a qualidade do ensino, a segurança, e o relacionamento social entre educadores e educandos estejam assegurados. Além disso, esse estudo recomenda a incorporação nos cursos de licenciaturas da disciplina de Educação em e para Direitos Humanos. Alertamos, igualmente, que nessa disciplina conteúdos como o Estatuto da Criança e do adolescente possam ser estudados, discutidos e ressignificados em prol de uma formação mais ampla e qualificada.

Referências

ALVES, R. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas, São Paulo. Vírus, 2011.

ALMEIDA, C. N. de; REIS, H. E. dos. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **RIDH**. Bauru, v.6, n.1, p.45-59, Jan. /jun., 2018.

BLANCO, S. F. M. M. et al. Formação de pedagogos do CEAD/UDESC Na perspectiva inclusiva. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012. Seção 1, p. 48.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso: 25 mar. 18.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>, Acesso: 12 out. 2018.

BITTENCOURT, C. P. do N.; CASTRO, M. H. de. Percepção de educadores sobre o ECA, numa perspectiva do Educar para e em Direitos Humanos. **VI EDIPE (Encontro Estadual de Didática e práticas de Ensino**. Goiás. 2015.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. **Novamerica**, n. 78, p 36-39, 1998.

CARVALHO, L. de A. Educação em direitos humanos: uma revisão de literatura [Human rights education: a literature review]. **Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal-RN, Brasil., v. 12, n. 1, p. 30-45, jan.abr. 2018.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. Ed. OLHO d'água. São Paulo. 1997.

_____. SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

GADAMER, H. **Verdade e método**; tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GÉLIS, J. A individualização da criança”. *In*: ARIÈS, P; CHARTIER, R. **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, H. A.; et al. Imagens, concepções e avaliações: a experiência de um curso de educação em direitos humanos. **Revista Extensão em Foco**, n. 15, jan./jul. p. 120-137, 2018.

SACAVINO, S. et al. **Educação em Direitos Humanos e Bullying**: oficinas para enfrentamento e prevenção. Rio de Janeiro: Nova América e Studio Gráfico, 2012.

SANTOS, B. de S. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*. SANTOS, B. S. (Org.). **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

ZENAIDE, M. de N. T. **Educação em direitos humanos e democracia**: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 137-161, jan./abr. 2018.

6. O PAPEL DA FAMÍLIA NA (RE)SOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Sávia Mariana Alves de Sá
*Especialização em Ensino Interdisciplinar
em Infância e Direitos Humanos - Universidade Federal de Goiás*

Paula Fernandes de A. C. Neves
Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Goiás

Entende-se que adolescência é vista como uma fase de mudanças de transição, em que o indivíduo sente-se inseguro diante de várias situações, podendo tomar decisões sem que haja o auxílio da família, refletindo, no que lhe concerne, em seu comportamento.

Observando o universo da infância, como as crianças sentem e como é a vida delas, de modo geral, nos remete a reflexões cujas respostas são muito difíceis de responder pois, nem todas as crianças têm o mesmo modo de viver, as mesmas oportunidades, as mesmas chances de sentir.

Segundo Scliar (1995, p. 4), a maioria das crianças não pode viver as alegrias da infância já que, criadas no submundo da hostilidade e da pobreza, vislumbram um horizonte de real sofrimento e violência desde tenra idade. Para o autor, no Brasil, esta parece ser a realidade de grande parte dos indivíduos na faixa etária entre 14 e 18 anos e 18 a 21 anos, em que o desenvolvimento do indivíduo é mais peculiar.

A divisão de classes em nossa sociedade se dá desde do período colonial, onde nossas crianças não tinham seus direitos regulares e fundamentais garantidos. Tivemos alguns movimentos que foram de suma importância para a efetivação desses direitos. “Em 1822, século XIX, o Brasil foi marcado pela rígida divisão de classes, onde a nobreza descobriu a infância de suas crianças, mas os escravos tiveram que esperar algumas décadas para esse reconhecimento” (CUSTÓDIO, 2009, p. 11). Durante este período, as crianças eram vistas como “miniaturas dos adultos” e as crianças negras tiveram seus direitos garantidos apenas depois de algum tempo. Conforme Veronese, a Constituição Política do império Brasil e a Constituição de 1824 não representavam as crianças:

A Constituição Política do Império do Brasil preocupava-se com questões relativas à menoridade do príncipe, por tratar de uma questão de interesse para a manutenção das condições hereditárias de poder, mas não faz qualquer referência significativa em relação à infância ou ao desenvolvimento da criança. Desse modo, no período imperial brasileiro, a constituição de 1824 não apresenta uma atenção especial em relação à criança, onde está era vista tão somente como um ser marginal que deveria ser submetido ao controle policial. (VERONESE, 1999, p. 19).

Deste modo, podemos visualizar que os direitos fundamentais das crianças e adolescentes começavam a aparecer nas pautas internacionais desde a década de 1940 e que, ao emergir a discussão no Brasil na década de 1980, não significou a indicação aleatória de um grupo etário específico entre os sujeitos de direito, mas sim, que reconhecidamente foi dado um status especial a este grupo etário ao compreender que se trata de indivíduos que despendem maior atenção e proteção pela sua vulnerabilidade.

No período imperial, é muito evidente a preocupação relativa à educação, à saúde e à assistência das crianças, mas não se pode desconsiderar que a herança político-social das raízes coloniais brasileiras e a manutenção da escravidão foram fortes componentes numa estrutura hierarquizada que visava, antes de tudo, a unificação do território nacional com a defesa e a afirmação de fronteiras, mediante um poder centralizador, no qual a criança pouco importava. (VERONESE, 1999, p. 26).

No século XX surgem estratégias para reprimir a ociosidade das crianças e adolescentes vistas como pobres, marginalizados, perigosas, abandonadas e que deveriam ser assistidas pelo Estado. O Brasil se torna, então, o primeiro país a adequar a legislação interna aos princípios consagrados pela Convenção das Nações Unidas, até mesmo antes da vigência obrigatória daquela, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é de 13 de julho de 1990.

A palavra “adolescer” vem do latim e significa “crescer, engrossar, tornar-se maior, atingir a maioridade” (TIBA, 1985, p. 37). O novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa ressalta que adolescente é aquele que “está no começo, que ainda não atingiu todo vigor” (FERREIRA, 1975, p. 39). Contudo, Outeiral (1994) afirma que o termo adolescer deriva de adoecer e isto requer um pensamento mais amplo sobre este processo.

Uma palavra com dupla origem etimológica e caracteriza muito bem as peculiaridades desta etapa da vida. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olecer* (crescer), significando a condição de processo de crescimento. Em resumo, o indivíduo apto para crescer. A adolescência também deriva do *adolescer*, origem da palavra *adoecer*, temos assim, nesta dupla origem etimológica, um elemento para pensar esta etapa da vida: aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mais também psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa da vida. (OUTEIRAL, 1994, p. 6).

A adolescência é uma fase da vida que é compreendida entre a infância e a adultez é marcada pelo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. As consequências sociais para os adolescentes em processo de transição é objeto de inúmeros debates e marcam a vida do indivíduo tanto na área acadêmica como nas instituições de saúde e educação. A principal preocupação é no sentido de estimular, nos adolescentes, comportamentos e estilos de vida saudáveis e que os insiram no eixo de motivação para o autocuidado.

É no período da adolescência que o indivíduo se transforma e encontra a sua identidade na sociedade. Para falarmos da (re)socialização do adolescente em conflito com a lei, devemos salientar a relação com os Direitos Humanos, Constituição Federal e o ECA. A história dos direitos humanos se inicia com o direito natural, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos que ocorreu na França, em 1948, desenvolvendo os direitos universais referentes à dignidade, à liberdade e os direitos fundamentais. Devemos recordar que a Carta Maior Brasileira ostenta raízes na Revolução Americana, de 1776 e na Revolução Francesa, de 1789, que foram de suma importância para a garantia dos direitos humanos pois, a partir de seus instrumentos, a liberdade do indivíduo sobrepõe-se em favor do poder, efetivando os direitos fundamentais.

A Constituição Federal de 1988 e o ECA se consolidaram através dos marcos legais, com o objetivo de assegurar os direitos sociais às crianças e adolescentes, garantindo o acesso às políticas públicas através dos segmentos populacionais. O cenário da realidade social brasileira das crianças e adolescentes ainda é tratado como o de sujeitos sem direitos, especialmente quando dependem da classe social a que pertencem, desrespeitando-se assim um conjunto de princípios e normas com objetivo de garantir a cidadania a todas as crianças e adolescentes no território nacional. (Sinase, 2006).

A conquista e o reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes foram iniciados no Brasil com o intuito de prevalecer o respeito à dignidade da pessoa humana e foi guerreada por longo período até sua sedimentação na Lei Estatutária. ECA foi promulgado no dia 13 de julho de 1990 sob a lei n.º 8.069 e revela-se como um divisor de águas: antes, a referência legal para tratar de crianças e adolescentes era o Código de Menores, implantado no início do século XX, no qual majorava “a doutrina de situação irregular”.

A doutrina da proteção integral foi preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e inserida na ordem jurídica do Brasil com o advento da Constituição Federal de 1988. As políticas têm procurado combater “toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (art.5º do ECA) no contexto social e histórico da

sociedade brasileira (Sinase, 2006). O ECA é embasado na Lei nº 8.069/90 e surge com o intuito de garantir proteção integral à criança e ao adolescente. Deve-se salientar a filosofia do antigo Código de Menores – que era baseado na doutrina da situação irregular – passando a considerar a criança e o adolescente como pessoas de direito e em condições peculiares de desenvolvimento.

O artigo 227 da Carta Magna ainda enfatiza as prioridades de efetivação dos direitos das crianças e do adolescente envolvendo o Estado, a comunidade e a família.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

Evidencia-se, perante a legislação constitucional, que as crianças e os adolescentes com a entrada em vigor da Carta Magna de 1988, tornaram-se sujeitos de direitos e passaram a desfrutar de garantias fundamentais. O uso de substâncias psicoativas pode ser a principal característica que obstaculiza a efetivação de um cuidado de qualidade, mas isso não pode ser afirmado sem uma investigação profunda das condições sociais, raciais, econômicas e culturais que envolvem a família e o padrão de avaliação que é utilizado no trabalho com essa realidade (Souza e Cunha, 2011).

No decorrer do trabalho, vamos nos deparar com vários autores com diferentes visões sobre delinquência e infração. Queiroz (1984), apresenta sua exposição distinguindo a delinquência da infração:

A delinquência e a infração são separadas por limites estreitos. A primeira deve ser entendida como sendo uma estratégia de vida, enquanto a infração como o fato ilegal. No entanto, elas não são consideradas em suas especificidades em relação ao contingente que será recolhido institucionalmente para que se reajustem ao ambiente social. (QUEIROZ, 1984, p. 35).

Izquierdo apud Trindade (1993, p. 63) “entende a delinquência juvenil como um fenômeno específico e agudo de desvio e inadaptação, mas admite que é diversa a visão que tem o jurista, o psicólogo, o educador e o homem de rua”.

Foucault (1975/2000) define o “infrator” como aquele que infringiu as normas jurídicas estabelecidas, enquanto o “delinquente” é a condição a que o sistema submete o indivíduo, estigmatizando-o e controlando-o, inclusive após ter cumprido a pena. Preferimos, portanto, utilizar aqui o termo “infração” ao termo “delinquência” (Foucault,

1975/2000; Volpi, 1999). Os usuários de substâncias psicoativas são estigmatizados como pessoas doentes e sem controle dos impulsos. A dependência química foi considerada, por muito tempo, como desvio de caráter, conjunto de sintomas e hoje, pelos manuais de psiquiatria, ganhou contornos de transtorno mental (Ribeiro, 2004).

A desestrutura familiar ganha espaço dentro das causas onde a família tem sido apontada, por muitos autores, como sendo um fator de suma importância e influência, tanto pelo lado positivo quanto pelo lado negativo, no envolvimento do menor no mundo do crime, já que este, na fase da adolescência, torna-se muito mais frágil e vulnerável. Neste sentido, Jorge Trindade salienta:

[...] A educação é sempre uma tarefa pessoal dos pais, que não podem ser substituídos por uma fantasmática escolarização precoce, nem pelo assessoramento pedagógico e, muito menos, pela delegação indireta aos meios de comunicação social. (TRINDADE, 1993, p. 78).

“Segundo Lênin (1979), o materialismo dialético tem como objetivo compreender as mudanças do mundo a partir da realidade material, usando os critérios de análise da dialética com intuito alcançar o conhecimento mais abrangente e detalhado da evolução.” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 96). Com todas essas mudanças, a criminalidade tem tomado conta da sociedade. Karl Marx então aponta para:

Necessidade de redefinir a problemática do crime e do controle social ligado a base material é a estrutura legal do capitalismo contemporâneo: a economia política ou melhor, a estrutura econômica em que se articulam as relações sociais no capitalismo surge como determinante primário da formação social, formalizando nas superestruturas jurídicas e política de Estado. (MARX, 2010, p.151).

O crime e o controle social estão, de fato, relacionados ao capitalismo e sua estrutura e a formação da sociedade se dá através do capitalismo. Dentro desta sociedade capitalista, valem o que temos e isso nos leva a exclusão que atinge grande parte da sociedade.

Vale ressaltar que crianças e adolescentes que estão em conflito com a lei vivem as consequências das mazelas da questão social, são excluídos da sociedade e há vários fatores que influenciam no envolvimento com o uso/abuso de substâncias psicoativas e com a criminalidade como, pobreza, fome, desemprego, família desestruturada (pais etilistas ou usuários de substâncias psicoativas), questão da raça, entre outros. Sabemos que em algumas situações os adolescentes se envolvem com atos infracionais para garantir a própria sobrevivência e a sobrevivência de sua família. O uso de substâncias psicoativas pode ser a principal característica que obstaculiza a efetivação de um cuidado de qualidade, mas isso não pode ser afirmado sem uma investigação profunda das condições sociais, econômicas e

culturais que envolvem a família e o padrão de avaliação que é utilizado no trabalho com essa realidade. (Souza e Cunha, 2011).

A questão racial institucionalizada está penetrada na sociedade, nas organizações policiais e em todo o sistema de justiça criminal. A população negra é a mais afetada pela desigualdade social e violência no Brasil. Enfrentam dificuldades nas carreiras profissionais, na igualdade salarial e, dentre outros aspectos, nota-se que a questão racial está relacionada à desigualdade estrutural. São inúmeras e amplas as causas dos atos infracionais e que não podem ser restringidas. Seja por influência, modismo, curiosidade, fome, embriaguez, entre outros, no decorrer do trabalho citaremos as causas mais comuns que levam o adolescente a cometer atos infracionais.

De acordo com Oliveira (2003):

As causas da marginalidade entre os adolescentes, são, pois, muito amplas e desconhecidas, não se restringindo somente à vadiagem, mendicância, fome ou descaso social. Tende ainda pelo lado das más companhias, formação de bandos, agrupamentos excêntricos, embriaguez, drogas, prostituição, homossexualismo, irreverência religiosa ou moral e vontade dirigida para o crime, que configuram-se como as principais delas. (OLIVEIRA, 2003, p. 7).

Podemos citar a desestrutura familiar, a violência doméstica, as mudanças físicas e psíquicas, evasão escolar, questão social e a falta de lazer como causas que serão objetos de estudo nesta pesquisa. O adolescente é vítima da desorganização social e quanto maior for essa desorganização, maior será as incidências da criminalidade. A miséria e a desorganização social são fatores que desenvolvem a exclusão comunitária, que é formada por uma cultura racista e classista, em que o modelo do capitalismo é responsável, em última análise, pela desigualdade social, fazendo o trabalhador se alienar, vendendo sua mão de obra ao mercado de trabalho, para tentar garantir sua sobrevivência e aumentar a mais valia e a produção e geração de renda do capitalismo.

A miséria social se estende por todos os lados. A dignidade da pessoa humana é uma linda poesia sem qualquer amante para o regozijo. É arma sem munição. Não há moradia digna para a população, e isto quando ela existe! As pessoas são amontoadas em favelas, invasões e espaço de exclusão. Não há reais chances de interação profícua entre a massa de pessoas com as minorias privilegiadas que se escudam em bairros chiques, em condomínios fechado e em agentes de segurança privada (BIZZOTO, 2003, p. 10).

Não podemos deixar de citar que o Estado é fundamental na estrutura da sociedade e a importância da coletividade, pois, o indivíduo necessita de relações sociais. A família é responsável pelo aporte afetivo e material, que favorecerão o desenvolvimento e o bem-estar

dos seus componentes, desempenhando um papel decisivo na educação formal e informal e contribui para a assimilação de valores éticos e humanitários, aprofundando laços de solidariedade. (Kaloustian, 2005).

A família influencia seus membros das formas mais diversas, esperando fazer deles um prolongamento de si mesma e de seu meio cultural. Sendo o principal agente de socialização, ela facilitará a apreensão da criança de seu papel, participando do mundo social e interiorizando-o. Na família, modela-se ou programa-se o comportamento e o sentido de identidade da criança.

Abordaremos o papel da família na (re)socialização do adolescente em conflito com a lei. Com a pesquisa, não pretendo culpabilizar as famílias pelos delitos cometidos pelos adolescentes, até mesmo porque há adolescentes em conflito com a lei que não tem família. Desta maneira, pretendo mostrar que a família pode contribuir com a (re)socialização dos adolescentes, ressaltando que esta não depende somente dos próprios indivíduos e a família e o Estado são suporte para essa (re)socialização.

Como já foi dito, a família é primordial na formação do indivíduo e tem como papel reintegrar, reinserir, oferecer suporte emocional e afetivo ao adolescente, restabelecendo vínculos e garantindo o desenvolvimento integral deste adolescente. A ausência da família, a falta de amor e de afeto entre pais e filhos, pode comprometer o desenvolvimento da criança e do adolescente. Portanto, a família é o agente socializador por excelência do ser humano.

De acordo com o ECA, o infrator é caracterizado com idade entre doze a quatorze anos e os atos praticados são equivalentes às condutas de crimes ou contravenções penais, praticados por maiores de idade. Contudo, o estatuto, que consiste em uma legislação precursora nas normativas de direitos humanos, não utiliza a expressão crime ao se referir à tais sujeitos. Pelas suas práticas, esses adolescentes também podem ser denominados de “autores de ato infracional” (BRASIL, 2016). A prática do ato infracional não é significado de caráter ou um desvio moral; ela está interligada a um modo de sobrevivência, de luta contra o abandono e violências sofridas por esses indivíduos.

A educação no sistema prisional e de medidas socioeducativas tem como objetivo formar e (re)socialização o indivíduo privado de liberdade, visto como um direito fundamental do indivíduo, disponível a todos que se encontram em estado de liberdade restrita. A educação possui, como função primordial, a promoção, qualificação e desenvolvimento dos presos adolescentes, para que, desta maneira, consigam se reintegrar à

sociedade. A educação é elemento essencial no programa (re)socializador e o Estado tem a responsabilidade da criação e implantação de estratégias e propostas para o sistema penal e socioeducativo, com a finalidade de que sejam criadas políticas públicas em favor dos internos que vivam no sistema penitenciário, desenvolvendo um modelo de educação nestes espaços.

Para compreendermos melhor o termo ressocialização, Vienne (2005) o classifica como psicossocial. Nota-se que é um termo frequentemente usado pela literatura prisional e pelo senso comum dos gestores políticos dos sistemas escolares, que se referem aos estudantes que apresentam desinteresse pelo ambiente escolar. O conceito de (re)socialização proporciona, em torno de si, discussões que geram polêmicas quanto à finalidade, ao serem analisadas em concordância com os seus ideais legislativos. A compreensão vai além da legislação e é destinada à adolescentes em conflito com a lei, assistidos pelo ECA.

Na Lei de Execução Penal (LEP), de nº 7.210, de 11 de julho de 1984, há o enfrentamento de obstáculos na aplicação de alguns de seus dispositivos. Esta lei não expressa em seu texto a expressão “ressocialização”, mas o artigo primeiro já apresenta seu objetivo, que consiste em “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, p. 1). O poder judiciário afasta o preso da sociedade a fim de (re)socializá-lo, mas o que encontramos é um sistema que não possui parâmetros para socializar o indivíduo. Para Mirabete (2002):

A ressocialização não pode ser conseguida numa instituição como a prisão. Os centros de execução penal, as penitenciárias, tendem a converter-se num microcosmo no qual se reproduzem e se agravam as grandes contradições que existem no sistema social exterior [...]. A pena privativa de liberdade não ressocializa, ao contrário, estigmatiza o recluso, impedindo sua plena reincorporação ao meio social. A prisão não cumpre a sua função ressocializadora. Serve como instrumento para a manutenção da estrutura social de dominação (MIRABETE, 2002, p. 24).

Devemos ressaltar que apenas as medidas socioeducativas não reintegrarão o adolescente privado de liberdade e será pertinente a participação da família para conseguir caminhar e obter resultados favoráveis. Para o poder judiciário, a (re)socialização seria uma forma de reestruturar e promover condições para o indivíduo voltar para a sociedade sem cometer mais crimes. Marcão (2005, p.1) ainda afirma que:

A execução penal deve objetivar a integração social do condenado ou do internado, já que adotada a teoria mista ou eclética, segundo o qual a natureza retributiva da pena não busca apenas a prevenção,

mas também a humanização. Objetiva-se, por meio da execução, punir e humanizar. (MARCÃO, 2005, p. 1).

Como a família pode contribuir com essa (re)socialização? No primeiro momento, acredito que a família deve aceitar a realidade que está vivenciando e não se envergonhar ou se esconder por trás da sua realidade. A família deve procurar ajuda para aprender a lidar com estes adolescentes infratores, que na maioria das vezes, se tornam manipuladores. Percebo que o diálogo entre família e adolescente é um dos fatores que podem contribuir com essa (re)socialização; todavia, sabemos que o diálogo não existe em alguns círculos familiares. É importante que seja devidamente expresso no trabalho o entendimento que esta pesquisa tem sobre os termos ressocialização, que no texto será transcrito como (re)socialização. Desta forma, serão apresentadas as principais definições teóricas quanto ao processo de socialização e (re)socialização, que será considerado o que diz a literatura prisional. Os termos socialização, integração social, reintegração social e (re)socialização podem ser relacionados à educação e sabemos que a educação pode contribuir com a (re)socialização do adolescente na sociedade.

Em seus estudos clássicos, Émile Durkheim apontava a família e a escola como os principais espaços de socialização tradicionais. Atribuindo o papel socializador à educação, ele discorre que:

[...] A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial, a que a criança particularmente, se define (DURKHEIM, 1978, p. 41).

O papel da escola, neste contexto, é de fundamental importância, constituindo numa socialização metódica das novas gerações. Souza (2009), compreendendo o estudo de Durkheim (1978), destaca dois motivos principais:

[...] Um deles é que caberia a ela desenvolver as aptidões individuais, permitindo a cada um se adequar à divisão do trabalho posto que a educação doméstica não seria mais suficiente para essa exigente tarefa. O outro se relaciona ao importante papel da escola no processo de socialização, criando e difundindo novas idéias que reforçassem as estruturas da sociedade, por exemplo, uma moral laica e racional que pudesse ocupar o lugar que a religião (religere, religação, ligação compacta) outrora havia ocupado [sic]. (SOUZA, 2009, p. 76).

De acordo com Durkheim (1978, p. 42), socializar é o mesmo que educar. Disto se depreende que a educação, no processo de socialização, tem por objeto formar o ser social,

ou seja, “criar no homem um ser novo”. Para o autor, todos os indivíduos estão inserido na sociedade, o que também não significa que todos estejam vivenciando os valores pregados pela sociedade capitalista ou que todos tenham as mesmas oportunidades. Infelizmente, vivemos em uma sociedade em que somos o que temos. Conforme Setonn (2005), ao resumir o conceito de socialização atribuído à obra de Dubet (1996), indica que:

[...] O indivíduo não está inteiramente socializado, não porque lhe preexistam elementos “naturais” e irreduzíveis, mas porque a ação não tem unidade, não é redutível a um programa único. Segundo o autor, existe alguma coisa de inacabado e de opaco na experiência social do indivíduo contemporâneo, porque não há adequação absoluta entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema. Não existe uma socialização total, mas se processa uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. E essa socialização não é total, não porque o indivíduo escape do social, mas porque sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes. (SETONN, 2005, p. 343).

Conforme esta citação, o indivíduo não está completamente socializado dentro da família, na escola e/ou na sociedade, pois há diferentes locais onde a criança e o adolescente são inseridos para se socializar, que apresentam situações homogêneas e que, em alguns casos, apresentam características contraditórias que vão além dos princípios de socialização e envolvem a formação do indivíduo. Nogueira (2013) sintetiza o conceito de socialização atribuído à obra de Lahire (2002) que propõe:

[...] Um olhar mais atento em relação à diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido (mais ou menos precoces, intensas, sistemáticas e coerentes entre si), ao caráter plural ou mesmo contraditório das disposições assim constituídas (mais ou menos fortes, estáveis e transferíveis) e à multiplicidade dos contextos de ação (nem sempre passíveis de serem descritos como um campo). Fundamentalmente, o argumento de Lahire é de que é necessária uma análise empírica mais detalhada, por um lado, dos processos de socialização por meio dos quais as disposições são incorporadas e, por outro, dos contextos de ação, nos quais parte do passado incorporado é reativada. Segundo ele, a Sociologia, em geral, [...], tendem a evocar de maneira abstrata os processos de incorporação do passado pelos atores e de uso desse passado em situações práticas de ação, sem investigá-los empiricamente em toda sua complexidade (NOGUEIRA, 2013, p. 1)

A educação e a (re)socialização devem caminhar juntas. A educação é um parâmetro muito importante para a socialização do adolescente privado de liberdade, pois pode ofertar mudanças e oportunidades na vida desse adolescente. Sabemos que muitos desses adolescentes tiveram oportunidades de frequentar a escola e muitos outros não e que, por algum problema social, tiveram que abandonar a sala de aula. Acreditamos que a educação pode sim ofertar uma melhor qualidade de vida a esse adolescente que está em conflito com a lei. Mesmo privados de sua liberdade, esses adolescentes têm direito à educação.

Neste sentido, a então ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Maria do Rosário Nunes e a presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA), Maria Izabel da Silva, salientam, na apresentação do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que:

[...] O processo socioeducador é indispensável como programa de política pública para que se quite o elevado débito histórico social brasileiro com a classe dos adolescentes (que são sobretudo atingidos pela grande violência) e para que se contribua com a construção de uma sociedade mais equânime que cuida dos adolescentes de seu país (BRASIL, 2013, p. 8).

As políticas públicas e a socioeducação devem focar nos adolescentes que estão em conflito com a lei ou que vivenciam algum tipo de violência. A educação é direito de todos e é baseado neste princípio legal, estabelecido no art. 205 da Constituição Federal, que no sistema de execução penal os internos passam a ser atendidos em programas de formação, profissionalização e (re)socialização. Conforme o professor Elionaldo Fernandes Julião (2007) apresenta:

[...] A escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade (JULIÃO, 2007, 47).

O sistema penal não deve apenas punir o indivíduo, mas humanizá-lo, ofertar melhores condições dentro dos centros de internação e presídios, criando propostas para haja (re)socialização. A proposta é explanar o entendimento sobre a ressocialização e não pretendo levantar críticas ou discussões sobre a eficácia e eficiência de suas políticas e práticas no ambiente da sociologia. O intuito é forjar o entendimento inserido no contexto que o termo é utilizado no sistema de ensino, partindo dos pressuposições clássicas e contemporâneas da sociologia, em que o indivíduo é um ser social e é constituído, principalmente, pelo processo educativo e associando o tema aos espaços de privação de liberdade.

Tanto a Lei de Execução Penal quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente buscam garantir a dignidade da criança e do adolescente como pessoa humana e durante o cumprimento de suas medidas socioeducativas devem garantir as condições necessárias para a reintegração social. A reintegração social é entendida como o retorno à convivência em sociedade. (Brasil, 1984; Andrade, 2015).

Algumas dúvidas surgem com a funcionalidade da (re)socialização nos espaços de privação de liberdade e nos centros de internação. Há uma compreensão entre seus defensores de que as políticas assistenciais (assistência psicológica, educacional, religiosa, social, material e à saúde) prestadas aos apenados e adolescentes em conflito com a lei são fundamentais, pois contribuem para a reinserção do adolescente na sociedade. Entretanto, sabemos que estes serviços prestados não chegam à todas as pessoas privadas de liberdade.

Para Baratta (2007), a prisão não é capaz de promover a ressocialização, mas cria obstáculos que interferem em seu real objetivo. Todavia, não se deve descartar a compreensão de que prisão pode promover a reintegração do apenado na sociedade; ela precisa ser reinterpretada e reconstruída. Baratta (2007, p. 2) acredita que “a melhor prisão é sem dúvida, a que não existe”, pois, a prisão não consegue contribuir com a socialização dos sujeitos e (re)socializá-los. Por isso, sugere que as políticas públicas e as ações voltadas para esses indivíduos ofereçam uma melhor condição de vida para os apenados, enquanto restrita à sua liberdade.

Muitas famílias não conhecem seus adolescentes e ao se depararem com esses jovens que se tornaram infratores, querem resolver o problema com agressões físicas e verbais, isolamento e obviamente estas atitudes não contribuem com a (re)socialização destas pessoas. A família deve entender quais são as motivações reais desses indivíduos; os pais devem se impor mais, mostrando poder e autoridade sobre o adolescente, bem como estarem mais presentes na vida de seus filhos. Nota-se que, quando o adolescente está envolvido com o crime, ele se isola automaticamente da família com medo de que seja descoberto.

Durante a pesquisa percebo que temos três tipos de famílias: a família que contribui com a (re)socialização; a família que incentiva a prática do ato infracional; e a família que isola o adolescente. Observo, também, que foi atribuído à família um papel de destaque. O sistema de execução penal é o elemento central no processo de reintegração social e a família que acompanha o processo do adolescente infrator tem grandes chances de contribuir com a reinserção.

Protege ainda a abertura da prisão à sociedade e, reciprocamente, que a sociedade também se junte à prisão e assuma a sua responsabilidade e conheça a realidade dentro do sistema, pois não se pode segregar pessoas e, simultaneamente, reintegrá-las. Baratta complementa suas considerações ao dizer que:

[...] Os muros da prisão representam uma barreira violenta que separa a sociedade de uma parte de seus próprios problemas e conflitos. Reintegração social (do condenado) significa, antes da modificação do seu mundo de isolamento, a transformação da sociedade que necessita reassumir sua

parte de responsabilidade dos problemas e conflitos em que se encontra “segregada” na prisão. (BARATTA, 2007, p. 3).

O autor medita ainda que seja feita uma ressignificação sobre os conceitos de tratamento e (re)socialização, visto que eles significam aos apenados uma ideia de objeto passível a ações externas e não de sujeito de direito. De fato, os adolescentes em conflito com a lei, que estão privados de liberdade, que não correspondem aos padrões éticos e morais impostos por nossa sociedade, em determinado momento da sua vida, os rompe ao praticar um delito.

A fase das medidas socioeducativas ou cumprimento de penas deve ser visto como um processo de preparo para a reintegração do indivíduo na sociedade e na família. Para Vienne (2005, p. 645), a (re)socialização possui um fundo moral que sustenta a ideia de “anular a má socialização” e reconstruir uma nova socialização harmoniosa e em sintonia com os padrões sociais estipulados. Não se pretende com a pesquisa julgar o que seria uma má socialização. Queremos, apenas, esclarecer que o indivíduo vive um contexto vulnerável em sua realidade. A boa ou má socialização está interligada às oportunidades que cada indivíduo tem dentro da sua realidade e essas oportunidades são ofertadas por ações de políticas públicas, sociedade e Estado, pois sabemos que estas oportunidades não são iguais para todos. Campos e Campos (2013, p. 189) reforçam que “não existe exclusão, o que existe são formas precárias, instáveis e marginais de inclusão”.

Os familiares que mostram atitudes de apoio e incentivo aos parentes presos conseguem incentivá-los a cumprir de forma correta todo processo de (re)socialização no tempo determinado. Já quando a família isola o adolescente que se encontra no centro de internação, faltando assistência e cuidados necessários, as confusões e o abandono da responsabilidade se tornam mais frequentes. Esta atitude faz com que o adolescente infrator vivencie uma mistura de sensações como desprezo, revolta, agressividade e desânimo. A mistura dos sentimentos provoca ao indivíduo um período de equilíbrio para uma vida emocional e plena, preparando o indivíduo para o retorno do convívio social.

A afetividade é tão importante no desenvolvimento de uma pessoa, quanto é a inteligência. A aprendizagem é um processo que leva muito tempo e que necessita do amadurecimento de vários aspectos do aprendiz: o cognitivo, o emocional, o motor, entre outros. (SALTINI, 2004, p. 64).

A questão afetiva da emoção e do amor familiar é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem do interno. O prisioneiro que recebe carinho e é cuidado pela família, respeitado e amado terá maiores condições de apropriar-se dos conhecimentos, pois é, primeiramente na família, que ele reaprende a amar e isto o prepara para a

ressocialização. “Amor, segurança, confiança, encorajamento familiar são ingredientes indispensáveis à aprendizagem do encarcerado”. (MOREIRA, 2008, p. 112). As adaptações, organização e a estrutura familiar é necessária para manejar a formação do indivíduo. A família protege e nutre seus filhos, preparando-os para entrar na adolescência, incentivando-os para lidar com as responsabilidades e compromissos da vida adulta.

As adaptações na estrutura e organização familiar necessária para manejar as tarefas da adolescência são tão básicas que a própria família se transforma de uma unidade que protege e nutre os filhos pequenos em uma unidade que é um centro de preparação para a entrada do adolescente no mundo das responsabilidades e dos compromissos adultos. (PRETO, 2001, p. 223).

Entendemos, então, que o sistema prisional e as medidas socioeducativas sozinhos não são capazes de socializar e reintegrar o indivíduo na sociedade devido à superlotação e à falta de estrutura. A família do menor infrator deve manter seus vínculos efetivos, constituindo pilares sólidos para ter uma boa reintegração, fortalecendo e incentivando o adolescente a não mais delinquir. A privação de liberdade não recupera ninguém e é neste momento que os educadores sociais, a equipe multiprofissional dos centros de internação e as próprias medidas socioeducativas devem fortalecer o laço entre família e adolescente, tratando-o como ser humano e demonstrando o quanto é significativa a participação desse adolescente na sociedade, de maneira justa e ética. Ressocializar para a liberdade estabelece um processo duradouro, que requer um papel muito significativo do profissional que trabalha para o retorno do interno à liberdade, principalmente devido às categorias de privações em que vivem os presos, que além da privação da liberdade, do tratamento desumano recebido, ficam separados da família, de seu grupo social, do trabalho, de tudo o que antes ele tinha aqui fora. Não há punição maior que essa, em que as condições de vida e formas de tratamento do preso são um desrespeito à própria Constituição.

O adolescente infrator se distingue do adolescente convencional, pois o adolescente infrator está exposto a diferentes questões sociais, econômicas e familiares. Concluímos que a família pode sim contribuir com a (re)socialização do adolescente em conflito com a lei, oferecendo afeto, carinho, participando do processo de cumprimento de pena. O adolescente reconhece que seus familiares passam por situações constrangedoras durante este período e dessa forma podem retribuir ao reintegrar à sociedade, deixando de lado a prática do crime. Deve-se ressaltar que é necessário um maior investimento em políticas públicas e programas que melhorem as condições e valorizem o cumprimento das medidas socioeducativas e o apoio familiar, pois muitas famílias ainda não sabem o significado e importância desses eixos para a vida de seus filhos.

Se os adolescentes infratores não conseguirem se (re)socializar nesta etapa, na vida adulta essa reinserção na sociedade se tornará mais difícil, uma vez que a ficha criminal poderá se estender. O convívio com outros detentos dentro do sistema penal os torna mais agressivos e o desejo de ser um criminoso reconhecido aumenta. A vivência dentro dos centros de internação e do sistema penal “cria” e “forma” criminosos de alta periculosidade sem expectativas de vida. Assim, é possível imaginar que o fim da vida desses criminosos não será a melhor.

O processo de (re)socialização dos adolescentes que estão em conflito com a lei é minucioso. Para que haja uma reintegração na sociedade, o adolescente necessita do apoio familiar e esta necessita do apoio do Estado. Durante a pesquisa nota-se que a família é essencial na formação e (re)socialização do indivíduo.

Referências

- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. 2 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.
- BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei Federal 8069/1990.
- BRASIL. SDH/ SNPDC. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei - 2009**. Brasília, (DF): SDH, 2013.
- BIZZOTO, Alexandre, **Valores e princípios constitucionais**. Goiânia: AB 2000.
- CAMPOS, Fernando Soares. Adolescentes infratores acautelados: uma caricatura dos sistemas penitenciários. In: ZAMORA, Maria Helena. **Para além das grades**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio, 2005.
- CUSTÓDIO, André Viana. **Direito da criança e do adolescente**. Criciúma: UNESC, 2009.
- DURKHEIM. E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 35. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JULIÃO, E.F.; PAIVA, J. Políticas de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas na diversidade de sujeitos de direito. *In: _____* (Org.). **Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas**. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2015, p. 125-149.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2001.

MARX, K **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARÇÃO, Renato. **Curso de execução penal**. 10 ed. São Paulo: Saraiva 2005.

MIRABETE, Júlio Fabrrini. **Execução penal**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO*.

OLIVEIRA, C. B. F. de. **A educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos: um estudo de caso da penitenciária de Uberlândia/MG**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: maio. 2019.

OUTEIRAL, J. O. (1994). **Adolescer: estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas.

RIBEIRO, M. Organização de serviços para o tratamento da dependência do álcool. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, p. 59-62, 2004.

SOUZA, F.H.O.; CUNHA, E.L. A esperança na família: uma leitura psicanalítica do acolhimento institucional. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro (RJ), v. 2, n. 2, jul./dez. 2011.

PRETO, N. G. Transformações do sistema familiar na adolescência. *In: CARTER, B; McGOLDRICK, M. & Colaboradores. As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para terapia familiar*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2001.

QUEIROZ, José J. (Org.). **O mundo do menor infrator**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. O livro de Geraldo Sabino Ricardo Filho deve ser bem recebido..[Orelha de livro]. **A boa escola no discurso da mídia**: um exame das representações sobre Educação na Revista Veja: 1995-2001. [S.l: s.n.], 2005.

SISTEMA Nacional de Atendimento Sócio - Educativo – **SINASE 2006**. Disponível em: www.sinase.st/cgi-bin/brightcontentsinase/index.pl?svc=460ctid=18ct_id=1. Acesso em: 26 jun. 2019.

SOUZA, J. G. **Ressocialização prisional**: a contradição entre o discurso e a prática institucional. 2009. Dissertação (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Ciências Sociais: Bacharelado. Repositório Digital. Rio Grande do Sul, 2009.

SCLIAR, Moacyr. **A balada do falso Messias**. São Paulo: Ática, 1976. Contos reunidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. O olho enigmático. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência Juvenil**: uma abordagem transdisciplinar. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1993.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTR, 1999.

VIENNE, Philippe. Socialização e ressocialização: as políticas da educação para as classes populares. **Análise Social**. V. XL (176), 2005, 633-649.

VOLPI, Mário. **Adolescente e ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1997. p.7.

7. ESTIGMAS NO ESPAÇO ESCOLAR: CARTOGRAFIAS IDENTITÁRIAS

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva
Doutora em Geografia Humana Universidade Federal de Goiás

Sueli Alves de Sousa
Mestra em Educação Básica Universidade Federal de Goiás

Introdução

No sentido dicionarizado, cartografar significa “um conjunto de operações científicas, técnicas e artísticas para a elaboração de cartas geográficas e mapas”. (FERREIRA, 2004, p. 41). Por sua vez, para Kastrup (2007), cartografar significa “acompanhar processos”, se arriscar na magnitude das pistas e na complexidade dos “rastros que investiga um processo de produção”. Isso significa que precisamos nos posicionar “à espreita” dos fatos ao nosso redor, mesmo que eles apareçam, em grande parte, no seio do invisível; todavia, tal atitude não nos dá a certeza de partilharmos algo.

Kastrup continua, afirmando que o “[...] O processo cartográfico inspira a necessidade de estar atento, desperto e desacomodado”, sobretudo porque requer “atenção sensível, para que possa enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali como virtualidade”. (KASTRUP, 2007, p. 21). Cartografar pressupõe estar atento às várias probabilidades de pensar pelos atributos do imprevisível, do encontro com o mundo simbólico das pessoas, no caso desse trabalho, os estudantes e seus familiares, sem ter a certeza de que será um bom encontro para os interlocutores e pesquisadores, pois é preciso um olhar sensível atento à abertura para partilhar outros mundos.

Notamos que o processo de cartografar é mais eivado de subjetividades do que se possa supor, uma vez que resulta dos olhares já desde o recorte de informações e a delimitação dos lugares.

As inquietações se deram no contexto de observação de um Colégio Estadual onde pusemo-nos a repensar a prática educativa em sala de aula e fora dela. Isso ocorreu, pela primeira vez, quando ouvimos no imprevisível, com emoção, o discurso de uma aluna de 13

anos de idade que tem que ficar, durante a madrugada, antes das 6 horas da manhã, esperando o ônibus no Residencial onde mora para chegar às 7 horas no Colégio Estadual. Esse local de onde essa estudante sai não é tão longe do local onde fica o Colégio em que estuda. No entanto, a dificuldade de acesso desse bairro interfere no seu deslocamento, assim também como interfere em sua socialização no espaço da escola.

A partir desse e de outros relatos similares, passamos a observar o contexto escolar em que desenvolvíamos as nossas ações profissionais. Chamou-me ainda mais a atenção o fato de que alguns estudantes residentes em um bairro da periferia, localizado na região norte de Goiânia, frequentemente chegavam atrasados na sala de aula e eram referidos, por seus pares, de modo jocoso, como “pé de toddy”. O bairro não fica tão distante da escola em relação à distância. No entanto, o acesso é prejudicado pela escassez das linhas de ônibus.

A insígnia “pé de toddy” é uma das muitas formas com que outros estudantes se referem a esses colegas, uma maneira pejorativa de se referir a quem mora no bairro que selecionamos para a pesquisa. Tais estudantes muitas vezes se apresentam com os sapatos sujos da terra vermelha que caracteriza o solo da região, o que confere a alusão à cor do achocolatado “toddy”, alimento consumido por uma boa parcela dos jovens brasileiros. Desse modo percebe-se que há uma questão identitária que transita entre o sujeito e seu espaço de vida, e por isso achei importante conhecer melhor esse lugar de onde veem os estudantes, lugares que, inclusive, em suas narrativas, são descritos como perigosos.

Os caminhos da pesquisa de campo e construção do objeto

Este estudo se concentrou no diálogo com cinco estudantes – e suas famílias selecionados aleatoriamente pela indicação dos coordenadores do colégio deles, seguindo a orientação do diretor do colégio. Foi-nos repassado, por eles, os nomes de dois estudantes do turno matutino, um do turno vespertino e dois do turno noturno para compor meu corpus de investigação.

A abordagem dessa pesquisa foi quali-quantitativa, na modalidade estudo de caso, com técnica de observação participante, na qual, após a escuta dos discursos do olhar discente e de seus familiares, voltamos o nosso olhar de outra maneira às reflexões, procurando perceber os elementos importantes desse lugar complexo que é a escola, sobretudo no contexto da militarização escolar.

A escuta é uma metodologia bastante valorizada porque eles (estudantes e família) falam e a partir daí traçamos as cartografias, percorrendo o caminho com eles. Nessas

condições de escuta e construções de caminhos dialogados, utilizamos como recursos o caderno de campo, os questionários semiabertos e as perguntas focalizadas, estes últimos dois aplicados ao final das escutas. A escuta e a observação foram os norteadores iniciais, pois, acreditamos que “a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. (DESLANDES et al., 2015, p. 15).

No texto, *Escritos de Educação* Pierre Bourdieu (2006) mostra que os estudantes das periferias são excluídos do processo de aprendizagem, pois carregam uma bagagem ou um capital social e cultural diferenciados, o que se torna ainda evidente nas escolas militarizadas, como essa desses estudantes. Para o autor, a educação não dá conta de superar as desigualdades sociais e econômicas e, logo, garantir o acesso à escola não significa garantir o princípio da igualdade.

Esse colégio sofreu uma precipitada transformação para colégios da Polícia Militar, problematizando ainda que o estigma que reforça a evasão e impede a permanência do aluno de baixa renda na instituição. Procuramos, pelo olhar de Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (2014), trabalhar conceitos de “disciplina” e outras reflexões sobre “fronteira” com José de Souza Martins, na obra *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano* (2014).

Inicialmente foi aplicado um questionário a 361 estudantes, distribuídos entre os turnos vespertino e noturno que foram tabulados e interpretados. Esse questionário maior deu subsídio para entendermos que o grupo é relativamente homogêneo. Sendo assim não fazia sentido o estigma existir. Estávamos erradas. Foi a partir da interpretação desses dados iniciais que partimos para uma investigação mais verticalizada. Selecionados os informantes colocamo-nos a interpretar os relatos de suas trajetórias de vida, sempre usando nomes fictícios. Lúcia Duarte, mãe da estudante Sofia, depois de Marcos de Souza, pai do estudante Betinho, de Helena Mendes, mãe do estudante Paulo Henrique, de Sebastiana Wilker, mãe do estudante Fred, e, por fim, de Andreia Teodoro, mãe do estudante Felipe.

Durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2018, estivemos presente nos lares dos (das) estudantes¹⁵ Também em seus percursos nos ônibus (de casa para a escola e vice-versa), durante as tarde e as noites, principalmente aos sábados, quando os (as) responsáveis das famílias estavam mais tranquilos (as) em casa. As visitas eram marcadas por telefone e procurava-se escutar o/a chefe da família e o estudante juntos.

¹⁵Todos nomes fictícios escolhidos pelos próprios estudantes e familiares.

No decorrer das entrevistas, sempre com o caderno de campo a bordo e anotando minuciosamente cada detalhe da fala, optamos por não usar o gravador na intenção de deixar o interlocutor bem à vontade. Posteriormente, aplicamos outro questionário, após 3 meses de observações, que junto com as entrevistas e o contato constante foram fundamentais para avançar na pesquisa.

Com a descrição, a análise e a interpretação do questionário identificamos três categorias de estigmas: (1) o estigma externo, de fora para dentro do residencial, que acontece nos locais de trabalho desses moradores, em sua rede de sociabilidade, ou seja, em espaços externos do bairro (2) o estigma externo atribuído aos estudantes desse bairro pelos colegas da escola e pela chefia disciplinar; (3) o estigma interno, construído entre alguns moradores do bairro, aqui denominado de rixas dos “povos lá de cima” e “povos lá de baixo”, termos expressos por alguns dos interlocutores.

Para trabalhar os conceitos de estigmas e delinquência juvenil, procuramos pelos estudos do pesquisador e sociólogo Norbert Elias e do professor John L. Scotson, no livro *Os estabelecidos e os outsiders* (2000), que aborda a temática sociológica de questões importantes da atualidade, como a violência, a discriminação e a exclusão social.

Com o livro *A ralé brasileira: quem é e como vive* (2009), Jesse de Souza disserta, dentre outros assuntos, sobre a “violência simbólica”, aquele tipo de violência que não “aparece” como tal e parece, para quem a produz, algo natural, tornando possível a naturalização e a reprodução infinita de uma imensa desigualdade social. Esse pesquisador sustenta a tese de que a desigualdade do Brasil é legitimada não só devido ao nosso passado colonial, ao contrário, é reproduzida cotidianamente por meios “modernos”, que produzem e reproduzem classes de indivíduos com “estigma nato”.

Quando propusemos uma empreitada no “rastro” da investigação social, nessa magnitude subjetiva do processo educativo juvenil, buscamos discutir questões cujo eixo norteador é a educação, nas suas mais diversas formas de manifestações com base em princípios de complexidade e diversidade. Não medimos esforços, pois acreditamos que o maior objetivo da ciência é buscar melhorar as condições de vida da sociedade humana em seus mais variados aspectos de convivência.

Enfrentamentos e estigmas entre escolares e suas famílias

A intenção dos trabalhos de campo nas residências dos cinco estudantes e suas famílias que aconteceram durante oito meses, foi interpretar os fatos observados, tentando

mesclar as considerações teóricas aos interesses pela vida social dos interlocutores. Não há certeza de havê-lo conseguido, ou seja, explicar ou interpretar os processos sociais.

Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber... Segundo porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade. (DESLANDES et al., 2015, p. 17).

Tentar descrever, analisar e interpretar essas vivências se torna muito valioso, principalmente em virtude das teorias ou de qualquer discurso ou pensamento que se queira juntar a elas. Não se deve deixar, entretanto, que os interesses teóricos se sobreponham aos interesses pela vida social desses estudantes. (DESLANDES et al., 2015).

Nossa proximidade e entrada nas suas casas parece ter trazido uma distração para eles, principalmente para dona Lúcia, que estava recebendo pensão por invalidez e não findava nossas conversas nos finais de tarde em sua varanda. Incorporar esse material e interpretar as suas grafias existenciais numa compreensão mais intersubjetiva foi fundamental na pesquisa. Durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2018, estivemos presente em seus lares e acompanhamos os alunos em seus percursos nos ônibus (de casa para a escola e vice-versa), durante as tarde e noites, por três vezes na semana, e principalmente aos sábados, quando os (as) responsáveis das famílias estavam mais tranquilos (as) em casa.

As conversas seriam organizadas, primeiramente, de forma *semiestruturada*, com perguntas fechadas e abertas, onde os participantes poderiam discorrer sobre o tema livremente e, depois *focalizada*, destinando-se a esclarecer apenas determinado problema, baseando-me em sugestões técnicas de Deslandes et al (2015). A partir da escuta do quadro histórico-geográfico narrado pelos (as) cinco estudantes e suas famílias, fizemos a pergunta focalizada para as famílias de Lúcia e Sofia Duarte¹⁶, Marcos e Betinho Souza, Helena e Pedro Henrique Mendes, Sebastiana e Fred Wilker e Andrea e Felipe Teodoro levando em conta como interpretam e conferem sentido a suas experiências nesse mundo em que vivem. Segue parte dessa narrativa:

Pesquisadora. Vocês já haviam notado algum tipo de marcas ou comentários diferenciados em outros espaços que frequentavam quando diziam que moravam no Bairro?

¹⁶Quando aplicamos o questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas e outras perguntas mais focalizadas estavam juntos a (o) chefe da família e o (a) estudante. O questionário semiestruturado foi aplicado no final do mês de outubro de 2018.

Família Duarte:

Lúcia. Existe muito, principalmente no antigo trabalho na UFG e no Shopping, e nos locais de faxina, nesses bairros mais próximos que as pessoas sabiam onde ficava o Residencial. Quando eu ia fazer uma ficha para comprar nas lojas as pessoas pediam o meu endereço, pois não sabia onde ficava o Bairro. Só perguntava onde ficava eu dizia que era próximo de Santo Antônio de Goiás e escuta às vezes “É muito longe!”.

Sofia. Sim. Só quando vou ao Itatiaia, ao Criméia e no Colégio Estadual. Como eu trabalho no Centro, no Supermercado Barão, na Rua 03, ninguém sabe onde fica o Bairro, quando me pergunta onde fica, respondo que é após a saída da UFG, indo para a cidade de Santo Antônio, e dizem “Nossa! No mato?”.

Família Souza:

Marcos. Não. Nunca observei. No trabalho não dou assunto para ninguém. Ficamos mais em casa, até meus parentes daqui não vem muito em minha casa, pois gosto do som alto no final de semana, de um forró e de uma cervejinha gelada, como eles são evangélicos ficam reclamando, então fico em casa. Visita deles só rápida, eu e a Maria somos católicos, meus filhos são evangélicos.

Betinho. Sim, existe, principalmente quando vou ao banco na Vila Itatiaia, no Alice, na casa de colegas. Também segrega, principalmente quem chegou primeiro segrega quem chegou depois.

Família Mendes:

Helena. Não.

Pedro Henrique. Sim. No trabalho me perguntam se aqui tem asfalto, se aqui não tem nada.

Família Wilker

Sebastiana. Sim. No trabalho brincam que é na roça.

Fred. Não. Só os colegas do Colégio.

Família Teodoro

Andreia. Não sabia.

Felipe. Não sabia.

Pesquisadora. Existem outras coisas que indicam estigmas entre os próprios moradores do Bairro?

Família Duarte:

Lúcia. Sim. As pessoas aqui não têm amigos. Só temos os irmãos da igreja.¹⁷ Os povos “lá de cima” da área que foi doada pela Prefeitura são os baderneiros, não precisam pagar as prestações altas dos lotes, só pagam água e luz e praticam assaltos e assassinatos que gera a má fama no Bairro. Eles da invasão não gostam do povo “aqui de baixo”, acham nossas casas melhores.

Sofia. Os invasores “lá de cima” que ganharam os lotes da Prefeitura de Goiânia não gostam que vamos lá em cima usar o posto de saúde deles, que nem funciona direito, nem médico tem. Eles ficam com todas as

¹⁷A família Duarte frequenta a igreja Batista, faz culto toda semana em sua casa e assiste os cultos na igreja do lado de fora, pois não cabem todos os fiéis no local.

vagas da creche e da escola e criam rixa porque nossas casas são melhores e as deles piores. Devido o mau comportamento dos malas de lá, o Residencial ficou mal falado. O povo acha que somos perigosos também.

Família Souza:

Marcos. Não.

Betinho. Não. Sou meio de boa com as coisas. Vou para Igreja com meus parentes e pra mim não vejo ofensa. Não dá pra sair aqui e fazer amigos, o bairro é muito violento. De noite quando chego da escola meia-noite tem que entrar logo.

Família Mendes:

Helena. Não existe. Só acontece que aqui é muito violento, por isso não saímos de casa. A noite é todo mundo trancado. Os meus filhos não têm amizade na rua. A namorada do Luiz Henrique mora na fazenda em Santo Antônio onde ele treina montaria em bois, nos finais de semana.

Pedro Henrique. Nunca vi.

Família Wilker

Sebastiana. Não vejo. Fico muito aqui “em baixo”, não vou “lá em cima”.

Fred. “Lá em cima” tem um bando de folgado. Não pagam nada e aí a gente fica difamado.

Família Teodoro:

Andreia. O povo lá de cima “é uns noiados”.

Felipe. Eles nunca se meteram comigo, pois conheço muita gente do Residencial.

Após a análise das cinco famílias nas rodas de entrevistas e conversas, interpretamos que alguns dos (as) cinco estudantes e seus familiares vivem sob condições de estigmas, observados e sentidos em suas redes sociais externas ao residencial, no ambiente escolar e no trabalho.

O simples fato de morarem no último bairro da região Norte de Goiânia, despossuído de infraestrutura mínima e que apresenta elevado índice de delinquência e marginalidade era motivo para que as pessoas fizessem comentários que inferiorizavam essa classe de excluídos. Afirmam que em outros ambientes ocorrem situações desse tipo de comportamento, nos comércios das áreas mais centrais da cidade e mesmo nos bairros próximos mais estruturados. Diante do exposto observa-se que de dez entrevistados (as), seis afirmaram que existe discriminação, preconceito e estigma.

Na interpretação dos depoimentos, é consenso que a maioria dos participantes focais da pesquisa valida a hipótese inicial deste estudo, de que o estigma no bairro é ouvido, sentido e vivenciado em alguns espaços em que seus habitantes estejam, nas escolas, na loja

de cadastro das Casas Bahia e no trabalho dessas pessoas, lugares onde traçamos a maior rede de sociabilidade, porque nele passamos a maior parte do nosso dia.

Pelo simples fato de morarem em determinado bairro, os indivíduos eram julgados e tratados – e, até certo ponto, julgavam a si mesmos – de acordo com a imagem que os outros faziam de sua vizinhança. E essa dependência que os indivíduos têm da posição e da imagem dos grupos a que pertencem sua profunda identificação com estes na avaliação de outrem e em sua própria autoestima, não se restringe a unidades sociais com alto grau de mobilidade social individual, como os bairros. (SOUZA, 2009, p. 131-132).

Outro ponto polêmico na interpretação dos depoimentos e que acrescentou outra categoria de análise para a pesquisa é a revelação da ocorrência de espaços com marcas de sociabilidades conflituosas: os “povos lá de cima”, que sofrem o estigma dos “povos lá de baixo”, que os estigmatizam.

Os “povos lá de cima” receberam as casas do Governo Federal e Municipal, pelo programa *Minha Casa Minha Vida* e são classificadas como mais pobres, ruins e delinquentes, além de não precisarem trabalhar duro para pagar as altíssimas prestações dos lotes. Os relatos de três famílias pesquisadas que residem na parte de baixo, então chamadas de “povos lá de baixo”, impõem as condições de pessoas baderneiras, oportunistas e delinquentes às famílias que moram na parte decima. Os estudantes do Residencial compõem um grupo que vive uma situação fronteira e é especificamente nessa condição de indefinível que opera o deslocamento do estigma que cerca os moradores e seus descendentes diretos.

Para nossa compreensão da existência de preconceito, discriminação ou estigmas entre os próprios moradores do bairro, reforçamos, mais uma vez, esse conflito quando percebemos que de 11 entrevistados (as), três reconheceram haver discriminação, preconceito, estigma e rivalidade entre os próprios moradores “povos lá de baixos e povos lá de cima”, isto é, apenas 33%, embora outros, mesmo não reconhecendo, esboçaram comentários preconceituosos. Ou seja, mesmo não reconhecendo outros elementos, mostram a rivalidade.

Desse modo, notamos a imprecisão nas relações entre os “povos lá de baixo” e os “povos lá de cima”; três chamaram o “povo lá de cima” de *folgados* e outros três disseram que *não conversam com os vizinhos*. Esta rivalidade, em parte, se origina de outras ordens sociais, uma vez que o preconceito é uma marca da sociedade brasileira que acomete todos em geral. Pelo mencionado, a renda salarial das famílias “povo lá de cima” é só de um salário mínimo mensal e, portanto, elas realmente não têm condições de pagar as altas prestações, sendo que, pelo percebido, eles vivem em precárias condições de vida.

Abramo e Branco (2005) mencionam que a visão identitária da juventude origina-se em parte, na atualidade, de um discurso cruel e desumano originados na nova ordem econômica, no aumento do desemprego conjuntural e estrutural, no crescimento da violência urbana e, principalmente, na delinquência existente nas periferias. Os autores ainda explicam que as trajetórias da juventude advêm da forma como cada comunidade local ou maior, em demarcada condição histórica, as significam.

Os adolescentes, em sua identificação como classe, percebem que pertencer a camadas populares significa uma ameaça à ordem pública, à sociedade. Os estudiosos da temática consideram que, nas grandes cidades modernas,

[...] pobres tinham uma presença perturbadora, principalmente quando se organizavam em grupos e perambulavam pela cidade, desafiando o ritmo e o fluxo do espaço urbano moderno e industrial, que já tinha uma nova moral produtiva. Esses grupos eram então considerados uma população viciosa, caracterizada por seu potencial destruidor e contaminador, por sua insubmissão e desordem. As ruas eram o espaço do vício, da desordem, da orgia. (RIZZINI, 1997, p. 120).

Havia sinais de distinção bem visíveis nas formas de viver do lugar, e essas visões de marginalidade e estigmas impiedosos não era regra geral. No bairro existiam sujeitos (sujeitas) trabalhadores (as) de origem rural e urbana, que mesmo com poucos recursos conseguiam manter a família unida, os filhos na escola (escola militar, frequentada por jovens de classe remediada) e seguiam costumes religiosos.

FIGURA 1. Estudantes do Colégio Estadual do turno vespertino aguardando o ônibus do Bairro para retornar para casa



Fonte: Trabalho de campo dia 23/10/2018

De acordo com Camara (2010), os espaços públicos, a rua, a escola e a praça corporificam-se como lugares de multiplicação da socialização do menor pobre e desvalido,

principalmente dessas famílias acostumadas com as vivências no meio rural. Observa-se o quanto os jovens das periferias carecem de área de lazer, parques, quadras esportivas e atividades culturais para o seu desenvolvimento socioafetivo e cognitivo. Suas redes de sociabilidade se dão principalmente nesses espaços públicos.

Na fotografia acima (Figura 1), temos um grupo de estudantes de 10 a 13 anos, que estudam no Colégio Estadual e moram no Bairro, vivenciando sua rotina diária de deslocamento casa-escola. Essa foto foi registrada em meados do mês de outubro de 2018, na ocasião de um dos trabalhos de campo, quando estávamos aguardando o ônibus do bairro estudado.

Entram em cena, no ponto final de ônibus 41 estudantes com farda escolar, à vontade, sentados no chão, correndo, mexendo com quem passava. Eles (as) estavam incomodando quem estava esperando o ônibus e alguns comerciantes pelo comportamento, marcado por uma baixa contenção dos impulsos.

Muito embora o Regimento Interno da Equipe Disciplinar do Colégio Estadual, recém militarizado, era transgressão leve se envolver em algazarra e sentar no chão estando com o uniforme, mesmo fora dos muros da escola, os estudantes diziam que “fazem fora da escola tudo o que é proibido lá dentro”. Para o psicanalista e teórico da Crise da adolescência, Erikson (1976), esses adolescentes, em busca de uma identidade própria do eu capacitado, incorporam papéis sociais, ideológicos e morais e, por sua vez, elegem valores às pessoas às quais serão fiéis, recusando-se a aprovar as escolhas feitas pelos pais. Os valores dessa nova geração, chamados de virtude dilatada, estão diretamente ligados ao momento histórico vivido, diferente da subjetivação da geração de seus pais ou professores.

A principal tarefa da adolescência é confrontar a crise de *identidade versus confusão de identidade* (ou *confusão de papéis*), de modo a se tornar um adulto único com um senso de identidade coerente e um papel valorizado na sociedade. A crise de identidade raramente se resolve plenamente na adolescência; questões relativas à identidade aparecem repetidas vezes durante a vida adulta (PAPALIA, 2006, p. 477).

Segundo Erikson (1998), esses jovens da também chamada *Geração Y*¹⁸ tendem a ter elevada autoestima, são muito curiosos, o que os leva a pesquisar, por conta própria, as

¹⁸Geração Y – Nascidos entre 1982 e 2003, cresceram em meio aos recursos tecnológicos, convivendo com computadores, correio eletrônico e programas de mensagens instantâneas, a chamada geração virtude dilatada. Não possuem memória de um tempo em que a tecnologia não existia massivamente. Mais detalhes pesquisar CHIUZI et al (2011), que em seu artigo descreveu as gerações em cinco categorias: *Geração da Infância* – nascidos entre 1901 e 1925 –, *Geração Silenciosa* – nascidos entre 1926 e 1945 –, *Geração Baby Boomer* – nascidos entre 1945 e 1964 –, *Geração X* – nascidos entre 1965 e 1981 –, e *Geração Y* – nascidos entre 1982 e 2003.

novidades e seguiu-as. Ademais, procuram diferenciar os sistemas familiares e constroem novas estruturas familiares; essa emancipação pode ocorrer de forma gradativa e pacífica ou conflituosa, querendo “tudo e no agora” de forma intolerante.

O geógrafo Turra Neto (2012) afirma que durante muito tempo a juventude foi encarada como uma fase indefinida, não era percebida como uma etapa com valor em si mesma, como portadora de questões próprias e de dinâmicas culturais, históricas e geográficas específicas. Hoje, no contexto de sociabilidade e seus determinantes do mundo global, tem-se percebido que essa fase de vida é vivida diferentemente, de modo que a juventude é uma categoria plural. Embora inserida na cultura global, a cultura juvenil tem singularidade sedimentada de rastro de bens materiais e simbólicos pertinentes ao seu tempo, construídos nas relações de sociabilidade diárias. Apesar de a sociabilidade parecer-lhes inerentes, eles escolhem atrair ou repulsar as redes de amigos, construir ou desconstruir os grupos, vagar ou não pela cidade, valorizar ou não o tempo livre e o lazer. A maneira como eles realizam ou realizaram isso determina seu perfil geracional, agrade ou não quem está a sua volta (Dayrell, 2005).

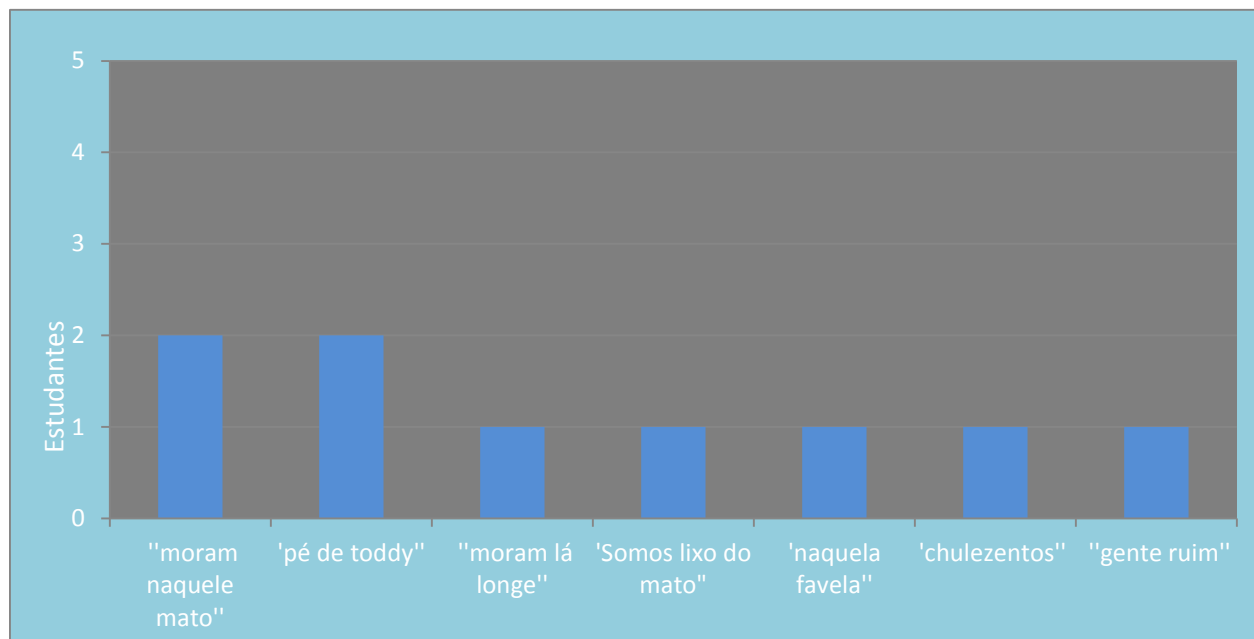
Na maioria das vezes, mesmo que alguns pais estimulem os filhos a frequentarem a escola, eles fazem isso por razões não muito conscientes, pois tampouco tiveram uma experiência escolar de muito sucesso, de modo que não conhecem os benefícios da escola e sua fala é da “boca para fora”.

Os estigmas na/ da escola

Narraremos agora o percurso de cinco estudantes informantes da pesquisa, cujo contato se deu ao longo de outubro de 2018. Todos relatam que sofreram algum tipo de aborrecimento porque moram em um lugar diferente e por seus costumes considerados “estranhos”. Os olhares duvidosos e descrentes buscam a definição, a fixação da conduta dos sujeitos, e normalmente são dos estudantes da sala, principalmente aqueles que também moram em bairros periféricos, que acham que se comportam bem, que são mais disciplinados.

Ao apreciar o Gráfico 1, notamos que os cinco estudantes convivem numa situação de desconforto e inferioridade pelo fato de aparentarem os sapatos sujos de terra vermelha, e que por isso, moram no mato e na favela, são gente ruim e “chulezenta”. À primeira vista, os “reconhecíveis” os classificam como “os diferentes”.

GRÁFICO 1. Os termos pejorativos e preconceituosos com que são identificados ou classificados os estudantes



Fonte: Acervo da autora, 2018.

No depoimento da estudante Sofia Duarte, de 18 anos, foi possível perceber o tratamento de um servidor público que pediu para a menina alisar o cabelo para entrar em forma de acordo com as normas disciplinares, pois o regimento da escola militarizada proíbe a utilização de cabelo armado¹⁹ para as estudantes – e para os funcionários. Conforme o regimento disciplinar, os cabelos devem permanecer presos com rabo de cavalo ou coque. Nilma Lino Gomes (2002), em sua pesquisa de doutorado, fala da importância da conscientização das possibilidades afirmativas oferecidas pelo cabelo no processo de reafirmação do corpo negro e na mudança das representações negativas, presentes na herança de uma cultura racista que anula a estima do corpo negro.

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito [...] Para esse sujeito, o cabelo não deixa de ser uma forte marca identitária e, em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo [sic]. (GOMES, 2002, p. 3).

¹⁹São os cabelos volumosos, ondulados e crespos que reforçam a cultura negra.

Que identidade se constrói nesse diálogo racista estrutural, expresso de maneira conflituosa, que estimula a fuga do corpo e a expressão estética e identitária negra, neste caso, o cabelo, impondo autoritariamente um novo referencial de padrão branco de beleza? Para Gomes (2002), as identidades são construídas nas relações estabelecidas com os outros nas fases da vida. Observamos que, para os estudantes de periferia, ser depositário de estigmas requer certa habilidade para lidar com estas situações complexas, principalmente na escola, onde seus pares estão na mesma faixa etária e em termos de classe social mal se diferenciam, por isso buscam se inserir nas mesmas redes espaciais das mesmas instâncias da vida social. Os olhares desconfiados buscam a definição, a fixação da conduta dos sujeitos.

É necessário atentar para o contexto e para a linguagem que permeia a sociabilidade dos diferentes grupos. O estigmatizado parece estar na fronteira em sua estranheza de inserção. Afirmam que ele é diferente e é preciso lembrar que isso não é sinônimo de vergonha, e sim de orgulho.

Na realidade, como nos apresenta Goffman (1988), o que determina o estigma é um tipo especial de relação entre estilo, o que é próprio a alguém e o rótulo ou ideia classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultado de hábitos de julgamento ou generalizações. Nesse sentido, um estilo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade e a visibilidade de outros. Elias e Scotson (2000, p. 23), em *Os estabelecidos e os outsiders*, nos dão suporte teórico para entender essa geografia do poder:

Na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-los entre si. Em qualquer lugar viam-se membros de um grupo estigmatizando os de outro, não por suas qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio grupo. Portanto, perde-se a chave do problema que costuma ser discutido em categorias como a de “preconceito social” quando ela é exclusivamente buscada na estrutura de personalidade dos indivíduos. Ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência.

Ao contrário do que imaginávamos, está incorreto tratar a estigmatização social como se fosse uma desavença ou um desafio acentuado por outras pessoas, um problema relacionado ao pessoal, ou seja, de cunho individual. Para entender que o problema deriva do grupo precisamos indagar por que os estudantes percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo, se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais dos “nós” e, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outros grupos, de outras fronteiras, a quem classificam coletivamente como “eles”. (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Ao enaltecer dessa maneira os membros de um dado grupo, o carisma grupal relegava automaticamente os membros de outros grupos interdependentes a uma posição de inferioridade. O carisma grupal reivindicado pelo grupo antigo da “aldeia” tinha seu ferrão. Não apenas ajudava a definir as fronteiras entre os que pertenciam ao grupo e os que não faziam parte dele [...] Deixava implícito que era um sinal de desonra não fazer parte da graça e das virtudes específicas que os membros do grupo ilustre reivindicavam para si. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 104).

Pelo exposto, a exaltação coletiva e as intenções mais sociáveis contribuem para moldar a identidade individual, nas vivências que o estudante tem de si e das outras pessoas. Cada pessoa cresce alicerçando sua identidade pessoal na identificação com um ou vários grupos, “ainda que ele possa manter-se tênue e ser esquecido em épocas posteriores, e sem algum conhecimento dos termos elogiosos e ofensivos, dos mexericos enaltecedores e depreciativos, da superioridade grupal e da inferioridade coletiva que o acompanha”. (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Ancorada na justificativa de Elias e Scotson sobre sua pesquisa de campo na comunidade de Winston Parva (nome fictício) na Inglaterra, um povoado claramente dividido entre dois grupos, semelhantes em vários pontos à comunidade do Bairro, percebemos a importância da dimensão temporal, ou seja, como o desenvolvimento de um grupo determina seu sistema, suas peculiaridades e natureza. O grupo de estudantes que moravam em bairros relativamente mais antigos tidos como centrais tinham trajetórias em comum, os recém-chegados (bairro) não. O grupo de estudantes antigos residentes compunha-se de famílias que haviam morado nos bairros por umas quatro décadas. “Elas haviam atravessado juntas um processo grupal – do passado para o futuro através do presente – que lhes dera um estoque de lembranças, laços de intimidade emocional”. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 38).

Considerações finais

A pesquisa sobre o sujeito “pé de toddy” que chegava atrasado ao colégio começou com muitos porquês e, então, intentamos buscar as respostas que não estavam evidentes. Por que alguns grupos de estudantes acreditavam ter mais poder que outros, tidos como diferentes? A expressão migratória da mobilidade social foi a primeira hipótese que imaginamos comprovar, mas percebemos que não havia como entendê-la como simples expressão geográfica, como se os estudantes basicamente se deslocassem fisicamente de um lugar para o outro.

Compreendemos que a vida dos sujeitos estavam inseparavelmente ligada aos espaços em que eles moravam ou moram. Esses espaços são cheios de significado, são espaços

“nutritivos” (GONÇALVES FILHO, 1979 p. 113), mas os avanços tecnológicos atuais alterariam essas relações com os lugares. Desse modo, os sujeitos acabam perdendo o enraizamento e o vínculo afetivo com eles, pois vivem no mundo moderno, sem as lembranças que nos propiciam a construção dos afetos necessários ao enraizamento.

Na realidade, a situação de desolamento se dá porque esses sujeitos se deslocam de um grupo social para outro. Na maioria das vezes, precisam estabelecer novas redes de sociabilidade com grupos já estabelecidos (como colocam ELIAS; SCOTSON, 2000), cujas normas e costumes são mais poderosos e enraizados que os seus. Por isso vivenciam inúmeros conflitos, que, se não forem bem administrados, acabam deteriorando a personalidade e a autoestima dos estudantes que moram nas áreas periféricas.

Observa-se que os sujeitos apelidados de “pé de toddy” precisam se encaixar no papel de recém-chegados e que dificilmente vão seguir as tradições já estabelecidas. Eles têm de saber enfrentar os conflitos particulares desse novo papel desenraizado. De acordo com Deslandes et al. (2015), cada sociedade humana existe e se desenvolve em determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Aquelas que estão vivendo na mesma época histórica apresentam algumas semelhanças complexas, dado o fato de viverem num mundo marcado pela interferência das comunicações. Logicamente, os jovens vivem o agora, marcado por seus costumes, e é com tais imperativos que desenvolvem seu futuro, numa discussão constante entre o que já está pronto e o que será fruto de seu papel principal. Portanto,

[...] a provisoriidade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social. Por isso, também, as crises têm reflexo tanto no seu desenvolvimento como na decadência das teorias sociais que as explicam (pois estas também são históricas). (DESLANDES et al, 2015, p. 12).

É no espaço escolar que os conflitos vividos no ambiente familiar se realçam mais, principalmente para aqueles profissionais mais sensíveis à escuta e à observação. Pelo exposto, é delegado, na atualidade, aos sistemas de ensino, o compromisso de oferecer uma educação inclusiva para todos, que propõe a inclusão dos considerados “diferentes”. Nessa perspectiva a Declaração de Salamanca (1994, p. 10) é taxativa em afirmar que “as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando sociedades mais abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva”.

Analisamos que a escola deve se tornar um lugar, por excelência, da formação de indivíduos que aceitem relacionar-se com as diferenças, e não que apenas as observem como traço de fronteira, exclusão e discriminação. Para que isso aconteça é necessário que haja mudança no currículo escolar com aportes interdisciplinares e transdisciplinares.

[...] nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros. (GOMES, 2002, p. 3).

É a cultura e a sociedade que asseguram o desenvolvimento dos indivíduos, entretanto, é a convivência entre os indivíduos que consente a preservação da cultura e a auto estruturação da sociedade. Para Morin (2000, p. 52), “[o] homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”. Todavia, podemos conceber que a integridade, a autonomia e o livre-arbítrio dos estudantes estabelecem nosso principal objetivo ético e pedagógico, procurando não deixar que a multidimensionalidade e a complexidade humana desses sujeitos se tornem invisíveis.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O novo capital.** Razões práticas: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. ¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. In: BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social.** México: Siglo Veintiuno, 1997.

CAMARA, Sonia. **Sob a guarda da República:** a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

DAYRELL, Juez. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

DESLANDES, Suely Ferreira et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Organização de Maria Cecília de Souza Minayo. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, Erik Homburger. **Ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário de língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <file:///C:/Users/LG/Desktop/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: _____. **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007.

KROGER, Jane. Ego identity: an overview. In: KROGER, J. **Discussions on ego identity**. Hillsdale: Erlbaum, 1993. p. 93-125.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 19.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Colaboração de André Grillo et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

TURRA NETO, Nécio. **Múltiplas trajetórias juvenis**: territórios e rede de sociabilidade. Jundiaí: Paco Editorial: 2012.

8. O LUGAR DA AUTONOMIA NA ESCOLA – REFLEXÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES CONSTRUÍDA POR MEIO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO COM ABORDAGEM EM DIREITOS HUMANOS

Maurício Barbosa Carneiro

Mestre em Ensino na Educação Básica Universidade Federal de Goiás

Elson Rodrigues Olanda

Doutor em Geografia Universidade Federal de Goiás

1. Introdução

Nunca é demais salientar que somos indivíduos construídos historicamente e que para nossa evolução e desenvolvimento cognitivo, precisamos de constante contato com o meio e com outros indivíduos, pois é nesta relação que se estabelece os processos de aprendizagem e de construção da autonomia. Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da existência (MACHADO, 2008).

Que nessa abordagem de considerar as construções e possibilidades de relação de autonomia é imprescindível dialogar com a educação em/para direitos humanos ao considerar que essa educação pressupõe a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global. (BRASIL, 2007).

Nesses processos o ambiente escolar torna-se fundamental. É por meio dele que se constitui o ensino, que se busca refletir sobre o lugar que a escola e o ensino assumem diante das contradições presentes na sociedade. Que se acredita que as relações possam basear-se na autonomia efetiva dos sujeitos, para abordagens que considerem a formação de crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade. Há que se pensar nessas relações construídas em diálogos constantes e em propostas que consigam, de forma prática, intervir na realidade.

A Escola, conforme CONTRERAS (2002), torna-se um lugar, uma instituição de oportunidades sociais. Segundo ele, escolas são lugares onde alunos e alunas se introduzem em formas particulares de vida, preparação para a vida futura; escola é uma instituição que desempenha funções de regulação social e de seleção, numa sociedade na qual as conquistas em matéria de igualdade, liberdade e justiça são assuntos de discussão; Escola é uma instituição encarregada de proporcionar oportunidades sociais por meios educativos (CONTRERAS, 2002, p. 120).

Quando falamos do lugar da autonomia na escola é fundamental destacarmos os problemas advindos da falta dela, e em função disso, como se reflete nos a estudantes e professores. Uma autonomia que pressupõe o desenvolver uma consciência crítica para que professores e alunos possam atuar na realidade a que se inserem não pode ser esquecida. Essas autonomias (da escola, do educador e educando), não podem ser desprezadas. No entender de Azanha (1993), a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonogada esta condição, a escola perde a sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação, em aparelho do Estado (Azanha, 1993, p. 114).

A falta dessa autonomia na escola e consequentemente no ensino pode causar relações verticalizadas, decisões individualistas, ensino descontextualizado, burocratização das relações. Isso contribui para uma escola fora do contexto onde está inserida, fora do projeto político pedagógico construído. Sobre isso, Contreras (2002) adverte que a educação não pode ser determinada a partir de fora. Formulada por agentes externos. Ela deve ser construída em constante autonomia daqueles que estão a frente dos processos educativos e das instituições governamentais interligada ao entendimento das contradições que se manifestam na sociedade.

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos.

Destarte, esse artigo está dividido em quatro momentos inter-relacionados. O primeiro composto por esta introdução apresenta a contextualização da autonomia na escola e os desafios que a falta dela pode causar, bem como a necessidade de tecer abordagens que considerem a educação em/para direitos humanos. No segundo, aborda-se o projeto de intervenção intitulado “O lugar da autonomia na escola” onde são apresentadas as características do projeto que originou este artigo e as possibilidades de uma educação em/para direitos humanos na formação de sujeitos pode trazer. Nele são abordadas as diversas fases de construção do projeto, incluindo: a problemática, a justificativa, o objetivo e a metodologia do projeto, as estratégias de ação. No terceiro momento abordam-se os resultados e discussões que a concretização do projeto permitiu: a construção do conceito de autonomia pelos educandos e as análises advindas das rodas de conversas com os docentes. No quarto momento – “Para além da intervenção pedagógica: o lugar da autonomia e a autonomia do lugar” –, são analisadas a inter-relação espaço, lugar, autonomia e a necessidade de uma formação mais abrangente em Direitos Humanos.

2. O projeto- o lugar da autonomia na escola

A discussão acerca do lugar da autonomia na escola perpassa pela necessidade de formação de sujeitos reflexivos e dialógicos. Há implícita nessa abordagem a concepção de SCHON(1983) do exercício da docência pelo professor como prática reflexiva, da reflexão na ação. Segundo ele:

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções [...]. A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (Schon, 1983: 338-9).

O ensino, vinculado a um elemento prático, a um lugar em seu contexto social, político, cultural, ambiental e econômico, trará mais significado ao aluno. Permitirá abordar temas em um contexto vivenciado por professores e alunos. Nesse viés, reside à contextualização, a significação e ressignificação. É um ensino que ocorre de fora para dentro. Do ambiente vivenciado para a escola. Do elemento prático para a reflexão teórica. Da reflexão prática para a construção da cidadania. Um ensinar centrado na autonomia desses sujeitos. Constata, FREIRE (1996), que a autonomia envolve um constante agir sobre os objetos a serem conhecidos, um constante aprendizado. Neste sentido,

O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 47).

O projeto surge da necessidade de buscar nas relações estabelecidas entre a escola e a sociedade, o professor e o aluno, relações que se pautem pela autonomia desses sujeitos, que consideram um educar em/para direitos humanos. Dentro do ambiente escolar ou fora dele tais relações são constantemente colocadas em análise. Nessas análises é necessário considerar que uma educação em/para direitos humanos contribui para a busca dessa autonomia. Muito mais que a liberdade pedagógica trata-se de uma formação democrática, dialógica e crítica sobre as relações que se estabelecem entre os educandos, a sociedade e as contradições que aí se apresenta.

Considera que esses sujeitos podem entender o contexto em que se inserem de forma prática, onde as relações de ensino-aprendizagem fazem-se presentes, entende que há entre eles uma relação fundamental – a possibilidade de construir autonomias e de exercê-las. E ao considerar as relações de ensino-aprendizagem, é preciso enxergar a escola como uma instituição que não só ensina, mas que também contribui para formação dos sujeitos que nela dialogam. E nesse sentido, de acordo com Silva e Ferreira (2010) é preciso contemplar na formação dos profissionais da educação alguns elementos de uma educação em/para direitos humanos:

Compreende-se que a formação dos profissionais da educação deverá contemplar o conhecimento e o reconhecimento dos temas e questões dos Direitos Humanos com o intuito de desenvolver a capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição, fazendo com que tais profissionais se identifiquem e identifiquem sua instituição como protetores e promotores destes direitos. (SILVA, FERREIRA, 2010, p. 89).

É preciso ponderar que a construção das autonomias dentro do ambiente escolar pressupõe outras. Trata-se de considerar, conforme os autores SILVA e FERREIRA (2010) professores e estudantes como mediadores da promoção e proteção dos direitos humanos. E dialogar, sobretudo, que o lugar da autonomia da escola pressupõe o lugar da também dos seus sujeitos e da sociedade que ali insere.

2.1. A Escola dialoga com a sociedade e com os sujeitos?

A escola como lugar de constante intervenção social necessita, dentro do processo de ensino-aprendizagem, exercitar a construção do saber de acordo com princípios democráticos, dialógicos. Ela pressupõe um envolvimento dentro e fora do seu espaço na concretização dos saberes ali ensinados. Essa prática de construção do diálogo precisa estar

em sintonia com o desejo dos sujeitos que ali transitam. Cabe repensar esses sujeitos e as práticas que tradicionalmente se enraízam dentro desse ambiente. Sobre esta análise DEMO (2011), faz o seguinte apontamento:

Educação, não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar é sobretudo formar a AUTONOMIA crítica e criativa do sujeito histórico competente dotando-o de possibilidades concretas para a transformação do seu meio e de si. (DEMO, 2011, p. 20).

Compreender a escola em sua totalidade, envolve: as mudanças teórico-práticas, o sujeito como personificação do saber, o envolvimento com os agentes onde ela situa, a relação que se estabelece com os organismos da qual faz parte e, principalmente, a capacidade de ser autônoma dentro do seu contexto pedagógico. Não se pode falar de autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e como este se concretiza em cada caso (RIOS, 1995).

Os estudantes e professores como sujeitos do saber precisam estabelecer autonomias capazes de conduzi-los há um conhecimento natural, livre das burocratizações que o sistema impõe. Esse educar autônomo, do sujeito como coparticipante do conhecimento é necessário numa sociedade que aprendeu a ser tão separada, tão fechada em seus conceitos e tão distante do verdadeiro educar. Segundo Contreras (2002), essa abordagem precisa ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem se conjugar e equilibrar e fazer sentido muitos elementos.

O lugar da autonomia na escola tem nesses agentes, possibilidades de refazer práticas, de buscar processos que conduzam há um saber construído, dialogado. Entender a necessidade real do aluno faz com que o professor mude práticas e aprenda a decidir capacidades, opiniões, conteúdos em constante interação com o alunado (FREIRE, 1998). Ao intervir nesta realidade professores e alunos passam a melhor compreender o lugar onde moram e as relações que ali se estabelecem.

Essas relações são sempre dialéticas e contribuem, conforme FREIRE (1998), para uma educação libertadora. Vejamos:

Há que se construir uma proposta educacional autônoma para uma educação libertadora a partir da dialética existente entre o ensinar e o aprender, entre a docência e a discência [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção (FREIRE, 1998, p. 25).

Para Azanha (1987), a tarefa educativa é importante para a autonomia da escola. Segundo ele:

A autonomia da escola só ganha relevância se significar autonomia da tarefa educativa [...] Enfim, a autonomia da escola é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo. (AZANHA, 1987, p. 143).

Aí reside duas problemáticas: *a primeira refere-se a essa reflexão do professor para o estudante*. O professor ao educar considera o estudante como sujeito dotado de saberes? Estimula sua autonomia? Vivencia essa autonomia em sua prática pedagógica? A segunda refere-se *à compreensão que o aluno possui do conceito de autonomia no ensino*. Como possibilitar aos discentes um contato prático com o ensino à luz da autonomia? Como estimular a autonomia dos alunos frente há constantes desestímulos com a escola? São problemáticas que se complementam e quando entendidas possibilitam aos sujeitos (alunos e professores) pensarem suas capacidades e ações.

Para que possamos entender positivamente o diálogo entre a escola e os seus sujeitos é preciso considerar uma educação em/para direitos humanos que considere segundo CANDAU(2010) a formação ética, crítica e política. Segundo ele:

- A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.
- A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.
- A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil.

É considerando as formações apontadas por CANDAU(2010) que dialogamos Escola - Sociedade – Sujeitos na busca por processos de autonomia que se baseiam no respeito ao outro, na crítica e na transformação social daqueles que se encontram a marginalizados economicamente, politicamente e socialmente.

2.2 Quais autonomias são buscadas nos processos de ensino-aprendizagem?

Diante do diagnóstico feito em uma escola municipal foi possível observar algumas dificuldades em relação à temática do projeto: AUTONOMIA E ENSINO. Quanto aos discente a realização do projeto em duas turmas (uma do 5º ano e outra do 6º ano do Ensino Fundamental) permitiu levantar as seguintes dificuldades: compreender o conceito de

autonomia e como este pode se dar no ensino de forma prática. Para os docentes as dificuldades maiores relacionam-se a falta de autonomia dentro do ambiente escolar e a forma de como possibilitar a construção dessa autonomia.

A autonomia que compreende o pedagógico, o financeiro, o administrativo compreende um desafio para a escola e os sujeitos que nela atuam. O foco central do projeto foi atuar na autonomia pedagógica onde os sujeitos (alunos e professores) estabelecem suas relações. Por meio dele é possível desenvolver uma maior reflexão e aprendizagem sobre a importância da AUTONOMIA na construção de um saber que considere os sujeitos como capazes de dirigir o seu aprendizado.

Entende-se, conforme Contreras (2002), que essa autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologicista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. Ela não é uma capacidade individual, não é um estado ou atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem. Tendo em vista os resultados do diagnóstico feitos nas turmas e com os professores, na primeira etapa do projeto, foi definido um plano de trabalho com as metas gerais a serem desenvolvidas durante as próximas etapas. Foram definidas também ações e atividades tendo por base as competências necessárias e que deveriam ser garantidas no processo de compreensão e reflexão sobre a autonomia pedagógico no ensino a partir da reflexão docente e discente.

Ao trabalhar a construção dessa autonomia, acreditar-se-á que cada aluno e professor serão capazes, ao longo do desenvolvimento do trabalho, de identificar os diferentes processos que levam a autonomia e como seu uso pode levar a um ensino mais democrático e dialógico. Dessa forma, acredita-se que haverá uma melhora substancial na construção do processo de autonomia no ensino e, conseqüentemente, melhor participação dos envolvidos. Entender a autonomia, segundo Barroso (1996), é olhá-la como expressão da unidade social:

[...] a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia [...] é o resultado do equilíbrio de forças [...] entre os detentores de influência (externa e interna) [...]. Deste modo, a autonomia, afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social politicamente, pela interação dos diferentes atores [sujeitos] organizacionais em uma escola. (BARROSO, 1996, p. 186).

Busca-se autônomoas que consigam dialogar com o espaço onde vivem seus sujeitos, que consigam vincular-se a unidade social ao qual pertencem. Assim sendo, tais instituições educacionais devem analisar a realidade criticamente, permitindo que as diferentes visões de mundo se encontrem e se confrontem por meio de processos democráticos e procedimentos

éticos e dialógicos, visando sempre o enfrentamento das injustiças e das desigualdades. É dessa forma que o ambiente educativo favorecerá o surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos.

2.3 O objetivo e a metodologia adotada no projeto de intervenção

Ao se analisar o processo de construção da autonomia na escola esbarra-se com outras contradições que pressupõe a negação e existência da autonomia, o diálogo e o monólogo das opiniões, a participação e as decisões unilaterais. Diante desses fatores contraditórios há que se compreender como a autonomia se desdobra de fato no ambiente escolar a partir do olhar discente e docente. Essa compreensão da forma como ela ocorre é o que objetiva a concretização do projeto.

Não se pretende esgotar as possibilidades de concretização dessa autonomia, mas objetiva-se a buscar as diversas possibilidades que a Escola, com seus diversificados sujeitos, contribuem para pensar a sociedade, o lugar que ocupa, dentro de uma possibilidade formativa mais crítica e real.

Há nos espaços escolares diversas autonomias sendo construídas pelos alunos – nos seus anseios e dificuldades, nas suas relações sociais e afetivas, assim como existem variadas autonomias docentes que se manifestam nas opiniões, na prática metodológica. Esses alunos, esses professores, sujeitos de uma realidade posta, exercem de fato suas autonomias? Concretizam suas opiniões sem julgamentos? Reconhecem que essa autonomia existe dentro do ambiente escolar?

A trajetória metodológica foi delineada de acordo com os princípios da pesquisa-ação, cujo intuito é de trazer reflexões coletivas e possibilidades de mudanças em práticas enraizadas no ambiente escolar considerando alunos e professores como sujeitos capazes de transformar o saber a partir do diálogo e participação, dotando-os da autonomia necessária ao ensino. Segundo Thiollent, (1985):

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Essa modalidade de pesquisa tomou-se pertinente dada suas condições de interferir na realidade, buscando transformá-la conforme as necessidades, expectativas do grupo e condições histórico-culturais do contexto. Para construção do projeto de intervenção escolar

os instrumentos utilizados para a coleta de dados nessa fase inicial foram os questionários e a observação.

2.4 As estratégias de ação

O projeto foi desenvolvido em três etapas nas quais foi apresentado o conceito de Autonomia e suas interrelações com o ensino e com a educação em/para direitos humanos. Na primeira etapa foi realizado o diagnóstico no ambiente escolar para levantar informações como professores e alunos vislumbram esse conceito na prática. Foram aplicados questionários e entrevistas aos gestores e professores da unidade escolar.

Na segunda etapa apresentou-se aos discentes e docentes o resultado das entrevistas e dos questionários sobre como ocorria essa autonomia nesses ambientes e como os processos educativos em/para direitos humanos contribuem para constituição do ser em sua totalidade.

Na terceira etapa houve uma diferenciação de abordagem para alunos e professores. Aos discentes o lócus da intervenção se deu nas reuniões pedagógicas da unidade escolar. Foi proposta uma roda de conversa sobre como a escola pode tornar-se um ambiente onde a autonomia dos sujeitos estejam presentes. Para isso, foram analisados artigos, teses, autores e livros que trabalham com a temática.

Para os discentes a intervenção proposta dar-se-ia através de uma sequência didática. As dificuldades apresentadas foram maiores, uma vez que se trata de uma turma do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais e outra do 6º ano.

As turmas foram reunidas noutro ambiente da unidade escolar e questionadas se conheciam ou vivenciavam a autonomia no ambiente escolar. Como não sabiam e não conhecia o conceito de autonomia, a sequência didática proposta era de que eles mesmos pudessem inserir-se no processo de construção. Foi pedido que apresentassem temas relacionados ao ensino de Geografia e dividido os temas que construíram em quatro temáticas: Meio ambiente, Economia, Sociedade e Cidadania.

Após esse processo, foram divididos em três grupos, e apresentadas imagens sobre o que tinham entendido do ensino em Geografia. Cada grupo inter-relacionou as temáticas de maneiras diferenciadas. No entanto, como as temáticas se complementavam não havia problema em fazer esse processo.

As ações empregadas podem ser resumidas de acordo com as informações apresentadas no Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1. Resumo das ações desenvolvidas

Projeto de Intervenção: o lugar da autonomia da escola		
Etapas / Ação	Professores	Alunos
1ª Diagnóstico	Questionários/Entrevistas	Entrevistas
2ª Resultados	Quais eram as análises?	Desconheciam o conceito
3ª Intervenção	Roda de conversas: Reuniões Pedagógicas (2)	Sequência didática

Elaborado por Maurício Barbosa Carneiro (2019)

A abordagem em/para direitos humanos pressupõe o entendimento do que é a escola, como são os sujeitos que dela faz parte, de que forma reconhecem a construção da autonomia? Quando se constrói as possibilidades do projeto de intervenção demonstradas no quadro 01, é necessário revisitar os diagnósticos, os resultados e a intervenção pensada nessa abordagem.

3 Para além da intervenção pedagógica: o lugar da autonomia e a autonomia do lugar

A grande questão dessa autonomia no ensino da geografia e de outras ciências está em tornar os sujeitos capazes de agirem diante dos contextos que ora se apresentam. Muitos destes dicotômicos e com relações verticalizadas, hierarquicamente organizadas. Nesse sentido a Escola, lugar da autonomia, precisa ser pensada a partir das relações sociais que esta estabelece com os sujeitos e com o mundo. E é esse uso do lugar, categoria crucial para ciência geográfica, que pode permitir uma intervenção mais abrangente nos contextos onde os sujeitos estão inseridos. Tal perspectiva se faz presente na visão de Carvalho Sobrinho (2018), para ele:

A escola como instituição social deve preparar o aluno para ler e reler, de forma crítica e reflexiva, o seu lugar, e, consequentemente, pensar o mundo a partir do seu cotidiano, sabendo relacioná-lo ao contexto global. Onde o lugar torna-se instrumento capaz de subsidiar a construção de conhecimentos geográficos que fazem parte do cotidiano vivido pelo aluno. (CARVALHO SOBRINHO, 2018, p.2)

É possível extrair desses escritos que para além da intervenção pedagógica, a escola assume outras acepções. Quando o lugar nela se materializa ela precisa pensar essa

materialidade de forma crítica e reflexiva, não apenas como uma categoria fundante da ciência geográfica, mas, sobretudo, como uma realidade vivenciada pelos sujeitos, passível de interrelações com outras categorias e com o mundo. Nessas relações entre os sujeitos o lugar da autonomia ou a autonomia do lugar fazem-se presentes.

O lugar da autonomia relaciona-se a outros fatores de ordem histórica, econômica, política e social. Há que se pensar que não se trata, apenas, de buscar essas autonomias necessárias apenas dentro do ambiente escolar, uma vez que este é reflexo de uma sociedade, de um meio, de um lugar onde estes fatores se convergem, dialogam, estabelecem contradições. É necessário considerar a abordagem que Sanfelice (2003) faz a respeito dos interesses do Estado diante da escola pública:

A educação estatal, pode não agir em defesa dos interesses da população, mas a favor do Estado, que defende os interesses da propriedade privada. Sendo assim, a educação pode estar sendo usada para defender os mesmos interesses. O Estado não age em função dos interesses comuns, já que na sociedade capitalista esses interesses jamais são totalmente comuns. (SANFELICE, 2003, p. 22).

Ao considerarmos que as relações dicotômicas manifestadas pelo sistema capitalista de produção também se concretiza pela educação pública, resta claro que esse lugar da autonomia precisa ser constantemente trabalhado, debatido e refletido. Para além da intervenção pedagógica abordada até aqui existe uma intervenção social, política e econômica muito maior que atende a interesses hegemônicos, que desconfigura o sentido do educar para a cidadania, que não permite que as relações de autonomia entre os sujeitos verdadeiramente se concretizem. Segundo Paro (1998), há uma omissão dessa autonomia por parte do Diretor da escola.

Ele deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominantes da população, servindo aos interesses da conservação social. Torna-se um mero representante do Estado, rende-se a ser executor de determinações, exigências e incumbências estatais. (PARO 1998, p. 135).

O lugar da autonomia precisa também ser repensado diante destas análises. Não se constrói um ensino pelo viés da autonomia se houver uma ingerência estatal maior, se os princípios democráticos da unidade escolar forem reduzidos a obrigações e exigências, desvinculados da realidade.

Quanto à AUTONOMIA DO LUGAR é preciso pensar que os entes federativos estabelecem entre si relações que atendem a interesses políticos, econômicos, sociais. Analisar o espaço vivenciado pelos sujeitos a partir da sua característica governamental, histórica é perceber que há nesse jogo interesses diversos sendo postos a mesa. Esses

interesses referem-se, sobretudo a capacidade de ordenamento do território a partir das vantagens e benesses recebidas.

Restam evidente que há uma autonomia do lugar mascarada pelos interesses das grandes corporações, conglomerados, da especulação imobiliária, da complexidade agroindustrial, da globalização. Nos seus escritos Santos (2009) atribui a globalização o ápice do processo de internacionalização do capital, que se materializa na busca incessante pelo lucro, onde a técnica, a informação e a ciência condicionam a ligação entre todo o mundo, mesmo que de forma contraditória.

A autonomia do lugar relaciona-se a outras autonomias tão necessárias, mas às vezes nem tão visíveis como deveriam ser: a autonomia do sujeito, da sociedade, das instituições de ensino. Estas conjugam interesses divergentes que não necessitam ser globalizadas, vistas e atendidos. E como a autonomia do lugar irá se manifestar diante desse jogo de forças antagônico e desleal? Como as intervenções sejam elas pedagógicas, da sociedade organizada, das minorias podem ser vistas e ouvidas diante do poder inenarrável dos agentes do Estado? Para isso é necessário constituir os sujeitos da consciência espacial para a prática da cidadania, onde estes possam ter maior autonomia, alicerçada numa ética solidária e pluralista. É preciso, portanto, de acordo com Soja (1993, p. 13) em Geografias pós-modernas:

Devemos estar insistentemente cientes de como é possível fazer com que o espaço esconda de nós, as consequências, de como as relações de poder e disciplina se inscrevem na espacialidade aparentemente inocente da vida social, e de como as Geografias humanas se tornam repletas de políticas e de ideologia. (SOJA, 1993, p. 13).

Ou seja, é preciso alicerçar as possibilidades de autonomia existentes há uma verdadeira consciência do nosso papel enquanto cidadão. E essa consciência permite entender os interesses e as relações postos. A essas Geografias humanas, nela incluídas a autonomia do lugar e a educação em/para direitos humanos -emerge a necessidade da consciência espacial, da luta coletiva, dos pluralismos e da práxis.

4. Resultados e discussões

A análise dos resultados levou a seguinte conclusão: a partir do enfrentamento dos obstáculos do contexto escolar, por meio de projetos de intervenção voltados para alunos e professores, é possível modificar a realidade educacional de alunos sujeitos ao saber unidirecional, verticalizado, e de professores que reproduzem esses saberes o que significa transformar suas possibilidades de inclusão e de autonomia.

O projeto visou o diagnóstico da autonomia e ensino no lugar escola, provocando nos envolvidos a geração de novas possibilidades frente aos problemas que a falta dela nos impõe.

Ao término deste projeto, os alunos conseguiram apreender o conceito de autonomia que fora ministrado através da sequência didática. Para, além disso, esperamos que eles tenham conseguido compreender a importância de agir sobre o lugar escola e lugar sociedade possibilitando um ensino-aprendizagem construído na práxis dos sujeitos envolvidos e na perspectiva de uma educação em/para direitos humanos.

A conclusão do trabalho feito com os discentes é que passaram a entender o processo de construção dessa autonomia, entendendo que esse processo é coletivo, parte dos anseios, de uma realidade e se concretiza ali, dentro do ambiente escolar. Passaram a buscar inclusive, outras autonomias, como o desejo de terem intervalo, aulas de campo. A proposta foi bem simples, mas conseguiu de alguma forma fazê-los perceber a importância da autonomia no ambiente escolar.

Através da temática da autonomia e ensino pode se constatar que outras discussões precisam ser levantadas a fim de permitir uma participação efetiva de outros atores envolvidos com a escola. Trata-se de construir um ensino onde a comunidade escolar possa ter autonomia diante das decisões quanto a projetos, formas de aprendizagens, avaliações, uso do livro didático, participando ativamente desse processo. Um ensino que considere as diversas possibilidades de um aprender a partir dos direitos humanos. Sendo assim para Contreras (2002), esse processo ocorre pelo viés democrático:

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação. (CONTRERAS, 2002, p. 275).

Se a AUTONOMIA vincula-se ao processo democrático é necessário voltar as muitas indagações levantadas nesse artigo: O professor ao educar considera o aluno como sujeito dotado de saberes? Estimula sua autonomia? Vivencia essa autonomia em sua prática pedagógica? Como possibilitar aos discentes um contato prático com o ensino à luz da autonomia? Como estimular a autonomia dos alunos frente há constantes desestímulos com a escola? Esses alunos, esses professores, sujeitos de uma realidade posta, exercem de fato suas autonomias? Concretizam suas opiniões sem julgamentos? Reconhecem que essa autonomia existe dentro do ambiente escolar?

Em todas elas há diversas possibilidades de construir um processo de ensino aprendizagem baseado em relações democráticas, dialógicas e autônomas. Relações que consideram os sujeitos em sua totalidade, dotados de saberes, que precisam ser considerados no ato de educar e aprender. Um ensino que seja constructo de estímulos ao conhecimento, às opiniões, à prática não somente pelo que o professor traz para o ambiente de aula, mas também pelo que o aluno constrói conjuntamente. É a esse ensino que a autonomia se faz presente na prática pedagógica, que se possibilita um ensino à luz da autonomia.

Uma autonomia que não se manifesta como utopia das práticas pedagógicas, mas que se concretiza no constante estímulo entre a escola e seus sujeitos, entre a escola e o meio social onde vivem. Desta forma, diante das possibilidades que um ensino construído a partir de relações de autonomia entre os sujeitos permite, é necessário reconhecê-la, praticá-la, para que os processos democráticos e dialógicos estejam presentes. Não se configura uma utopia, mas um exemplo claro e possível de que a autonomia faz-se presente, que se concretiza nessa práxis.

5. Considerações Finais

A autonomia da escola, diante das contradições suscitadas, é um desafio. Mas não se constitui uma impossibilidade. As práticas educativas, o trato com o humano, as relações entre os entes e instituições devem, portanto, ser adequadas à compreensão da atualidade, de forma a considerar as características de cada um, e, conseqüentemente, o modo como se relacionam. É uma construção coletiva, emanada por princípios democráticos.

Evidenciou-se, mediante as reflexões tecidas, que a falta da autonomia no ambiente escolar contribui para a formação de relações verticalizadas e hegemônicas, e, nesse contexto, agir no sentido de levantar essas reflexões é crucial. Essa práxis se concretizou pelo projeto de intervenção – O lugar da autonomia na escola: reflexões a partir do olhar discente e docente. Considerou-se, assim, que a construção desse projeto deve partir da compreensão da realidade em que vivem e das relações que o mundo atual impõe sobre o lugar.

Reitera-se que muito mais do que o projeto de intervenção há os vínculos das pessoas, da sociedade com o espaço onde vivem. E que, portanto, há também nele autônomoas sendo manifestadas. Da mesma forma que o lugar da autonomia faz-se presente, nele também se manifesta com todas as contradições, a autonomia do lugar. Uma autonomia que não se manifesta como utopia das práticas pedagógicas, mas que se concretiza no constante estímulo entre a escola e seus sujeitos, entre a escola e o meio social onde vivem.

Espera-se que as unidades escolares contemple os Direitos Humanos como seus princípios orientadores e a Educação em Direitos Humanos como parte do processo educativo. Sem o respeito aos Direitos Humanos não será possível consolidar uma democracia substancial, nem garantir uma vida de qualidade para todos/as. Será preciso o compromisso com a construção de uma cultura de direitos, contribuindo para o bem estar de todos/as e afirmação das suas condições de sujeitos de direitos.

À guisa da conclusão, diante da contradição do capital, do impulso da globalização é crucial construir uma práxis potencializadora das minorias, das instituições de ensino, da consciência espacial, da sociedade organizada, frente as ingerências do Estado e a monocratização das decisões. Para além da intervenção pedagógica coexistem as possibilidades de construção de verdadeiras autonomias baseadas na luta coletiva, na construção da consciência espacial, nos pluralismos e na práxis e em um processo educacional que considere as abordagens em/para direitos humanos como uma instância de luta libertadora por uma dignidade que emancipa o ser humano.

Referências

AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. v. 135.

_____. **Autonomia da escola, um reexame**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, Série IDÉIAS 16. São Paulo, 1993.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: GODOY, Rosa Maria et al. **Educação e Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: SEDH, 2010.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. Geografia escolar e o lugar: a construção de conhecimentos no processo de ensinar/aprender Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 1 - 17, dez. 2017. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/625>. Acesso em: 27 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v9i17.625>.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9 ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARO, V. H. Administração escolar e transformação social. *In*: _____. **Administração escolar**: introdução e crítica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998, p.135.

RIOS, T. A. A autonomia como projeto: horizonte ético-político. *In*: BORGES, A. et al. (Org.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995. (Série Ideias, n. 16).

SILVA, Aida Monteiro; FERREIRA, Naura, S.C. Políticas Públicas em Direitos Humanos. *In*: FERREIRA, Lucia G.; ZENAIDE, Maria de N; DIAS, Adelaide (Org). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na pedagogia. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2010

SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p.22. Memória da Educação.

SOJA, Edward. **Geografia pós-modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo:Cortez,1985.

9. POR UMA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS PROGRAMAS TEIP E ESCOLAS QUE QUEREMOS

Lívia Brisolla

Doutora em Educação Universidade Federal de Goiás

Fabiana Freitas

*Mestranda em Ensino de Ciências - Secretaria de
Educação do Distrito Federal*

Daniela Pereira

*Especialista em Educação Especial Inclusiva - Secretaria de
Educação do Distrito Federal*

Notas introdutórias

A promoção da justiça social representa a luta pelos direitos humanos e pelo reconhecimento das diferenças e da diminuição da exclusão social. Essa luta tem sido a meta de diferentes programas de educação nacionais e internacionais como medida para resolver problemas relacionados à desigualdade social e educacional. Connell (2007, p. 38) alega que “programas com um alvo específico, não importa quão bem projetados e cheios de vitalidade, têm pouca perspectiva de obter maiores efeitos a menos que sejam parte de uma agenda mais ampla visando a justiça social na educação”. Apoiados na autora, entendemos que um programa de educação deve reverberar uma justiça social.

Nesse sentido, sem o intuito de compararmos, propomos, com base na experiência do Programa TEIP de Portugal, refletir o programa recém-implementado Escolas que Queremos, do Distrito Federal. A seleção desses dois programas justifica-se por eles terem sido criados com os mesmos objetivos: reduzir as desigualdades educacionais, a evasão escolar e o insucesso escolar e melhorar o desempenho dos alunos (SAMPAIO; LEITE, 2015). Se, por um lado, os objetivos aproximam os programas, por outro, o tempo de experiência os distancia.

No caso do TEIP, três programas já foram realizados: TEIP 1 (1996 a 1997), TEIP 2 (2008 a 2009) e TEIP 3 (2012 a 2013). Por isso é possível acessar pesquisas acadêmicas que

são fundamentais na reflexão sobre o conceito de justiça social. A escolha do Programa Escolas que Queremos ocorreu por este ser um programa em fase de implementação que, embora ainda não forneça dados específicos ou resultados de análises em pesquisas acadêmicas, pode oferecer elementos significativos para uma reflexão. O alvo é identificar os pressupostos indispensáveis a uma justiça social na educação.

Na esteira dessa reflexão, indagamos: o que a experiência do TEIP nos revela? Quais os possíveis desafios e as possibilidades do Programa Escolas que Queremos promover uma justiça curricular e, por conseguinte, de justiça social?

A pesquisa baseou-se em estudos bibliográficos, com contribuições de: Sampaio e Leite (2015, 2016); Leite (2003); Santomé (2013); Dubet (2001; 2004), entre outros, e em análise documental, fundamentada no Plano Distrital de Educação - 2015-2024 (PDE) e na Portaria nº 199, de 12 de junho de 2019 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que institui o Programa Escolas que Queremos.

Na sua estrutura, o texto, depois de clarificar o conceito de justiça social, exhibe algumas políticas públicas que embasam o programa TEIP, sendo a principal modalidade de intervenção atual de Portugal, e o Programa Escolas que Queremos, do Distrito Federal. As reflexões seguintes focam, primeiramente, no programa TEIP e, depois, nas ações do eixo pedagógico e do eixo tecnologias do Programa Escolas que Queremos. Estes, mesmo em fase inicial, podem fornecer orientações em direção ou não da justiça social na educação.

Sobre o conceito de justiça social na educação

Gewirtz (2006) chama atenção para o reducionismo do conceito de justiça social por este, frequentemente, ser relacionado ao processo de distribuição de bens na sociedade, defendendo, assim, a dimensão relacional ao associá-la ao poder. A dimensão relacional não expressa somente a distribuição de relações de poder, mas refere-se, sobretudo, à natureza das relações sociais, às regras formais e informais que regem a forma como os membros de uma sociedade tratam uns aos outros.

Na mesma direção, Young (2006) traz o modelo de conexão social para ampliar o conceito de justiça social e salienta que todos os indivíduos são responsáveis pelas injustiças que ocorrem de forma estrutural, uma vez que contribuem, por meio de suas ações, para a realização dos processos que produzem resultados injustos. Na visão da pesquisadora é essencial trazer outros pontos para o debate para entender a estrutura em que os processos de injustiça social acontecem. Isso porque as injustiças consistem na maneira em que a

estrutura básica limita e capacita e, com estes limites e capacitações, ampliam ou restringem as oportunidades individuais (YOUNG, 2006).

Os estudos de Young (2006) e Gewirtz (2006) relacionam educação e sociedade e as problematizam. Neste viés, destacam as políticas mercadológicas e economicistas que aproximam a educação do mercado, gerando consequências para a justiça social e redefinindo as relações sociais em virtude dos interesses. Em decorrência disso, o discurso neoliberal ganha maiores proporções ao acentuar a qualidade do ensino privado e ao culpabilizar os professores pela falta de qualidade do ensino. Neste cenário, torna-se relevante trazer a compreensão de justiça social na contramão da lógica mercadológica e neoliberal para o debate educacional. As considerações de Gewirtz (2006) são de justiça relacional, para além da noção de distribuição, ao incluir as relações sociais, econômicas e de poder. As de Young (2006) são de conexão social, ao inferir que todos contribuem com as injustiças, apesar de nem todos partilharem de igual responsabilidade, ou seja, nem todos são responsáveis da mesma maneira.

A expressão justiça social na educação emana das discussões, em meio ao século XXI, que conclamam a responsabilidade da escola e do professor em contribuírem para a concretização da justiça social (LEITE, 2003). Na sua origem, o conceito de justiça social tem tomado sentido diferente, já que antes a justiça social era vista como doação, e não como um direito. Quando pensamos na ideia de justiça social como doação, há uma transmissão de conhecimentos dos indivíduos que possui um conhecimento cognitivo e cultural mais elevado para os indivíduos que apresentam condições menos favoráveis, a fim de que alcancem, por intermédio dessa transmissão, o mesmo patamar de ascensão na escola e na sociedade. Já como um direito, não é uma doação, mas uma interação entre ambos, pois nenhum aluno é limitado no seu percurso pelo fato de ter condição ou situação de pobreza ou por falta de conhecimento para ter sucesso na escola e sociedade.

A expressão "justiça social" está ligada à economia, educação e ao serviço social. Está, ainda, diretamente relacionada aos direitos humanos e sociais, às medidas de combate à pobreza, às reivindicações de condições contra o princípio de equidade e da igualdade de oportunidades, já que os discursos políticos os associam como obrigação do Estado em garantir a igualdade de oportunidades, não apenas de acesso, como também de sucesso para justificarem a promoção da justiça social.

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar [...]. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas

meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades. (DUBET, 2004, p. 546).

A questão não é reduzir as desigualdades educacionais, mas garantir aquisições e competências mínimas necessárias aos estudantes menos favorecidos. É nesse entrechoque dinâmico que a oferta igualitária não produz igualdade, como também sua própria igualdade pode produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir. (DUBET, 2001). Sampaio e Leite (2015) explicam que o conceito de justiça social:

[...] é um conceito maleável, que tem uma gama ampla de aplicações e que alerta os indivíduos para as variadas maneiras em que a opressão pode ocorrer, nas suas variadas formas, e como pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras, dependendo do gênero, classe social, sexualidade, grau acadêmico, bem como, através de inter-relações complexas entre todos estes fatores. (SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 725).

Na contramão das várias formas de opressão e em direção a uma promoção da justiça social na educação, urge considerar a justiça curricular. Para Santomé (2013), uma das formas de se efetivar a justiça social é promovendo a justiça curricular. O autor esclarece que:

[...] a justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Para promover a justiça social na educação é preciso organizar e desenvolver o currículo de forma que ele cumpra o princípio de justiça curricular. Pressupõe-se uma contínua melhoria, portanto, além de possibilitar a inclusão dos alunos, uma de suas metas é que o estudante aprenda mais e tenha a possibilidade de se desenvolver, no quesito pessoal e social, sendo este o sentido que justifica o conceito de justiça curricular. A concretização de procedimentos e ações alinhadas à justiça curricular implica a promoção da justiça social.

Pensar um currículo escolar nas trilhas da igualdade contribui para pensar a problemática educacional, sobretudo para que a função social da escola e a justiça curricular se aproximem. Trata-se de pensar a escola comprometida com o social e o local, em consonância com um currículo em constante processo de (re)construção, a fim de buscar atender suas especificidades.

Políticas públicas e os programas TEIP e Escolas que Queremos

Vivemos em um mundo contraditório de desigualdades que se multiplicam, e o combate às desigualdades educacionais é uma realidade do cenário político nacional e internacional (DUBET, 2001). As desigualdades educacionais são um desafio para as sociedades atuais, bem como a necessidade de se criar dinâmicas de inclusão que assumam a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar (LEITE, 2003). Em meio a esse cenário, as políticas públicas educacionais são importantes instrumentos de luta.

O artigo 205 da Constituição de 1988 assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família e, como tal, precisa ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e a seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Assegurar o direito à educação não significa, unicamente, reconhecer que todos têm esse direito, mas vai além do acesso à escolarização, requerendo, também, a igualdade de condição. Além disso, envolve outras questões, entre elas, qualidade do ensino, condições de trabalho e criação de dinâmicas de inclusão que assumam a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar (LEITE, 2003).

Os programas Teip e Escolas que Queremos foram criados como uma medida de política pública que pode ser considerada de “educação compensatória²⁰” ou de “educação prioritária”, inspirada em movimentos internacionais. Primeiramente, no *Education ActioZones, da Inglaterra, em 1968, e, posteriormente, no Zones d' Education Prioritaire, da França, por volta de 1980*. A semelhança entre esses dois modelos consiste em rentabilizar instalações, serviços e recursos para o desenvolvimento de estratégias específicas em escolas localizadas em áreas segregadas, com vistas a minimizar efeitos do contexto socioeconômico desfavorecido no que se refere aos resultados escolares. (SAMPAIO; LEITE, 2015).

Historicamente, implementar um programa de educação somente foi possível com o respaldo das políticas públicas dentro de um processo de democratização do ensino. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, por sua relevância histórica, política e social, representa a lei suprema do país, que preza por um Estado democrático de direito e de justiça

²⁰Para Saviani (2003, p. 33), a educação compensatória possui um caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização, diante do fracasso escolar que incide “sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores”.

social. No âmbito legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, também foi uma conquista por reafirmar o direito à educação no Brasil.

Já em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) surgiu em 1986 e definiu como princípio o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. A LBSE abriu caminho para a implementação de algumas medidas políticas orientadas para a melhoria educacional, que se alinham com a justiça social. A concretização de políticas públicas educacionais, na concepção de Sampaio e Leite (2016, p. 118), “tem sido apoiada em discursos que apontam para a equidade de acesso à educação, para a diversificação da oferta formativa e para os processos curriculares que respondam as especificidades dos diversos alunos e dos contextos escolares”.

Considerações sobre o programa TEIP

O TEIP, enquanto medida de política pública, foi criado para combater os problemas de abandono e o insucesso escolar em escolas com situações sociais difíceis. Regulamentado pelo Despacho Normativo n. 147-B/ME/96 e ancorado na LSBE, o TEIP 1 diz respeito à oferta escolar adequada ao contexto em que a escola se insere e estabelece suas ações em parceria com outras áreas da comunidade. Assim, o TEIP conferiu maior autonomia às escolas, atribuindo corresponsabilidade para encontrar formas de minimizar os problemas com projetos de intervenção. (SAMPAIO; LEITE, 2015, 2016).

O Despacho Normativo n. 55/2008 relançou o programa TEIP 2 e estabeleceu que os projetos devem se centrar no currículo. Como as parcerias do TEIP 1 não foram significativas, o TEIP 2 recomendou a progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos, incluindo instituição pública, empresas e a sociedade civil, com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas. (PORTUGAL, 2008).

O TEIP 3, lançado pelo Despacho Normativo n. 20/2012, aprofunda o trabalho anteriormente desenvolvido, mantendo o objetivo principal de melhoria da educação, e também enfatiza a articulação entre escola-comunidade. A relação escola-comunidade é, para Sampaio e Leite (2015), um dos pilares de intervenção do programa.

As pesquisas de Sampaio e Leite (2015, 2016) demonstram que de um programa para outro foi possível perceber os problemas e as melhorias para que em uma nova versão os resultados fossem aprimorados. O TEIP 1 possibilitou um avanço enquanto possibilidade de autonomia das escolas na luta pela democratização do ensino, porque, segundo as autoras, a

escola recebe recursos humanos e financeiros e orientações pedagógicas para definição de objetivos quantificáveis para a escola. O TEIP 2, ao dar ênfase no currículo, apontou para uma justiça curricular, dado que sua proposta era “desenvolver um currículo que coloque a sua prioridade educativa a serviço de uma pedagogia diferenciada, capaz de ter em atenção os distintos contextos, situações e os alunos reais que o vivem” (SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 723). Já o TEIP 3 colocou em evidência a relação entre escola e comunidade e, neste sentido, a possibilidade de trabalhar um currículo escolar mais plural e democrático, de acordo com as necessidades comunitárias.

Cabe assinalar que um fator em destaque nos estudos de Sampaio e Leite (2015, 2016) é a implantação da autoavaliação, usada para prestar contas. Isso, por um lado, mobilizou a organização escolar para gerar instrumentos e mostrar resultados, apesar de que muitas mudanças propostas para essa autoavaliação foram implementadas a longo prazo. Por outro lado, apresentam conflitos e resistência por parte de alguns profissionais educativos e, em face disso, os gestores nacionais do Programa TEIP apostam na monitorização e na avaliação dos projetos e das “[...] metas com que cada agrupamento de escolas se compromete, e partem da crença que a atribuição de maiores responsabilidades aos agentes educativos locais constituirá um meio para resolver os problemas com que o sistema educativo se confronta”. (SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 721). A TEIP passa por um processo de avaliação e monitoramento, a autoavaliação que zela pelo cumprimento das metas de cada escola.

Programa Escolas que Queremos: objetivos e ações

Com a mudança política no governo do Distrito Federal em 2019, o Secretário de Estado de Educação, no uso de suas atribuições, instituiu o Programa Escolas que Queremos pela Portaria n. 199, de junho de 2019, com os seguintes objetivos:

- I - apoiar as unidades escolares a alcançarem educação de excelência;
- II - melhorar os índices de aprendizagem;
- III - reduzir as taxas de reprovação e abandono;
- IV - valorizar os profissionais da educação (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Tais objetivos fazem parte de uma das principais iniciativas da SEEDF para os próximos quatro anos, que contemplará 190 unidades escolares de Ensino Fundamental e/ou de Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal. A seleção²¹ das unidades escolares

²¹Segundo a Portaria n. 199, de 12 de junho de 2019, a adesão das unidades escolares ao programa Escola que Queremos é voluntária, contudo, as unidades elegíveis que não optarem pela adesão devem formalizar sua decisão e apresentar um plano de ação alternativo para a melhoria dos indicadores educacionais.

atendidas pelo programa foi realizada, inicialmente, considerando os indicadores de aprendizagem escolar e das taxas de aprovação, reprovação e abandono. Em um segundo momento, as Coordenações Regionais de Ensino (CREs), por estarem mais próximas aos gestores da comunidade escolar e conhecerem as dificuldades e potencialidades das escolas de sua região, indicam outras unidades escolares que podem ser beneficiadas. (DISTRITO FEDERAL, 2019). Deste modo, além de democratizar o processo de construção do programa, a análise das CREs possibilita a incorporação de elementos adicionais à decisão, tais como: a melhoria da infraestrutura, de recursos humanos e financeiros.

O Programa Escolas que Queremos está fundamentado em seis eixos de apoio às unidades escolares, a saber: Pedagógico; Gestão de pessoas; Tecnologias; Gestão escolar; Infraestrutura e apoio ao estudante; Cultura, esporte e segurança. Cada eixo está relacionado a um conjunto de ações que serão implementadas conjuntamente pelas subsecretarias, pelas CREs e pelas unidades escolares participantes, sob a coordenação do Gabinete do Secretário de Educação. (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Dentre os seis eixos, focamos nossa reflexão no eixo pedagógico e no eixo tecnologias em virtude de algumas ações já estarem em andamento. Conforme os dados publicados no site²² da SEEDF, no âmbito do eixo pedagógico, muitas escolas já estão participando de cursos de formação continuada e, no âmbito do eixo tecnologias, escolas elegíveis das regionais do Guará, de Ceilândia e do Paranoá já estão tendo acesso à internet.

TABELA 1. Ações do eixo pedagógico

Ação 1.	- realizar avaliação bimestral para subsidiar as práticas pedagógicas
Ação 2.	- estimular o desenvolvimento de atividades e projetos que potencializem o protagonismo estudantil
Ação 3.	- planejar e acompanhar as ações de inclusão nas unidades escolares
Ação 4.	- fortalecer os espaços de coordenação pedagógica visando ao aperfeiçoamento das aulas
Ação 5.	- disponibilizar materiais pedagógicos específicos
Ação 6.	- implementar o projeto Aprender sem Parar, oferecendo formação continuada

Fonte: Distrito Federal (2019)

²² Ver site: www.se.df.gov.br/programa-escola-que-queremos.

A primeira ação do eixo pedagógico é a realização da avaliação bimestral que, enquanto ponto de partida, e reflexão dos problemas de aprendizagem, permite implementar ações pedagógicas específicas com o objetivo de propiciar aprendizagem. A avaliação é parte integrante do currículo e promotora de contínuas melhorias no processo de ensino e aprendizagem, com consequentes melhorias na escola. (LEITE, 2003).

Essa ação refere-se às avaliações elaboradas pela equipe da SEEDF do Programa Escolas que Queremos, aplicadas nas escolas participantes, com o intuito de diagnosticar as aprendizagens dos estudantes. O objetivo é perceber a evolução ou necessidade de maior auxílio pedagógico das unidades escolares no quesito aprendizagens. Colaborando com essa visão, o PDE (2015-2024) reconhece que realizar avaliações bimestralmente permite acompanhar de maneira democrática o desenvolvimento do estudante do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

As duas próximas ações do eixo pedagógico – planejar e acompanhar as ações de inclusão e estimular o desenvolvimento de atividades e projetos – permitem, se trabalhados coletivamente, dar voz e vez ao aluno, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem. Tais ações requerem um compromisso com as especificidades dos estudantes e suas possibilidades de transformação, ao mesmo tempo que colocam em evidência as “[...] dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação”. (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

Não obstante, tais ações indicam a construção de um currículo que leve em consideração a realidade social, contribuindo para que cada estudante possa se conhecer por meio dele e, ao mesmo tempo, possa analisar criticamente os elementos sociopolíticos e culturais que os cercam. É por esse caminho que a justiça curricular possibilita refletir os processos, os currículos e as políticas educacionais.

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

Embora as ações de inclusão e desenvolvimento de projetos pressupõem pensar um currículo mais diversificado e justo, que possa incluir as questões sociais, o ambiente educativo, os profissionais da educação e a relação entre escola-comunidade, o eixo pedagógico não traz diretamente o diálogo entre escola-comunidade. Entretanto, tal perspectiva se faz presente no PDE (2015-2024) quando remete que “[...] a escola e seus atores devem desenvolver instrumentos que ajudem a aperfeiçoar as relações sociais do

cotidiano, e que sirvam para aumentar o sentimento de pertencimento dos estudantes à escola e a sua comunidade” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 76). A relação escola-comunidade envolve um processo de aproximação, conhecimento e diálogo entre a escola e a comunidade local para que, a partir de um processo democrático e inclusivo, possa refletir a justiça curricular como uma forma de impulsionar a justiça social. Vale lembrar que essa relação foi enfatizada no Programa TEIP 3 pelo Despacho Normativo n. 20/2012, como condição para melhoria da educação.

A quarta ação, fortalecer os espaços de coordenação pedagógica, visando ao aperfeiçoamento das aulas, diz respeito à dinâmica de planejamento de cada unidade escolar, sob a responsabilidade da direção e das coordenações, com a participação da equipe de professores, que conta com o apoio das equipes de coordenação intermediária e central. Essa equipe de apoio, junto à coordenação pedagógica da escola, objetiva discutir os problemas escolares e as dificuldades de aprendizagens para, assim, propor formas de minimizá-los com a realização de estudos, fóruns e seminários e a equipe de acompanhamento pedagógico. Esse apoio, de acordo com a estratégia 4.18 do PDE (2015-2024), inclui “[...] apoiar ações de enfrentamento à discriminação, ao preconceito e à violência”. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 64).

Para que todas essas ações sejam efetuadas, o Programa Escolas que Queremos deve, como sintetiza a quinta ação, disponibilizar materiais pedagógicos específicos. É o que também acentua a estratégia 1.17 do PDE (2015-2024), ao “prover e descentralizar recursos financeiros para que as instituições educacionais públicas adquiram materiais didático-pedagógicos” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 39). No entanto, disponibilizar materiais pedagógicos sem a formação e o preparo dos profissionais da escola não resolve.

Sendo assim, a formação continuada dos professores tem um papel indispensável para a melhoria educacional. A formação continuada ganha espaço ao ser estabelecida pela meta 15²³ do Plano Distrital de Educação em consonância com o artigo 61 da LDB/96. A estratégia 15.3 assegura a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação. Esse é o propósito da última ação do eixo pedagógico ao oferecer formação continuada às escolas participantes, com a implantação do projeto Aprender sem

²³ A meta 15 do PDE (2015-2024) estabelece a política distrital de formação de profissionais.

Parar²⁴.

O projeto Aprender sem Parar compreende ações integradas de formação continuada, pesquisa e avaliação em todas as etapas da Educação Básica, tendo como *locus* prioritário as escolas com baixo rendimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. Desta forma, discute as aprendizagens como processo valoroso ao desenvolvimento dos estudantes, com o objetivo de proporcionar reflexões teórico-práticas acerca do currículo, da avaliação e de práticas pedagógicas inovadoras.

Uma vez implementado, um programa de formação continuada, como expõe a meta 16 do PDE (2015-2024), visa a “[...] garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as demandas e contextualizações do sistema de ensino do DF” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 133).

TABELA 2. Eixo Tecnologias

Ação 1.	- levar com prioridade a conexão à internet
Ação 2.	- fomentar a inovação no ambiente escolar
Ação 3.	- estimular o desenvolvimento de conteúdo digital pelos estudantes
Ação 4.	- adquirir e renovar equipamentos tecnológicos nas unidades escolares
Ação 5.	- disponibilizar instrumentos tecnológicos para a gestão escolar

Fonte: Distrito Federal (2019)

A preocupação do uso das tecnologias como elemento integrado em todo processo educativo é reconhecida em diversos documentos normativos. O Plano Distrital de Educação na Meta 7, em consenso com essa preocupação, propõe:

7.1. Criar programa para o desenvolvimento, seleção, certificação e divulgação de tecnologias educacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para *softwares* livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nas unidades escolares em que

²⁴ A Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação (Eape) oferece o curso Aprender sem Parar em parceria com: Secretaria Executiva de Organização do Trabalho Pedagógico; Subsecretaria de Educação Básica (Subeb); Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (Suplav); Subsecretaria de Gestão de Pessoas (Sugep); Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (Subin); Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e Unidades Regionais de Educação Básica (Uniebs).

forem aplicadas.

7.2. Universalizar, até o segundo ano de vigência deste PDE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da Rede Pública de Educação Básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 77-78).

Essas estratégias estão em sintonia com as três primeiras ações do eixo tecnologias. A primeira ação, levar com prioridade a conexão à internet, está em consonância com a estratégia 7.2 do PDE, de universalizar o acesso à banda larga nas escolas do Distrito Federal. Essa realidade já faz parte de algumas unidades escolares do Guará, de Ceilândia e do Paranoá.

A segunda ação de fomentar a inovação no ambiente escolar é complexa, pois inovar não é uma tarefa fácil, e exige relacionar uma variedade de questões, entre outras: a formação continuada dos professores, com conhecimento didático-pedagógico e tecnológico diversificado; discutir a utilização das tecnologias no contexto escolar e estabelecer objetivos que sejam capazes de instigar situações de justiça social, na perspectiva de um currículo justo; mudança de foco do professor de ensinar para aprender a aprender. (BEHRENS, 2000). Neste processo, vislumbra-se, como propõe a estratégia 7.1 do PDE, incentivar práticas pedagógicas inovadas que levem à melhoria da aprendizagem.

A terceira ação – estimular o desenvolvimento de conteúdos digitais pelos alunos – significa prezar pela participação e colaboração dos estudantes e exige uma mudança de postura no sentido de ultrapassar o papel de passivo para tornar-se criativo, crítico e atuante. Tal processo é um desafio que impõe responsabilidades e compromissos tanto para o docente quanto para o discente, uma vez que exige de ambos auto-organização para acessar informações, analisar e refletir os conteúdos digitais. (BEHRENS, 2000).

Protagonizar o estudante é oferecer estratégias e projetos que utilizem os conteúdos digitais para viabilizar suas necessidades e sua participação junto à comunidade. As duas últimas ações do eixo tecnologias também estão presentes no PDE (2015-2024).

7.5. Prover equipamentos, profissionais concursados e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da Educação Básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas ou salas de leitura nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet.

7.6. Informatizar integralmente a gestão das escolas públicas, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 79).

A quarta ação, adquirir e renovar equipamentos tecnológicos, é condição basilar para que o trabalho escolar se realize. A estratégia 7.5 do PDE amplia essa ação ao incluir profissionais concursados para a utilização pedagógica na escola, todavia, é primordial que o próprio professor seja preparado para lidar com as tecnologias.

Por fim, a quinta ação de disponibilizar instrumentos tecnológicos para a gestão escolar é uma iniciativa que reconfigura o papel, o trabalho e a dinâmica dos profissionais. É por essa via que a estratégia 7.6 do PDE busca trazer qualidade no atendimento, na organização e na gestão do trabalho da escola.

Portanto, é inegável que as tecnologias já chegaram à escola e estão em constantes transformações. O desafio colocado por elas é enorme, principalmente para os docentes, que necessitam de formação e qualificação para inovar, dinamizar e repensar formas de ensino que prezem pela aprendizagem dos estudantes. O eixo tecnologias não menciona a qualificação docente para trabalhar com as tecnologias e nem inovar no ambiente escolar. Um das críticas contundentes à tecnologia na escola é que muitas vezes os recursos tecnológicos disponíveis ficam em desuso por falta de conhecimento e interesse por parte dos professores ou são ultrapassados, o que dificulta sua utilização. (BEHRENS, 2000).

Para continuar as reflexões

Todos os programas, TEIP e Escolas que Queremos, passam por um processo de avaliação e monitoramento para verificar os resultados alcançados. Porém, esse processo tende a focar nos resultados, no sentido de sobrepor a concretização das ações de melhoria, como analisa Sampaio e Leite (2015) sobre a TEIP. Diante dessa crítica, consideramos que o Programa Escolas que Queremos deve apontar caminhos de melhorias, e não determinar práticas de treinamento que, em certa medida, acabam configurando em novas organizações curriculares em sintonia com as políticas neoliberais.

A experiência dos TEIPs 1, 2 e 3 nos revela que a redução da taxa de abandono e do insucesso escolar decorre da articulação na gestão do currículo, da parceria escola-comunidade e das medidas que democratizam o ensino, ou seja, da construção coletiva da autonomia escolar e do currículo, orientados para a justiça social. Isso sugere dar maior atenção, no caso do Programa Escolas que Queremos, às mudanças curriculares e tecnológicas e à formação dos profissionais da escola.

Nossas reflexões sinalizam três questões que devem ser tratadas pelo Programa Escolas que Queremos, buscando aproximá-lo de uma promoção da justiça social na

educação: um currículo inclusivo em direção à justiça curricular; maior articulação entre escola-comunidade, isto é, uma corresponsabilização da comunidade; oferecer formação continuada para a equipe de professores, conforme os eixos pedagógicos e tecnológicos.

Esses são os desafios a serem enfrentados: construção de um currículo mais justo, que reconheça as especificidades locais e a diversidade da população escolar, e que, ao mesmo tempo, envolva a comunidade escolar e prepare o professor. Assim, parece-nos que, apesar do Programa Escolas que Queremos ser uma medida de educação compensatória destinada a compensar as deficiências de diferentes ordens, se conduzido por ações e projetos inclusivos, participativos e democráticos, pode contribuir para uma promoção da justiça social (SAVIANI, 2003).

Promover a justiça social na educação continua a ser um desafio que o Programa Escolas que Queremos está longe de resolver. Um dos fatores que contribui para isso é a falta de continuidade dos programas educacionais, uma vez que as mudanças de governos geram novas ideologias e diferentes interesses políticos e econômicos. No entanto, o programa Escola que Queremos pode proporcionar aos docentes e discentes conhecimentos e experiências mais abrangentes que transcendam o currículo formal e orientem todos a assumir um compromisso compartilhado com a melhoria educacional.

Referências

BEHRENS, M. C. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

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

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 199, de 12 de junho de 2019**. Institui o Programa Escolas que Queremos, Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 13 jun. 2019. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/05/portaria-199-de-12jun19-institui-prog-escola-que-queremos_24jun19.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Secretaria de Educação. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 15 jul. 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, maio/jun., 2001.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

GEWIRTZ, S. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. **Journal of Education Policy**, v. 13, n. 4, p. 469-484, 2006.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: ASA, 2003.

PORTUGAL. **Despacho Normativo n. 55/2008**, 23 de outubro de 2008.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e da justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015.

_____. A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 47, p. 115-136, 2016.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara**. Campinas: Autores Associados, 2003.

YOUNG, I. M. Responsibility and global justice: a social connection model. **Social Philosophy and Policy**, v. 23, n. 1, p. 102-130, jan. 2006.

10. PARTICULARIDADES DA ALIENAÇÃO PARENTAL E SERVIÇO SOCIAL

Lara Iara Gomes Borges

Mestranda em Serviço Social Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Eliane Marques de Menezes Amicucci

Doutora em Serviço Social Pontifícia Universidade Católica de Goiás

1. Introdução

A alienação parental enquanto violação de direitos contra a criança e o adolescente tem se configurado como uma demanda no cotidiano de trabalho de assistentes sociais inseridos nos mais diversos espaços sócio ocupacionais apresentando maior incidência no campo sociojurídico.

Esse contexto vem provocando alterações no cotidiano de crianças, adolescentes e suas famílias, como também, evidencia a responsabilidade dos sujeitos integrantes do sistema de garantia de direitos em lidar com esta violência, por isso, a necessidade de aprofundamento teórico sobre o tema.

Decorridos nove anos da promulgação da Lei 12.318 que dispõe sobre a alienação parental, é possível observar a construção de conhecimento entre a particularidade do Serviço Social e alienação parental.

Nesse sentido, o presente artigo pretende analisar a presença de estudos sobre Serviço Social e alienação parental por meio do mapeamento das produções acadêmicas nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social como também, a produção de artigos científicos em periódicos específicos de serviço social e a relação de trabalhos aprovados para apresentação no 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS.

São objetivos deste artigo: discutir a trajetória dos direitos da criança e do adolescente no Brasil e a Lei 12.318 que dispõe sobre a alienação parental, assim como analisar a produção teórica a respeito da alienação parental e Serviço Social com a finalidade de compreendermos o desenvolvimento de estudos a partir desta temática.

Dessa maneira, o projeto ético político da profissão é basilar na direção dessa discussão e permiti aprofundar o debate acerca da particularidade entre Serviço Social e a alienação parental na perspectiva de construir subsídios que irão nortear o trabalho profissional de assistentes sociais no atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias.

2. Breve histórico da trajetória dos direitos da criança e do adolescente e a lei da alienação parental

Em conformidade com o Art. 227 da Constituição Federal de 1988, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar com absoluta prioridade a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988). Trata-se, nesse sentido, de garantir direitos de forma ampla, compreendendo a criança e o adolescente em condição peculiar de desenvolvimento.

No Brasil em 13 de julho de 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como Lei federal nº 8.069, que substitui o antigo Código de Menores.

Ao contrário dos Códigos de Menores elaborados por experts, o novo texto legal incorpora a ação de um movimento social”. Na segunda metade dos anos 80, impulsionados pela necessidade de mudanças, fim da censura e consequentes denúncias da ineficácia da ação de órgãos como FUNABEM ou FEBENS, redemocratização dos pais e do processo constituinte de 1998 a sociedade brasileira vislumbrou um sonho. Era uma utopia ou desejo que colocava a infância como portadora de direitos, onde se criticava o descaso, a omissão. Condenava-se a violência, os internatos, e colocava-nos em marcha na construção da cidadania. (RIZZINI, 2004, p. 18-19).

O Estatuto da Criança e do Adolescente introduziu o paradigma da proteção integral superando o conceito de situação irregular presente nos códigos de menores de 1979. (SILVA 2005, p. 35). Vale destacar que a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) se configura como um marco no que tange a promoção e proteção dos direitos da criança e do adolescente proporcionando significativas mudanças nas políticas voltadas para o atendimento desta população.

Entretanto, existem barreiras que prejudicam a efetivação do Estatuto. Silva (2005, p. 45) alerta que no ECA as alterações nas dimensões sócio - jurídico legal depreende processos de descontinuidades e de continuidades em relação ao código de menores não sendo viabilizado para além do domínio de classe. Sendo assim, Silva salienta que:

É no movimento endógeno e exógeno que consideramos o ECA uma conquista tardia das lutas sociais. O ECA não foi uma dádiva do Estado, mas uma vitória da sociedade civil, das lutas sociais e reflete ganhos fundamentais que os movimentos sociais tem sabido construir. Ocorre que foi uma conquista

obtida tardiamente nos marcos do neoliberalismo, nos quais os direitos estão ameaçados, precarizados e reduzidos, criando um impasse na “cidadania de crianças”, no sentido de tê-la conquistada formalmente, sem, no entanto, existir condições reais de ser efetivada e usufruída. Por outro lado, é bom termos clareza de que esses direitos de “cidadania” não representam a chegada das crianças e dos adolescentes ao paraíso, conforme sugere Zaluar (1994), posto que o ECA se esgota no limite de sua demanda, sob o jugo do antagonismo capital trabalho, e não tem por apoio um projeto revolucionário de sociedade. (SILVA, 2005, p. 36).

Desse modo, é possível analisar que os direitos de crianças e adolescentes sofrem os rebatimentos do capitalismo contemporâneo, apresentando limites e desigualdades que permeiam este processo. Apesar destes limites o Estatuto da Criança e do Adolescente em vigência há 29 anos tem sua práxis efetivada cotidianamente por meio de inúmeros trabalhadores, sujeitos integrantes do Sistema de Garantia de Direitos que vivenciam tensões, lutas, correlações de forças na busca de agir eticamente de acordo com o ECA, como também lidando com as mais diversas violações de direitos.

Neste contexto, encontra-se a Alienação Parental configurada como uma violência psicológica. Cabe ressaltar que, para o enfrentamento desta situação é preciso profissionais qualificados que proporcionem uma intervenção profissional calcada na construção de mediações para o enfrentamento deste fenômeno.

Sobre a Alienação parental e síndrome da alienação parental - SAP é citada pela primeira vez em 1985 pelo psiquiatra norte-americano Richard Gardner (2002), professor da universidade de Colúmbia. O conceito de SAP, segundo Dr. Gardner:

A síndrome da alienação parental (SAP) é um distúrbio que surge inicialmente no contexto das disputas em torno da custódia infantil. Sua primeira manifestação verifica-se numa campanha que visa denegrir a figura parental perante a criança, uma campanha que não tem justificação. Esta síndrome resulta da combinação de um programa de doutrinação dos pais (lavagem cerebral) juntamente com a contribuição da própria criança para envilecer a figura parental que está na mira desse processo. (GARDNER, 2002, p. 16).

No contexto brasileiroo estabelecimento de medidas que coíbe a Alienação Parental ocorreu a partir da aprovação da lei 12.318/10 do político Regis de Oliveira, que define:

Art. 2º Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este. (BRASIL, 2010).

Decorridos nove anos da promulgação da lei, há indícios da necessidade de reformular a legislação na perspectiva da proteção da criança e do adolescente. Considera-se que há complexidade para comprovar se uma criança ou adolescente é vítima desta violência.

Um dos maiores desafios para o juiz determinar se um filho está sendo alienado é sua efetiva comprovação. Nos processos judiciais que envolvem a alienação parental o juiz designa aos assistentes sociais e psicólogos integrantes da equipe técnica do judiciário a realização da perícia social e perícia psicológica, tais estudos se configuram como relevante instrumento que subsidia a decisão do juiz.

Cabe ressaltar que a alienação parental tem provocado a opinião e pesquisa de diversos profissionais de diferentes áreas e configura-se como um desafio aos profissionais da área social e não somente no âmbito do judiciário, embora neste espaço seja mais recorrente tal vivência.

3. A interlocução entre serviço social e alienação parental

Para discutir sobre a particularidade entre Serviço Social e alienação parental, é necessário demarcar que esta discussão aqui é compreendida a partir da perspectiva que as relações de classe são atravessadas pelas relações de poder e dominação do sexo masculino sobre o feminino. (CISNE, 2018, p. 34).

Outra reflexão que compreendemos ser necessária é que a Lei Nº 12.318/2010 contra a alienação parental precisa ser vista como um mecanismo de proteção para a criança, adolescente e a família e não como mero instrumento repressor e punitivo do Estado. Para tanto, há necessidade de reunir condições de analisar criticamente este fenômeno. Neste sentido, o Serviço Social como campo de atuação dos direitos da infância e juventude vem contribuir para efetivação das propostas do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A profissão de Serviço Social é regulamentada pela lei nº 8.662/93 e tem em sua categoria ampla inserção de profissionais nas políticas de atendimento a criança, adolescentes e suas famílias. O Serviço Social, como profissão inserida na divisão sócio técnica do trabalho, dispõe de um conjunto de instrumentos operativos para intervenção nas múltiplas dimensões da realidade social. (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Nos princípios fundamentais do código de ética do assistente social apresenta como valor ético central o reconhecimento da liberdade e das demandas políticas a ela inerentes; autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais. (CFESS, 1993). No artigo 3º deste mesmo Código, alínea C determina que no exercício da profissão abster-se de práticas que caracterizem a censura, o cerceamento da liberdade, o policiamento dos comportamentos, denunciando sua ocorrência aos órgãos competentes. (CFESS, 1993).

Ao buscar uma análise sobre a relação da Alienação Parental e a contribuição do Serviço Social considera-se que esta questão se constitui como um espaço de inserção e atuação do assistente social na proteção e garantias de direitos de crianças e adolescentes. Além disso, é importante refletir que esta temática é geralmente identificada nos espaços sócio ocupacionais da justiça e não suficientemente estudada no Serviço Social. (GOIS e OLIVEIRA 2019, p. 111).

Mediante este contexto é possível analisar uma possível demanda implícita onde há a necessidade da alienação parental ser discutida em outros espaços ocupacionais como escolas, serviços de saúde e assistência social e ser trabalhada para além do espaço do judiciário, tendo em vista que no contexto da proteção integral parte do princípio de que a política de atendimento dos Direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados e dos Municípios. Exige-se, assim, a participação de todos os setores, com ações diretas e concretas. (RUSSO, 2012, p. 74).

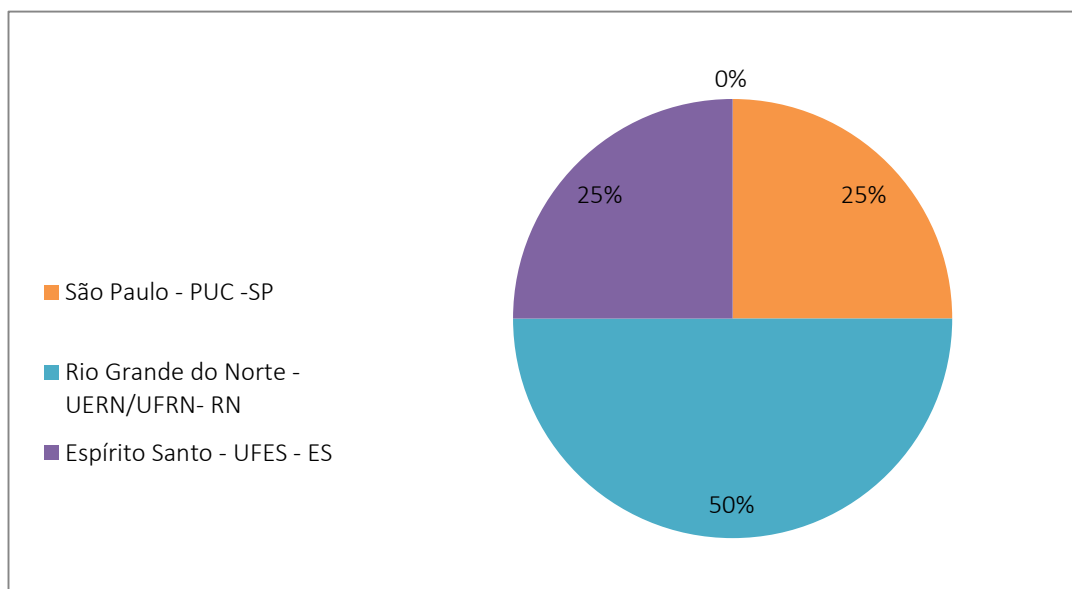
Sobre a apropriação do conhecimento a respeito da alienação e síndrome de alienação parental para o Serviço Social observou - se que este apresenta um crescimento exponencial nas demandas judiciais e, conseqüentemente, um indicador de violência que envolve crianças, adolescentes e suas famílias. Assim, tendo por base tais elementos realizamos um mapeamento do número de pesquisas sobre alienação parental e Serviço Social nos cursos em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social nas universidades brasileiras entre os anos de 2011 à 2018.

Também foi realizada pesquisa nos sites de periódicos específicos de serviço social inseridos no portal de periódicos CAPES e pesquisa na relação de trabalhos aprovados para o 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Esta pesquisa buscou analisar à seguinte questão: Que aspectos do tema alienação parental e serviço social são destacados nestas produções?

Foram identificadas três dissertações e uma tese de doutorado que de maneira central em seus propósitos investigativos, abordavam o tema alienação parental e serviço social no período de 2011 à 2018, como pode ser observado no Gráfico 1.

Identificamos, ainda, que há produções sobre alienação parental e Serviço Social nas seguintes instituições: PUC SP, UFES que pertencem a Região Sudeste e UERN, UFRN localizadas na Região Nordeste. Presentes nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Norte e Espírito Santo. Sendo 3 Universidades Públicas e 1 Universidade Privada.

GRÁFICO 1. Levantamento da produção acadêmica sobre Serviço Social e Alienação Parental



Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES

TABELA 1. Descrição dos Programas, Instituições, Teses e Dissertações – 2019

PROGRAMA	PRODUÇÃO ACADÊMICA	ESTADO
Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social (PUC –SP)	Título: Alienação parental sob o olhar do Serviço Social: limites e perspectivas da atuação profissional nas varas de família. Autora: Edna Fernandes da Rocha Lima Ano: 2016	São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais (UERN-RN)	Título: Alienação Parental entre Genitores e Avós: Rupturas da Responsabilidade Civil da Família. Autora: Lúcia Helena Dantas MARTINS Ano: 2018	Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Política Social (UFES- ES)	Título: Judicialização dos conflitos intrafamiliares: considerações do serviço social sobre a alienação parental. Autora: Thaís Tononi Batista Ano: 2016	Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (UFRN – RN)	Título: As expressões do patriarcado e do capitalismo nos atos de alienação parental no âmbito do núcleo Ceará-mirim, da Defensoria Pública do Rio Grande do Norte. Autora: Márcia Maria Martins da Silva Cardoso Ano: 2018	Rio Grande do Norte

Fonte: Catálogos de Teses e Dissertações CAPES

Foram identificados nas produções acadêmicas, posicionamentos sobre a relevância do trabalho do assistente social para lidar com as demandas da alienação parental, indicando menções às complexidades inerentes à esta violência e a necessidade de interpretação do movimento do real considerando uma trama de processos históricos e sociais dos sujeitos envolvidos neste fenômeno.

Na tese de Lima (2016) é analisada a visão dos assistentes sociais do judiciário sobre a alienação parental, assim como a lei que trata a violação de direito, então a autora reflete a respeito da atuação dos assistentes sociais: “[...] É uma responsabilidade e um compromisso ético-político o assistente social estar capacitado para receber as “velhas” e novas demandas em suas complexidades, entre elas a alienação parental”. (LIMA, 2016, p. 112,113).

Esta consideração aponta que o exercício profissional nas situações que lidam com a alienação parental exigem o compromisso com o projeto ético político da profissão. Neste contexto, conforme bem destacado na dissertação de Batista(2016): “[...] Assim sendo, ressalta-se que a categoria profissional afirmou também seu compromisso com os direitos dos usuários, assumindo como pauta de luta, a qualidade dos serviços prestados, contrapondo-se assim àquela herança conservadora do passado”. (BATISTA, 2016, p. 116).

Já as dissertações de Cardoso (2018) e Martins (2018) se concentram nas discussões acerca do compromisso com o projeto ético político (também conhecido pela sigla PEP), a partir da perspectiva do desenvolvimento do trabalho do assistente social no campo sociojurídico. A autora Cardoso, por exemplo, indica que:

Destarte, a materialização do PEP na área sociojurídica é extremamente necessária. Para tanto, se faz mister a atuação de Assistentes Sociais fundamentados(as) na essência do referido projeto, fincado na historicidade da profissão e nos valores ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativo, indispensáveis para uma atuação profissional comprometida com os interesses da classe trabalhadora, que objetive assegurar liberdade, direitos e emancipação política, com vistas a contribuir na luta pela emancipação humana. (CARDOSO, 2018. p. 63).

Estas análises possibilitam refletir a relação historicamente estabelecida entre o projeto ético político e a sua construção permanente sempre com um olhar atento aos desafios impostos a profissão. Nesta perspectiva, outro aspecto identificado nas produções é a discussão sobre perícia social nas situações de alienação parental; como é destacado na dissertação de Batista (2016): “[...] A perícia ou estudo realizado e o parecer emitido pelo profissional assumem papel importante, em muitos casos, indispensável, para que se chegue à uma decisão judicial de modo que esta seja a mais justa possível, em dado contexto.” (BATISTA, 2016, p. 122,123).

Já na tese de Lima (2016, p. 125), a autora apresenta elementos que podem contribuir para o desenvolvimento da perícia social como a análise das questões a partir da perspectiva socio - histórica, uma escuta atenta e qualificada e sobretudo olhar atento a criança e/ou adolescente inserido nesta família. Ainda é salientado por Cardoso (2018):

Se faz necessário muita prudência e ética profissional advinda dos peritos e operadores do direito, para não cometerem erros graves e grotescos, oriundos de posicionamentos imediatistas, baseados em rótulos machistas que tendem a culpabilizar a genitora que está com a guarda do/a filho/a. (CARDOSO, 2018, p. 92).

Outro aspecto importante é que a análise das dissertações possibilitou a compreensão das autoras sobre a alienação parental e relações de gênero. Batista (2016) considera as diversas mudanças ocorridas nas organizações familiares sendo necessário questionar as construções de família ideal na sociedade contemporânea que ainda versam sobre a família nuclear em uma perspectiva demarcada pelo positivismo.

Nesta direção, a autora Cardoso (2018) argumenta ainda a importância de coibir e prevenir atos de alienação parental, porém, adverte que as expressões do patriarcado demarcadas na sociedade contemporânea podem transformar a acusação da alienação parental, em mais uma forma de violência contra a mulher. (Cardoso, 2018, p. 92).

Foram identificados no conjunto dos trabalhos pontos em comum, dentre os quais: os objetos de estudos versarem no campo sociojurídico; a reflexão sobre a necessidade de avançar o debate sobre alienação parental e Serviço Social no interior da profissão e, sobretudo, que esta temática seja evidenciada à luz do projeto ético político da profissão.

Dando continuidade a pesquisa no presente ano ocorrerá o 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS. Destaca-se que este evento representa um espaço privilegiado de socialização de conhecimento da categoria profissional. Nesta ocasião houve inscrição de mais de 2.000 artigos científicos. Neste universo, quatro trabalhos foram aprovados que abordam a temática alienação parental e Serviço Social.

No que diz respeito aos periódicos de Serviço Social foi observado uma publicação sobre alienação parental na revista Serviço Social e Sociedade nº 129 intitulado: “A atuação da/o assistente social nos casos de alienação parental” da autora Thaís Tononi Batista que discute esta temática a partir de uma perspectiva crítica refletindo sobre os limites e possibilidades da atuação profissional frente a esta demanda.

Cabe ressaltar, que a revista Serviço Social e Sociedade é uma das principais revistas científicas da área de Serviço Social e atualmente está em sua 135ª edição. Também foram

realizadas buscas de artigos nas revistas Katalysis, Inscrita, Temporalis e Serviço Social e Realidade, porém não foram encontrados artigos sobre o respectivo tema.

Gois e Oliveira (2019, p. 112) verificaram que em razão do expressivo quantitativo de demandas judiciais envolvendo a alienação parental há a inquietação a respeito da particularidade da profissão sobre o tema. As autoras também analisam que, a maioria das produções são das áreas do direito e da psicologia deixando os determinantes sociais sem visibilidade e insuficientemente pensados.

4. Considerações Finais

O Serviço Social brasileiro conta com mais de oitenta anos de profissão. Nesta trajetória foi construído um importante arcabouço teórico referente à produção de estudos a partir da perspectiva crítica. A autora Guerra, (2011, p. 126) analisa que a pós-graduação cumpriu um papel crucial na construção da vertente crítica do Serviço Social brasileiro.

No presente estudo evidenciou-se que a produção teórica na área de Serviço Social e alienação parental tem necessidade de aprofundamento e discussão desta temática no campo teórico, considerando que a apropriação da particularidade entre o Serviço Social e alienação parental representa um avanço para a profissão e deve ser debatida para além do espaço sociojurídico.

As famílias, crianças e os adolescentes ocupam diversos espaços na sociedade, desta forma, o conhecimento da alienação parental como estratégia de garantia de direitos perpassa a necessidade desta temática ser debatida em escolas, serviços de assistência social, saúde, dentre outros.

A pesquisa também permitiu identificar avanços no que concerne aos estudos sobre a questão da alienação parental e Serviço Social sendo identificados nas produções teóricas o compromisso da discussão ser alinhada ao projeto ético político da profissão. Este direcionamento contribui significativamente para que esta violação de direito seja apreendida pelos profissionais como uma questão que necessita da análise de determinantes que perpassam as relações sociais, como o conservadorismo e o machismo traço presente na sociedade brasileira.

Referências

BATISTA, Thais Tononi. **Judicialização dos Conflitos Intrafamiliares**: Considerações do Serviço Social sobre a Alienação Parental. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

_____. A atuação da/o assistente social nos casos de alienação parental. **Serviço Social e Sociedade**, n. 129, p. 326-342. São Paulo, Cortez, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 88/2015. ed. atual. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Federal nº 8.069 de 13 julho de 1990**. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8662.htm. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. **Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação Parental e altera o art.236 da lei 8069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12.318.htm. Acesso em 02 Jun. 2019.

CARDOSO, Márcia Maria Martins da Silva. **As expressões do patriarcado e do capitalismo nos atos de alienação parental no âmbito do núcleo Ceará-Mirim, da Defensoria Pública do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> 2019. Acesso em: 15 ago. de 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 15 ago. 2019.

CFESS. **Código de Ética do Assistente Social**. Resolução CFESS n. 273/93, Brasília, 1993.

_____.XVI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais 40 anos da virada do Serviço Social. Lista dos trabalhos publicados. Disponível em:

//<https://www.cbas.com.br/portal/conteudo/trabalhos/> Acesso: 30 ago. 2019.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

GARDNER, Richard A. **O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de síndrome de alienação parental (SAP)?** Disponível em: <http://www.alienacaoparental.com.br/biblioteca>. Acesso em: 13 set. 2018.

GOIS, Dalva. Azevedo; OLIVEIRA, Rita. C.S. **Serviço Social na Justiça de Família: demandas contemporâneas do exercício profissional**. Coleção Temas Sócio jurídicos. São Paulo: Cortez 2019.

GUERRA, Y. A. D. A pós-graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 125-158, jul./dez. 2011.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Edna. F.R. **Alienação Parental sob o olhar do Serviço Social: Limites e Perspectivas da atuação profissional nas Varas de Família**. Programa de Pós-Graduação de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19559/2//Edna%20Fernandes%20da%20Rocha%20Lima.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

MARTINS, Lúcia Helena Dantas. **Alienação parental entre genitores e avós: Rupturas da Responsabilidade Civil da Família**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Direitos Sociais), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

OLIVEIRA, Carla M. **Serviço Social e Criança e Adolescente: a produção do conhecimento na FASSO/UERN (1990/2011)** / Maria Ivonete Soares Coelho, Cinthia Simão de Souza, Hiago Trindade de Lira Silva, Vilsemácia Alves Costal (Org.). Mossoró: UERN, 2012.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil – Percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, São Paulo: Loyola, 2004.

RUSSO, Gláucia H. A. **Para não jogar as crianças no rio...o desafio da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil**. Serviço Social e Criança e Adolescente: a produção do conhecimento na FASSO/UERN (1990/2011) / Maria Ivonete Soares Coelho, Cinthia Simão de Souza, Hiago Trindade de Lira Silva, Vilsemácia Alves Costal (Org.). Mossoró: UERN, 2012.

SILVA, Maria Liduina O. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores Descontinuidades e Continuidades. **Serviço Social e Sociedade**. Especial Criança e Adolescente. n. .83, ano 16. São Paulo: Cortez.

11. INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA UMA ANÁLISE DA REALIDADE SUBJUGADA: ESTRATÉGIA DE REDESCRIÇÃO DO FILME “A MAÇÃ”

Josiene Camelo Ferreira Antunes

Mestra em Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Altina Abadia da Silva

Doutora em Educação - Universidade Federal de Goiás

Daniela Kedna Ferreira Lima

Especialista em Ensino interdisciplinar em

Infância e Direitos Humanos - Universidade Federal de Goiás

Introdução

Perante as avalanches de questionamentos que permeavam as entranhas do meu pensamento, eis que eclodiu uma necessidade de seguir uma linha de pesquisa diferenciada e analisar alicerçado na redescritção do filósofo pragmatista Richard Rorty. Porém, dando asas à imaginação, com base na análise criança, infância e direitos humanos, no contexto do filme “A Maçã”, foi estabelecida a pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, com o propósito de explorar novas possibilidades discursivas. Motivada pela adversidade de pensamentos, aposta na redescritção como abordagem de produzir o conhecimento.

O filme, uma produção iraniana de 1998, dirigido e produzido por *Samira Makhmalbaf*, traz as participações das próprias vítimas ao interpretar as próprias personagens Massoumeh e Zahra. “A maçã” narra a história verídica de duas irmãs, Massoumeh e Zahra, trancafiadas em casa pelos pais; uma senhora cega e um senhor desempregado. Permanecendo aprisionadas por um período de 11 anos, tais situações as levaram a um processo de retardo mental.

A prisão domiciliar era justificada por uma passagem de um texto religioso segundo o qual as jovens são como pétalas, que fenecem ao contato do sol. No filme, acompanhamos o drama dos pais (do pai, principalmente) para não ver as filhas ficarem sob a tutela do Estado. Ele tentará ensinar as meninas a desenvolver habilidades essenciais, como varrer o

terreiro e fazer comida, para provar a uma assistente social que elas devem ficar com a família.

O instigante é que não só a história das irmãs é verídica como os envolvidos no drama representam a si mesmos no filme. O pai, por exemplo, aceitou representar a si mesmo por acreditar que, assim, poderia defender seu nome, que fora, em sua opinião, caluniado pela imprensa, quando o caso veio à tona.

É a própria Samira que diz, numa entrevista concedida no Brasil: “Começamos a fazer o filme apenas quatro dias depois que toda a imprensa abriu espaço para a história. Isso significa que foi captado, nesse curto período de tempo, era o real, ou as consequências sociais e psicológicas do acontecido”.

Essa análise tem como objeto o estudo das estratégias de redescrição do filme “A Maçã”. A redescrição constitui-se em uma estratégia narrativa que possibilita a condução para a autonomia, a autocriação, o constante construir e reconstruir, escrever e autoescrever que de forma solidária, impulsiona atores sociais envolvidos no enredo.

A busca por novos significados permitiu encontrar não apenas um mundo melhor ou ideal, mas novos e melhores mundos jamais sonhados. Segundo Richard Rorty (2005), em seu livro “Pragmatismo e Política”, devemos utilizar a imaginação, pois é com ela que se torna possível redescrever a nós, aos outros e ao mundo. Sendo assim, com base na classificação das estratégias de redescrição, tendo como ponto comum a narrativa, foi possível encontrar no filme “A Maçã” a imaginação para o debate do tripé infância, família e aprisionamento, bem como para sua redescrição.

Explanar-se-á a respeito do cárcere privado infantil vivenciado pelas protagonistas narrados no decorrer da história relatada no filme, pontuando o embate travado pela assistente social e pelos pais das gêmeas para poder libertá-las.

Em diversos momentos ímpares da história, as personagens manifestam a necessidade de se socializarem com o mundo exterior buscando ter o direito em serem crianças. Nessa perspectiva A Maçã possibilita uma reflexão sobre as diversas formas de enfrentamento nas lacunas sociais.

A família é a base da estrutura do indivíduo, é através da família que aprendemos diferenciar o certo do errado, a respeitar o outro em sua totalidade. Família é uma instituição com finalidade de prover o desenvolvimento fundamental do indivíduo.

Segundo ENGELS (2012) a família além de (re) produzir biologicamente os indivíduos ela também (re) produz socialmente os indivíduos na medida em que transmite os valores que formam a consciência.

A temática ora referenciada será compreendida através de uma perspectiva crítica do Serviço Social, que leva em conta a complexa relação entre o sujeito e a sociedade, prescindindo das concepções reducionistas, mecanicistas e patologizantes.

Sujeito e sociedade são constituídos em um processo único e constante. O subjetivo e o objetivo constituem-se em uma relação conflituosa, de tensão e antagonismo, mas que revela uma constante criação e recriação da vida individual e da vida coletiva. “[...] o indivíduo se constitui enquanto subjetivação e internalização da objetividade social e a sociedade se constitui enquanto muitas e diferentes expressões objetivadas dessa subjetividade” (Resende, 2007, p. 43).

Assim, com bases nos estudos propostos, verificar e analisar a interação social das personagens no filme “A Maçã”, obtendo como objetivos específicos apreender os entendimentos sobre infância e os direitos da criança ao que tange o filme a maçã e depreender os fatores envolvidos na relação criança e cárcere privado familiar.

Infância e sua contextualização

O termo Infância surgiu quando as mulheres entraram no mercado de trabalho, desde a Revolução Industrial, deixando apenas de conhecer o trabalho doméstico da casa e dos filhos com o excesso de carga horária no trabalho. (GODOI et.al, 2009).

A preocupação com a proteção da criança não deve servir de pretexto para anulação de sua criatividade, assim como a indiferença pela criança não pode ser confundida com respeito pela sua liberdade. É preciso que se conjuguem ambas, a proteção e o respeito, para que a criança possa exercer em toda plenitude, o seu direito de viver. E viver é participar da vida, é acrescentar alguma coisa a criação, é imprimir sua marca no mundo criado. Desse modo, o exercício do direito a vida deve ser constante prática do pensar do falar e do agir, da expressão livre do diálogo. (DALLARI; KORCZAC, 1986, p. 53).

No contexto histórico do surgimento da lei de apoio a crianças e adolescentes em diferentes contextos sociais, em 1927 o código foi promulgado na forma de menor no decreto. 17943, a principal característica do mundo para proteger a sociedade e marginalizados esses conflitos menores representados no tempo. Este código permaneceu por 52 anos, passando por algumas mudanças, sendo adaptados às novas leis trabalhistas em 1943, pelo decreto-lei n.º 6026. A lei é substituída pelo caráter de tutela, passando a

responsabilidade para o Estado para manter a ordem e guarda as famílias e as instituições para menores. (APARECIDO SILVA, 2005).

O novo Código de Menores buscou proteção e vigilância aos menores de 18 anos, e com idade entre 18 a 21 anos, em conformidade com o Código de Menores (artigo 1º, 1979) e, então, classificado como um grupo de crianças em situação irregular, e não mais, a situação de carência e abandono.

Art. 2º para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;

b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (Código de Menores, lei 6.697/79, 1979).

Em 1950 foi proclamada os direitos das crianças internacionais das Nações Unidas, através da Constituição de 1988, garantindo o processo de cidadania a crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres. O artigo 227 diz que esses direitos:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 110).

Em 1990 foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que cria um salto sobre o Código de Menores, de acordo com Godoi et. al (2009, p.89-90), "procura a reestruturação política e institucional e a participação da sociedade civil nos debates, decisões e serviços de controles de políticas para crianças e adolescentes.

É dever da família, a comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990a, p. 1).

Com as crianças e adolescentes, o ECA vai ser visto como direitos dos adultos e não como crianças em situação de vulnerabilidade, esses direitos são para todas crianças e adolescentes, independentemente de raça, gênero e status social (GODOI et al, 2009). No processo de reintegração na sociedade, ECA, deve assegurar que um processo construtivo que envolve a família, a sociedade e o poder público.

Adolescência e a construção da identidade

O conceito de adolescência tem suas raízes nas mudanças profundas na sociedade, marcada por mudanças no modelo das famílias ao longo dos séculos. As origens históricas desta fase na vida, não estão claramente definidos, não há nenhuma base concreta quando a sociedade começou a percebê-lo como fase diferenciada da infância. Segundo Lepre (2008), até o século XVIII não teve a adolescência como fase natural, a criança foi direto desde a infância até a idade adulta, sendo conduzido pelas escolhas de autoridade parental, que determinaram o que era o melhor momento para o seu filho entrar em vida como adultos.

Conforme Carneiro (1981), a transformação da Idade Média para a modernidade, é dada por três fatos históricos, e o novo papel do Estado e da Justiça, que moldam o espaço social, o desenvolvimento da literária e de progresso cultural e novas configurações religiosas. Adolescência como fase intermediária da infância e da idade adulta só passou a ser definido a partir do século XVIII, sendo realmente percebidas e estudadas no século XX, na esteira da idade da adolescência.

A adolescência corresponde a um período do ciclo natural da vida que vem sofrendo alterações ao longo da história, seja quanto a localização dos indivíduos nos grupos, quanto as normas de condutas, fenômenos demográficos, que por vezes, também, tem afetado o comportamento dos jovens assim como progresso das ciências, como antropologia, sociologia, e psicologia que tem atribuído estudo quanto ao meio sociocultural do adolescente; apresentando características especiais em função das épocas em que se delimita o estudo, do ambiente cultural, social e econômico. Cada geração é afetada com os problemas sociais da época. (BRACONNIER; MARCELLI, 2000, p. 61).

A palavra vem do adolescente latino "adolescere", que significa a "crescer na maturidade" (Muuss, 1976). Segundo a Organização Mundial da Saúde (2004), a adolescência abrange a faixa etária de 10 anos a 20 anos, um período marcado por mudanças no mundo da criança para o mundo adulto curioso, uma fase em que o jovem passa por várias transformações psicológicas, sociais e transformação e descobrimento do corpo e sua sexualidade. A adolescência é um período de intensa mudança, um processo pelo qual o jovem experimenta vários conflitos, como a aceitação pessoal e social dentro do meio que está inserido, quer na família ou as relações sociais.

Conforme Costa (1998, p. 4) define "[...] a adolescência como um segundo nascimento do indivíduo e atribui como tarefas básicas deste período da identidade pessoal e social". Roberts (1988, p. 22) "é [...] um período de tempo que envolve perdas e ganhos, o que envolve o estabelecimento de flutuação novas maneiras de pertencer, e que implica a aceitação de uma imagem do corpo, como resultado da puberdade". De acordo com Leal (2000, p. 23), "[...] a adolescência é um período como tantos outros, vistos à distância, com a distância que os anos e eventos de vida mais tarde permite nenhuma grande história. "

Em concordância com os autores, a adolescência é marcada pela diversidade de emoções e transformações mentais e do corpo físico, uma fase que os jovens constroem sua identidade, se configurando como as experiências percebidas de acordo com o meio que define os seus sonhos e planos de vida que nortearão suas vidas como adultos.

O processo de construção de identidade de produção oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade, de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante a que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade é pra a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. Afixação é uma tendência, e ao mesmo tempo, uma impossibilidade [sic]. (SILVA, 2000. p. 84).

O processo de construção da identidade é construído através da influência do ambiente social do indivíduo, e é essencial considerar os fatores culturais e psicológicos, como Silva (2000), as representações incluem as possibilidades de tudo o que somos e pode tornar-se, fazendo sentir as experiências como sujeitos.

Relação entre pais e adolescentes

Para Cury (2003), os pais da geração atual se preocupam em dar o melhor para seus filhos, melhores brinquedos, televisão, jogos de vídeo, computadores, passeios, escola e sonhos de um grande futuro para os filhos. No entanto, não sabem quem criou um mundo artificial, com tantas tarefas e as perspectivas para as crianças e jovens que acabaram empurrando-os para longe da verdadeira infância, onde ele inventa, em situação de risco, abusando da imaginação, frustra-se, tem tempo para jogar. " Há um mundo a ser descoberto dentro de cada crianças. Só não consigo entender quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo" (Cury, 2003 p. 4).

Hoje em dia, tem sido difícil para os pais saberem sobre seus filhos, lidar com eles ea melhor forma de educá-los, as crianças e os adolescentes têm diferentes atitudes e

comportamentos daqueles que tinham décadas atrás, quando os pais eram crianças e adolescentes em questão. Hoje, as crianças e os jovens estão imersos em um mundo moderno e facilitado, onde o consumismo, os meios de comunicação, as influências das rodas influenciou um monte de amigos em mudanças comportamentais, principalmente adolescentes.

O ponto principal de uma relação harmoniosa entre crianças e adolescentes, é o diálogo, mas o grande problema é que muitos pais não sabem o momento certo e como lidar com certas questões, ou mesmo como começar uma conversa sem que conduza ainda um maior estresse, distanciando o vínculo e esta relação. Para Marlatt (2004), é comum os adolescentes não concordarem com a opinião dos pais e ficar com raiva, ficarem sonolento, ser agressivo, não tem nenhuma paciência para ouvir os pais. Estas manifestações, frente ao ataque de muitos pais, acabam sendo desanimadoras e cansativas, frustrando a família e, muitas vezes, levando a um afastamento ainda maior entre o adolescente e a família. Como o autor Marlatt (2004) afirma, os pais precisam definir a hora e o local para certas conversas e lembretes. Não basta ser agressivo com as crianças, levantando a voz, chamando a atenção para as pequenas coisas o tempo todo, fazendo acusações além de sua compreensão tão jovem e, principalmente, ter um diálogo na frente dos amigos ou na escola. Essas atitudes tendem a não funcionar, pois o jovem adolescente tem as suas opiniões e sentimentos, mais expressivo, a melhor coisa é a forma de abordar o assunto em um momento melhor, exatamente onde estão os pais e a criança, construindo uma amizade e compreensão, e não de guerra e choro. Como Marlatt (2004, p. 12), sobre a posição dos pais em relação aos filhos:

Além de manter a calma, tente abrir espaço para reflexão. Seja franco e honesto, mas não raivoso. Expresse preocupações e mágoa, se for o caso. Transmita seus sentimentos e convide-o a refletir, dê espaço para que ele se expresse, dê tempo para que ele pense “você quer pensar nisso que eu te falei e conversar mais tarde?”; Depois a gente conversa de novo sobre isso, pois eu gostaria muito de saber sua opinião”.

De acordo com Castro (1998), o adolescente está cada vez mais solitário em relação a sua família, os pais estão sempre preocupados com a compra de mais bens, mais dinheiro, para ser correto o tempo todo no trabalho. O diálogo é quase escasso na família, crianças e adolescentes são educados em frente da televisão, que trata de questões sobre sexo, violência, traição, ódio e eterno final feliz.

Este é exatamente o retrato da família moderna, onde os pais têm de ir lutar para a manutenção da casa, deixando seus filhos ficaram com tarefas extracurriculares ou na frente de jogo televisão, computador ou vídeo. Quando as crianças entram na adolescência, o

conflito surge, e da convivência está em crise, porque há falta de diálogo, e o amor e o respeito não foram construídas ao longo da infância.

Esperávamos que no século XXI os jovens fossem solidários, empreendedores e amassem a arte de pensar. Mas muitos vivem alienados, não pensam no futuro, não tem garra e projetos de vida. Imaginávamos que, pelo fato de aprendermos línguas na escola e vivermos espremidos nos elevadores, no local de trabalho e nos clubes, a solidão seria resolvida. Mas as pessoas não aprenderam a falar de si mesmas, tem medo de se expor, vivem represadas em seu próprio mundo. Pais e filhos vivem ilhados, raramente choram juntos e comentam seus sonhos, magoas, alegrias, e frustrações (CURY, 2003, p. 5).

Segundo o autor, a grande frustração dos pais por falta de crenças e objetivos de crianças, é porque as expectativas criadas de seus filhos, muitas vezes os pais sonham exatamente o que eles não poderiam realizar em suas vidas, e quando eles descobrem que os jovens só querem aproveitar esta fase, namoro, sair com os amigos para festas, para descobrir as suas próprias opiniões e pedindo que eles realmente quer em quando se tornam adultos, acaba sendo frustrante para os pais, porque a geração de conflitos e falta de paciência e compreensão são problemas nas relações entre muitos pais e filhos, e estes são fatores agravantes da construção afetiva da vida familiar.

Conceito e evolução histórica do poder familiar

O conceito e o alcance das famílias mudou com grande frequência. Vestígios históricos mostram que o grupo familiar não se limita às relações individuais, uma vez que as relações sexuais ocorreram entre todos os membros que formavam a tribo. Assim, era evidente falta de familiaridade com o pai biológico dos filhos concebidos no ventre das mulheres da tribo. A criança passou todo o seu tempo com a mãe que alimentou e educou. Mais tarde, no início da vida, a falta de mulheres e excesso de guerra deixaram os homens com a privação sexual extremo, que os fez buscar relacionamentos com mulheres de outras tribos. De lá, o homem começa a buscar a individualização e exclusividade nos relacionamentos– a monogamia – nascido aí o exercício da autoridade parental com ele.

Houve uma divisão entre os deveres da mãe e os deveres dos pais. A mãe, em geral, era a custódia e o pai com o dever de fiscalização e visitação direitos. Para a mulher ficou a tarefa em dar carinho e amor e ao pai fica incumbido a função de autoridade. Estas funções foram separadas de acordo com o sexo biológico dos pais, que não é o caso atualmente, uma vez que estas funções tornaram-se complementares.

A família é uma das divisões mais antigas da lei e buscou o interesse exclusivo do chefe da família. Teve sua origem na Roma antiga, onde a lei permitia um pai para vender

ou até mesmo tirar a vida de seu filho, incluindo também sua esposa, conforme seu entendimento e conveniência, tendo sobre eles o poder de venda ou de morte. A lei das XII Tábuas faz referência ao poder paternal:

CONSELHO QUARTA: O poder paternal e casamento 1 - É permitido matar o pai o filho nascido deformado após o julgamento de cinco vizinhos 2 - O pai terá sobre os filhos nascidos do casamento legítimo direito de vida e morte e o poder de vendê-los 3 - Se um pai vende a seu filho três vezes, que a criança não cai mais sob a autoridade dos pais 4 -. Se uma criança póstuma nasce até o décimo mês após a dissolução do casamento, que a criança é ilegítimo renome [...]

É claro que o poder familiar era anteriormente exercido apenas pelo pai. Acorridas com mudanças no Direito de Família "pai poder" passou a ser chamado de "poder familiar " por causa da igualdade constitucional entre homens e mulheres.

Este instituto teve várias mudanças ao longo do curso da história. O Código Civil 2002 Artigo 1630 aduz: "As crianças são submetidas a, enquanto poder familiar menor". Entende-se dessa forma, que ao atingir a maioridade, o pai está privado desse poder, o que não significa que devemos abandonar ou deixar de prestar assistência material ou imaterial.

Mesmo com todos estes desenvolvimentos na formação das novas gerações, não libera o poder dos pais para conduzir seus filhos. Maria Helena Diniz (2001) afirma que o poder da família é inegável, uma vez que é para os pais esse poder e dever, inalienável, tanto a título gratuito quanto a título oneroso, sendo uma exceção na lei no que respeita à delegação de poder familiar pelo desejo de pais ou responsáveis e continua: " [...] É imprescritível, uma vez que não deteriorar os pais simplesmente por não exercê-lo, só pode perdê-lo nos casos previstos em lei".

Conserva, ainda, a natureza das relações de autoridade, porque existe uma relação de subordinação entre pais e filhos porque os pais têm o poder de comandar a prole, o dever de obediência (CC, art. 1.634, VII). O poder do pai tornou-se um poder e dever de ambos os pais. Sendo proibida sua disponibilidade ou renúncia, a menos que haja uma destituição do poder familiar.

Silvio Rodrigues conceitua o poder da família como "[...] todos os direitos e responsabilidades dos pais em relação à pessoa e bens dos filhos não emancipados, com vista a proteger estes". Nem a Constituição, nem mesmo as leis conceituaram o poder familiar. O Código Civil de 2002 seguiu as linhas do Código Civil de 1916 e trouxe apenas aspectos específicos sobre este instituto, regulando quem são os titulares, responsáveis, como se extinguíram, entre outros.

Da mesma forma é o Estatuto da Criança e do Adolescente. Deve-se verificar se os pais estão agindo de acordo com os interesses da criança, pois, se considerados incompatíveis no comportamento do pai, como o abuso de poder, ele pode perder o poder da família.

Direitos da criança

O direito das crianças está intimamente relacionado com os deveres dos pais, já que um é consequência do outro. No decorrer do tempo a criança passou a ser considerado um sujeito de direitos através do Estatuto da Criança e do Adolescente, implementada pela Lei Federal n.º 8069/1990, de acordo com o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e da Convenção dos Direitos da Criança.

A visão predominante é a da proteção integral de crianças e adolescentes, no entanto, não quer dizer que o interesse da criança está acima do interesse dos pais, já que cada membro do agregado familiar tem uma função complementar. A Constituição Federal de 1988 impõe à família, à sociedade e a proteção da criança o estado assim define:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, adolescentes e jovens, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Os direitos inerentes às crianças devem ser respeitados pela família, e garantido pela sociedade e pelo Estado. O artigo 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente regula entre os direitos fundamentais dos menores o seu desenvolvimento saudável e harmonioso, com direito a ser criado e educado no seio da sua família. Depois de muito estudo da mente humana pode ser visto que a interação das crianças com os seus pais não é direito, mas sim dever, "não é direito de visitá-lo, é obrigado a visitá-lo". Uma vez que a distância entre pais e seus filhos produz sensações de ordem negativa no desenvolvimento dos menores.

O texto legal deve ser interpretado tendo em conta os interesses da criança, que em todos os casos prevalecem sobre qualquer outro direito o interesse legalmente protegido, tendo em conta o destino social da lei, respeitando a condição peculiar da criança e do adolescente.

Direitos disciplinares inerentes aos menores, o legislador pretendeu proteger totalmente os direitos dos menores, utilizando-se o direito, se necessário, de todas as formas que lhe são próprias para a análise da matéria e dispositivos legais que serão aplicadas. É óbvio que a proteção integral é necessária porque estamos lidando com uma pessoa imatura

ainda em fase de desenvolvimento e, portanto, devem ser tomadas todas as precauções que visa uma melhor aplicação da lei.

Deveres dos pais

Entre as muitas atribuições do poder da família, que é extremamente importante é que os pais têm a companhia de seus filhos, dando-lhes a direção, criação e educação, e essas tarefas que incumbem aos cônjuges em comum, mesmo que separados. Quando há separação, será estabelecido para proteger um dos cônjuges e ao outro limitando a sua empresa, para ter apenas o direito de visita (artigo 1.589, CC). Os pais têm inúmeras obrigações a respeito da pessoa da criança, o artigo 1.634 CC/02 enumera uma série de obrigações conforme abaixo:

Art. 1634 pelos pais, como a pessoa dos filhos menores:

I - dirigir a sua criação e educação;

II - tê-los em sua companhia e salvar;

III - conceder-lhes ou negar -lhes permissão para se casar;

IV - nomear -lhes tutor por testamento ou ato notarial se o outro progenitor não sobrevive -lhe, ou a família sobreviver não pode exercer o poder;

V - representá-los, mesmo aos dezesseis anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, atua em que forem partes, fornecer o seu consentimento;

VI - reclamá-los que detê-los ilegalmente;

VII - exigir que eles pagueм obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.

As tarefas impostas aos pais através das disposições do artigo 1.634 do Código Civil de 2002, entende-se que a tarefa de criar e educar seus filhos é o mais importante e essencial para definir o sucesso ou o fracasso deles no futuro. Em um sentido amplo, "criar" significa cultivar, educar, crescer, promover o crescimento, em um sentido legal, o dever de criar um meio de que seus filhos tenham garantido todos os direitos fundamentais da pessoa humana, e garantir o bem-estar físico dos da criança, que inclui o apoio alimentar, cuidados de saúde e tudo o que é necessário para a sobrevivência.

Leonardo Castro fala "[...] a educação abrange não somente ensino, mas também a vida familiar, o afeto, amor, carinho, ir ao parque, jogar futebol, brincar, caminhar, visitar, e outros paradigmas estabelecidos, criando condições para a presença do pai ajudam no desenvolvimento da criança".

Papel do serviço social na construção familiar

Desde o início da operação da família, a Assistência Social está inserida em um contexto profissional como alvo principal a ser desenvolvido e trabalhado. A família é uma

das principais demandas do assistente social, e trabalhando sobre a família, que pode atingir os objetivos de maior alcance, relações familiares comunicantes embutidos no contexto histórico e social de cada família em particular. Para Boza, Ferreira e Barbosa (2010, p. 168):

O serviço social deve atuar nas demandas, buscando a emancipação e o autodesenvolvimento da família atendida. Certamente que para isso utilizará dos instrumentos, dos serviços para isso, porém, este não deve ser um fim em si mesmo ele deverá buscar meios para que a família supere a situação e consiga cumprir sua função social junto a seus membros e a sociedade. O objeto de intervenção profissional não é a família e sim as necessidades sociais, como um enfrentamento a questão maior.

A família está inserida na abordagem de questões sociais, de todo o conflito entre capital e trabalho, bem como a história social imbuída no processo de evolução da sociedade contemporânea. A intervenção do trabalho social está quando a família não pode cumprir o seu papel social ou deixar de fazer valer os seus direitos como cidadãos, com um link para enfrentar o problema que está sendo trabalhado pelo trabalhador social.

A intervenção profissional deve procurar a família, fornecer a todos os indivíduos sobre a importância de pensar e agir, dos seus direitos enquanto cidadãos, amadurecer a importância da participação, integração, vínculo, etc. O trabalho do assistente social deve ser orientar o funcionamento ético-político, técnico e crítico perfil, sendo capaz de realizar a leitura crítica da realidade, ou seja, redes de inserção articulares como parcerias, ferramentas de política, e posicionar-se na ética construtiva de uma profissão orientadora.

Conforme Iamamoto (1999), “[...] o serviço social profissional deve estar preparado para enfrentar as questões sociais proposita, com capacidade de interagir com as novas propostas de trabalho, aguçando o olhar crítico sobre a realidade e compreensão sobre as demandas da realidade social”.

O papel do assistente social em face das relações e as questões sociais enfrentadas pelas famílias devem ser associados na luta pela emancipação social e direitos sociais individuais, desenvolvimento da autonomia e do reconhecimento individual como sujeitos sociais, levantando o olhar crítico dos usuários como são e como eles podem melhorar, através do exercício da cidadania (SILVA, 2009). Segundo Miotto (2000, p. 221), a ação profissional é marcada por:

Pela ausência de discriminação quanto a natureza das ações direcionadas ao atendimento das famílias, em muitos serviços. Assim, prevalece o uso de uma linguagem do senso comum em detrimento de uma linguagem técnico científica em relação a prática profissional. Pela utilização de categorias de análise sem o devido conhecimento ou discernimento quanto às matrizes teóricas e ação profissional. Pela articulação explícita entre referências teóricas e ação profissional que aparece quando o Assistente social tem uma formação específica na área da família, que geralmente, se faz através de outras áreas, como a terapia familiar, por exemplo, o que pode contribuir para o projeto hegemônico

de psicologização dos problemas sociais. Pelos processos de intervenção com famílias que são pensadas apenas no âmbito do atendimento direto, dirigido às famílias que, por pobreza ou falimento nas suas funções, são tidas como incapazes ou patológicas, sem vislumbrar outras possibilidades de trabalho como os espaços das políticas sociais e da articulação SOS serviços na área da família.

Como o autor explica neste parágrafo, os serviços de cuidados destinados à família precisam ser articulados para trabalhar a família como um todo, envolvendo valores e fortalecer a capacidade dessas famílias, independentemente de seu status social, a subir novamente como a estrutura familiar, permitindo uma nova reabilitação. Mioto (2000, p. 219) também aponta:

As ações públicas estão concentradas sobre famílias que faliram no provimento de condições de sobrevivência, de suporte afetivo e de socialização de suas crianças e adolescentes. A falência é entendida como resultado da incapacidade das próprias famílias. Portanto, as ações que lhes são destinadas tem o objetivo de torná-las aptas para que elas voltem a cumprir seu papel sem comprometer a estabilidade social.

Mais uma vez, o autor questiona as ações de políticas públicas para cuidar da família, que buscam a emancipação, mas acaba criando certa dependência por parte das famílias, o que complica o processo de integração na sociedade.

Diante dessas questões, o Serviço Social precisa ser visto como uma fonte de intervir para minimizar os efeitos das questões sociais relacionadas com a concepção de família, mas também para capacitar as famílias a fazer parte de suas vidas, construindo seus sonhos, objetivos e metas, como protagonistas e não como apoio a projetos sociais.

A atuação do serviço social na reinserção familiar

O Serviço Social mantém uma relação com a questão social desde o início da profissão. No Brasil, essa relação tem sido historicamente definida por causa das situações políticas e socioeconômicas do país, tendo em vista as perspectivas de orientação teóricas e ideológicas de intervenção profissional.

Embora não haja nenhuma política específica de atenção à família, esta ainda está inserida de forma fragmentada em diferentes áreas de políticas públicas, como saúde, educação e habitação. O reconhecimento da importância da família no contexto da vida social está explícito no art. 226 da Constituição Federal, e reafirma as leis específicas de Bem-Estar Social, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto do idoso e a Lei Orgânica da Assistência Social própria (invalidez). Não é só para o trabalho social, mas como para toda a família profissões não é desconhecido e está envolvido nesta dinâmica a qualquer momento. No entanto, poucos profissionais estão preparados para trabalhar as relações

familiares e as mudanças na estrutura familiar ao longo da história.

Na maioria das vezes, o processo de intervenção com famílias é feita apenas sob os cuidados diretos, há outras possibilidades de trabalho com as famílias sendo enfrentado. É importante que os profissionais de saúde adotem uma postura sócio educativa, troquem experiência sem uma relação horizontal, tendo em conta o respeito pela individualidade de cada família, tentando não fazer juízo de valor.

O assistente social, de acordo com o que foi definido pelo Conselho Nacional de Saúde, faz parte da equipe do Sistema Único de Saúde (SUS), em sua formação profissional está preocupado com o sucesso, com o diálogo, com a possibilidade de melhorar a qualidade de vida do usuário, além de se tornar um profissional que reforça o papel de facilitador das relações de um grupo familiar.

Um dos maiores conflitos enfrentados pela Assistência Social no âmbito do projeto ético-político hegemônico é trabalhar demandas e reivindicações, sendo demandas imediatas como dor, sofrimento, falta/carência, toda a iminência de morte, a perda do outro, e, finalmente, a falta de condições de trabalho, condições e estilo de vida sem se perder a médio e longo prazo.

O assistente social tem enfrentado muitos desafios, tanto em privado e em público. Há uma busca constante de intervenções que possam responder às demandas que são apresentadas em um contexto marcado pela demolição do público e antes do avanço das políticas de capitalismo.

O assistente social através de seu trabalho, em diversas áreas, podem fortalecer a luta emancipatória dos usuários por meio de sua escolha teórico-metodológica e ético-política.

Assim, para uma intervenção social crítica e propositiva o assistente social desenvolve metodologias para o trabalho com as famílias através de um melhor conhecimento técnico, habilidades e conhecimentos que expressam o reconhecimento social do trabalho profissional. Portanto, o aparelho de ferramentas e técnicas, quando articulou uma estrutura teórica, para garantir a análise e interpretação da realidade, bem como uma ação coerente e empenhada para a realização do projeto-profissão ético-político.

O assistente social é um profissional essencial, sua intervenção nos casos em que existem algumas diferenças no ambiente social é fundamental, a fim de ter a busca pelos direitos daqueles que não têm seus direitos resguardados aprimorando várias atitudes e auxiliando na tomada de decisão e procurar uma vida melhor. Yazbek (1999, p. 150) diz:

O assistente social é o mediador direto tanto na reunião concreta às necessidades apresentadas como respostas para a componente de puericultura que permeia a produção de serviços de saúde. " Ações comprometidos com o ideal da emancipação humana, de "defesa intransigente dos direitos humanos e negação da agência e do autoritarismo "(BONETTI, 1998, p. 218).

Os desafios para os assistentes sociais contribuem para a construção da cidadania, para com as mulheres vítimas de violência, e isto não é uma tarefa simples. Se olharmos para a situação de saúde no Brasil, vemos o caos, evidenciado pela falta de uma política séria e de investimentos na área.

A assistência social atua na mediação entre o problema social, a vítima e a sociedade natural. Serve como uma promotora de atitudes que podem melhorar a vida dos cidadãos, procura apaziguar os problemas e melhorar as condições de vida de muitas pessoas.

Aprisionamento e libertação

Aprisionamento e libertação são termos antagônicos, mas, que são paralelos sempre percorrendo juntos. Marie-Victoire Louis (1999) diz que aprisionamento é uma forma de dominação que é a negação de direitos, as violências, as torturas e o cárcere privado.

Aprisionamento no dicionário Aurélio (2002, p. 33) significa "[...] ato ou efeito de aprisionar; apresamento; captura, presa, detenção, tomada, sequestro, apreensão, apresamento, apropriação, arresto, carceragem, confinamento, detenção, encarceramento, encerramento, enclausuramento, prisão".

Hennicka (2016) compreende o termo aprisionamento como algo que ocorre de diversas formas e acontece em muitos lugares. Exemplificando, o cárcere privado é uma negação sobre o outro de não poder se locomover, de poder ter acesso aos direitos garantidos em lei tais como: saúde, educação, lazer e cultura. A condição de estar preso assume as mais diversificadas formas não poder frequentar a escola ou universidade e não possuir o direito de ir e vir, e isto é uma forma de prisão.

Brandalise (2017) diz que as mulheres são assujeitadas, presas: pelos valores, pela sociedade, pela condição carcerária. Caracteriza-se aprisionamento, a mulher ter sua vida anulada sobre as rédeas do pai, ter que se casar e permanecer à mercê da subordinação do marido. Pedroso (1997) considera aprisionamento a situação em que a mulher era obediente ao seu pai e ao seu esposo durante a vida, fazendo com que abrisse mão de seus sonhos em prol do outro.

Arendt (1994) em sua obra, “Da Violência” preconiza que as consequências negativas que violam o direito e a dignidade do ser humano é uma forma de aprisionamento. E assim confirma Morin (1998, p. 25) no sentido de dizer que tudo que é capaz de gerar sofrimento ou aniquilação do corpo do ser humano, assim como danificar ou causar danos à integridade psíquica é uma forma de aprisionamento e violência. Contrapondo o aprisionamento conforme Tiburi (2015).

A liberdade é algo que se deseja enquanto ela é um sentimento promissor, um sentimento de mais liberdade, um sentimento contrário ao sentimento de opressão. Uma liberdade que é liberdade sobre o próprio corpo, sobre a própria voz, sobre a própria expressão enquanto a liberdade é um movimento na direção da liberdade que, assim como a democracia e o feminismo, nunca está pronta.

Para Spinoza (2006, p. 180) a liberdade não exclui a necessidade de agir; pelo contrário, coloca-a. Pettit contrapõe esse conceito de liberdade como não dominação: “uma pessoa livre é aquela que não vive sob desejo arbitrário ou dominação de outros. Enfatiza que a concepção de liberdade como não dominação advém de uma antiga tradição que associa ser livre a não ser dominado ou subjugado por ninguém”.

No dicionário Aurélio (2002, p. 581), liberdade significa “[...] o direito de agir segundo o seu livre arbítrio, de acordo com a própria vontade, desde que não prejudique outra pessoa, é a sensação de estar livre e não depender de ninguém. Liberdade é também um conjunto de ideias liberais e dos direitos de cada cidadão. Brainly (2017) liberdade é classificada pela filosofia como:

A independência do ser humano, o poder de ter autonomia e espontaneidade. A liberdade é um conceito utópico, uma vez que é questionável se realmente os indivíduos tem a liberdade que dizem ter, se com as mídias ela realmente existe, ou não. Diversos pensadores e filósofos dissertaram sobre a liberdade, como Sartre, Descartes, Kant, Marx e outros.

A liberdade de expressão é a garantia e a capacidade dada a um indivíduo, que lhe permite expressar as suas opiniões e crenças sem ser censurado. (SARTRE 1990, p.31) estão previstos alguns casos, onde que se verifica a restrição legítima da liberdade de expressão, quando a opinião ou crença tem o objetivo discriminar uma pessoa ou grupo específico através de declarações injuriosas e difamatórias.

Os caminhos da libertação só estabelecem sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. A libertação depende integralmente de posicionamentos de transgressão.

A maçã

A redescritção do filme *A Maçã*, a obra é baseada em fatos reais tendo como protagonistas os próprios autores da vida. A história versa sobre a vivência das gêmeas Massoumed e Zahra. As irmãs foram trancafiadas em cárcere privado familiar tendo como convívio o pai Ghorban-Ali Naderi um senhor idoso desempregado e a mãe Azizeh Mohamadi uma senhora cega.

O senhor Ghorban – Ali Naderi justifica o aprisionamento de suas filhas com a passagem do alcorão: “Uma menina é como uma flor, se o sol brilha sobre ela, ela perde a cor. O olhar do homem é como o sol, e a menina é como uma flor”. Exemplifica dizendo “É como colocar algodão próximo ao fogo: será consumido”.

Com base nessa compreensão, buscou-se a utilização do filme *A maçã* como um instrumento, uma chave da qual a autora se apropria para entender e elaborar um enfoque que dê conta de articular a infância, assim, para ampliar o horizonte sobre as questões tão relativas à criança. Essa é a escolha. Optou-se pela redescritção por poder contar, recontar uma história podendo dar asas à imaginação.

Na narrativa do filme as gêmeas não tiveram contato com o mundo exterior, sendo privadas da vida social, da liberdade, da saúde, do lazer, do esporte, da cultura e da educação. O estatuto da criança preconiza em seu artigo Art. 15, a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

A assistente social demonstrada no filme faz alguns testes com as crianças, tais como: Pergunta o que tem dentro do copo, qual o seu nome, qual a sua idade. A reação das crianças é espantosa, as mesmas, não sabem responder as perguntas feitas. O aprisionamento e a exclusão que foram submetidas às deixaram com várias consequências como o prejuízo na aquisição da linguagem além da dificuldade motora como andar.

Pinker (1994) a aquisição da linguagem normal é garantida até os seis anos. Piaget compreende a aquisição da linguagem como dependente do desenvolvimento da inteligência da criança, para Vygotsky (1998) é o próprio processo de aprender que gera e promovem o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

A assistente social diz ao pai das meninas:

- Pelo amor de Deus! Elas têm que ter um futuro, um papel na sociedade. Elas

deveriam se casar.

Essa interação social da criança com o mundo exterior. Na Sociologia, a interação social é um conceito que determina as relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos e grupos sociais. Vygotsky (1998), diz que a interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Para ele, cabe ao educador e a sociedade ajudar na integração daquele que tem limitações ou dificuldades, adequando-se a essas limitações. Conforme Piaget:

Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos. A sociedade mesma constitui, por outro lado, um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até às interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até às ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer de todas as interações históricas, sobre os indivíduos atuais. (PIAGET, 1973a, p. 40).

Conforme Queiroz (2006), não há interação entre indivíduos isolados. O contato social é um pré-requisito para estabelecer a comunicação direta ou indireta. Portanto, a interação social é o fundamento para a vida social.

Considerações finais

A minha primeira reação ao começo do filme foi de julgamento e de condenar aos pais. Classificando - os como monstros. Mas, logo no início do filme já se percebe que a situação era tão simples assim. Tudo o que eles faziam às garotas não era por maldade, e sim por pura ignorância (certamente pensavam que estavam fazendo o bem. Percebe - se que o pai ao querer proteger as filhas mantém - nas trancadas e justifica tal atitude com uma passagem do alcorão: "Uma menina é como uma flor, se o sol brilha sobre ela, ela perde a cor. O olhar do homem é como o sol, e a menina é como uma flor" e exemplifica ao dizer "é como colocar algodão próximo ao fogo: será consumido", fanatismo ou ignorância?

É notório que as atitudes dos pais acarretaram consequências no desenvolvimento das crianças. O cérebro de uma criança não nasce pronto. Ele se desenvolve desde sua concepção e se modifica ao longo da vida. Precisamos de estímulos para aprender, para adaptar nossos comportamentos e ter espaço na sociedade em que vivemos. Os estímulos recebidos durante os primeiros anos de vida é que vão fazer com que novas conexões se estabeleçam. Quanto mais estímulos, mais conexões e consequentemente, maior possibilidade do cérebro criar condições para realizar determinadas habilidades.

O filme A maçã história verídica que narra a história das gêmeas que foram isoladas da sociedade, as mesmas não foram estimuladas nos primeiros anos de vida, o que acarretou

um processo de retardo mental, por falta de interação com o meio algumas áreas foram comprometidas como a motricidade e a linguagem.

Ao longo do filme, fica evidente o quanto o desenvolvimento das garotas foi comprometido pelo isolamento. A autora evidencia no filme a falta de postura, não tem noções de higiene, não sabem como se relacionar com o mundo exterior, tem a fala comprometida e possuem reações imaturas para a idade, adquirindo inclusive traços de crianças com alguma deficiência.

O *ambiente* é muito importante para o desenvolvimento de qualquer indivíduo e determina muitos aspectos cognitivos, intelectuais, orgânicos, motores, sociais e emocionais. Precisamos de estímulos para aprender, para adaptar nossos comportamentos e ter espaço na sociedade em que vivemos.

A *aprendizagem* é essencial para a *sobrevivência* e determina a qualidade de vida de um indivíduo. A visão interacionista de Vygotsky considera os fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem, estudando as características da fala dos adultos. Segundo esse ponto de vista teórico, a interação social e a troca comunicativa são pré-requisitos básicos para a aquisição da linguagem. Assim, quanto mais ricas as interações, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento.

Esse fato se percebe claramente nas meninas do filme *A Maçã*. Depois de doze anos isoladas do convívio social, as meninas retornam a socialização, mas precisam de ajuda para que sua integração aconteça da mesma forma, acontece com a aquisição da linguagem, pois elas sozinhas não teriam chances nenhuma de recuperar tudo o que perderam naqueles onze anos, mas com a ajuda de outras pessoas (assistente social, o menino, as crianças), puderam ao menos dar início a uma socialização e a aquisição da linguagem, ainda que com dificuldades. Mais uma vez, situação que condiz com as teorias de Vygotsky (1998), que diz que a interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Para ele, cabe ao educador e a sociedade ajudar na integração daquele que tem limitações ou dificuldades, adequando-se a essas limitações.

A linguagem é importante porque é através dela que se há a interação com o outro, através dela se expressam os sentimentos, vontades, medos, dúvidas, tudo o que está dentro de nós. Com a linguagem, o pensamento se acelera, se desenvolve. E é a forma de expor o que se pensa e assimilar pensamentos dos outros, acelerando ainda mais o processo de aprendizagem. A criança passa por todo um processo de desenvolvimento, ou seja, melhora das funções e habilidades, até se tornar um adulto. Não são apenas as estruturas internas

cerebrais que amadurecem, mas também o social tem um papel importante nessa construção de habilidades.

Esse fato se percebe claramente nas meninas do filme ;. Depois de onze anos isoladas do convívio social, as meninas retornam a socialização, mas precisam de ajuda para que sua integração aconteça da mesma forma, acontece com a aquisição da linguagem, pois elas sozinhas não teriam chances nenhuma de recuperar tudo o que perderam naqueles onze anos, mas com a ajuda de outras pessoas (assistente social, o menino, as crianças), puderam ao menos dar início a uma socialização e a aquisição da linguagem, ainda que com dificuldades.

Mais uma vez, situação que condiz com as teorias de Vygotsky (1998), que diz que a interação social exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Para ele, cabe ao educador e a sociedade ajudar na integração daquele que tem limitações ou dificuldades, adequando-se a essas limitações.

A linguagem é importante porque é através dela que se há a interação com o outro, através dela se expressam os sentimentos, vontades, medos, dúvidas, tudo o que está dentro de nós. Com a linguagem, o pensamento se acelera, se desenvolve. E é a forma de expor o que se pensa e assimilar pensamentos dos outros, acelerando ainda mais o processo de aprendizagem. A criança passa por todo um processo de desenvolvimento, ou seja, melhora das funções e habilidades, até se tornar um adulto. Não são apenas as estruturas internas cerebrais que amadurecem, mas também o social tem um papel importante nessa construção de habilidades.

Contudo, houve uma libertação analisando os símbolos que foram evidenciados como a maçã que faz jus ao título do filme, no sentido de libertação, pois é através dela que as meninas fazem contato com o mundo exterior e com outras pessoas.

Referências

A MAÇÃ, (Doc). Direção: Samira Makhmalbaf. Roteiro: Mohsen Makhmalbaf.

BRAINLY, Renato. (1996). **Biologia e Conhecimento**. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Cuidados sociais dirigidos à família e segmentos sociais vulneráveis. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais**. Brasília: UnB, 2000.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.

QUEIROZ, N.C.; NERI, A.L. **Relações entre bem-estar psicológico e satisfação com a vida**, v.13, n.3, p.64, 2007.

RORTY, R. **Verdade e progresso**. Barueri: Manole, 2005.

SARTRE, Cynthia. Família e individualidade, um problema moderno. *In: A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

12. OFICINA DE MÚSICA NO CONTEXTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: UMA PROPOSTA EDUCATIVA E EMANCIPADORA

Edson Mendes da Silva

Mestre em Sociologia - Universidade Federal de Goiás

Darliane Silva do Amaral

Doutoranda em Educação - Universidade de Brasília

Introdução

[...] a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos.

É objeto de discurso de direitos humanos.

(Boaventura, 2013, p. 15.)

O texto é um recorte da investigação realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC da especialização em Políticas Públicas e Socioeducação pela Escola Nacional de Socioeducação e Universidade de Brasília. O curso foi finalizado em 2018 e o TCC teve como orientadora a Professora Darliane Amaral. Ademais, atuo como Agente Socioeducativo desde 2012 no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. No momento da realização da investigação encontro-me lotado na Unidade de Internação de São Sebastião, local que acontece a oficina de música. Assim, acredito que o meu olhar como investigador ao propor examinar a oficina de música, além de pesquisador era também guiado pela experiência de servidor da instituição.

Vamos aos fatos, nesse momento, ano de 2018, quase um milhar de adolescentes cumpre medidas socioeducativas com restrição de liberdade no Distrito Federal; tantos outros passaram pelas instituições locais de acolhimento, tornando-se egressos. Dentre esses, predominam jovens que residem em bairros periféricos, em maior quantidade aqueles cuja pele e os traços os caracterizam como negros; quase todos pertencentes a famílias e comunidades oriundas de ambientes de exclusão social econômica e simbólica. Em comum a todos, a violação de direitos nas suas mais diversas manifestações.

Temos por certo que a realidade que lança grupos específicos à sub-cidadania e os condena ao cárcere é concreta e se desenha no espaço geográfico da cidade. Assim, partindo dessa inquietude, fincando trincheiras e hasteando bandeiras em tempos incertos, intentamos com esse texto trazer ao centro do debate a trajetória dos adolescentes acolhidos por essas unidades, já que não podemos tomar por natural que o perfil descrito, seja desde sempre, aquele encontrado nas unidades de internação e prisões.

Trazendo também minha história na ciência que faço, nos valem da coexistência do pesquisador e do servidor para —a pesquisa de campo que resultou nesse texto. Essa objetivou uma exploração do atendimento socioeducativo na oficina de música ministrada na Unidade de Internação de São Sebastião, no Distrito Federal, centrada em perceber como tal processo educativo tem contribuído para o percurso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Outras questões se somaram e permitiram expandir a compreensão acerca de assuntos anteriores ao atendimento socioeducativo. De tal modo, buscamos conhecer o percurso histórico desses jovens refletindo sobre as suas vivências e percepções sociais, bem como compreender a relação deles com a oficina de música e com a expectativa de retorno aos grupos sociais originais; sempre à luz da importância dessa atividade no contexto do cumprimento da medida socioeducativa.

Inicialmente, o que se desenhava uma abordagem sobre as concepções pedagógicas acerca do método utilizado no ensino de música para adolescentes em contexto de privação de liberdade, tomou proporções maiores, se transfigurando numa abordagem que intentou entender as implicações da oficina na concepção de mundo desses jovens. Nossa hipótese tomou forma na direção do entendimento de que a maneira como as atividades têm se dado, propiciam, para além do aprendizado da técnica musical, um repensar da própria vida; ou ainda, a ressignificação da própria história, com a construção de novas possibilidades por meio do processo emancipatório em relação à sua condição de cidadão.

Portanto, justificamos nossa iniciativa sob o argumento de que é necessária uma reflexão aprofundada sobre o Sistema Socioeducativo, ou mesmo, sobre o fenômeno da juventude em conflito com a lei. Nesse sentido, abordar uma atividade que aparenta estar na contramão do modelo pedagógico em vigor no atendimento socioeducativo do país, sinaliza esperança de novas propostas que igualmente mirem o sucesso; o rompimento da rotina infracional e emancipação desses.

Certamente não estamos falando de um processo mecânico e infalível; porém, ante ao desafio, a educação mostra-se como ferramenta indispensável contra as imposições do contexto social contemporâneo, especialmente em relação aos adolescentes autores de ato infracional. Ademais, não há como almejar êxito pedagógico quanto à emancipação e autonomia de sujeitos em condição de privação de liberdade se não pensarmos o sistema socioeducativo para além dos muros e das práticas punitivas.

Os resultados dessa pesquisa significaram trazer à baila fenômenos sociais atuais que desde muito pairam num limbo de incompreensão, sobretudo acerca da juventude desassistida de direitos no espaço urbano contemporâneo. Portanto, pretendemos abordar uma realidade que, para muitos de nós, sempre figurou no campo incerto do ouvir falar, da concretude distante, de pessoas que não somos e de experiências que em muitos casos, sequer tangenciamos; todavia falamos de sujeitos que coabitam a mesma cidade, ainda que em espaços distintos. Ou seja, esse é um convite não apenas à compreensão, mas também à empatia.

Semelhante modo às demais unidades federativas do país, o sistema socioeducativo do Distrito Federal tem encontrado dificuldades na execução prática das medidas socioeducativas, principalmente quanto à restrição de liberdade. Apesar do avanço nas últimas décadas sob a influência do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, as mudanças somente tornaram-se mais deléveis nos anos que sucederam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Nesse ponto reside nosso interesse. O Distrito Federal está passando por mudanças institucionais no Sistema Socioeducativo que refletem diretamente na vida de milhares jovens negros e pobres. Para esses, participar do processo de construção de instrumentos de cidadania mostra-se imperativo. Do contrário, arriscamos erguer, sob o pretexto legal, um sistema socioeducativo moderno, no entanto focado apenas em excluir das ruas, que já não lhe pertencem, aqueles sujeitos inadequados à roda do capital. Motivo pelo qual não perdemos de vista, por um instante, a percepção de que o melhor sistema socioeducativo será aquele esvaziado de jovens.

Os movimentos sociais acentuados nos anos 80 do século XX representaram para o país um reencontro com a esperança e o porvir. Aqueles que há pouco mais de 30 anos lutavam pelo fim dos cerceamentos, sonhavam com tempos de cidadania e de poder ao povo. Apesar disso, a Constituição Federal de 1988 não significou a vitória absoluta nessa batalha que se arrasta até hoje e que ainda deve perdurar por gerações, mas permitiu conclamar à luta todos aqueles que mantêm viva a capacidade de se indignar ante as injustiças sociais.

O êxito dos movimentos daquela década imprimiu novos paradigmas às lutas sociais nos mais diversos segmentos. Desde 1990, quando implementado o ECA, documento que reestruturava a concepção de políticas públicas para esse público, a partir do qual está alicerçado o atual atendimento socioeducativo, muito se avançou conceitualmente, todavia a realidade do dia a dia ainda resiste à sombra das velhas políticas, que insistem, encardidas no hábito, em permanecer no cotidiano das unidades de internação para adolescentes.

O tema da juventude em conflito com a lei tem ganhado vez nos espaços de debate, embora quase sempre associado às questões de segurança pública. De tempos em tempos, os veículos midiáticos ao explorarem casos específicos, reacendem as discussões e os ânimos daqueles que esperam que o Sistema Socioeducativo seja punitivo. Numa perspectiva que reage à face sintomática do fenômeno e pouco avanço no campo estrutural do mote, assistimos a passos largos, crescer a população de jovens encarcerados no país, seguindo o percurso de outras nações (ALEXANDER, 2018).

Dada a atual conjuntura sociopolítica, temos enquanto povo, revelado incrível dificuldade em aprender com a história do país de maneira a pormos em cheque conquistas, até então pensadas estabelecidas. Se pelas ruas alguns ousam questionar as virtudes da democracia, ansiando pelo retorno de tempos obscuros, no que tange ao atendimento socioeducativo, há sempre quem o chame de idealista e ineficiente ao invocar tons mais punitivistas.

Contudo, no Brasil a figura da juventude excluída e da ausência de direitos é tão antiga quanto os navios que aportaram aqui com os primeiros portugueses. Compreender como tal estrutura de exclusão tem se dado por séculos, também institucionalmente, pode contribuir para avançarmos o modelo de atendimento; ainda que para tanto tenhamos que tomar nossa parte de culpa nesse todo. Portanto, pensar a juventude em conflito com a lei, perpassa necessariamente refletir sobre questões sociais anteriores.

O percurso histórico do país diz muito sobre as políticas públicas para os sujeitos em condição de conflito com a lei e está vinculado à formação da cidadania no Brasil. Torna-se importante perceber que o entendimento acerca da exclusão por meio do cárcere está relacionado, também, com a própria concepção sobre o sujeito nessa situação.

O Sistema Socioeducativo, tal qual temos hoje, foi construído entre solavancos do atraso, concessões ao punitivismo, mas principalmente, em virtude de conquistas frente ao cenário que, de acordo com Murilo de Carvalho (2012) caracteriza-se pela cidadania negativa. A história do atendimento socioeducativo no país, esquadrinha um caminho que

traz em si a essência das lutas sociais de cada momento político, mostrando que apenas recentemente tornamos o olhar ao modelo em que a centralidade consiste no adolescente enquanto indivíduo em formação e sujeito de direitos.

Com base nisso, ao acompanharmos o dia a dia da oficina de música, sempre esteve ao norte, a trajetória de vida do adolescente em conflito com a lei, em nosso caso específico, aqueles atendidos pelo sistema socioeducativo e que participam da atividade. Em relação aos jovens, buscamos através da contextualização do percurso anterior à internação, compreender as implicações dessa atividade quanto às concepções de cidadania e direito à cidade, considerando o retorno do adolescente ao contexto social original.

O fenômeno da associação entre jovens em quase totalidade pobres e a criminalidade não é recente. Esses que hoje estão no “corre”²⁵, são os mesmos apresentados na “república dos meninos” por Lyra (2013), ou aqueles alcançados pelo Código de Mello Matos, ou mesmo, o adolescente que nem “gente” era, em tempos pré-abolição. Atualmente, porém, frente ao capital e às modificações no modelo socializador, a sociedade dá contornos contemporâneos à criminalização da juventude (BAUMAN, 2001), que à parte dos benefícios da democracia responde na forma de violência, tendo como cenário o espaço urbano (SANTOS, 1988).

A oficina de Música como espaço transformador na Socioeducação

Ao acompanhar o atendimento socioeducativo e as atividades realizadas na oficina de música, por suas semelhanças e pontos em comum, interessou-nos o perfil social dos adolescentes atendidos. Indo além, buscamos compreender a importância daquela atividade no processo reflexivo do adolescente durante o cumprimento de sua medida socioeducativa e, conseqüentemente, no seu retorno ao contexto social original, à medida que a entendemos como emancipadora (FREIRE, 1991).

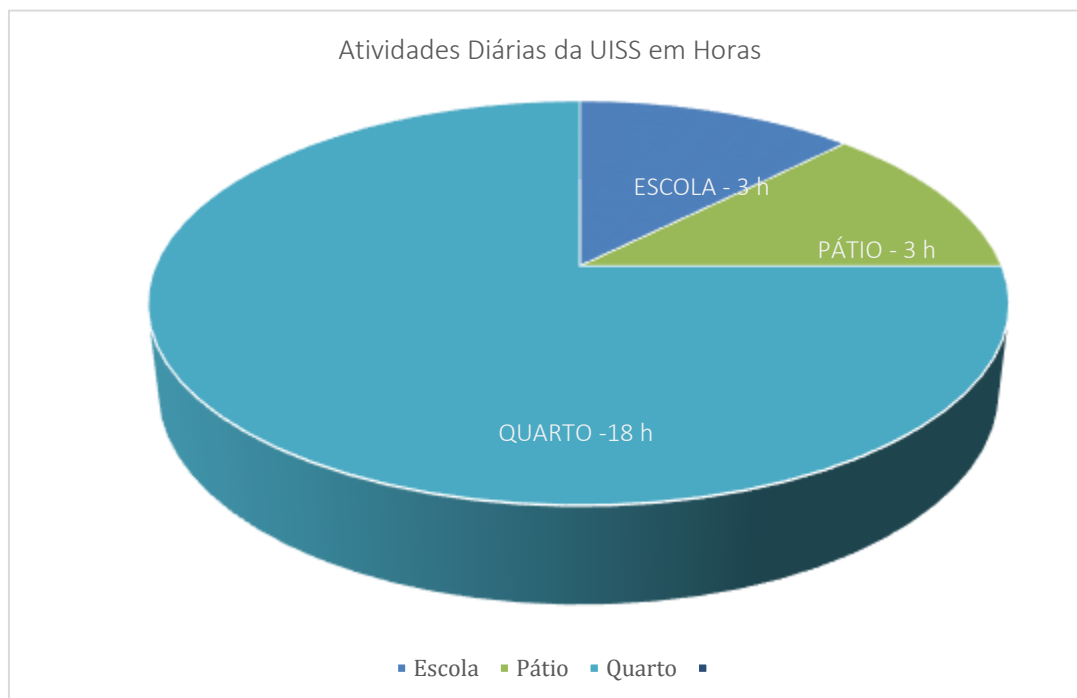
O trabalho desempenhado pela oficina de música despertou nossa atenção por apresentar norteadores discrepantes da prática socioeducativa vigente. Nessa atividade, os jovens são iniciados à música clássica e introduzidos ao contato com um instrumento, que pode ser aperfeiçoado enquanto estiver na unidade, ou mesmo posteriormente. Os alunos se familiarizam com a música até estarem aptos a se apresentarem em eventos externos à unidade; momento celebrado enquanto ápice do percurso didático e alívio ao cotidiano da internação.

²⁵Termo utilizado rotineiramente pelos adolescentes para designar dentre outros sentidos, atividades ilícitas.

A oficina observada frente ao sistema que tem sido estéril em termos de bons resultados, mas vitorioso no encarceramento de jovens pobres, surge como possibilidade de ruptura da rotina infracional mediante o empoderamento e emancipação desses jovens. (FREIRE,1991). Sua proposta apresenta-se honesta quanto à necessidade de municiar o jovem com poder na forma de consciência de sua própria cidadania; revelando-se sopro de esperança apesar da pouca abrangência em termos numéricos. Logo, quando acena ao jovem a necessidade de conquistar seu lugar socialmente, seu direito à cidade, sua cidadania, a oficina tem indicado um norte ao trabalho socioeducativo, certamente mais laborioso, mas sem dúvida, capaz de êxitos, além da mera neutralização e confinamento dos indivíduos.

Normalmente, o interesse que leva o adolescente à oficina de música está em corroborar seu bom comportamento através da participação em atividade extra. Bem como em algumas respostas, também foi possível perceber que os jovens procuram a oficina como forma de atenuar o tédio e reduzir a possibilidade de se envolver em situações prejudiciais ao relatório institucional acerca de sua vida ali; documento crucial para o abreviamento da medida socioeducativa; em sua maioria percebem com surpresa a afinidade com o instrumento.

FIGURA 1. Tempo gasto nas atividades da unidade de internação



Fonte: Observação e acompanhamento das atividades

Ao observarmos o tempo médio em que o jovem permanece ocioso durante sua internação em termos de atividades educacionais propostas (formais e não formais), nos assustamos ao perceber que, cerca de 75% do tempo diário de um adolescente que participa apenas da escola (maioria), acontece em seu quarto em contato apenas com seu companheiro de quarto e um aparelho de TV, restando-lhe a educação informal, nem sempre baseada em conceitos positivos, considerando serem adolescentes inseridos em contexto infracional.

No contato recorrente com esses adolescentes e baseado em suas falas, percebemos a dificuldade em materializar em seus discursos. Notamos verdade ao afirmarem quererem deixar a rotina de atos infracionais, até mesmo porque estão presos. Mas uma vez deixada a unidade de internação, o que tomará o lugar do contexto infracional em suas trajetórias, já que as mesmas condições excludentes estarão presentes nas limitações à cidadania, na ausência de direitos; ainda invisíveis numa cidade que não lhes pertence.

A oficina de música é uma tentativa de que o adolescente perceba sua condição e busque rebelar-se sobre tal, não mais por meios ilícitos. Como jovens que nascem e crescem num contexto em que a política pública mais eficiente é aquela que os leva ao cárcere, por vezes, manter-se fora dessa torna-se uma vitória contra o modelo de sociedade contemporâneo. O professor de música é o Mafáou Marco Fábio, é multi-instrumentista e ator, tem longa experiência com teatro e desde 2012 coordena a oficina de música no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, onde é servidor público no cargo de Agente Socioeducativo e nos disse:

Este menino que foi excluído de todos os direitos desde antes do seu nascimento, né. Quantos adolescentes desses a mãe fez o pré-natal? Fica a minha pergunta. Então são adolescentes que desde o começo não tiveram seus direitos atendidos, quanto mais garantidos. Eu não tenho dúvida que foi a ausência da garantia desses direitos que os trouxeram para cá. Eu não vou poder suprir a ausência desses direitos agora e nem é esse o foco, mas a questão, o que se precisa fazer é que ele tem consciência de que ele tem direitos, de que ele está aqui porque ele não teve acesso a esses direitos, que ele não teve condição de cumprir com os seus deveres, não teve condição nem de conhecer quais eram os deveres, de que são cidadãos com direitos e deveres.

Em muito, nos discursos dos adolescentes, bem como no esboço da realidade que os envolve, sugere-se que o paradigma "menorista" ainda está em pleno vigor. De modo que a percepção de si enquanto cidadão e sujeito de direitos, parece ser elemento crucial para o movimento emancipador desses jovens.

O mais importante nessa atividade nos parece ser o fato da consciência sobre o público alvo e além, não se omitir ante as demandas que esse grupo traz consigo em seu percurso de vida. Ao pensar a oficina de música, Mafá demonstra ter conhecimento do

histórico que antecede cada jovem que passa por sua sala de aula. A negação de direitos, a ausência de espaços de lazer, o desconhecimento acerca de realidades sociais não ofertadas e a proximidade de tantas outras que impuseram escolhas equivocadas. A oficina de música intenta perceber o adolescente em sua singularidade, sem abnegar seu passado, mas compreendo os arremedos de cidadania propostos a eles, trabalhar sobre essa realidade que considera o adolescente em sua integralidade no qual ele não seja reduzido a rótulos ou a condição de infrator.

O arranjo sobre o adolescente em conflito com a lei e a construção histórica da socioeducação chama nossa atenção para a necessidade de empoderamento e emancipação dessa parcela da população espremida nas bordas das cidades sem direito a pensar e agir acerca do próprio espaço urbano. Que debilitada dos direitos constituintes da cidadania são empurrados contra os limites da cidade e da cidadania, onde encontram o cárcere como exclusão e destituição final.

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio de (2015), as Regiões Administrativas com maiores índices de adolescentes em internação, figuram do mesmo modo entre as menores rendas per capita do Distrito Federal; assim como nos piores índices de escolaridade. Aqui, os dados parecem indicar uma correlação entre indicadores sociais e o encarceramento. Todavia, salientamos a importância de não nos apressarmos nessa correspondência tomando-a como natural; há sempre o risco de interpretações equivocadas que associam de maneira mecânica pobreza e criminalidade.

Acerca disso, são inúmeros os trabalhos que nos chamam atenção para os mecanismos burocráticos, sociais e políticos que encurtam o caminho entre a periferia e o cárcere. Misse (2007), tratou o tema sob o que chamara de "processo de criminalização", dentre outros aspectos sua elucidação ajuda-nos a perceber como grupos sociais específicos (negros, pobres, periféricos) recebem maior atenção do sistema judiciário. Desde o "baculejo", sempre seletivo, passando pelo processo judicial que evita jovens de classe média com família ditas "estruturadas"; até as restrições geográficas, quando para os jovens pobres é proibido desfrutar a cidade da mesma maneira que os adolescentes de classe média.

A oficina de música busca atuar no retorno do adolescente ao seu contexto social original, intentando muni-lo com autoestima, conscientização da própria capacidade, uma introdução à técnica musical e a reflexão acerca da própria vida. Nessa perspectiva muitos repensam o percurso que os conduziram até a atual situação, de acordo com muitos jovens, a vontade de mudar em muitos casos é perceptível e latente, todavia a concretude da realidade que o aguarda nem sempre permite seguir novos rumos.

Assim, ante esse constructo social, a oficina de música transparece como instrumento que tenta, por meio da emancipação e empoderamento, proporcionar o rompimento do fenômeno no qual o adolescente se encontra inserido. Ou seja, as aulas de música nas unidades de internação transcendem o aspecto artístico, lutando numa arena imensamente maior, não apenas por um adolescente, mas pela ruptura de um processo de criminalização de populações pobres, consubstanciado na negação do direito à cidade e nas restrições à cidadania.

Nesse processo, o fazer cotidiano da música, se confunde entre palavras e acordes com a construção da cidadania; da conscientização dos adolescentes acerca dessa disputa num campo abstrato, mas que impera sobre a realidade vivida por eles. Quando o adolescente ingressa na oficina de música tem em mente a retomada de sua liberdade, mas tocar um instrumento significa também poder se apresentar fora da unidade, ser reconhecido como músico, ser aplaudido, desconstruir sua imagem/percepção de sujeito em conflito com a lei. Mais adiante, alguns tomarão consciência de que o processo de aprendizado da música diz respeito a ressignificação de si próprio.

A oficina de música é despretenhiosa em suas proporções numéricas, mas atenta ao cerne da questão, vez que traz à centralidade do processo para a transformação do sujeito por meio do empoderamento e do protagonismo. A oficina de música propõe pensar a socioeducação como transformadora e capaz, frontalmente oposta à visão acomodada de socioeducação que apenas retém o jovem temporariamente. Nessa perspectiva, esses sujeitos, conscientes acerca da responsabilidade com seus pares, levariam adiante a construção de uma realidade social com novos protagonistas.

Nesse cenário, vários são os instrumentos sociais que recordam a esses grupos de que estão nessa cidade sem, todavia, fazerem parte dela. O abismo espacial que separa os bairros pobres e centro da cidade, no caso do Distrito Federal, se apresentam também de forma simbólica por meio da desigualdade social, que lança mão de rótulos discriminatórios e estigmas. Os adolescentes em contexto de internação, em geral oriundos da periferia, são rotulados duplamente, pois não são bem-vindos na cidade em que estão, e mais uma vez execrados por aqueles que compartilham de sua exclusão social primeira.

Nesse propósito, a oficina de música atua no processo de conscientização dos jovens acerca de sua capacidade, de seus direitos, da sua cidadania. Ao compreender isso o adolescente poderá se perceber como sujeito capaz de decidir sobre si próprio, tal como sobre o espaço urbano, desconstruindo uma estrutura pensada a condenar a população jovem das periferias e que o conduzira nesse percurso.

Persona non grata num contexto urbano impiedoso com aqueles tidos por desajustados econômica e socialmente, muitos desses jovens se percebem incapazes de imaginar outro final para a própria vida que não seja a cadeia ou a morte. O contato com a música, as apresentações fora da unidade, retomam a auto percepção de humanidade, de cidadania. Donos de trajetórias em que as pessoas trocam de calçada quando os avistam, ser reconhecido como sujeito de direitos, como cidadão de igual grandeza implica diretamente sobre a autoestima.

Como vimos, desde muito no país, o encarceramento tem funcionado como instrumento de controle desses grupos. A trajetória dos adolescentes em conflito com a lei, enfatiza como a espacialização se impõe material e simbolicamente nessa direção. As instituições cujo discurso formal indicam a socioeducação, ao final servem de ferramenta para corroborar a criminalização da juventude da periferia.

Todavia, vimos que o trabalho da oficina de música aponta para o caminho de rompimento por meio da conscientização desse sujeito acerca de sua própria cidadania. A oficina de música, embora em escala reduzida, como espaço de transformação e apesar do ambiente de restrição de liberdade, transcende o loco prisional, porquanto versa sobre a periferia vivenciada por aqueles jovens. Já que, "se considerarmos os espaços como eventos e, se concordarmos que os eventos encorajam mudanças, então espaços e pessoas simultaneamente tornam-se outro através das complexas relações ecológicas e emocionais". (AITKEN, 2014, p. 676)

Apesar de irônico, os jovens que passam pela oficina de música encontram nela, reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Os mesmos direitos privados pela estrutura social que os conduziu até ali e que a unidade de internação, em sua prática cotidiana lhes nega. Esse ato de revolução possível, de enxergar o jovem como cidadão, apresenta em si semente de transformação, que pode e deve ser replicado a contragosto do modelo econômico vigente, sinal de quão certo está o caminho.

Considerações finais

A observação da oficina de música se mostrou exitosa e de enorme valor ao apontar caminhos para assuntos que desde muito permeiam a discussão acerca dos entraves da socioeducação. A partir do olhar aproximado desse trabalho tem sido possível nutrir o debate sobre as consequências da negação da cidadania e cerceamento de direitos em sua relação com o encarceramento de determinados grupos sociais; bem como entender as implicações das escolhas pedagógicas no cotidiano da socioeducação.

A leitura de Freire (1991) e Mészáros (2008) despertou nossa atenção para a educação enquanto reflexo da estrutura de poder, fator adverso para o educador dialógico, posto em condições que negam o próprio diálogo; restando-lhe apenas a possibilidade de dialogar acerca da negação desse. Assim, aceitando as limitações da educação, sem elevá-la à posição de panaceia social, tem se mostrado necessário buscar um norte pedagógico crítico, sempre atento ao percurso histórico/social dos seus interlocutores.

O trabalho com esses adolescentes tem mostrado um caminho a ser trilhado com possibilidades de êxito real. Desde seu início, em 2012, foram cerca de 450 adolescentes atendidos em cursos básicos de violino, violão, violoncelo, clarineta, leitura musical e prática de conjunto. Nesse período somaram mais de 100 apresentações externas às unidades e um número semelhante de apresentações internas.

As atividades a partir da iniciação à música clássica, buscam transformar a autoestima do adolescente e conscientiza-lo acerca dos seus direitos. O interessante nesse esforço consiste em demonstrar ao jovem um mundo novo a ser desvelado, até então imaginado como inalcançável e alheio a si próprio. A oficina almeja mostrar algo que para muitos de nós parece óbvio, sermos todos iguais em nossas possibilidades e capacidade de aprendizado. Nesse sentido, a prática pedagógica empreendida na oficina de música está em acordo com a pedagogia proposta por Freire (1991), acerca de ser libertadora e emancipadora, já que para o autor a educação para a liberdade, uma educação alicerçada nos direitos humanos, deve ser crítica acerca do real

A imagem de um adolescente na condição de privação de liberdade tocando Mozart ou Bach em um violino causa estranhamento; nas apresentações que acompanhamos era nítido o misto de reações na plateia; algo entre o espanto, fascínio e incredulidade. Ponto sempre enfatizado durante as atividades da oficina, mostrou-se fundamental, acentuar para os jovens a inexistência de diferenças quanto a capacidade entre eles e qualquer outro adolescente, indicando que suas diferenças residem no campo social.

Temos consciência das limitações encontradas pela oficina, principalmente em números, e essa mesma compreensão fica clara nas falas do coordenador, também sobre ser um curso introdutório e simplificado. Porém, o cerne da questão transcende o conhecimento musical e tange a percepção desses adolescentes acerca da vida em sociedade oferecendo possibilidades à conscientização acerca de direitos.

Pudemos perceber do acompanhamento da rotina da unidade de internação, assombrosa negligência quanto ao tempo dos adolescentes, já que diuturnamente passam

mais de $\frac{3}{4}$ do seu tempo trancados em quartos [celas]. Tal constatação permite-nos indagar em qual momento espera-se acontecer o processo transformador, ressocializador. Conjetura essa, em que o ambiente de restrição de liberdade se mostra como instrumento de controle social focado nas populações aqui anunciadas.

Nesse sentido, nosso receio consiste na percepção de características da prática cotidiana que, contrariando todos pressupostos legais, apontam para o modelo de encarceramento que coisifica o sujeito. Assim, o processo de esvaziamento de direitos e mutilação da cidadania vivenciado no contexto social anterior ao cárcere, encontra eco e é ratificado na negação da “ressocialização”.

Pois, se as práticas pedagógicas se apresentam vazias de intuito transformador que toque o real, servirão apenas para ocupação do tempo dos sujeitos enquanto ferramenta de manutenção da ordem, tanto em sentido micro em relação à segurança da unidade de internação; como numa perspectiva macro, ao preservar o estado das coisas tal qual está. Logo, urge repensar as práticas pedagógicas propagadas por educadoras pelo Estado brasileiro na socioeducação acerca de seu propósito e consequências. Não é razoável imaginar uma juventude privada do controle sobre a própria história, sobre a própria cidade, sobre a própria trajetória.

Referências

AITKEN, Stuart. Do apagamento à Revolução: O direito da Criança à cidade/ Direito à Cidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, no. 128, p. 629-996, jul. /set., 2014.

ALEXANDER, Michelle. **A Nova Segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado, Brasília, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990.

_____. Lei 12594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012.

CARVALHO, José. **Cidadania no Brasil**– o longo caminho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LYRA, Diogo. **A República dos Meninos**: juventude, tráfico e virtude. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2013.

MESZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISSE, Michel. “Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes”. In: SÉ., J.; PAIVA, V. (Org.). **Jovens em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SANTOS, Milton. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1988.

SANTOS, Boaventura. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

13. A INSERÇÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DO CASO DOS SOCIOEDUCANDOS DE PACARAÍMA/RR

Ediléia Pinheiro Bezerra

Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação - Prefeitura Municipal de Pacaraima

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Doutor em Educação - Universidade Estadual de Goiás

Raquel Maria Vieira do Rosário

Mestra em Educação - Universidade Católica de Brasília

Palavras iniciais

O presente trabalho visa analisar as dificuldades de inserção escolar de jovens e adolescentes que cumprem medida socioeducativa (MSE). Busca-se identificar entraves da gestão na garantia de inclusão e permanência de socioeducandos em cumprimento de Prestação de Serviço Comunitário (PSC) no sistema educacional do município de Pacaraima/ Roraima.

A educação no Brasil é considerada um direito pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que em seu artigo 208, parágrafo 1º e 2º, assegura que: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, portanto, deve ser garantido a todos, inclusive a adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Em corroboração com a CF/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) preconizam a garantia do direito educacional a adolescentes e jovens para os quais foi determinado cumprir medida socioeducativa.

No caso do ECA, em seu artigo 112, as medidas socioeducativas previstas são advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação, que são aplicadas a adolescentes, de 12 a 18 anos, que cometem ato infracional. Na LDB, preconiza-se que os sistemas de ensino devem assegurar

a matrícula de estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo.

Por fim, no Sinase, artigo 53, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A partir dessas normas, de maneira mais detalhada, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, define as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, legislando sobre o direito de matrícula, bem como sobre a organização da escolarização.

A aplicação de MSE é uma forma de o Estado responsabilizar adolescentes que cometeram atos infracionais, artigo 103 do ECA, como a conduta descrita como crime ou contravenção penal (BRASIL, 1990). Pondera-se que responsabilizar significa dar a resposta ao ato infracional praticado, numa perspectiva eminentemente pedagógica, voltada à identificação das causas determinantes da conduta infracional e sua posterior abordagem, a partir de ações diversas a serem efetuadas de acordo com as necessidades socioeducativas do adolescente (SEDES, 2017).

Nesse âmbito, o ECA estabelece um conjunto de medidas socioeducativas aplicáveis a adolescentes a quem se atribui a execução de ato infracional. Em seu artigo 2º, parágrafo único, o ECA aduz que considerando que o ato infracional tenha sido praticado pelo adolescente antes dos dezoito anos de idade, o cumprimento da MSE pode chegar até vinte e um anos, sendo que na data em que o adolescente completa essa idade, a medida socioeducativa deverá ser extinta. (BRASIL, 1990).

Essas MSEs são utilizadas de acordo com a gravidade da situação, com o grau de participação do adolescente e com as circunstâncias em que ocorreu o ato infracional. Tal mecanismo possui natureza sancionatória e finalidade pedagógica, pode ser cumprido em meio aberto ou fechado.

Em 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) definiu que as medidas socioeducativas em meio aberto deveriam ser oferecidas como serviço continuado pela Proteção Social Especial de Média Complexidade. Com a aprovação da Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS) no ano de 2005, os municípios iniciaram o processo de adesão ao novo modelo socioassistencial com a implantação do

Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa, já que as medidas em meio aberto ficaram sob a responsabilidade dos municípios.

Dessa forma, visando organizar a execução das medidas socioeducativas, criou-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Esse sistema foi apresentado como Projeto de Lei em 2004 e surgiu a partir da Resolução nº 119/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), aprovado pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Trata-se de um documento teórico operacional, com princípios e diretrizes, que norteia gestores e socioeducadores a realizarem ação socioeducativa sustentada em bases éticas e pedagógicas fundamentadas nos princípios dos direitos humanos.

Para que a execução das MSEs alcance os objetivos propostos, no que se refere à defesa de direitos e à responsabilização do adolescente em face do cometimento do ato infracional, faz-se necessário que a gestão seja democrática, participativa e integrada, de maneira articulada às demais políticas públicas. Nesse sentido, “o êxito nas atividades desenvolvidas nos programas está diretamente relacionado à qualidade de seus processos de gestão”. (Sinase, 2012. p.40).

Essas normas da Lei do Sinase para a gestão municipal dos serviços de MSE preveem que aos municípios compete:

- I - formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União e pelo respectivo Estado; [...]
- III - criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto;
- IV - editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas do seu Sistema de Atendimento Socioeducativo. (SINASE, 2012, artigo 5º).

Nesse contexto de atendimento socioeducativo, está o município de Pacaraima, com área total de 8.028 Km², localizado ao Norte do estado de Roraima, fronteira com a Venezuela. O município foi criado em terras indígenas com localização em uma reserva (conhecida como Terra Indígena São Marcos) e por essa razão a maior porcentagem de sua população é indígena, pertencente à etnia macuxi, taurepangue e wapixana.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo 2010, a população era de 10.433 habitantes, e a estimativa populacional para o ano de 2017 foi de 12.375 pessoas. No entanto, em razão da crise política e econômica no país vizinho, em relatório da Polícia Federal (2018), Pacaraima figura como a principal porta de entrada

de venezuelanos no Brasil. Em 2015, com a intensificação da imigração, entre 2015 e junho de 2018, 56.740 venezuelanos procuraram a Polícia Federal para solicitar refúgio ou residência no Brasil. No sistema de controle migratório da Polícia Federal, consta que no ano de 2017 a junho de 2018, cerca de 127.778 venezuelanos entraram no Brasil por Pacaraima. (POLÍCIA FEDERAL, 2018)

Como Pacaraima é porta de entrada desses imigrantes, tem absorvido número elevado de venezuelanos. A grande maioria chega em situação de vulnerabilidade social, alguns permanecem em abrigos improvisados, porém a maior parte vive nas ruas da cidade ou nas comunidades indígenas, circunstância que tem proporcionado aumento da situação de fragilidade social, envolvendo inclusive adolescentes e jovens nascidos na própria cidade.

O programa de socioeducação em Pacaraima apresenta peculiaridades. Em razão de o município localizar-se em região de fronteira internacional, caracteriza-se por ser rota de tráfico de drogas, de armas e de descaminho de diversas mercadorias. Esse contexto que pode contribuir para que muitos adolescentes se envolvam com o uso de drogas, bem como em atos infracionais, constitui desafio para o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas.

No âmbito da gestão do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo em Pacaraima, a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) é o órgão responsável por administrar o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). O CREAS é uma unidade pública estatal, de abrangência municipal ou regional, integrante da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), está inserido no SUAS como serviço de proteção social especial de média complexidade.

Em conformidade com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (TNSS), o CREAS oferta serviço especializado e continuado a famílias e indivíduos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, mulheres) em situação de ameaça ou violação de direitos tais como: violência física, psicológica, sexual, tráfico de pessoas, situação de risco pessoal e social associados ao uso de drogas e outros (TNSS nº 109/2009). Além dessas atribuições, o CREAS de Pacaraima é incumbido de executar medidas socioeducativas em meio aberto. Essas medidas abrangem: a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Em harmonia com o artigo 118 do ECA, a liberdade assistida deve ser adotada sempre que se configurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. É uma MSE que implica certa restrição de direitos, pressupõe um

acompanhamento sistemático, no entanto, não impõe ao adolescente o afastamento de seu convívio familiar e comunitário (BRASIL, ECA, 1990). Por seu turno, acerca da PSC, o Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza que:

A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. (Art. 117, ECA/1990).

Ante o exposto, a medida de PSC impõe ao socioeducando a obrigatoriedade de realizar trabalho gratuito, que seja voltado não só para a instituição em si, mas para a comunidade, visando o bem comum. Essas tarefas devem ser elencadas de acordo com suas aptidões, pois a proposta pedagógica da MSE é possibilitar aquisição de valores sociais positivos e estimular o interesse dos educandos por cursos profissionalizantes e formativos que possam auxiliá-los à habilitação profissional.

Nesse sentido, a medida socioeducativa de PSC requer personalização de atendimento por meio da construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), no qual é impreterível a participação do adolescente e de sua família (aqui se refere à família que o adolescente dispuser, àquela com quem constitui relação parental). Destaca-se que o PIA é uma importante ferramenta para o processo de ressocialização do socioeducando e está previsto na Lei do Sinase. É parte constituinte do acompanhamento da evolução (pessoal e social) do adolescente para a conquista de compromissos pactuados com o socioeducando e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa. (BRASIL, Sinase, 2012).

Ressalta-se que, na PSC, o acompanhamento deve ser extensivo à família, a fim de reforçar os vínculos para que colaborem no processo socioeducativo. Além disso, faz-se necessária a participação da comunidade que se apresenta como corresponsável, representada por intermédio das entidades cadastradas para o acompanhamento dos adolescentes, entre as quais, colocam-se em relevo, as escolas da rede pública e do poder público nas ações de ressocialização. Pois a medida de PSC visa garantir a promoção social por meio de orientação, manutenção de vínculos familiares e comunitários, escolarização e inserção no mercado de trabalho.

No cumprimento da PSC, não há expressa obrigatoriedade de que o socioeducando esteja frequentando a escola, mas há recomendação para que o socioeducando esteja matriculado na educação básica ou em cursos profissionalizantes. O PSC não deve comprometer o horário escolar. (BRASIL, ECA, 1990).

A educação é instrumento de desenvolvimento do sujeito social e proporciona condições de romper desigualdades (BRITO et al, 2015). A partir do início do cumprimento da MSE, os adolescentes são orientados a retomarem os estudos. A vinculação do socioeducando com o ambiente escolar é uma das metas previstas no PIA de todos os jovens em cumprimento de PSC no CREAS Pacaraima. Caso o adolescente esteja fora da escola, pais e ou responsáveis pelo socioeducando são orientados a matricularem-no em estabelecimento educacional existente no município.

O atendimento deve ser organizado de forma a garantir acesso a todas as políticas sociais da cidade, por intermédio da intersetorialidade. Como um modelo de gestão de políticas públicas que tem por base integração entre diferentes âmbitos de demandas sociais, “[...] onde responsabilidades, metas e recursos são compartilhados, compatibilizando uma relação de respeito à autonomia de cada setor, mas também de interdependência”. (SANTOS, 2011, p. 26).

Essa prática de gestão estimula a integração dos diversos órgãos e instituições que têm o compromisso com a efetivação de direitos sociais e com a busca de respostas para problemas vivenciados pela população. De acordo com Junqueira (1999):

A gestão intersetorial surge como uma nova possibilidade para resolver esses problemas que incidem sobre uma população que ocupa determinado território. Essa é uma perspectiva importante porque aponta uma visão integrada dos problemas sociais e de suas soluções. Com isso busca-se otimizar os recursos escassos procurando soluções integradas, pois a complexidade da realidade social exige um olhar que não se esgota no âmbito de uma única política social. (JUNQUEIRA, 1999, p. 27).

A gestão intersetorial é utilizada como mecanismo que une informações de instituições para efetivar direitos dos socioeducandos e dos familiares. A partir da junção de dados de diversos órgãos, pode-se trabalhar para solucionar dificuldades de acesso e de permanência escolar dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

A problemática da inserção escolar dos socioeducandos foi analisada, nesta pesquisa, como meio de compreender as dificuldades e as potencialidades enfrentadas pela gestão do serviço de execução de MSE de PSC no município de Pacaraima.

Delineamento metodológico

Em face do problema desta investigação – conhecer e analisar dificuldades e potencialidades enfrentadas pela gestão de medidas socioeducativas em Pacaraima –, adotou-se a abordagem qualitativa (MINAYO, 2009), análise documental e bibliográfica (GIL, 2008), pesquisa de campo (MARCONI e LAKATOS; 2002), técnicas de entrevista semiestruturada

(GIL, 2008). Para a análise dos dados, utilizou-se como recurso metodológico a análise de conteúdo. (BARDIN, 2011).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2009, p. 21).

Essas escolhas se sustentaram no fato de que a pesquisa qualitativa deve recorrer a métodos e estratégias que tornem possível maior aproximação com a realidade concreta, buscando revelar contextos e perspectivas de distintos segmentos do espaço educacional.

A análise documental e bibliográfica foi feita com base nas legislações de âmbito federal e municipal de Pacaraima. Isso norteou o aporte teórico e referencial, jurídico-legal, para melhor entendimento do contexto de medidas socioeducativas.

Utilizaram-se os seguintes normativos: Constituição Federal de 1988 (CF/1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996); Estatuto da Criança e do Adolescente; Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004; Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006 (sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo); Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009 (sobre a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais); Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo); Resolução n.º 33, de 12 de dezembro de 2012 (que aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS).

Optou-se pela pesquisa de campo como meio de observar os fatos “tais como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. (MARCONI e LAKATOS; 2002, p. 83). O campo empírico de pesquisa foi o Centro de Referência Especializado de Serviço Social (CREAS)²⁶ do município. Foram realizadas entrevistas individuais com um psicólogo e dois assistentes sociais²⁷.

²⁶Este CREAS surgiu a partir do Centro de Referência do Programa Sentinela, o qual iniciou as suas atividades em 2001 e se destinava a atender crianças e adolescentes vítimas de violência, abusos e exploração sexual. Em 2002, passou a ser denominado de Centro de Referência Especializado de Serviço Social.

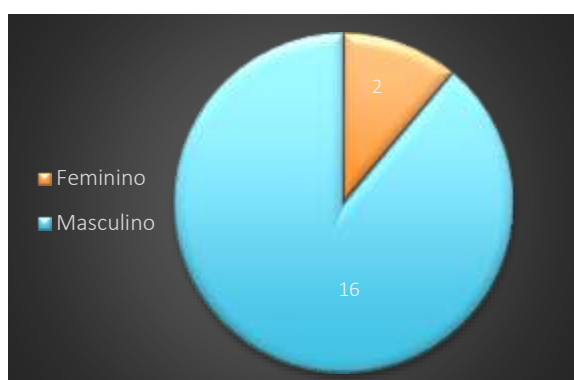
²⁷ Identificados na análise dos resultados como: Assistente Social 1 = Sujeito de pesquisa: AS1, Assistente Social 2 = Sujeito de pesquisa: AS2 e Psicólogo = Sujeito de pesquisa: PS.

Análise dos Resultados

A partir de dados fornecidos pelo CREAS de Pacaraima, estabeleceu-se o perfil relacionado ao gênero, à faixa etária e à situação escolar (idade/série). As entrevistas com profissionais e a observação da interação entre os socioeducandos do Centro de Referência possibilitaram entender alguns entraves enfrentados pela gestão de medidas socioeducativas, tais como: combate ao abandono e à evasão escolar, garantia de inclusão ao ambiente acadêmico, superação da exclusão social, mediação do relacionamento entre jovem e família, bem como a fragmentação do trabalho em rede.

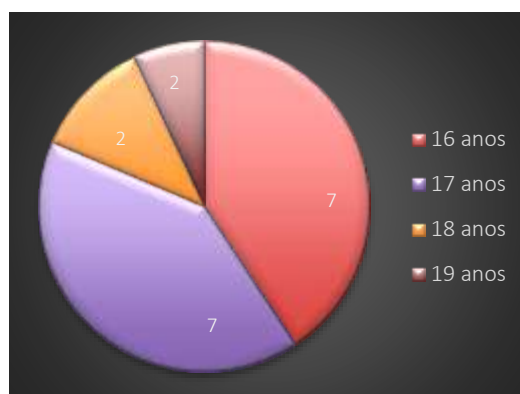
Em relação ao gênero, observou-se que dezesseis jovens são do sexo masculino e duas são do sexo feminino. Em relação à faixa etária, os socioeducandos têm entre 16 e 19 anos. Conforme dados dos gráficos abaixo:

GRÁFICO 1. Perfil dos socioeducandos por gênero



Fonte: Elaborado pelos autores em julho/2018, dados do CREAS/Pacaraima.

GRÁFICO 2. Perfil dos socioeducandos por idade



Fonte: Elaborado pelos autores em julho/2018, dados do CREAS/Pacaraima.

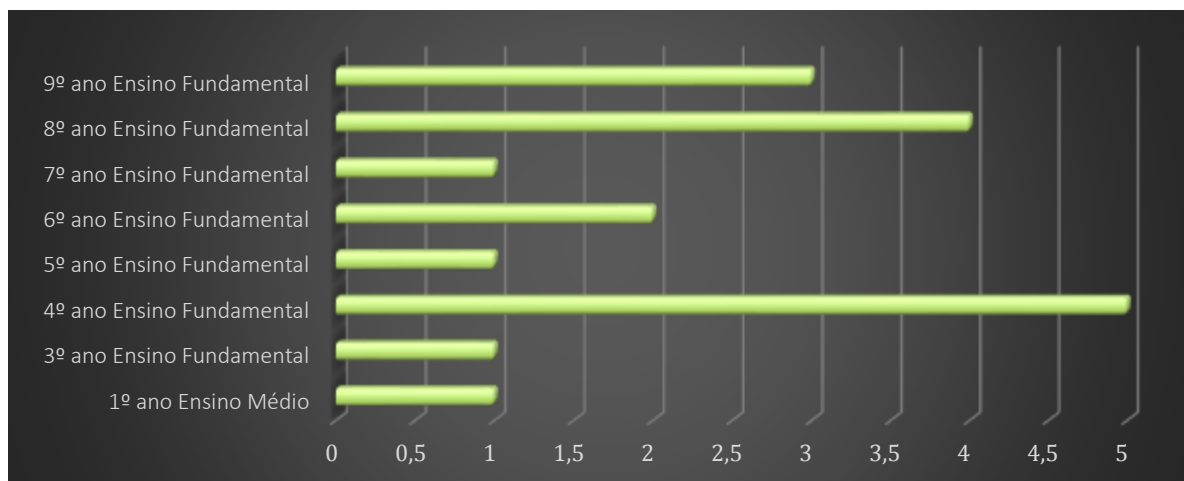
Quanto à raça/cor, treze jovens declaram-se de etnia indígena e cinco declaram-se de cor parda/preta. São socioeducandos oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social²⁸ e moram em bairros periféricos da sede do CREAS ou em comunidades indígenas.

Em relação à situação idade/série, todos os dezoito socioeducandos estão com mais de dois anos de atraso escolar. Em geral, no Brasil, a criança ingressa no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo até o 9º ano, com a expectativa de concluir essa etapa do ensino aos 14 anos. No entanto, constatou-se que há seis adolescentes em séries iniciais do ensino fundamental, onze em séries finais do ensino fundamental e um

²⁸ A vulnerabilidade é produto das relações de precariedade do trabalho que se soma à fragilidade do vínculo social. (CASTEL, 2000).

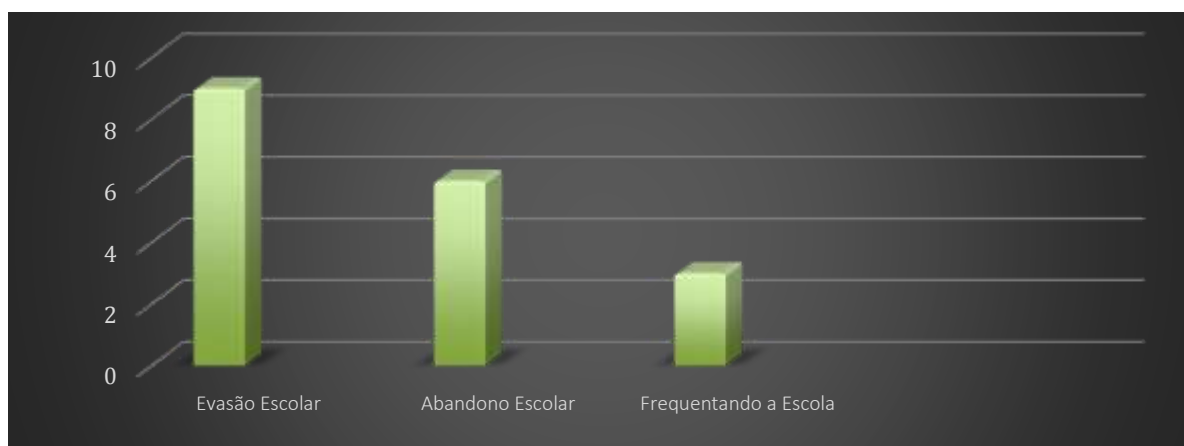
socioeducando no 1º ano do ensino médio. Apenas três estavam frequentando regularmente (em 2018) e os demais em situação de abandono²⁹ e de evasão escolar³⁰.

GRÁFICO 3. Perfil dos socioeducandos por série estudada



Fonte: Elaborado pelos autores em julho/2018, dados do CREAS/Pacaraima

GRÁFICO 4. Perfil dos socioeducandos por situação escolar



Fonte: Elaborado pelos autores em julho/2018, dados do CREAS/Pacaraima

²⁹O abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo.

³⁰Entende-se por evasão escolar a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos.

Essa situação de distorção idade/série dos socioeducandos do CREAS está relacionada à questão de reprovação e de abandono no próprio município. Pacaraima/RR retratou o seguinte índice de distorção em 2017: 3º ano 10%, 4º ano 17%, 5º ano 22%, 6º ano 29%, 7º ano 39%, 8º ano 35%, 9º ano 38% e 1º ano do ensino médio a distorção foi de 32%.³¹

Essa circunstância de situação escolar é relatada pelos profissionais do CREAS como exemplificado a seguir:

A maioria dos socioeducandos que chegam para cumprir a PSC já têm um histórico escolar de reprovação de ano letivo por abandono, o que logo contribui para a evasão escolar, e praticamente todos adolescentes que chegam a MSE tem baixa escolaridade devido à descontinuidade dos estudos. (Sujeito de pesquisa: AS1).

O entrevistado interliga questões de reprovação, baixa escolaridade e descontinuidade dos estudos. Ocorre que a frequência em cursos escolares requer disciplina e comprometimento com objetivos de longo prazo. Inculcar a ideia de estudar para obter resultados futuros apresenta distanciamento de questões presentes no cotidiano desses jovens. São adolescentes que sofrem ou sofreram rupturas familiares e não possuem condições básicas de infraestrutura domiciliar.

[...] O que mais dificulta no que diz respeito aos socioeducandos continuarem na escola [...] está relacionado à situação precária da família em termos de situação econômica [...] trabalhamos na maioria das vezes com famílias precárias em diversos aspectos. (Sujeito de pesquisa: AS2)

Esse outro profissional destaca a questão socioeconômica como entrave para manter o processo de escolarização. Isso se coaduna com a perspectiva de Gentili (2005), a qual afirma que famílias desfavorecidas financeiramente tendem a sofrer óbice para a efetivação de direitos básicos.

[...] crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito [...] elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação (GENTILI, 2005, p. 11).

Nesse contexto, evidencia-se que uma das barreiras que os socioeducandos precisam superar é a da exclusão social, pois afeta justamente a camada mais pobre, já privada de outros direitos constitucionais.

³¹Dados do:

http://www.qedu.org.br/cidade/3150-pacaraima/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2017 Acesso em: 12 jul. 2018.

Os entrevistados também foram questionados sobre o papel da gestão do CREAS de Pacaraima na inclusão dos socioeducandos de PSC no ambiente escolar.

[...] quando o adolescente chega aqui, todos aqui trabalham buscando a garantia dos direitos e a ressocialização dos adolescentes e jovens através do PIA, onde são estabelecidas metas também para os estudos. [...] o serviço sempre procura trabalhar com o adolescente e a família a importância de ter uma boa escolarização [...]. Quando eles têm algum problema para a realização da matrícula, a equipe intervém para fazer valer o direito à educação deste socioeducando e procura acompanhar e ajudar em seu desempenho escolar. (Sujeito de pesquisa: AS1)

Percebe-se que o CREAS intenta combater histórico de abandono e de evasão escolar. Dessa forma, a escola aparece, na fala dos profissionais, como meio de aprendizagem, de resgate de valores éticos e morais, de socialização de conhecimentos, de humanização e de convivência regrada.

O CREAS tem papel fundamental muito importante de inseri-los novamente à sociedade, em geral, principalmente no ambiente educacional, trabalhando juntamente com sua família, como também com o socioeducando, para que se sinta inserido nesse meio, sem rotulagem, preconceito e receio. Com isso, podem se sentir motivados e aceitos, e que sejam vistos como um todo e não como uma parte isolada. (Sujeito de pesquisa: PS).

Esse outro entrevistado também destaca a atuação do CREAS como mediador das relações interpessoais entre os jovens, a escola e a família. Apesar das experiências de abandono e de violência doméstica, o núcleo familiar é disposto como indissociável das medidas socioeducativas tanto pelo SINASE, pelo ECA e pelos profissionais da área.

A instituição tem papel importante em todos os aspectos relacionados à garantia de direitos. O socioeducando passa a ter um compromisso com a instituição (CREAS) e com a escola. Juntas (CREAS e Escola) têm como objetivo o fortalecimento de vínculos familiares para que esse socioeducando se reintegre à sociedade. [...] os socioeducandos recebem logo da gestão ações de inclusão, participação e orientações em que envolve o socioeducando, família e a escola, tudo é feito a partir da elaboração do PIA para que ele tenha interesse e volte a estudar. (Sujeito de pesquisa: AS2).

Intentar inserir os socioeducandos na escola, a partir do início do cumprimento da MSE de PSC, tem sido uma das metas da gestão do CREAS, pois o PIA³² trabalha o retorno e a permanência do socioeducando por meio de acordos estabelecidos entre o adolescente, a família e a equipe técnica que acompanha a PSC.

[...] é trabalhado no PIA a questão da escolarização dos adolescentes [...]. Mas quando chegam à escola enfrentam situações como negativa de matrícula por já estar fora do período ou por falta de

³² Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável.

documentos, por falta de vagas e outras situações que, juntando, tudo faz com que os pais e adolescente queiram é distância da escola. Às vezes, é preciso a ajuda do Conselho Tutelar. Por isso, que eu acho que a falta de um plano municipal de atendimento socioeducativo seja também um dos maiores problemas por não ter ainda uma política socioeducativa intersetorial no município. (Sujeito de pesquisa: AS1).

Manifesta-se o distanciamento entre legislação e prática de inclusão dos socioeducandos em contexto educacional. A realidade do adolescente envolve a resistência da unidade educativa em receber sujeitos que cumprem medidas socioeducativas.

No entanto, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 03, de 13 de maio de 2016, é assegurado ao socioeducando o direito à matrícula a qualquer tempo, sem preconceito ou discriminação. Pontua-se:

Art. 7º Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo.

§1º A matrícula deve ser efetivada sempre que houver demanda e a qualquer tempo;

§2º A matrícula deve ser assegurada independentemente da apresentação de documento de identificação pessoal, podendo ser realizada mediante a auto declaração ou declaração do responsável (CNE/CEB, 2016).

Nesse contexto, o Estado se torna negligente em relação à garantia do direito à educação³³ ao dificultar o acesso do socioeducando. A oposição de algumas escolas em aceitar o jovem estudante perpetua a desigualdade, na medida em que não desempenha função social de democratizar conhecimento e de contribuir para que os socioeducandos tenham formação cidadã consciente e participativa. Obsta ao adolescente pensamento crítico ou emancipatório (FREIRE, 1987).

Alguns pais ou responsáveis passam a ser omissos na medida em que desconhecem o potencial da escolarização dos filhos³⁴. Vale ressaltar que, nos casos de displicência da família sobre garantia educacional dos socioeducandos, reproduz-se o ciclo de exclusão social a que os pais já foram submetidos no passado, pois a maioria desses familiares tem baixa escolaridade e vive em situação de vulnerabilidade.

Diante desses casos de violação de direitos, em relação a não efetivação de

³³Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

³⁴Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

matrículas, percebe-se que a gestão do serviço de MSEs de PSC intervém para dirimir os entraves relativos à inclusão escolar dos adolescentes. O CREAS age para interferir em caso de negativa de vagas (por não ser período de matrículas escolares)³⁵ e quando há displicência da família em matricular o socioeducando, aciona o Conselho Tutelar³⁶ do município.

Esses adolescentes apresentam comportamentos disruptivos, que levam professores e a própria escola a constituírem medidas disciplinares coercitivas, as quais podem aumentar o índice de evasão ou de abandono. Há resistência por parte dos socioeducandos para a prática estudantil. Os entrevistados alegaram que essa aversão advém de:

[...] eles têm dificuldades de voltar para escola devido ao sentimento de vergonha em razão da baixa escolaridade, tem muita idade e nada de estudo; falta de interesse pela escola por não achar nada interessante; por se sentir discriminado; devido à rejeição que sente de alunos e professores; falta de apoio da escola, por dificuldades de aprendizagem; falta de incentivos dos pais por também não terem estudado, fragilidade de vínculos familiares [...], são situações que fazem com que o socioeducando abandone mesmo a escola. Às vezes eles ainda frequentam a sala de aula mesmo só durante a PSC. (Sujeito de pesquisa: AS1).

[...] a rotulagem da sociedade em geral e principalmente no ambiente escolar. O preconceito, a falta de incentivo da família e principalmente a influência dos grupos dos quais fazem parte, onde ninguém estuda, contribuindo ainda mais para a falta de motivação para volta à sala de aula. (Sujeito de pesquisa: PS).

[...] um dos maiores entraves é falta de políticas públicas voltadas para esse público, a falta de incentivos e apoio para que consigam se desvincular das drogas, alcoolismo, prostituição e do mundo da criminalidade. (Sujeito de pesquisa: AS2).

Quando matriculados, muitos vivenciam situações de exclusão, de preconceito e de estigmatização no ambiente educacional por parte da comunidade. De acordo com Faleiros (1987), quando essas situações ocorrem: “[...] isto configura a perversidade institucional, por produzir o efeito contrário ao proposto” (FALEIROS, 1987. p.11), a escola, ao invés de ajudar na promoção da ressocialização dos socioeducandos, exclui e marginaliza, ao invés de proteger, estigmatiza. Quando na verdade, entende-se que deveria ser para os socioeducandos um “[...] espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão”. (SARAIVA, 2006).

Há ausência de trabalho em redes de interações, expondo um conjunto de falhas do

³⁵ Apesar de que em conformidade com o art. 7º, § 1, da Resolução CNE/CEB nº 03 de 16 de maio de 2016, adolescentes e jovens inseridos no sistema socioeducativo terem prioridades nas políticas educacionais.

³⁶ Art. 136. Que atribui ao conselho tutelar requisitar serviços públicos na área da educação.

Estado. Faltam ações que funcionem de forma conjunta, de modo a promover a inserção da família a um mercado digno de trabalho, com salário adequado à sobrevivência e à reconstrução do sentido do núcleo parental ou familiar (laços sanguíneos ou afetivos).

Faz-se necessário que a gestão das MSEs articule-se em rede, agindo com todas as políticas públicas existentes no município. Pois, diante da complexidade dos problemas sociais vivenciados pelos socioeducandos, há a necessidade de novos modelos de gestão. A ideia dessa rede surge como maneira de superar os limites da ação por intermédio da integração de conhecimentos e de práticas. (JUNQUEIRA, 1999).

Carvalho (2003) afirma que rede é “[...] uma teia de vínculos, relações e ações entre indivíduos e organizações, que se tecem ou se dissolvem continuamente em todos os campos da vida cotidiana, no mundo dos negócios, na vida pública e entre elas (CARVALHO, 2003, p. 1). Nesse contexto, a interação em rede possibilita ações conectadas com os sujeitos beneficiários de políticas públicas, com organizações e serviços existentes no município, a fim de garantir direitos dos socioeducandos e de suas famílias. A fragmentação das políticas públicas municipais contribui para a violação de direitos dos socioeducandos.

[...] em relação à garantia desses direitos (de estudar), é um pouco complicado, pois não depende exclusivamente do CREAS, mas também de outras políticas públicas, onde, na maioria das vezes, esses direitos são barrados e muitas portas são fechadas. (Sujeito de pesquisa: PS).

[...] a ausência de trabalho em rede contribui ainda mais para violação de direitos aos socioeducandos e contribui para que eles fiquem fora do ambiente escolar. (Sujeito de pesquisa: PS).

Portanto, verifica-se, expresso no relato profissional, que falta materializar o trabalho em rede, que se traduza em efetivação de direitos aos socioeducandos. Pois, segundo Carvalho(2003), a rede sugere uma teia de vínculos, relações e ações entre indivíduos e organizações. Elas se tecem ou se dissolvem continuamente em todos os campos da vida societária, estão presentes na vida cotidiana (nas relações de parentesco, nas relações de vizinhança, nas relações comunitárias), no mundo dos negócios, na vida pública. Essas redes precisam ser fortalecidas e trabalhadas de maneira intersetorial. A junção das políticas públicas viabiliza proteção integral ao socioeducando, a fim de que se efetivem mudanças de fato e de direito. (SINASE, 2006).

A atuação desarticulada obstaculiza a execução de projetos de gestões democráticas e inovadoras, pois a execução fragmentada perde de vista a integralidade do indivíduo e a inter-relação para resolução de problemas. (JUNQUEIRA, et al, 1997).

Observa-se que a garantia de um atendimento escolar qualificado, exitoso, conforme estabelece o Sistema de Garantias e Direitos dos socioeducandos, depende de ações conjuntas e organizadas

segundo a concepção socioeducativa e segundo os preceitos da gestão democrática. (ALBUQUERQUE, 2015, p. 158).

Garantir a inclusão escolar e o fortalecimento dos vínculos escolares dos socioeducandos consiste em um dos limites da gestão do serviço de execução da MSE de PSC em Pacaraima/RR. Ao serem questionados sobre como poderiam superar os entraves da inclusão dos socioeducandos, os profissionais responderam:

[...] uma das propostas seria a gestão do serviço de MSE trabalhar de forma mais efetiva a intersetorialidade entre as políticas públicas municipais e realmente trabalhar em rede o atendimento socioeducativo, e aí teríamos, mas qualidade não só no atendimento educacional dos adolescentes em conflito com a lei, pois poderíamos ter ações articuladas que trabalhassem não a inclusão, mas a permanência dos adolescentes no ambiente escolar. A boa articulação da rede vai também contribuir muito no PIA e mais para a ressocialização desse socioeducando. (Sujeito de pesquisa: AS1).

Trabalhar com a família e no PIA do socioeducando maneiras que os mesmos sintam interesses de voltar a escola, de sentir-se inserido, sem se sentir à margem do ambiente escolar, como também da sociedade em geral. Maneiras como incentivo, capacitação tanto para os gestores, como também para os professores que lidarão diretamente com esse público, e se possível trabalhar com uma didática bem dinâmica para que eles se sintam motivados e acolhidos ao ambiente escolar. (Sujeito de pesquisa: PS 02).

Trabalhar a estrutura familiar, a falta de compromisso [...], trabalhar a falta de recursos financeiros com encaminhamentos para programas de geração de renda e emprego e a própria dinâmica na escola, a discriminação por parte da escola, é procurar facilitar o acesso aos serviços oferecidos aos jovens e adolescentes [...]. (Sujeito de pesquisa: AS2).

Constata-se que aprimorar a situação socioeconômica das famílias; trabalhar questões de racismo e de discriminação entre a comunidade educacional, tornar o ensino mais atraente, facilitar o acesso aos serviços oferecidos aos jovens e adolescentes, dentre outras questões, são elementos de grande relevância para o fortalecimento dos vínculos estudantis e a inclusão escolar dos socioeducandos.

Além de identificar fatores que contribuem para o abandono escolar, é necessário que sejam fornecidas condições sociais adequadas à consecução de direitos atribuídos a jovens e a adolescentes (Sinase, 2006). Efetivar intersetorialidade entre as políticas públicas municipais, por exemplo, possibilitaria, de acordo com o ECA³⁷, executar de forma descentralizada e participativa por meio ações governamentais e da sociedade civil organizada, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Dessa maneira:

Na operacionalização das medidas socioeducativas, é imprescindível a integração dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Justiça e Cidadania e, respectivamente articulados ao órgão executor (estadual e municipal, de modo direto ou indireto) para agilização do

³⁷ Ver art. 86 do ECA.

atendimento e garantia dos direitos ao adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional (SEGALIN, 2008, pg. 104).

Portanto, a articulação intersetorial é fundamental para a execução do Serviço de MSE em meio aberto, para que as intervenções conjuntas dos diversos entes do SGD se materializem na oferta ampliada de serviços e ações das políticas setoriais para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua família, como, por exemplo, a inclusão de famílias em situação de vulnerabilidade em programas de geração de renda e emprego.

Outra medida necessária é a promoção de educação continuada para gestores, professores e profissionais do SUAS. Isso possibilitaria a difusão de conhecimentos, práticas e habilidades para trabalhar com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, pois quando a escola dificulta a entrada desses jovens ou não auxilia devidamente a sua permanência na escola, propicia e amplifica desigualdades sociais. (CARVALHO, 2011).

Considerações finais

A intenção deste trabalho foi demonstrar as dificuldades da gestão do serviço de execução de MSEs no município de Pacaraima/RR, relativo a inclusão e permanência de socioeducandos em cumprimento de PSC no ambiente escolar de estabelecimentos educacionais pacaraimenses.

Neste âmbito é necessário frisar que, para assegurar a garantia de direitos aos socioeducandos, faz-se necessário que a intersetorialidade permeie a gestão dos serviços socioeducativos, pois isso possibilita solução integrada dos problemas do socioeducando, considerando-o em sua totalidade (JUNQUEIRA, 1997, p. 12). A gestão intersetorial entre as políticas públicas pode promover inclusão educacional, pois é a partir da articulação entre a gestão da execução das MSEs e demais instituições, serviços educacionais, socioeducandos e famílias, é que o direito educacional de adolescentes e jovens que cumprem PSC podem ser materializados no cotidiano.

Os dados coletados no campo de pesquisa relativos a escolarização dos socioeducandos em MSEs de PSC apontam que a realidade do perfil educacional de adolescentes em conflito com a lei cumprindo PSC, no município em questão, não diferem da realidade de outros socioeducandos, seja em meio aberto ou fechado.

Nesse sentido, observou-se que a maioria é do sexo masculino e que a faixa etária está entre 16 e 19 anos. Observou-se que a maioria dos adolescentes e jovens são de etnias indígenas e que todos são oriundos de famílias de baixa renda, moram em bairros periféricos

ou em comunidades indígenas do município de Pacaraima. Além disso, a maioria dos socioeducandos estavam em situação de evasão escolar.

Dessa forma, buscou-se problematizar as questões inerentes a gestão da unidade executora de atendimento de MSEs de PSC relativas à escolarização dos socioeducandos que chegam à instituição em situação de evasão escolar.

Portanto, quanto ao papel da gestão na inclusão escolar, observou-se que a gestão do CREAS trabalha na perspectiva da inclusão escolar dos socioeducandos que chegam para cumprir a PSC e não estão frequentando a escola. Procura-se fortalecer o vínculo estudantil dos que estão estudando, sendo o PIA um instrumento utilizado pela equipe para o estabelecimento de metas referente à escolarização, ou seja, ao retorno e à permanência do socioeducando no ambiente escolar.

Quanto às dificuldades de acesso e de permanência, o campo empírico revelou que as barreiras que a gestão da PSC ocorrem em função de fatores como: rompimentos de vínculos escolares em razão da baixa escolaridade causados por histórico de sucessivas reprovações de ano letivo por abandono e evasão escolar; desmotivação em relação a escola e aos estudos; falta de perspectiva empregatícia; envolvimento com uso abusivo de droga; reincidência em ato infracional e da condição de vulnerabilidade em que a família se situa.

Além desses fatores, há falta de apoio e incentivo. Pois, os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos nas redes de ensino e não o fazem, ignorando o fato de que o aprendizado do aluno é estabelecido como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. E somado a isto, há resistências por parte de algumas escolas em matricular os socioeducandos, com a alegação de que está fora período regular de matrículas e que em razão disso não há mais vagas ou por não a efetivarem por falta de alguma documentação estudantil do socioeducando.

Quanto à intersetorialidade, nota-se por meio de abstração das informações coletadas no campo empírico que há falta de materialização do trabalho intersetorial na garantia de direitos legais aos socioeducandos. Neste sentido, outra situação complicadora, é a violações de direitos educacionais a estes socioeducandos por parte de órgãos executores das políticas públicas garantidoras de direitos sociais, na medida em que não promovem estes direitos a essa parcela da população. Neste cenário, podemos incluir alguns estabelecimentos educacionais que burocratizam o acesso ao estudo a estes adolescentes, culminando com a não inclusão no ambiente escolar.

O Estado tem o dever de promover políticas públicas que garantam o acesso à educação a todos os adolescentes, e em se tratando de adolescente e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, o ECA e o Sinase trazem orientações peculiares acerca dessas garantias educacionais.

Sendo, de fundamental importância a previsão da ação articulada e integrada entre equipamentos e autoridades das esferas municipal em benefício dos socioeducandos.

Em síntese, podemos observar que, a comunidade escolar do município não está preparada para receber e lidar com a demanda de alunos submetidos ao sistema socioeducativo. E que, na prática há muito a se construir para que a política do Sinase seja consolidada de forma a promover a ressocialização dos socioeducandos.

E para o enfrentamento das causas determinantes da evasão escolar no município de Pacaraima é necessário que se invista em um trabalho intersetorial, com vistas ao fortalecimento familiar, com o intuito de que as famílias sejam atendidas pelas diversas secretarias municipais, como Educação, Assistência Social, Saúde, entre outras bem com, atuar junto às escolas para sensibilização quanto à questão do adolescente que comete ato infracional, como sujeito de direitos, parte de um grupo a ser incluído nas políticas de educação.

E que o próprio órgão executor de atendimento de MSEs de PSC em Pacaraima/RR, precisa trabalhar de maneira mais eficaz a articulação intersetorial no município por intermédio da ação intersetorial, para que assim, possa se promover a inclusão social, e que estes socioeducandos sejam acolhidos sem preconceitos perante a comunidade escolar e que concorra em igualdade com os demais jovens, uma vez que já foram punidos pelo cometimento de suas condutas.

Referências

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. **A gestão escolar na promoção do direito à educação de adolescentes privados de liberdade** – DF. Editora da UnB. Brasília, 2015. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, Brasília, DF, Senado, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Política Nacional de Assistência Social** – PNAS, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, e publicada no Diário Oficial da União – DOU do dia 28 de outubro de 2004.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990.

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006. Brasília, 2006.

_____. **Conselho Nacional de Assistência Social. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

_____. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

_____. **Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução n.º 33**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS. Diário Oficial da União. 03 de janeiro de 2013.

_____. Resolução CNE/CEB 03/2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2016, Seção 1, p. 6.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, Distrito Federal: 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=taxa%20de%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%202017&searchphrase=all>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Apresentação da Polícia Federal sobre fluxo migratório**. Disponível em:

<http://www.casacivil.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2018/julho/mais-de-56-mil-venezuelanos-procuraram-pf-para-regularizar-situacao-no-brasil>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRITO, Maria Helena de Paula; ARRUDA, Neivaely Aparecida de Oliveira de; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. **Escola, pobreza e aprendizagem**: reflexões sobre a educabilidade. XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A ação em rede na implementação de políticas e programas sociais públicos. **Información del Tercer Sector**, abril, 2003. Disponível em: http://lasociedadcivil.org/docs/ciberteca/a_ao_em_rede_na_implementao.pdf. Acesso em: 03 jul. 2018.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. O Adolescente autor de ato infracional x escola: quem fala, quem escuta? **Revista Brasileira Adolescente e Conflitualidade**, São Paulo, n.4, p.135-148. 2011.

CASTEL, Robert. **As armadilhas da exclusão**. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (Org.). **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: EUC, 2000. p. 17-49.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A fabricação do menor**. Brasília: Editora da UnB. Humanidades, ano IV, fev./abr.,1987, p. 11. Acesso em: 03 jul. 2018.

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

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates; INOJOSA, Rosa Marie; KOMATSU, Suely. **Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza**. XI Concurso de ensayos del clad “el tránsito de la cultura burocrática al modelo de la gerencia pública: perspectivas, posibilidades y limitaciones”. Caracas, 1997. Disponível em: http://nute.ufsc.br/bibliotecas/upload/junqueira_inojosa_komatsu_1997.pdf Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Descentralização, intersetorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade**. Revista FEA – PUC-SP, São Paulo, v. 1, p. 57-72, nov. 1999. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/12639>. Acesso em: 04 jul. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

POLÍCIA FEDERAL. **Migração venezuelana em Roraima**. Relatório atualizado em 17 de abril de 2018. 2018. Disponível em: <http://www.casacivil.gov.br/operacao-acolhida/documentos/policia-federal-migracao-em-roraima-17-4-2018/view>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SANTOS, Natália Navarro dos. **A intersectorialidade como modelo de gestão das políticas de combate à pobreza no Brasil. O caso do Programa Bolsa Família no município de Guarulhos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) –Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2011.

SARAIVA, Liliane Gonçalves. **Medidas sócio educativas e a escola: uma experiência de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciência). – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEGALIN, Andreia. **Respostas sócio políticas ao conflito com a lei na adolescência: discursos dos Operadores do Sistema Socioeducativo**. Dissertação Orientada por Marli Palma Souza. (Pós-graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Florianópolis, 2008.

Teixeira, Maria de Lourdes Teixeira. Evitar o desperdício de vidas. *In*: ILANUD, ABMO, SEDH, UNFPA (Org.). **Justiça Adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006, p. 427 -448.

14. ANEMIA FALCIFORME E IMPLICAÇÕES SOCIAIS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM FASE ESCOLAR

Daniela Kedna Ferreira Lima

*Especialista em Ensino interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos -
Universidade Federal de Goiás*

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Doutor em Geografia - Secretaria de Educação do Distrito Federal

Josiene Camelo Ferreira Antunes

Mestre em Serviço social- Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Direitos Humanos

Buscou-se, neste capítulo, tecer algumas considerações acerca dos Direitos Humanos e Cidadania. Esta discussão se faz necessária para embasar o entendimento dos direitos sociais como inerentes à pessoa humana e, dentre eles, o direito à educação e saúde, como sendo políticas públicas conquistadas por meio de lutas sociais e que culminaram em sua explanação na Constituição Federal de 1988.

Os Direitos Humanos (DH) são definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) como direitos fundamentais da pessoa humana. São garantias que visam à proteção das pessoas em situações de tortura, degradação, discriminação e visam a garantia da liberdade de expressão política, religiosa e de pensamento (BRASIL, 1988). Muitos países, dentre eles o Brasil, são signatários de declarações e instrumentos jurídicos que instituem tais direitos e reafirma a intrínseca dignidade de todo indivíduo, independentemente de raça, sexo, idade ou nacionalidade.

O marco mundial na história da defesa destes direitos se expressou por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 10 de dezembro de 1948, e teve como anseio a proteção universal dos direitos humanos (ONU, 2018), na esteira do debate envolvendo, dentre outras questões, os novos rumos da humanidade após os conflitos das duas grandes guerras da primeira metade do século XX.

A Declaração é composta de 30 artigos que ditam sobre as mais variadas formas de sua expressão, dentre elas, destacam-se a liberdade, igualdade e a dignidade. Declarada pela ONU, não é uma norma imposta, nem tem força de lei. Enquanto uma Declaração, os países podem ou não ser signatários da mesma. Àqueles que concordam, devem pensar meios de garantir sua efetivação. O Brasil, por exemplo, manifestou concordância e aderiu à DUDH em 1948.

Esse documento é fruto de uma conquista histórica e expressa como um consenso entre nações. Nesse sentido, “os direitos são doravante protegidos (ou seja, são autênticos direitos positivos), mas valem somente no âmbito do Estado que os reconhecem”. (BOBBIO, 2004, p. 29).

No Brasil, mesmo com o Estado tendo assinado em 1948 essa declaração, a ditadura militar se fez presente a partir de 1964 fazendo muitas vítimas de tortura, exílio, repressão, censura, limitação de direitos sociais, civis e políticos e tantas outras ações que contradizerem a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Somente com o fim da ditadura no Brasil, em 1985, seguida de lutas e reivindicações da sociedade civil organizada, foi promulgada uma nova Constituição Federal no país em 1988, nomeada por Ulisses Guimarães como “Constituição Cidadã”. Pela primeira vez na história do Brasil, os direitos fundamentais e os direitos humanos foram colocados em pauta como sendo direito de todos os cidadãos brasileiros.

No artigo 5º da CF de 1988 fica definido que “todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza”, as afirmações de direitos são descritas em LXXVIII preâmbulos, os quais os principais merecem destaque:

[...] igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações; vedação a tortura; inviolabilidade à liberdade de consciência, crença religiosa; convicção filosófica ou política; livre expressão artística, intelectual e científica e de comunicação; inviolabilidade da intimidade; de correspondências; vida privada; casa como asilo inviolável do indivíduo; direito à propriedade; herança; sigilo das votações; mandado de segurança individual e coletivo; habeas corpus; habeas data. (BRASIL, 1988).

Ainda sobre as garantias, o Capítulo II da CF/88 trata dos Direitos Sociais e traz em seu artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, p. 20).

Ressaltam-se avanços no que tange à proteção dos direitos, contudo, “para que haja direitos humanos, é preciso que socialmente se forje a categoria do *sujeito de direito*”

(MASCARO, 2017). E é nesta perspectiva que a CF/88 é considerada a maior conquista já obtida nas últimas décadas, pois é por meio dela que reafirmamos muitos dos direitos de caráter universal, como direito de todos, como dever do Estado para efetivarem os seus dizeres em nosso cotidiano. Apesar disso, será a Constituição Cidadã a resolução de todos os problemas e violações de Direitos Humanos no Brasil? Será a proibição o suficiente para coibir as transgressões praticadas contra os seres humanos?

Não é preciso pensar muito para chegar a uma resposta, nesse sentido, corrobora a colocação acertada do autor (BOBBIO, 2004, p. 25) ao afirmar que “o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los”. Vivemos conjunturas, as quais colocam em ameaça os direitos humanos já conquistados, retrocessos que se apresentam de formas diferentes, da escravidão à tortura, que ferem a dignidade humana. Desse modo, os ataques aos direitos se tornaram tão frequentes que:

[...] não se tratar de saber quais e quantos são esses direitos humanos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 2004, p. 25).

A preocupação do autor é relevante ao considerarmos que as formas de ataques e transgressões aos Direitos Humanos ganham novas roupagens, assim sendo, a forma de garantir essa proteção em DH também mudam no compasso dos anos, de acordo com os momentos históricos pelos quais vivenciamos.

Ressalta-se que a hegemonia dos direitos humanos como linguagem e dignidade humana é hoje incontestável (SANTOS; CHAUÍ, 2013), considerando que eles são reconhecidos juridicamente e socialmente como forma de garantia de direitos e proteção. Contudo, as contradições entre o que é direito e o que é efetividade estão longe de serem superadas:

Esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. *A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos.* Deve, pois, começar por perguntar-se, se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados ou dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário de uma derrota histórica?” (SANTOS; CHAUÍ, 2013 p. 42, grifo nosso).

Enquanto a primeira geração dos direitos humanos (os civis e os políticos) foi idealizada com a luta da sociedade civil contra o Estado, a segunda e a terceira geração

(direitos econômicos e sociais e direitos culturais da qualidade de vida, etc.) pressupõem que o Estado é o principal garantidor dos direitos humanos. (SANTOS, 2013, p. 12-13).

Cidadania

Analisando as lutas travadas para garantir a efetividade de alguns direitos frente ao Estado, partimos do pressuposto que a cidadania se exerce por intermédio dos direitos, porém a cidadania efetiva-se de forma fragmentada, não atingindo sua completude: “A cidadania, aqui como alhures, foi (e ainda é) fruto de lutas sociais”. (BRANDÃO, 2009, p. 10), travamos constantes lutas em prol da garantia de condições melhores de vida, saúde, educação, trabalho, da democracia, expressaram nossos contentamentos/descontentamentos aos nossos representantes que ocupam cadeiras no Governo. A própria condição de exercer essas reivindicações e manifestações políticas se constitui no exercício da cidadania.

Tratando-se dos direitos compreendidos pela cidadania, T. H. Marshall (1967) foi um dos principais intelectuais a se debruçar sobre o tema. O autor analisa o desenvolvimento histórico da cidadania na Inglaterra para identificar três dimensões básicas da cidadania. Essas dimensões articuladoras da cidadania moderna seriam os historicamente conquistados nessa ordem: os civis no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. (ALVES, 2000, p. 187).

A primeira dimensão é a dos Direitos Civis, nos quais estão contemplados os direitos “a liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63). A segunda dimensão, dos Direitos Políticos, Marshall (1967) define como sendo “a participação no exercício do poder político, como membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (MARSHALL, 1967, p. 63). O que é interpretado por nós, hoje, como a possibilidade de participação do cidadão no governo e na sociedade, no direito de votar e ser votado, podendo constituir ou compor associação em partidos políticos.

Já a terceira dimensão básica conquistada é a dos Direitos Sociais, os quais se referem ao direito em si e também a um mínimo de bem-estar social, econômico, de segurança. Isto é evidenciado por Marshall(1967):

[...] até o direito de participar, por completo, da herança social e levar a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais ligadas a eles são o sistema educacional e os serviços sociais. (Marshall, 1967, p. 64).

Os direitos sociais não são esvaziados de elementos políticos, uma vez que, quando são concedidos como resposta às reivindicações da classe trabalhadora, ora também são concessões do Estado para se manter no poder. Nesse sentido, considerando a contradição entre cidadania e direitos, vale ressaltar a reflexão proposta por Carvalho (2015) ao afirmar:

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2015, p. 14-15).

Carvalho (2015) levanta uma discussão importante para pensarmos a cidadania na sociedade, o fato de possuir direitos não garante sua efetividade. Por exemplo, a menção de direito à moradia, saúde, alimentação, trabalho, assistência, lazer, segurança e outros mais previstos no artigo 6º da CF/88, como direitos sociais, não é realidade concreta para todos os brasileiros.

Convivemos diariamente com o desmonte da saúde pública atingindo, principalmente, aqueles que não podem pagar por planos de saúde, pessoas em situação de rua, desempregados e vítimas da violência, e estes é um dos desafios latentes a serem superados para se atingir a cidadania plena.

Direitos humanos e cidadania são duas categorias que caminham juntas e que possibilitam na sociedade moderna a efetivação de direitos individuais e coletivos. Trazer destaque para a educação se faz uma estratégia de concretização dos mesmos, pois é através do conhecimento crítico que conseguiremos promover mudanças.

E, apesar de caminharem conjuntamente, os Direitos Humanos e a Cidadania, ao longo das últimas décadas, tiveram seus preceitos de fundamentação e sustentação, constantemente, questionados, ignorados ou interpretados de maneiras individualizadas que, muitas vezes, os colocassem em um sentido distante do que foram pensados para ser, ou seja, a garantia e respeito à dignidade humana, em sua integridade, diversidade e complexidade.

A educação para os direitos humanos deve ter como objeto central a capacitação dos cidadãos para o exercício desses direitos, uma educação que socialize a cultura em/para os Direitos Humanos requer, primeiramente, uma visão abrangente sobre a trajetória dessa

cultura, problematizando o presente histórico (SILVEIRA, 2014, p. 237). Carece dizer ainda que, a mera oferta de educação formal por meio de escolas não garante por si só o acesso a este direito fundamental e social que é a educação.

Anemia Falciforme: Educação e Saúde como políticas públicas de Cidadania e Direitos Humanos

Depreende-se que não é possível falar em educação e na vida cotidiana de crianças e adolescentes com AF sem inferir na questão de saúde. Igualmente, não há que se falar em associar uma escolarização satisfatória quando determinantes e condicionantes da doença se colocam como desafios na vida destes. Por isso, o exame que realiza o diagnóstico de AF logo nos primeiros dias de vida das crianças é essencial para permitir a inserção dessas crianças e adolescentes em todas as etapas da vida. É o que veremos a seguir.

A educação se apresenta como uma política social garantida a todas as crianças e adolescentes, sendo no Brasil um direito de responsabilidade das famílias, Estado e sociedade a permanência das crianças e adolescentes na escola (BRASIL, 1990). A política pública “está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania” (MARSHALL, 1967, p. 73), a qual permite o acesso à educação e formação.

O direito a educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 1967, p. 73).

Nas lentes desse autor, a educação tem papel fundamental na vida das pessoas, “é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (MARSHALL, 1967). A formação educativa das crianças e adolescentes na realidade Brasileira é reafirmada juridicamente por textos de leis que se complementam, inter-relacionam entre si e está expressa na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 que aduz:

[...] 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 será reafirmada pela Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, em resumo, este instrumento legal define as responsabilidades do Estado frente à educação em todos os níveis e estabelece recursos

financeiros para educação além de se firmar uma grande conquista e avanço no que tange à educação brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 20 de junho de 1990, em seu artigo 53 ressalta que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, art. 53). Ressalta-se que a educação é um direito da criança e do adolescente assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ofertado pelo Estado de forma obrigatória e gratuita.

Considerando o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente e as internações recorrentes pelas quais estes estão sujeitos durante toda vida em decorrência da DF, ressalta-se a possibilidade desses serem assistidos pela “classe hospitalar”³⁸. A classe hospitalar é definida como:

[...] uma modalidade de atendimento prestada a crianças e adolescentes internados em hospitais, em casas de apoio, ou em contextos domésticos adaptados à assistência médica. Ela parte do reconhecimento que a enfermidade afasta esses jovens da rotina de uma escola, os priva da convivência em comunidade e os submete a riscos de transtornos ao desenvolvimento. Por isso, procura compensar essas perdas proporcionando espaços e momentos de ensino-aprendizagem (BARROS, GUEUDEVILLE; VIEIRA, 2011, p. 336).

Esta alternativa de ensino é garantida pela Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que dita sobre os direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Dentre os seus 20 (vinte) itens, o 9º chama atenção para a contextualização deste estudo, ao considerar para crianças e adolescentes o “direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência no hospital” (BRASIL, 1995).

Apesar de se constituir uma prática tímida, a existência regulamentada deste tipo de ensino é uma conquista de direitos estimável, considerando o processo saúde/doença/educação. Para além das legislações, falar sobre os desafios para a formação em infância e Direitos Humanos é uma necessidade presente hoje, não só nas escolas mais em todos os espaços da vida cotidiana. A educação proporciona às pessoas conhecimento e

³⁸Sobre este assunto, será tratado com mais riqueza de detalhes no capítulo três, considerando que foi necessário sinalizar sobre a classe hospitalar já neste momento por se tratar da relação com a saúde, que é o foco deste capítulo.

saber, esses elementos contribuem para o exercício da cidadania. E a educação para os Direitos Humanos deve ter como objeto central a habilitação dos cidadãos para o exercício de direitos sociais, civis e políticos. A educação proporciona às pessoas conhecimento e saber, esses elementos contribuem para o exercício da cidadania. Partindo para as considerações acerca da saúde enquanto direitos humanos e de cidadania, a Política de Saúde, como parte integrante da Seguridade Social, em 1988 tem um avanço estimável se compararmos com os anos anteriores, sobretudo diante das mudanças advindas no decorrer dos anos na realidade brasileira no que tange a esta política.

Anterior aos anos de 1988, a saúde no Brasil não era universal à população, sendo priorizada apenas campanhas sanitaristas, de vacinação, endemias e enfoque previdenciário (BRAVO, 2009). A saúde era oferecida no âmbito do Estado para quem trabalhava de carteira assinada e contribuía com as caixas de aposentadoria e pensão (CAPs), e tinham direito às CAPs somente os trabalhadores urbanos, e lhes eram “resguardados”, segundo BRAVO (2009, p. 90), As ações que abrangiam “assistência médica-curativa e o fornecimento de medicamentos, aposentadoria por tempo de serviço, velhice e invalidez, pensão para os dependentes e auxílio-funeral”. Entretanto, esses benefícios eram direcionados conforme categoria de trabalho e empresa, tendo como pioneiros na organização das CAPs os ferroviários em 1923.

A partir da década de 1970 com as discussões fomentadas com o Movimento de Reforma Sanitária e nos anos subsequentes da década de 1980, a saúde teve sua discussão ampliada para a sociedade civil e profissionais de saúde, representados por suas entidades, acerca das condições de vida da população brasileira e das propostas apresentadas para o campo da saúde, tinha-se então instaurado o Projeto de Reforma Sanitária³⁹ (BRAVO, 2009).

O Projeto de Reforma Sanitária influenciou na construção e efetivação do Sistema de Saúde brasileiro (NORONHA, et al, 2008), materializado na 8ª Conferência Nacional de Saúde,⁴⁰ cujo lema era “Saúde, Direito de Todos, Dever do Estado”, esta contou com a participação de diferentes setores organizados da sociedade (ANDRADE, 2001). A política de Saúde, garantida na CF de 1988 possibilitou a construção de um sistema organizado

³⁹O Projeto de Reforma Sanitária, construído na década de 1980, tem como uma de suas estratégias implementar um sistema universal de saúde: o Sistema Único de Saúde (SUS), o qual foi fruto de lutas e mobilização dos profissionais de Saúde, articulados ao movimento popular.

⁴⁰As conferências de saúde foram instituídas pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, e tinham como principal objetivo propiciar a articulação do governo federal com os governos estaduais, dotando-os de informações para a formulação de políticas, para a concessão de subvenções e auxílios financeiros.

hierarquicamente, denominado Sistema Único de Saúde, o SUS. Esse sistema foi regulamentado na década de 1990, com a promulgação das Leis Orgânicas da Saúde (LOS) nº 8.080 e nº 8.142, – ambas de 1990. Denota-se que estas leis foram fundamentais nos direcionamentos para a operacionalização do sistema, visto que definem os princípios, objetivos e diretrizes do SUS.

O reconhecimento dá ênfase nas necessidades de saúde da população, é um aspecto significativo na política de saúde por compreender e atender as diversidades e particularidades de seus usuários, pois é possível a regulamentação e oferta de planos, programas e projetos em saúde para populações específicas e direcionadas à saúde da mulher, saúde do homem, saúde da população (Lésbicas, Gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersex) LGBTQ+, população negra, à saúde indígena, ribeirinha etc. É com base nesta diversidade e universalidade da política que foi inserida a Política Nacional de Atenção Integral à Pessoa com Doença Falciforme no SUS.

Trazer a discussão sobre a política de saúde no Brasil subsidia a compreensão de que forma ela se tornou, através da CF/88, reconhecida como um direito de todos os seres humanos de forma universal, integral e equânime, atendendo as particularidades das pessoas em todos os níveis de complexidade, desde a atenção básica até aos tratamentos especializados.

Através do SUS, foi sendo balizadas políticas de saúde específicas para tratar das pessoas com doença falciforme. Em 2001 houve a inclusão nos exames obrigatórios, os quais são realizados logo nos primeiros dias de vida do recém-nascido, testes que diagnosticam DF. Em 2005, a Política Nacional de Atenção Integral à Pessoa com Doença Falciforme instituiu a distribuição de medicamentos gratuitos para estas doenças, dentre várias outras conquistas.

Depreende-se que, é através do tratamento especializado em saúde que essas pessoas terão acesso à consultas, exames, medicamentos, internações e diversos serviços no SUS que apresentam a materialização dos seus direitos humanos e de cidadania. A política de saúde é uma representação da efetivação dos direitos humanos na vida das pessoas.

Nesse sentido, faz-se necessário discorrer os aspectos de saúde que esta doença traz às pessoas para compreender como as implicações em saúde podem influenciar no acesso à educação. A Anemia Falciforme (AF) é a doença de significativa predominância no Brasil. Apesar disso é pouco conhecida pela população e, por muito tempo, não recebeu a devida

atenção do Estado brasileiro. Um marco importante é a publicação da Portaria 1.391/2005 que institui no âmbito do Sistema Único de Saúde as diretrizes para a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme e outras Hemoglobinopatias (BRASIL, 2015).

Fisiologicamente, a Anemia Falciforme (AF) é uma das doenças falciformes de cunho hereditário, pois ela advém da herança genética dos pais de caráter autossômico recessivo. É considerada uma doença crônica e caracteriza-se por uma alteração em um dos genes da estrutura da hemoglobina (Hb) (BRASIL, 2015, p. 18).

A Anemia Falciforme (AF) é uma doença predominante na população negra, sendo que no Brasil é cerca de duas a três vezes mais comuns neste grupo (DINIZ; GUEDES, 2005; ARAÚJO, 2007). A explicação para esta correlação pode ser encontrada no manual de Doença Falciforme disponibilizado pelo Ministério da Saúde o qual reitera que:

No Brasil, devido ao grande contingente da população africana desenraizada de seus países e aqui trazidas para o trabalho escravo, a DF expandiu-se e hoje faz parte de um grupo de doenças e agravos relevantes que afetam majoritariamente a população negra (pardos e pretos). (BRASIL, 2014, p. 08).

Depreende-se que a doença falciforme está intimamente ligada com a questão racial, a raça negra e também a parda são as raças que predominam a doença, estes grupos raciais são predominantemente os mais acometidos por se tratar de uma doença hereditária. as pessoas brancas também podem ter a doença. Contudo, ainda é muito comum atrelar a doença falciforme somente a população negra, como se a cor fosse um pré-requisito para ser acometido por esta doença. Ainda, de acordo com as autoras Figueiró e Ribeiro (2017) a DF:

[...] representa um recorte, além de raça, também de classe para a doença, visto que a população negra, grupo étnico majoritariamente acometido, está na base da pirâmide social e apresenta os piores indicadores epidemiológicos, educacionais e econômicos (FIGUEIRÓ; RIBEIRO, 2017, p. 89).

Infere-se que a doença vem acompanhada de marcas sociais bastante delimitadas que se traduzem, além de um estigma étnico-racial, nas desigualdades educacionais, condições socioeconômicas e acesso à assistência médica (ZAGO; PINTO, 2007).

Uma explicação breve sobre as implicações desta doença no corpo das pessoas: salienta-se que na AF a presença da hemoglobina “S” faz com que a hemácia mude seu formato normal de arredondado para a forma de meia-lua ou foice, por isso chamado de falcização. As células em formato arredondado têm maior facilidade em se deslocar na corrente sanguínea, já as hemácias em forma de foice dificultam este processo, causando crises de dor em diversas partes do corpo, tais como: articulações, ossos e músculos. Essas

dores quando não tratadas de forma correta possibilitam o aparecimento de infecções e úlceras principalmente nas pernas porque a circulação sanguínea fica deficitária (BRASIL, 2015b).

Nasce no Brasil cerca de 3500 crianças/ano com doença falciforme, o que representa 01 (uma) a cada mil crianças. O estado da Bahia apresenta a maior incidência da doença, sendo 01 (um) caso para cada 650 (seiscentos e cinquenta) nascidos vivos e 01 (uma) pessoa com traço falciforme para cada 17 (dezesete) nascimentos. Nos Estados de Pernambuco, Maranhão, Minas Gerais e Goiás este número é cerca de 01 (um) caso para cada 1.400 (mil e quatrocentos) nascidos vivos; e em Goiás temos 01 (uma) pessoa com traço falciforme para cada 25 (vinte e cinco) crianças nascidas vivas. (BRASIL, 2014, p. 13).

Esses dados foram extraídos da base dos programas Estaduais de Triagem Neonatal que considera índice de morte para 80% de crianças com AF, com menos de 05 (cinco) anos de idade e que não receberam os cuidados de saúde necessários, considerando que estas mesmas crianças “apresentam risco de contrair infecções 400 vezes maior em relação à população em geral” (BRASIL, 2014, p. 09).

Diante disso, e considerando o direito humano ao acesso à saúde representado pelo SUS de forma integral, o Ministério da Saúde normatizou Portarias importantes, que regem a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme (PNDF); a Portaria GM 822, de 06 de junho de 2001, que estabelece o Programa Nacional de Triagem Neonatal (PNTN), visando ampliar o acesso ao programa de triagem neonatal, conhecido como teste do pezinho; estes foram incluídos dentre os exames obrigatórios a serem feitos logo nos primeiros dias de vida do recém-nascido, o teste que identifica se a criança tem a doença falciforme, o que possibilita sua inserção na rede de cuidados de imediato.

O exame eletroforese da Hemoglobina para o diagnóstico de AF é feito, desde 2001, junto aos demais exames realizados pela triagem neonatal ou popularmente conhecido, teste do pezinho, “exige-se que esta coleta aconteça após 48 horas da primeira alimentação do recém-nascido, e até o quinto dia útil de vida da criança, na unidade de saúde mais próxima da residência dos responsáveis” (BRASIL b, 2015a, p.19). Há também os diagnósticos tardios em qualquer faixa etária, considerando que antes de 2001 o teste que identifica a doença falciforme não era obrigatório nos recém-nascidos.

Apesar dos avanços, a oferta do exame e tratamento não garante que as pessoas com DF tenham acesso integral a eles, e o acesso à saúde é permeado por determinantes e condicionantes, os quais podem dificultar que as pessoas recebam tratamento. A questão

geográfica é outro grande obstáculo, considerando que os centros especializados de tratamento ficam localizados, em sua maioria, nas capitais do país e nos hemocentros estaduais (BRASIL, 2015a), o que faz com que as pessoas tenham de deslocar dos municípios no interior do Estado em busca de tratamento. Vale considerar também que a questão econômica influencia esse processo porque nem sempre terão dinheiro para comparecerem nas consultas, exames, etc., e ficam, por vezes, desassistidos por seu município de origem. (LIMA; GONÇALVES, 2019).

Nesse sentido, a saúde como direito social de cidadania e direito humano, se faz um caminho possível para o tratamento e controle da doença AF, o que possibilita uma rotina mais assídua no que se refere a frequência escolar. Há estudos, os quais evidenciam que a escolaridade nas pessoas com AF é inferior, a evasão escolar, atraso idade/série, problemas psicológicos se fazem mais presente no cotidiano dessas crianças e adolescentes do que na população em geral. É sobre isso que trataremos a seguir.

Crianças, Adolescentes, Escolarização e Saúde

As crianças e adolescentes com DF inseridas no ambiente escolar, desde cedo, e no decorrer da vida, enfrentam possíveis dificuldades no desenvolvimento físico e de aprendizagem face aos sintomas da doença, problemas estes que merecem atenção por parte das políticas de saúde pública e da escola (DIAS, *et. al*, 2013).

De acordo com os autores Figueiró e Ribeiro (2017), a criança e o adolescente em condição de adoecimento crônico, como é o caso da DF, passam por constantes internações, pois o fato de ser uma doença crônica os tornam dependentes de um acompanhamento contínuo nos serviços de saúde e de um suporte multiprofissional. É durante esses períodos de internações hospitalares que crianças e adolescentes ficam longe da escola, podendo se afastar por dias ou semanas da sala de aula, ocasionando alteração na rotina e no seguimento do ensino pedagógico:

A DF exige da criança e da família mudanças em seu cotidiano, especialmente nas atividades relacionadas às experiências educacionais. O comparecimento às aulas se torna problemático, sendo provável que essas crianças tenham até 50% a mais de faltas do que outras crianças (RODRIGUES, SILVA E SOUZA, 2014, p. 133).

Os autores Scheneide e Martini (2011) corroboram do entendimento anterior ao considerarem que além das hospitalizações repetidas e da necessidade de tratamento, os próprios sinais e sintomas da doença alteram o desempenho do adolescente, prejudicando seu aprendizado e levando ao atraso escolar. Além dos fatores do cotidiano pela ausência na

sala de aula, os fatores físicos e clínicos da doença também interferem no desempenho dessas crianças e adolescentes. Ainda, de acordo com os autores as restrições ligadas às doenças crônicas são várias; e “as perdas escolares decorrentes não só afetam o momento de vida atual deste adolescente, como também poderão desencadear uma série de problemas em sua vida adulta” (SCHENEIDE; MARTINI, 2011, p. 197).

É notório que pessoas negras têm menos oportunidades de acesso à educação, ao ingresso e a ascensão no mercado de trabalho, entre outros, e que, por isso, muitas vezes vivem em locais onde a insalubridade é muito grande. (FIGUEIRÓ; RIBEIRO, 2017).

A ONU sinalizou em documento divulgado no mês de setembro de 2014 que “os negros são os que têm menor escolaridade e salários, maior taxa de desemprego, menor acesso à saúde e menor participação no Produto Interno Bruto (PIB) (UN, 2014)”. (FIGUEIRÓ; RIBEIRO, 2017, p. 96).

É neste contexto e considerando que uma parcela significativa de pessoas com DF são negras que faz-se necessário uma maior atenção em assistir, na nossa particularidade, as crianças e adolescentes com diagnóstico de anemia falciforme durante toda vida, de forma que as políticas públicas se complementem e se inter-relacionem entre si garantindo o cuidado integral e oportunidades de inserção social.

A área da saúde é a porta de entrada para o tratamento, acompanhamento e segmento do tratamento, iniciando-se no teste do pezinho que indica o diagnóstico, passando pelo encaminhamento às unidades especializadas de tratamento ambulatorial e hospitalar, quando for o caso. Mediante a garantia do acesso e segmento do tratamento é que ocorrem as possibilidades dessas crianças e adolescentes terem menos intercorrências clínicas e, assim, estarem mais frequentes na escola.

De acordo Scheneide e Martini(2011), a política de educação, e nela está contemplada a escola, deve ser um espaço de fortalecimento, apoio e cuidado, devendo contribuir para o bom desenvolvimento do aluno.

A falta de conhecimento sobre suas condições de saúde, necessidades e limitações podem trazer consequências importantes ao mesmo. O despreparo da escola para atender as necessidades deste adolescente vem transformando um ambiente que deveria ser sua principal fonte de apoio social em um ambiente estressor (NÓBREGA, COLLET, GOMES, et. al. 2010; SCHENEIDE; MARTINI, 2011, p. 197).

A Escola tem um papel fundamental no desenvolvimento e acompanhamento das crianças e adolescentes com doenças crônicas, é este um dos espaços de convivência em sociedade, o qual eles passam grande parte do seu tempo, nesse sentido, ressalta-se a

importância da construção e fortalecimento do vínculo entre a escola e o hospital “a fim de promover a continuidade do processo de escolarização da criança em condição crônica, respeitando-a em seus direitos e garantindo-lhe exercer sua cidadania” (NÓBREGA, COLLET, GOMES, et. al, 2010, p. 429).

Partindo desse pressuposto, foram instituídas as “classes hospitalares”, uma modalidade de ensino que é possível ser ofertada a crianças e adolescentes no período em que estiver impossibilitado de ir à escola. Além da Resolução N° 41/1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 2001 o Conselho Nacional de Educação firma também a Resolução CNE/CEB N° 02/2001, a qual define em seu artigo 13 que:

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (CNE/CEB, 2001).

Esta possibilidade de continuidade do ensino durante o período de hospitalização é um avanço no que tange a defesa da educação de forma continuada, no reconhecimento da cidadania e do direito à educação nas particularidades e singularidades de cada aluno. No caso das crianças e adolescentes com anemia falciforme, essa se faz uma possibilidade de minimizar as perdas relacionadas à escola enquanto permanecem internados. Esta mesma resolução sinaliza o papel das classes hospitalares, sendo:

Art. 13[...] § 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno (CNE/CEB N° 02/2001).

De acordo com Fonseca (1999), a prática pedagógica-educacional diária trabalhada nas classes hospitalares buscam dar continuidade ao ensino dos conteúdos da escola de origem da criança ou adolescente e/ou atuam com “conteúdos programáticos próprios à faixa etária das crianças e jovens hospitalizados, o que os levam a sanar dificuldades de aprendizagem e/ou a oportunidade de aquisição de novos conteúdos intelectivos” (FONSECA, 1999, p. 125-126).

Só um tempo depois, Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018, é que esta garantia foi reconhecida e inserida também na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Lei nº 9394 de 1996, a qual:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (LDB, 1996).

A educação no âmbito hospitalar é um direito de toda criança ou adolescente hospitalizado, porém percebe-se que é um assunto pouco tratado e ainda oculto na prática cotidiana, e mesmo a título de informação é pouco difundida esta proposta de acesso à educação durante o tratamento em saúde, de tal modo, infere-se que “nem todas as crianças estão tendo este direito respeitado ou atendido, uma vez que os dados evidenciam um número pequeno de hospitais com classes hospitalares”. (FONSECA, 1999, p. 126).

Nesse sentido, é necessário sinalizar algumas prováveis inferências que dificultam a ampliação e consolidação desta alternativa de ensino, como: o pouco investimento na formação e capacitação de professores para atuarem neste campo; e o não conhecimento dos pais/responsáveis das crianças/adolescentes e profissionais de saúde desta possibilidade de ensino durante a internação.

Infelizmente, ainda ocorre na área da saúde o tratamento generalista que só se preocupa com o tratamento das doenças e questões físicas e clínicas dos pacientes, não ampliando os horizontes para questões sociais, psicológicas e culturais que interferem neste processo de tratar doenças e fomentar saúde.

Destarte, corrobora-se com Scheneide e Martini (2011, p. 198) que “educação e saúde devem ser pensadas e trabalhadas de maneira conjunta. É preciso refletir, tanto sobre a necessidade de formação e atuação de professores em hospitais, quanto de profissionais de saúde em instituições escolares”. Esta prerrogativa é fator fundamental para a defesa e consolidação da cidadania e direitos humanos como uma forma de acesso integral à saúde e a educação em todas as fases da vida. Crianças/adolescentes, escolarização e saúde são o tripé de sustentação da discussão em tela, discussão essa que visa ampliar os horizontes e possibilidades das pessoas com diagnóstico de AF.

É preciso considerar a educação como direito e política emancipatória e a presença da saúde como o caminho para tal emancipação e consolidação dos direitos humanos, tendo a articulação e fortalecimento das políticas sociais como balizadoras desse processo.

À guisa das Considerações

Pensar a relação da doença falciforme com as implicações sociais presentes na vida de crianças e adolescente ainda é um desafio no cotidiano.

Consideramos que o acesso ao exame que diagnostica anemia falciforme como um direito humano representa um sinal de avanços e conquistas no campo da saúde pública, porém ainda não consegue sozinho superar todas as adversidades que atravessam o tratamento durante a vida. Tudo começa com o exame, mas não termina no diagnóstico, é a partir daí que as dificuldades e lacunas se apresentam nas vidas das pessoas.

Dessa forma, este trabalho se propôs a investigar porquê o exame diagnóstico de Anemia Falciforme em crianças e adolescentes em idade escolar é um direito humano. Para tal, discorreu-se sobre as concepções de direitos humanos e cidadania que são pilares balizadores para se pensar o direito e o acesso à saúde pública, sinalizando como as crianças e adolescentes com anemia falciforme são acompanhados no que tange a saúde no SUS, com destaque para o exame que faz o diagnóstico de anemia falciforme, que passa a ser obrigatório no SUS a partir de 2001.

No que tange ao acompanhamento escolar, ainda são incipientes os trabalhos e pesquisas que dão conta da dimensão da educação escolar de crianças e adolescentes com anemia falciforme, entretanto, os estudos disponíveis permitiram tecer algumas inferências para contribuir com a temática estudada.

Fica evidente as implicações arraigadas à anemia falciforme que se inserem na vida das crianças e adolescentes, de forma a ser um dificultador, seja nas dimensões da vida em sociedade, de casa, do tratamento ou da formação escolar. Nesse sentido, foi possível levantar algumas proposições e considerações ao que se refere as discussões que foram sendo tecidas no decorrer deste trabalho.

Destaca-se a necessidade do fortalecimento e consolidação da rede de saúde SUS que oferta tratamento para anemia falciforme como um pressuposto para a garantia dos direitos humanos, de forma que o acesso e permanência no tratamento sejam contínuos e integrais. Os ataques e desmontes à política de saúde tem sido latente na atual conjuntura, colocando em xeque as conquistas já consolidadas e garantidas constitucionalmente em 1988 e pelas leis orgânicas que regulamentam a saúde no Brasil.

Outra diretriz que se faz necessária aponta para a ampla divulgação, implementação e consolidação da classe hospitalar, a qual é considerada um direito das crianças e adolescentes durante a internação, e também é uma prerrogativa para continuidade do

ensino escolar durante o período de hospitalização, diminuindo a lacuna entre aluno/internação/escola.

Junto dessa diretiva é imprescindível a formação e capacitação de professores para trabalharem nesta modalidade de ensino, denominada “classe hospitalar”. Para além da formação acadêmica é necessário que esses profissionais saibam se apropriar desta realidade que está posta, até mesmo como espaço e defesa da ampliação de postos de trabalho para professores nos hospitais. Inferimos que, se as classes hospitalares aumentassem sua área de abrangência teríamos níveis menos expressivos de reprovação/atraso idade/série por considerar que a continuidade do ensino se daria em todos os espaços, tanto na escola quanto nos hospitais enquanto internados.

Sabemos que este indicativo não depende apenas do querer dos usuários, professores e da sociedade, mas também de investimentos por parte do Estado, que é responsável pelo financiamento das políticas públicas e sociais que garantem bem-estar e direitos humanos, e de lutas populares e fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicam a educação como um direito de todos, de forma ampliada, gratuita e de qualidade.

E por último, não menos importante, ressalta-se a importância da articulação entre as políticas públicas, não só de saúde e educação, mas de todas aquelas que juntas podem proporcionar melhores condições de vida, acesso, cidadania e emancipação aos sujeitos sociais. Transitar e dialogar, nos vários espaços da vida cotidiana traz a oportunidade de se desvelar o real e propor intervenções concretas em situações até então intocadas.

Cabe ressaltar que essas considerações finais se fazem para este trabalho e não para pesquisa em si, a qual está sempre em movimento. Pretende-se a partir destas breves elucidações instigar para que estudos mais afincos possam ser desenvolvidos abrangendo a anemia falciforme, saúde e educação.

Referências

ALVES, José Andrade Lindgren. Direitos Humanos, cidadania e globalização. **Revista Lua Nova** n. 50, ano 2000, p 185-242.

ANDRADE, L. O. M. Do nascimento da saúde pública ao movimento pré-SUS. In: **SUS passo a passo: normas, gestão e financiamento**. São Paulo: Hucitec; Sobral: Edições UVA, 2001. p. 19-28.

BRAGA, José Carlos de Souza; PAULA, Sérgio de Goes. **Saúde e previdência: estudos de política social**. 2 ed. São Paulo, Cebes/Hucitec, 1986.

BRANDÃO, Lucas Coelho. A luta pela cidadania no Brasil. **Revista Plural**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 9-32, 2009.

BRAVO, Maria Inês Souza; MATOS, Maurílio Castro de. Projeto ético-político do serviço social e sua relação com a reforma sanitária: elementos para o debate. *In: Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional*. 4. ed. São Paulo, p. 111-138. Cortez; Brasília, DF: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas emendas constitucionais n. 1/92 a 71 2012 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. - Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Regulamenta o Sistema Único de Saúde (SUS). Dispõe sobre as condições de promoção e recuperação da saúde, a organização e o financiamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em:
<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Lei8142.pdf>.

_____. **Portaria nº 399/ GM, DE 2006**. Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0399_22_02_2006.html. Acesso em: 17 de junho de 2018, às 13: 39 h, Brasília-DF.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar e de Urgência. **Doença falciforme: diretrizes básicas da linha de cuidado** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar e de Urgência. **Doença falciforme: atenção integral à saúde das mulheres** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Hospitalar e de Urgência – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 144 p.: il.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar e de Urgência. **Doença falciforme: o que se deve saber sobre herança genética** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Hospitalar e de Urgência – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 48 p.: il.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BARROS, Alessandra S. S.; GUEUDEVILLE, Rosane S.; VIEIRA, Sônia C. Perfil da publicação científica brasileira sobre a temática da classe hospitalar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, p. 335-354, maio/ago. 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAVALCANTI, Juliana M. 2007. **Doença, sangue e raça: o caso da anemia falciforme no Brasil, 1933-1949**. Dissertação (Mestrado em Histórias das Ciências), Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Rio de Janeiro. p. 147, 2007.

DAMIÃO, E. B. C.; ÂNGELO, M. A experiência da família ao conviver com a doença crônica da criança. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 66-71, 2001.

Dias, ET.AL. A saúde da criança com Doença Falciforme: desempenho escolar e cognitivo. **Revista Educação Pública**. V. 22, n. 49/2. p. 575-594, Cuiabá, 2013.

DINIZ, Debora; GUEDES, Cristiano. Informação genética na mídia impressa: a anemia falciforme em questão. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1055-1062, 2006.

FIGUEIRÓ, Alessandra Virinia Matte; RIBEIRO, Rosa Lúcia Rocha Ribeiro. Vivência do preconceito racial e de classe na doença falciforme. **Revista saúde soc.** São Paulo, v. 26, n.1, p.88-99, 2017.

FONSECA, Eneida Simões da. A situação Brasileira do atendimento pedagógico-Educacional hospitalar. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, V. 25, n.1, p. 117-129, jan./jun., 1999

LIMA, D.K.F.GONÇALVES, C.A. **Direito à Saúde: Um estudo dos desafios enfrentados no TCTH (2017-2018)**. Residência Multiprofissional em área da saúde em Hematologia e hemoterapia. Hospital das Clínicas de Goiânia da Universidade Federal de Goiás. Trabalho de Conclusão de Residência. Pós graduação *latu sensu* Fev/2019.

MARSHALL. T.H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Merton Porto Gadelha. Ed. Zahar editores, Rio de Janeiro, 1967.

MASCARO, Alysson Leandro. Direitos Humanos: uma crítica marxista. **Revista Lua nova**, São Paulo, nº 101, pg.109-137, ano 2017.

MASTRODI Josué. AVELAR, Ana Emília Cunha. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17(33): 3-27, jul.-dez. 2017
ISSN Eletrônico: 2238-1228.

NOBREGA, R, D. COLLET, N. GOMES, I, P. et. al. Criança em idade escolar hospitalizada: significado da condição crônica. **Texto contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2010 jul-set; 19 (3): 425-433.

NORONHA, J. C.; Lima, L. D.; Machado, C. V. O Sistema Único de Saúde – SUS. In: Giovanella, Lígia *et al.* (Org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro Ed. Fiocruz, 2008. p. 435-472.

PAIVA E SILVA, R. B. *et al.* A anemia falciforme como problema de Saúde Pública no Brasil. **Rev. Saúde Pública**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 54-58, 1993.

RODRIGUES, A, S, N. SILVA, L,V.SOUZA, W. O aluno com Doença Falciforme e a escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES**. Vitória, ES. A.11, v.19, n.40, p.130-137, jul./dez.2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo, Cortez, 2013.

SCHNEIDER, Karine L. K.; MARTINI, Jussara G. Cotidiano do adolescente com doença crônica. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 20, n. esp. p. 194-204, 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tce/v20nspe/v20nspea25.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA FILHO, I. L. et al. Hemoglobinopatias em trabalhadores expostos a riscos ocupacionais. **Rev. Bras. Hematologia e Hemoterapia**, [S.l.], v. 24, n. 4, p. 300-301, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

ZAGO, M. A. **Anemia falciforme e doenças falciformes**. In: HAMANN E; TAUIL P. (Org.). Manual de doenças mais 87 importantes, por razões étnicas, na população afro-descendente. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. p. 13-35.

15. DEFENSORIA PÚBLICA NA DEFESA DO "NECESSITADO": UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE "NECESSITADO" COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL*

Daiane Mendes Pereira Torres

Mestranda em Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Maísa Miralva da Silva

Doutora em Política Social - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Os direitos humanos podem ser conceituados, de forma simplista, como o “direito a ter direitos”. Como instrumento do regime democrático que nasce diretamente do povo, a Constituição Federal outorga à Defensoria Pública o papel de proteção dos direitos humanos, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita aos “necessitados” que, em outras palavras, culminam na defesa da própria dignidade da pessoa humana, em seus vários aspectos.

O artigo 134 da Constituição Federal atua em conjunto com a Lei Federal n.º 1.060/50. Esta legislação, ao tratar da assistência judiciária, estabeleceu que os benefícios da assistência judiciária serão concedidos àqueles que afirmarem, na própria petição inicial que não possuem condições de pagar as custas do processo e honorários do advogado, sem prejuízo próprio ou de sua família (art. 4º, com redação dada pela Lei n.º 7.510/86). Assim, o legislador não delimitou o valor máximo de renda do assistido, mas o deixou em aberto, como um conceito jurídico indeterminado, a ser analisado em cada caso concreto.

Por muitos anos, o conceito de “necessitado”⁴¹ foi interpretado apenas no sentido econômico, como aquele cuja renda não permite a contratação de advogado particular para

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

⁴¹Art. 134. A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos *necessitados*, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal. [destaquei].

sua defesa em juízo, tampouco o pagamento das custas e despesas processuais, sem o prejuízo do sustento próprio ou de sua família.

A atuação da Defensoria Pública na tutela de interesses coletivos permitiu a expansão deste conceito meramente econômico, para alcançar toda situação em que o indivíduo esteja em situação de vulnerabilidade. Com a edição da Lei n.º 11.448/2007 que alterou o artigo 5º da Lei n.º 7.347/85, a Defensoria Pública foi incluída como parte legítima para propor ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico.

O rol de legitimados ativos previsto no mencionado artigo 5º, que antes era de titularidade exclusiva do Ministério Público, foi expandido para permitir que outros agentes, dentre eles, a Defensoria Pública (inc. II), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (inc. III), a Autarquia, Empresa Pública, Fundação ou Sociedade de Economia Mista (inc. IV), além da Associação que preencha certos requisitos (inc. IV), também pudessem atuar, de forma coletiva, ao lado do Ministério Público, na defesa dos interesses difusos, coletivos ou individuais homogêneos⁴².

Contra esta alteração no artigo 5º da Lei n.º 7.347/85, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público (CONAMP) ingressou junto ao Supremo Tribunal Federal com Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 3.943 da Relatoria da Ministra Cármen Lúcia, contestando a titularidade da Defensoria Pública para propor ação civil pública na tutela de interesse coletivo. Naquela ocasião, o CONAMP argumentou que a norma impugnada, ao atribuir legitimação à Defensoria Pública para a propositura de ação civil pública, afetaria a atribuição do Ministério Público, impedindo-lhe de exercer plenamente as atividades conferidas pela Constituição. Além disso, afirmou que a Defensoria Pública tem como objetivo institucional atender aos necessitados que comprovem, individualmente, sua carência financeira.

⁴² Art. 5º. Têm legitimidade para propor a ação principal e a ação cautelar: (*Redação dada pela Lei nº 11.448, de 2007*). I - o Ministério Público; (*Redação dada pela Lei nº 11.448, de 2007*); II - a Defensoria Pública; (*Redação dada pela Lei nº 11.448, de 2007*); III - a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; (*Incluído pela Lei nº 11.448, de 2007*); IV - a autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista; (*Incluído pela Lei nº 11.448, de 2007*); V - a associação que, concomitantemente: (*Incluído pela Lei nº 11.448, de 2007*); a) esteja constituída há pelo menos 1 (um) ano nos termos da lei civil; (*Incluído pela Lei nº 11.448, de 2007*); b) inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção ao patrimônio público e social, ao meio ambiente, ao consumidor, à ordem econômica, à livre concorrência, aos direitos de grupos raciais, étnicos ou religiosos ou ao patrimônio artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico. [*Redação dada pela Lei nº 13.004, de 2014*].

Em Parecer dado à ADIN n.º 3.943, Ada Pellegrini Grinover (2008)⁴³ relembra a trajetória histórica que antecedeu à edição da Lei n.º 7.347/85, na qual o Ministério Público se auto intitulava o defensor exclusivo da tutela coletiva. A tentativa de concessão da legitimação extraordinária às associações civis e de outros órgãos públicos, para a defesa dos interesses coletivos, foi ferozmente combatida pelo Ministério Público, por contrariar seu projeto de fortalecimento institucional. Segundo Grinover (2008, p. 9), em seu Parecer:

Fica claro, assim, que o verdadeiro intuito da requerente (Ministério Público), ao propor a presente ADIN, é simplesmente o de evitar a concorrência da Defensoria Pública, como se no manejo de tão importante instrumento de acesso à justiça e de exercício da cidadania pudesse haver reserva de mercado.

A Ministra Carmem Lúcia, em julgamento pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal, decidiu pela improcedência da ADIN n.º 3.943/DF⁴⁴, ao argumento de que o conceito de necessitado deve ser definido segundo princípios hermenêuticos garantidores da força normativa da constituição e da máxima efetividade das normas constitucionais, princípios de interpretação do texto constitucional. A Relatora reforça que inexistente norma de impõe exclusividade ao Ministério Público para o ajuizamento da ação civil pública, o que afasta o alegado prejuízo institucional diante do reconhecimento da legitimidade da Defensoria Pública.

Necessário tecer algumas considerações sobre os princípios citados no aludido julgado, quais sejam, a força normativa da constituição e máxima efetividade das normas constitucionais, corolário direto do neo-constitucionalismo moderno. A força normativa da constituição implica em impor força cogente às normas constitucionais, a fim de que conteúdos programáticos previstos na CF/88, em especial, os direitos sociais, possuam

⁴³Em: http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/542_ADI3943_pareceradapellegrini.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

⁴⁴ EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. LEGITIMIDADE ATIVA DA DEFENSORIA PÚBLICA PARA AJUIZAR AÇÃO CIVIL PÚBLICA (ART. 5º, INC. II, DA LEI N. 7.347/1985, ALTERADO PELO ART. 2º DA LEI N. 11.448/2007). TUTELA DE INTERESSES TRANSINDIVIDUAIS (COLETIVOS STRITO SENSU E DIFUSOS) E INDIVIDUAIS HOMOGÊNEOS. DEFENSORIA PÚBLICA: INSTITUIÇÃO ESSENCIAL À FUNÇÃO JURISDICIONAL. ACESSO A JUSTIÇA. NECESSITADO: DEFINIÇÃO SEGUNDO PRINCÍPIOS HERMENÊUTICOS GARANTIDORES DA FORÇA NORMATIVA DA CONSTITUIÇÃO E DA MÁXIMA EFETIVIDADE DAS NORMAS CONSTITUCIONAIS: ART. 5º, INCS. XXXV, LXXIV, LXXVIII, DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA. INEXISTÊNCIA DE NORMA DE EXCLUSIVIDADE DO MINISTÉRIO PÚBLICO PARA AJUIZAMENTO DE AÇÃO CIVIL PÚBLICA. AUSÊNCIA DE PREJUÍZO INSTITUCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO PELO RECONHECIMENTO DA LEGITIMIDADE DA DEFENSORIA PÚBLICA. AÇÃO JULGADA IMPROCEDENTE. (STF, ADI 3943, Relator (a): Min. CÁRMEN LÚCIA, Tribunal Pleno, julgado em 07/05/2015, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-154 DIVULG 05-08-2015 PUBLIC 06-08-2015)

aplicação imediata e não sejam interpretados como mera orientação do constituinte originário ao Administrador Público.

Para imprimir força normativa a uma constituição é necessário assegurar a sua concretização e, para sua concretização, necessário que se considere os esquemas normativo-estruturais e a atualização de sentido das suas regras e princípios que torna incontornável o processo hermenêutico de conhecimento e compreensão dos textos normativos. (CANOTILHO, 2013). Daí vem a crítica de Bulos (2014, p. 811):

[...] surge então a importância de repensar o papel que a normatividade das constituições contemporâneas representa diante do caráter jurídico das normas dependentes de regulamentação legislativa, bem como a efetividade delas no cenário constitucional dos Estados. Isso tem que ver com os direitos sociais, nem sempre cumpridos, em razão do caráter restritivo, e até limitado, presente em sua configuração.

Barroso (2005) também chama a atenção para o caráter vinculativo e obrigatório das disposições constitucionais, pois as normas contidas na Constituição são dotadas de imperatividade que é atributo de toda norma jurídica e sua inobservância pode deflagrar os mecanismos próprios de coação, de cumprimento forçado.

Assegurar efetividade aos direitos e garantias previstos na Constituição é o principal objetivo dos juristas neoconstitucionais que se defrontam com a inércia dos legisladores 30 anos após a promulgação da Carta Magna. Neste sentido, Canotilho, citando Neves, afirma que:

[...] O silêncio do legislador tornava-se cada vez mais “eloquente” (Marsílio Franca Filho) em relação aos problemas políticos e sociais, correndo-se o risco de, em vez de normas efetivas medidas eficazmente pelo legislador, assistir-se à simbolização da própria constituição (Neves, 2007). (CANOTILHO, 2013, p. 108).

Sobre o neoconstitucionalismo, seus teóricos defendem uma nova Teoria do Direito, com base em: a) mais respeito a princípios, em vez de normas; b) mais ponderação do que subsunção; c) mais direito constitucional, e não conflitos jurídicos desnecessários; d) mais trabalho judicial, em vez de criação de leis pelo Poder Legislativo (ativismo judicial); e) mais valores, no lugar de dogmas indiscutíveis (BULOS, 2014).

Para Barroso (2005), o neoconstitucionalismo deve ser compreendido por meio da identificação dos marcos histórico, filosófico e teórico. Como marco histórico, o autor contextualiza o neoconstitucionalismo com os movimentos constitucionais da Europa após a 2ª Guerra Mundial, elaboração das Constituições alemã (1949) e italiana (1947), além da reconstitucionalização de Portugal (1976) e Espanha (1978).

O marco filosófico, para Barroso (2005) é o pós-positivismo. Segundo ele, o neoconstitucionalismo abriga um conjunto de ideias que se incluem a atribuição de normatividade aos princípios e a definição de suas relações com valores e regras; a reabilitação da razão prática e da argumentação jurídica; a formação de uma nova hermenêutica constitucional; o desenvolvimento de uma teoria de direitos fundamentais edificada sobre o fundamento da dignidade humana, promovendo-se uma reaproximação entre o Direito e a filosofia. Como marco teórico, cita a existência de três características: “[...] a) reconhecimento de força normativa à Constituição; b) expansão da jurisdição constitucional; c) desenvolvimento de uma nova dogmática da interpretação constitucional”. (Barroso, 2007, p. 5).

Alves (2012) defende que o neoconstitucionalismo é um movimento jurídico-político-filosófico que modifica a concepção de interpretação do Direito, ao introduzir conteúdos axiológicos e ao atribuir força normativa à Constituição, reposicionando-a como principal elemento na ordem jurídica. Acrescenta que o neoconstitucionalismo é a ruptura com o constitucionalismo liberal de previsão meramente formal de direitos. É a tentativa de garantia material de direitos fundamentais para todos. (ALVES, 2012).

A expansão da jurisdição constitucional é uma das características do marco teórico citado por Barroso. No sistema constitucional brasileiro, o Supremo Tribunal Federal pode exercer o controle de constitucionalidade em ações de competência originária; por via de recurso extraordinário; e em processos objetivos, nos quais se veiculam as ações diretas. (BARROSO, 2007).

Por meio da jurisdição constitucional, o Supremo Tribunal Federal tem resolvido casos emblemáticos, como caso das “terras dos índios”, o caso da “greve dos funcionários públicos”, o caso das “algemas”, o caso de “perda de mandato parlamentar por mudança de partido político”, “o caso de nepotismo na administração pública” – estão longe de se transformar em *leading cases* de um “judiciário militante”, mas trabalham os fatos e os dados – o direito surge como fato social – de modo a prefigurar decisões sociais de tipo particular. (CANOTILHO, 2013).

A interpretação constitucional decorre naturalmente da força normativa da Constituição. Por se tratar de princípios de natureza instrumental, são considerados pressupostos lógicos, metodológicos ou finalísticos de aplicação das normas infraconstitucionais. A nova forma de interpretação constitucional, segundo Barroso (2007), diferencia-se, em especial, quanto ao papel da norma e o papel do juiz.

Barroso (2005) entende que o intérprete se torna coparticipante do processo de criação do Direito, completando o trabalho do legislador, ao fazer valorações de sentido para as cláusulas abertas e ao realizar escolhas entre soluções possíveis. Para ele, o neoconstitucionalismo também se revela na maior liberdade conferida ao intérprete constitucional que possui a discricionariedade quanto à definição do conteúdo de cláusulas abertas, como dignidade da pessoa humana, razoabilidade, solidariedade e eficiência. (BARROSO, 2005).

O neoconstitucionalismo teve papel de suma importância ao possibilitar a mutação constitucional na interpretação do termo “necessitado”, descrito no artigo 134 da Constituição Federal. A ADIN n.º 3.943/DF foi considerada um divisor de águas no tocante ao conceito do termo “necessitado”, conforme consta no texto do artigo 134 da Constituição Federal. Isto porque não se deve restringir os “necessitados” ao plano econômico, mas alcançar também os necessitados do ponto de vista organizacional. Grinover (2008) acrescenta os socialmente vulneráveis, como os consumidores, os usuários de serviços públicos, os usuários de plano de saúde, aqueles que queiram implementar ou contestar políticas públicas (saúde, moradia, saneamento básico, meio ambiente e outros).

No âmbito penal, o Estado que detém o monopólio de prestar a justiça (dizer o direito), deve garantir a defesa penal, mediante contraditório e ampla defesa, a todos os réus, sejam economicamente necessitados ou não. Dentro do devido processo legal, todos os réus possuem direito à defesa, pois sempre estarão na posição de vulnerabilidade, frente à acusação (Ministério Público). Em sua obra, Grinover (1990, p. 246) discorre sobre a vulnerabilidade presumida dos acusados na esfera penal:

[...] não cabe ao Estado indagar se há ricos ou pobres, porque o que existe são acusados que, não dispondo de advogados, ainda que ricos sejam, não poderão ser condenados sem uma defesa efetiva. Surge, assim, mais uma faceta da assistência judiciária, assistência aos necessitados, não no sentido econômico, mas no sentido de que o Estado lhes deve assegurar as garantias do contraditório e da ampla defesa.

A partir desta interpretação, os termos “necessitado” e “carência” passaram a ser interpretados para além do viés econômico, abrangendo também a esfera organizacional, cultural e social, o que caracteriza verdadeira mutação constitucional. Para Ferraz (1986, p. 9), mutação constitucional consiste:

[...] na alteração, não da letra ou do texto expresso, mas do significado, do sentido e do alcance das disposições constitucionais, através ora da interpretação judicial, ora dos costumes, ora das leis, alterações essas que, em geral, se processam lentamente, e só se tornam claramente perceptíveis quando se compara o entendimento atribuído às cláusulas constitucionais em momentos diferentes, cronologicamente afastados um do outro, ou em épocas distintas e diante de circunstâncias diversas.

Bulos (2014, p. 435), por sua vez, entende que “[...] mutação constitucional, portanto, é o processo informal de mudança das constituições que atribui novos sentidos aos seus preceitos significados e conteúdos dantes não contemplados.” Assim, não é apenas por meio de reforma constitucional que as constituições se modificam, pois o caráter dinâmico da ordem jurídica e dos fatos sociais permitem que as constituições, sem revisões ou emendas, assumam significados novos, para se adequar às exigências sociais, políticas, econômicas, jurídicas do Estado e da comunidade.

Podemos afirmar que o termo “necessitados”, previsto no art. 134 da Constituição Federal, sofreu uma mutação constitucional. Com este raciocínio, o Conselho Superior da Defensoria Pública do Estado de Goiás – CSDP editou a Resolução CSDP n.º 020 de 29.06.2016, para definir os critérios e a forma de aferição do grau de “necessidade” do seu público-alvo. A Resolução, em seu preâmbulo, já afirma que existem 4 (quatro) tipos de “necessidade”: a econômica, a jurídica, a social e a organizacional, embora tais termos não estejam previstos de forma expressa no artigo 134 da Constituição Federal. Este é um claro exemplo de mutação constitucional, pelo qual o conceito de “necessitados” foi ampliado. Passemos a analisar cada vertente descrita na Resolução CSDP n.º 20.

A necessidade econômico-financeiras restringe-se na avaliação dos rendimentos pessoais do assistido. Segundo o artigo 1º⁴⁵, presume-se necessitada a pessoa natural que aufera renda mensal⁴⁶ não superior a três salários-mínimos federais. Esta delimitação considera apenas o indivíduo, de forma isolada de seu grupo familiar. O artigo 2º, inc. II, ao inserir a pessoa natural dentro do núcleo familiar⁴⁷, limita a renda per capita em até 1,5 salários federais.

O indivíduo, isoladamente, pode auferir até 3 salários-mínimos, o que equivale, atualmente, a R\$ 2.994,00 (dois mil, novecentos e noventa e quatro reais), para ser atendido pela Defensoria Pública; todavia, caso seja integrante de uma família, a renda por membro da família deve ser de até 1,5 salário-mínimo, o que equivale a R\$ 1.497,00 (mil, quatrocentos e noventa e sete reais).

Ainda que não se enquadre nestes critérios, o cidadão poderá pleitear a assistência

⁴⁵Artigo 1º. Presume-se necessitada a pessoa natural que aufera renda mensal não superior a três salários mínimos federais.

⁴⁶Artigo 5º. Renda familiar é a soma dos rendimentos líquidos auferidos mensalmente pelos membros do núcleo familiar, incluindo-se os valores percebidos a título de alimentos.

⁴⁷Artigo 4º. Para os fins desta Resolução, núcleo familiar é toda comunhão de vida instituída com a finalidade de convivência familiar sob um mesmo teto e que se mantém pela contribuição de seus membros.

jurídica gratuita com a comprovação de que não possua condições de arcar com as custas, despesas processuais e honorários advocatícios, cujo meio de prova é considerada a existência de empréstimos que comprometam sua renda, gastos mensais com tratamento médico, núcleo familiar composto por pessoa com deficiência, idoso ou egresso do sistema prisional, bem como nos casos de produtor, parceiro, meeiro e arrendatário rurais, pescador artesanal que exerçam suas atividades em regime de economia familiar (artigo 3º, parágrafo único). A pessoa jurídica também poderá ser atendida pela Defensoria Pública, caso preenchidos os requisitos econômicos, previstos no artigo 8º da Resolução CSDP nº 020/16:

Artigo 8º. A pessoa jurídica deverá comprovar a impossibilidade de arcar com as custas processuais e honorários advocatícios, observadas as seguintes condições:

I - tratando-se de pessoa jurídica com fins lucrativos, os sócios deverão preencher os requisitos do art. 1º desta Resolução;

II - tratando-se de pessoa jurídica sem fins lucrativos, que tenha por objeto a defesa ou promoção de interesses dos necessitados ou relevante interesse social, deverá demonstrar o risco de prejuízo na realização de seu objeto social

A necessidade jurídica consiste na situação em que o réu, em processo criminal/socioeducativo ou processo administrativo disciplinar, não constitua advogado. A assistência prestada dependerá da comprovação da necessidade econômica do assistido (artigo 11); todavia, quando o réu, intimado para constituir advogado não o fizer no prazo legal, a Defensoria Pública deverá assegurar sua defesa, independente da comprovação do aludido requisito (§1º)⁴⁸.

Outra exceção à comprovação da renda é o exercício da curadoria especial (artigo 12)⁴⁹. A necessidade social e organizacional está regulamentada pelo artigo 13⁵⁰ da Resolução

⁴⁸ Art. 11. A assistência do Defensor Público em processo criminal/socioeducativo e em processo administrativo disciplinar depende da comprovação da necessidade econômica do assistido.

§ 1º. A assistência independe da necessidade econômica quando, na condição de réu, intimado para constituir advogado, não o fizer no prazo legal e os autos forem encaminhados para a Defensoria Pública, respeitado o prazo mínimo de 48 (quarenta e oito) horas, quando a lei não estabelecer prazo diverso.

⁴⁹ Art. 12. O exercício da curadoria especial independe da necessidade econômica de seu beneficiário.

⁵⁰ Art. 13. Não se exigirá a aferição dos critérios de necessidade econômica nos seguintes casos: I - lesão a interesses individuais ou coletivos da criança e do adolescente, da mulher vítima de violência doméstica e familiar, do idoso ou pessoa com deficiência, em situação de vulnerabilidade, ou de outros grupos sociais vulneráveis que mereçam proteção especial do Estado, nos termos do art. 4º, XI, da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994; II - em que a tutela jurisdicional deva ser prestada de imediato, sob pena de gerar risco à vida ou à saúde do assistido. Parágrafo único. Consideram-se em condição de vulnerabilidade aquelas pessoas que, por razão da sua idade, gênero, estado físico ou mental, ou por circunstâncias sociais, econômicas, étnicas ou culturais, encontram especiais dificuldades em exercitar, com plenitude, perante o sistema de justiça, os direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico.

CDSP n.º 20/16 e diz respeito aos interesses de grupos vulneráveis, como lesão a interesses individuais ou coletivos da criança e do adolescente, da mulher vítima de violência doméstica e familiar, do idoso ou pessoa com deficiência, ou de outros grupos sociais vulneráveis, como os indígenas, por exemplo.

De acordo com esta Resolução, consideram-se em condição de vulnerabilidade aquelas pessoas que, por razão da sua idade, gênero, estado físico ou mental, ou por circunstâncias sociais, econômicas, étnicas ou culturais, encontram especiais dificuldades em exercitar, com plenitude, perante o sistema de justiça, os direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico (parágrafo único).

Podemos afirmar que a Defensoria Pública não atende somente aos cidadãos que vivem em situação de pobreza ou extrema miséria ou, ainda, os que recebem até 1,5 salário-mínimo de renda *per capita*, mas a todos os acusados no âmbito do processo criminal/socioeducativo ou processo administrativo disciplinar que não constitua advogado em sua defesa, pois a todos é garantido o contraditório e ampla defesa (art. 5º, LV da Constituição Federal), além daqueles considerados em situação de vulnerabilidade, independente da renda auferida.

Em decorrência desta ampliação na interpretação do termo “necessitado”, surgiram algumas expressões como “*custos vulnerabilis*”, “*amicus communitas*”⁵¹ e “*custos plebis*”⁵². Dentre estas expressões, “*custos vulnerabilis*” é a que mais identifica a atuação da Defensoria Pública na qualidade de terceiro interveniente no processo em que a parte, individual ou coletiva, apresenta alguma vulnerabilidade.

Custos Vulnerabilis é um silogismo ao termo “*custos legis*”, segundo qual o Ministério Público atua como fiscal da lei. Na qualidade de *custos legis*, o Ministério Público tem a prerrogativa de intervir na causa quando presente alguma das hipóteses descritas no artigo 178 do Código de Processo Civil:

Art. 178. O Ministério Público será intimado para, no prazo de 30 (trinta) dias, intervir como fiscal da ordem jurídica nas hipóteses previstas em lei ou na Constituição Federal e nos processos que envolvam:

⁵¹ O termo *Amicus Communitas* foi cunhado pelo professor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas (FD/UFAM) Daniel Gerhard e seu objetivo, entre outros, seria designar a vocação constitucional da Defensoria Pública para proteger as comunidades vulneráveis e não para ser necessariamente uma “amiga da Corte” (*Amicus Curiae*). (Apud MAIA, p. 21).

⁵² A terminologia *Amicus Plebis* ou *Custos Plebis* é intrinsecamente relacionada à missão da Defensoria Pública enquanto protetora de segmentos sociais excluídos. No ponto, a primeira referência do termo localizada até o presente momento é de Camilo Zufelato. (Apud MAIA, p. 21).

I - interesse público ou social;

II - interesse de incapaz;

III - litígios coletivos pela posse de terra rural ou urbana.

Parágrafo único. A participação da Fazenda Pública não configura, por si só, hipótese de intervenção do Ministério Público.

A qualidade de *custos vulnerabilis*, como terceiro interveniente, é uma reivindicação dos membros da Defensoria Pública para se manifestarem na causa toda vez que a parte seja considerada como vulnerável, ainda que assistida por advogado particular. Esta intervenção ocorre em nome próprio e não como representante direto de umas partes. Inicialmente, sua aplicação estava restrita ao âmbito das ações criminais, todavia, teve sua abrangência expandida para atuação além das situações de vulnerabilidade econômica, dentre elas situações relacionadas a direitos indisponíveis ou, ainda, indivíduos ou coletividades especialmente protegidas.

É considerada como instrumento técnico-processual que, segundo Rocha (2017), está à disposição do julgador para auxiliar na cognição sobre o mérito da causa, sem com isso dispensar ou substituir o importante papel do advogado particular representante da parte. Como exemplo de sua aplicação, Rocha (2017) cita a atuação da Defensoria Pública junto aos estabelecimentos prisionais, no objetivo de colaborar com o contraditório substancial, na qualidade de interveniente, sem prejudicar o trabalho do defensor natural. Maia (2014) reforça que:

[...] os agentes defensoriais são guardiões dos vulneráveis na sociedade ou, dito de outra forma, o Estado-Defensor é o *Custos Vulnerabilis* (“guardião dos vulneráveis” ou “fiscal da efetivação dos direitos dos vulneráveis”) na Constituição. (MAIA, 2014, p. 1).

Em outro artigo jurídico, Maia (2016) exemplifica algumas situações peculiares de vulnerabilidade, como o caso de analfabeto que não consegue ler os termos de uma sentença ou decisão proferida em seu desfavor, de modo a compreender e buscar os meios necessários para sua defesa. Comenta ainda sobre a dúplice vulnerabilidade geográfico-financeira do acusado que, naquele caso, residia em estado diferente onde era processado e declarou a dificuldade de deslocamento e a impossibilidade financeira de comparecer à audiência. Nestas situações, o defensor público foi intimado a manifestar nos autos em defesa da parte vulnerável, ainda que constituído de advogado devidamente habilitado, em uma interpretação ampla e extensiva do conceito de “vulnerabilidade”.

O encarcerado também possui condição de vulnerabilidade presumida. Para Maia (2019), o encarcerado na execução penal sempre está em condição de desvantagem perante o Estado-executor, de modo que “[...] reconhecer a disparidade fática entre os atos centrais

da execução penal – Estado-executor e condenado-executado –, é medida decorrente do princípio da isonomia substancial”. (MAIA, 2019, p. 6)⁵³.

A relação entre a superioridade estatal e a inferioridade jurídica do preso deve ser enfrentada sob a ótica do garantismo penal⁵⁴, teoria do jurista italiano Luigi Ferrajoli. Segundo a lição do defensor público Maia (2019, p. 14/15), o garantismo penal tem por finalidade “[...] lastrear um sistema jurídico no qual os direitos fundamentais encontrem respaldo fático, efetividade – representado um paradigma jurídico essencial à redução da distância entre os direitos previstos nas normas e sua concretude”. O papel do defensor público, no contexto no garantismo penal, é:

[...] deve ser o guardião público da presunção de inocência e da produção de contraprovas, devendo até mesmo atuar ao lado da defesa privada (via advogado) a fim de potencializar os direitos defensivos perante o Estado e reequilibrar o embate de forças com a acusação pública. (MAIA, 2019, p. 15).

No Brasil, a população carcerária é de 812.564 presos, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça, divulgados em julho/2019. Este número alcança presos condenados e provisórios, estes representam 41,05% (337.126) do total⁵⁵. Em Goiás, existem 22.528 presos, ao passo que os presídios goianos comportariam apenas 10.886 pessoas⁵⁶.

O Supremo Tribunal Federal reconheceu que as condições carcerárias brasileiras configuram o chamado “estado de coisas inconstitucional”, diante da flagrante violação

⁵³ Maia (2019, p. 6) cita em seu artigo a tríplice vertente de vulnerabilidade do encarcerado: I – vulnerabilidade jurídica (consustanciada na ausência de domínio da técnica jurídica e de poderes próprios para exercício da defesa por si via *jus postulandi*); II – vulnerabilidade fática (consequência do quadro social de encarceramento e ainda o quadro econômico, os quais geralmente afetam o encarcerado); III – vulnerabilidade informacional (a dificuldade de acesso à informação pelo presidiário é, de certo modo, reconhecida pela Lei de Execução Penal – isso porque em seu artigo 46 é determinada a cientificação do preso acerca das normas disciplinares).

⁵⁴ Para Ferrajoli (2002, p.75), o modelo garantista de direito ou de responsabilidade penal, isto é, as regras do jogo fundamental do direito penal, resume-se em dez princípios políticos, morais ou naturais de limitação do poder penal “absoluto”. São eles: 1) princípio da retributividade ou da consequencialidade da pena em relação ao delito (*nulla poena sine crimine*); 2) princípio da legalidade, no sentido lato ou no sentido estrito (*nullum crimen sine lege*); 3) princípio da necessidade ou da economia do direito penal (*nulla lex (poenalis) sine necessitate*); 4) princípio da lesividade ou da ofensividade do evento (*nulla necessitas sine injuria*); 5) princípio da materialidade ou da exterioridade da ação (*nulla injuria sine actione*); 6) princípio da culpabilidade ou da responsabilidade pessoal (*nulla actio sine culpa*); 7) princípio da jurisdicionalidade, também no sentido lato ou no sentido estrito (*nulla culpa sine judicio*); 8) princípio acusatório ou da separação entre juiz e acusação (*nullum judicium sine accusatione*); 9) princípio do ônus as prova ou da verificação (*nulla accusatio sine probatione*); 10) princípio do contraditório ou da defesa, ou da falseabilidade (*nulla probatio sine defensione*).

⁵⁵ Em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/17/cnj-registra-pelo-menos-812-mil-presos-no-pais-415percent-nao-tem-condenacao.gh.html>. Acesso em: 21 ago. 2019.)

⁵⁶ Em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/04/26/goias-tem-22-mil-presos-em-cadeias-com-capacidade-maxima-para-10-mil-revela-monitor-da-violencia.gh.html>. Acesso em: 21 ago. 2019.

generalizada de direitos fundamentais, inércia ou incapacidade reiterada e persistente das autoridades públicas em modificar a situação e responsabilidade 'não apenas de um órgão, mas de uma pluralidade de autoridades. Este “estado de coisas inconstitucional” demonstra a extrema vulnerabilidade a que os encarcerados estão submetidos, invocando maior atuação por parte da Defensoria Pública para garantir o mínimo de dignidade ao preso para o cumprimento de sua pena.

As facções criminosas assumem cada vez mais o protagonismo da criminalidade dentro e fora dos presídios. O Primeiro Comando da Capital (PCC) e o Comando Vermelho são organizações antagônicas que disputam o mercado do tráfico de drogas em todo o país. Esta rivalidade alcança a população carcerária que necessita de assistência por parte da Defensoria Pública. A assistência pela Defensoria Pública, de forma individual, a membros de organizações criminosas demonstra aparente ambiguidade no que tange à defesa de criminosos pelo Estado. Tal contradição é plenamente superada quando analisada sob a luz do artigo 5º, inciso LXXIV da Constituição Federal: *“O Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos.”*

Considerando a situação de vulnerabilidade presumida do preso, dentro do sistema penal acusatório, a atuação da Defensoria Pública é de extrema importância para garantia da observância do devido processo legal, inclusive, na fase de execução de pena, visando a redução da superlotação do sistema carcerário e, sobretudo, dando maior destaque ao enfrentamento da cultura do aprisionamento.

A qualidade de terceiro interveniente evidencia a mitigação do conceito de vulnerabilidade para alcançar a situações específicas em que o Estado-Juiz perceba que uma das partes está em situação de desigualdade frente seu opositor. Tal situação é mais comum no âmbito criminal, visto que existe o Estado-Juiz e o Estado-Acusador, todavia não há o Estado-Defensor de forma ampla e irrestrita. Assim, a intervenção do defensor público como *custos vulnerabilis* busca a restauração do reequilíbrio processual, tornando o processo penal mais justo, igualitário e democrático.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no ano de 2017, existiam no Brasil 54,8 milhões de pessoas que viviam com menos de R\$ 406,00 (quatrocentos e seis reais) por mês. Para o Banco Mundial, são pobres aqueles que possuem rendimentos diários abaixo de US\$ 5,5 ou R\$ 406,00 mensais pela paridade do poder de compra.

Segundo o Banco Mundial, é considerada pobreza extrema a renda inferior a US\$ 1,90 por dia, equivalente a R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) por mês. Este contingente, no Brasil, segundo dados do IBGE, equivale a 7,4% da população em 2017, ou seja, 15,2 milhões de pessoas.

Diante deste quadro, podemos perceber que a população considerada pobre, no Brasil, representa 54,8 milhões de habitantes e, destes, 15,2 milhões de pessoas estão abaixo da linha de pobreza extrema. Com relação à renda *per capita*, em 2017, o rendimento médio mensal domiciliar *per capita* no país foi de R\$ 1.511. Segundo divulgado pelo IBGE, as menores médias foram no Nordeste (R\$ 984) e Norte (R\$ 1.011), regiões onde quase metade da população (respectivamente, 49,9% e 48,1%) tinha rendimento médio mensal domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo⁵⁷.

Outro dado alarmante é que, no primeiro trimestre de 2019, a taxa de desemprego totaliza 12,7 milhões de trabalhadores sem ocupação (12%), ao passo que a subutilização da força de trabalho soma 27,5 milhões de pessoas (24,3%), conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo IBGE⁵⁸.

Tudo isto reflete no público-alvo da Defensoria Pública. Ao limitar a renda do assistido em 3 salários-mínimos, equivalente hoje a R\$ 2.994,00 ou a renda *per capita* em 1,5 salário-mínimo, ou seja, a R\$ 1.497,00 por pessoa dentro do núcleo familiar, a Defensoria Pública passa a atender um contingente de brasileiros que alcança cerca de 50% (cinquenta por cento) de toda a população. Este critério considera apenas a necessidade econômica e, como visto, a atuação da defensoria foi expandida para a defesa de interesses coletivos que independem de comprovação de renda.

No Brasil há, atualmente, 6.207 defensores públicos que são responsáveis pela defesa jurídica, judicial e extrajudicial, de, no mínimo, 54,8 milhões de pessoas que viviam com menos de R\$ 406,00 (quatrocentos e seis reais) por mês, o que equivale a 1 Defensor Público para 8.828 pessoas em situação de pobreza. Se considerarmos a renda *per capita* de até 1,5 salários mínimo mensal domiciliar, a demanda tende a ser bem maior, visto que esta renda é a média das famílias brasileiras.

⁵⁷ Em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 06 abr. 2019.

⁵⁸ Em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23867-desemprego-sobe-e-atinge-12-7-milhoes-de-pessoas-apos-dois-trimestres-de-queda>. Acesso em: 06 abr. 2019.

Não se pode olvidar que dentre os objetivos da Defensoria Pública está a redução das desigualdades sociais (art. 3ºA, inc. I, da Lei Complementar n.º 80/1994). A desigualdade social é a expressão da questão social que se combate, sobretudo, mediante políticas públicas de redistribuição e de desconcentração de renda.

Sobre redistribuição e desconcentração de renda, segundo dados do IBGE retirados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)⁵⁹, divulgada em 11.04.2018, o total de rendimento domiciliar *per capita* do país foi de 263,1 bilhões. Se fizermos a relação deste montante com o total de habitantes do Brasil (207,1 milhões), chegamos a conclusão de que cada pessoa receberia o equivalente a uma renda de R\$ 2.112 (dois mil, cento e doze reais). Mas a realidade do país é outra. Metade (50%) dos trabalhadores com menores rendimentos *per capita* recebe, em média, R\$ 754, enquanto apenas 1% possuem os maiores rendimentos *per capita* no valor, em média, de R\$ 27.213,00, ou seja, 36,1 vezes mais.

A Defensoria Pública, como órgão que possui por objetivo a redução da desigualdade social, possui a missão constitucional de atuar diretamente na causa da pobreza e de levar ao Poder Judiciário toda ameaça a direitos que os grupos vulneráveis sofrem diariamente em sua rotina de vida de periferia. O acesso à justiça é direito fundamental de todo e qualquer cidadão. Poder ser representado judicialmente, de forma gratuita, por um corpo de defensores altamente capacitados é garantir a dignidade do ser humano em sua mais básica dimensão. Considerando que 54,8 milhões de pessoas no Brasil vivem com menos de R\$ 406,00 (quatrocentos e seis reais) por mês, a Defensoria Pública tem um longo e árduo caminho pela frente.

Referências

ALVES, M. V. **Neoconstitucionalismo e o novo constitucionalismo latino-americano:** características e distinções. Rev. SJRJ, Rio de Janeiro, v. 19, n.º 34, p. 133-145, ago./2012.

BARROSO, L. R. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do Direito (O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil). **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 240, p. 1-42, abr. 2005. ISSN 2238-5177. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43618/44695>. Acesso em: 16 Fev.

⁵⁹ Em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20844-10-da-populacao-concentram-quase-metade-da-renda-do-pais>>. (Acesso em: 06 abril 2019.)

2019. doi:<http://dx.doi.org/10.12660/rda.v240.2005.43618>.

BULOS, U. L. **Curso de Direito Constitucional**. 8 ed., [revista e atualizada], São Paulo: Saraiva, 2014.

CANOTILHO, J. J. G.; MENDES, G. F.; SARLET, I. W.; STRECK, L. L. (Coord.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013.

FERRAZ, A. C. C. **Processos informais de mudança da Constituição**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

GRINOVER, A. P. Assistência Judiciária e Acesso à Justiça, *In: Novas Tendências do Direito Processual*. 2 ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MAIA, M. C. **O Estado-Defensor e sua missão enquanto Custos Vulnerabilis Constitucional**: um convite para reflexões. ANADEP: 2014. Disponível em: <https://www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=20140>. Acesso em: 12 maio 2019

_____. A tutela da(s) vulnerabilidade(s) do acusado no processo penal. **Revista Jurídica Consulex**. Ano XX. n. 475 – 1º.11.2016.

_____. O garantismo penal, o encarcerado vulnerável e a intervenção da Defensoria Pública na execução penal: *custos vulnerabilis*? **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. V. 152/2019. p. 173-209. fev. 2019.

ROCHA, J. B. A Defensoria como '*custos vulnerabilis*' e a advocacia privada. **Revista Consultor Jurídico**, 2017.

16. QUE TENHAS TEU CORPO: A EDUCAÇÃO PRISIONAL COMO PRÁTICA DE AUTONOMIA

Sebastiana Maria Ribeiro da Silva
Mestranda em Intervenção Educativa e Social -Universidade do Estado da Bahia

Everton Nery Carneiro
Pós-Doutor em Ciências Humanas- Universidade do Estado da Bahia

Introdução

A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos.
(Hannah Arendt)

A principal característica que diferencia a espécie humana das demais é a sua capacidade de pensar. Somos aquilo que a ciência denomina de *Homo Sapiens*, fruto de um longo processo evolutivo até os dias atuais. Nesse sentido, nossos pensamentos nos levaram a conquistas importantes, bem como nos impuseram a situações de extrema hostilidade. A natureza humana é dotada de uma infinidade de compreensões e formas de agir, e tais aspectos produziram mecanismos e pactos para o convívio em sociedade, a exemplo de leis e códigos.

Por outro lado, como forma de punir aqueles que quebrassem os pactos sociais, o homem inventa a prisão, cujo intento era promover uma correção no comportamento dos infratores, devolvendo-lhes, posteriormente, sua dignidade humana. No entanto, conforme sinaliza Foucault (1996, p. 208), com o passar dos anos, a prisão se mostrou tão perigosa quanto inútil, mas ainda não vemos o que pôr em seu lugar, pois “ela é a detestável solução de que não se pode abrir mão”.

Nessa conjuntura, o sentido do aprisionamento representou não só a perda da liberdade, como também, em muitos casos, o direito de ser humano, fundamental para que se tenha uma sociedade pautada no respeito e manutenção das idiossincrasias de cada ser. Por essa razão, foram criados acordos internacionais para impedir abusos em relação ao tratamento dispensado aos condenados.

Dentro dessa perspectiva, o presente artigo teve por objetivo analisar o papel da educação prisional para a garantia dos direitos do detento, bem como da sua emancipação. Para tal fim, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, através dos postulados teóricos de Fonseca (2002); Meadows (1999); Barros e Lehfeld (2000); Minayo (2007), dentre outros. Como resultados da investigação, ainda temos muito a fomentar ações teóricas e práticas no campo da educação prisional, mas também houve avanços importantes nos estudos e projetos educativos para mudar uma realidade ainda hostil dentro do sistema prisional.

Metodologia

Nos dizeres de Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação. Nessa lógica, a palavra metodologia denota o estudo da organização e dos caminhos a serem trilhados para a efetivação do objeto a ser analisado. Ademais, a leitura de produções escritas possibilita um diálogo intenso entre o estudante pesquisador e os demais pesquisadores da temática escolhida, nos levando a ampliar o horizonte de saberes que auxiliam no nosso processo formativo.

É o que nos adverte Meadows (1999), segundo o autor, o homem sempre foi movido pela intensa curiosidade e isso se traduz na incessante busca pelo conhecimento, perfazendo dessa construção um processo social realizado a partir do trabalho e do esforço coletivo. A bibliografia é o ponto de partida a qualquer investigação científica, acerca disso, Fonseca testifica que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (2002, p. 32).

De acordo com Barros e Lehfeld (2000), a pesquisa bibliográfica faz uma dupla forma de colaboração: na formação do estudante, no espaço acadêmico, na construção das atividades analíticas, nas ações críticas, renovadas, alcançando as diversas modalidades do ensino. O levantamento bibliográfico permite ao pesquisador observar em que medida os estudos teóricos avançaram ou não em relação a uma dada problemática, ou seja, os artigos, livros, ensaios, revistas, quando tratavam das deficiências da educação brasileira há 20 anos, ainda compartilham do mesmo pensamento? Ou será que teoria e prática nem sempre caminham no mesmo direcionamento? Veja-se, por exemplo, o que consta no livro, *Educação brasileira: consertos e remendos*, de Claudio de Moura Castro:

Não é novidade e nem segredo que a educação é importante para o desenvolvimento de um país. No entanto, jamais levamos isso a sério. Deitado em berço esplêndido, tendo Deus como conterrâneo, achamos que era só investir em maquinaria e estradas. Adotamos um modelo onde bastava que um ou outro visse as luzes e guiasse os demais. (1994, p.15).

Desse modo, a leitura atenta proporciona um olhar para os acontecimentos, sempre buscando como transformá-los em discussão científica. Assim, a metodologia é importante para o trabalho científico, pois, a partir dela são definidos os métodos e os caminhos a serem trilhados pelo pesquisador. A metodologia não se ocupa propriamente do conteúdo, mas das etapas estabelecidas para desenvolvê-lo, conforme assinala Minayo (2007, p. 44):

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica.

De posse da imensa quantidade de publicações, o pesquisador poderá, partindo de sua própria bibliografia, estabelecer diálogos com vários campos do conhecimento humano, mas em um constante e profícuo diálogo com os documentos publicados nos mais diferentes meios, independentemente da época a qual foi produzido. A revisão bibliográfica ditará se as pesquisas sobre determinado assunto continuaram sendo desenvolvidas ou estagnaram.

“Educação disciplinar”: o surgimento da prisão

E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo / Diante da chacina / 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos / Ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres / E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos. (Caetano Veloso e Gilberto Gil)⁶⁰

Os versos acima são da canção *Haiti*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, e referem-se ao “Massacre do Carandiru”, como ficou conhecida a chacina que ocorreu em 2 de outubro de 1992, na cidade de São Paulo, quando uma intervenção da Polícia Militar para conter uma rebelião na Casa de Detenção de São Paulo, causou a morte de 111 detentos. Os compositores não fazem, diga-se de passagem, uma defesa velada dos indivíduos que ali se encontravam, tanto que eles usam o adjetivo “indefesos”, não falam da inocência de nenhum deles, mas criticam a atitude tomada pela Polícia, que usou da truculência para se fazer cumprir a lei.

Nesse sentido, o “Massacre” trouxe à tona um debate que surge com o próprio nascimento da pena de prisão, que gira em torno sobre qual o seu real papel na história

⁶⁰ “Haiti” é uma canção do disco *Tropicália 2* (1993), composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil, em comemoração aos 26 anos do Tropicalismo.

humana, além de manter trancafiados aqueles que transgrediram a lei e a ordem. De fato, as prisões sempre foram vistas como espaços de correção dos comportamentos criminosos que perturbam o convívio harmônico da sociedade, mas foram se mostrando ineficazes, na medida em que os indivíduos ampliavam sua natureza delituosa, além de enxergarem o Estado como um inimigo a ser combatido com mais violência.

Em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, Michel Foucault (1996), traça um minucioso quadro acerca da utilização das prisões no decorrer da história, dizendo ser a prisão “perigosa quando não inútil”, mas também sinaliza que a sociedade não vê alternativa à prisão. Segundo o pensador francês: “[...] ela é a detestável solução de que não se pode abrir mão” (FOUCAULT, 1996, p. 208, grifo nosso), denotando um paradoxo no arcabouço sociológico que sustenta o uso das prisões até hoje:

[...] mas ao fazer da detenção a pena por excelência, ela introduz processos de dominação de dominação característicos de um tipo particular de poder. Uma justiça que se diz igual, um aparelho judiciário que se pretende autônomo, mas que é investido pelas assimetrias das sujeições disciplinares, tal é a conjunção do nascimento da prisão. (FOUCAULT, 1996, p.207).

Retomando os versos de *Haiti* e o que Foucault assegura no fragmento acima, vê-se uma completude de ideias, apesar de terem sido escritos em tempos diferentes. Caetano e Gil criticam o Estado por aprisionar os indivíduos, cuja maioria é de negros, depois os extermina, tendo a justiça como respaldo, pois, é o judiciário quem determina as penas e o Estado as cumpre. Na mesma diretriz, Foucault é categórico ao dizer que o Sistema Judiciário não se desloca da prisão nem de seus efeitos, apesar de pretender-se à parte da detenção:

Uma coisa, com efeito, é clara: a prisão não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção, ela foi desde o início uma detenção legal encarregada de suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal. (FOUCAULT, 1996, p.208).

Nesse sentido, de acordo com Foucault, ao surgir, a prisão instaura todos os mecanismos possíveis para se incorporar como algo necessário à sobrevivência da sociedade, e isso incluía modificar o aparelho judiciário, que passou a testificar as ações acerca do encarceramento, e a prisão, por sua vez, detinha os indivíduos em seus aspectos anatômicos e metafísicos, ou seja, os condenados estavam privados de seus corpos sumariamente, pois:

A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo. Em vários sentidos: do deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu tratamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições; a prisão, muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implicam sempre numa certa especialização, é onidisciplinar. (FOUCAULT, 1996, p. 211).

Em face disso, disciplinar é tarefa basilar da prisão, pois, dessa maneira, ela acaba por moldar o caráter dos indivíduos, tornando-os objetos do exercício da pena. Segundo Foucault, as instituições totalitárias formulam estratégias que condicionam os condenados a uma situação extrema de degradação de suas particularidades, camufladas, é claro, sob as vestes da correção social dos que macularam as leis:

[...] A grande maquinaria carcerária está ligada ao próprio funcionamento da prisão. Podemos bem ver o sinal dessa autonomia nas violências inúteis dos guardas ou despotismo de uma administração que tem os privilégios das quatro paredes. Sua raiz está em outra parte: no fato de que a privação de liberdade- essa retirada jurídica sobre um bem ideal- teve, desde o início, que exercer um papel técnico positivo, realizar transformações nos indivíduos. (FOUCAULT, 1996, p. 220).

A prisão como espelho de uma sociedade perfeita e moralmente aceitável, existiu, e ainda permanece em quase todos os lugares do mundo. E não seria diferente no caso do Brasil, cujo sistema carcerário sempre enfrentou e enfrenta inúmeros problemas para cumprir, mesmo com devidas ressalvas, o objetivo de manter e corrigir os infratores. (ELIAS, 1994).

O primeiro Código Penal brasileiro foi criado em 1830⁶¹, instituindo a pena de privação de liberdade e a prisão com trabalho, destinadas a vários delitos que, antes disto, dispensavam o cárcere. Para punir infrações, eram utilizados outros instrumentos, como a pena de morte, degrado para as galés, açoites, queimaduras e mutilações.

Com a instituição da pena de prisão no Brasil, objetivava-se tornar encarceramento um modelo social perfeito, boas condições de higiene, alimentação, mantendo-se a dignidade inerente a todo ser humano, ainda que tenha cometido algum delito. No entanto, tal propósito não foi o que se viu, na prática, conforme Sant'Ana(2009), relatórios de prisões à época constataam o uso da coerção, uma tônica que se alastrou nas instituições carcerárias à medida que foram evoluindo:

O estado atual da maior parte das prisões e estabelecimentos de caridade na Corte, guardam um justo meio entre a barbaridade dos séculos que passaram e a civilização que corre. Sumiram-se esses calabouços horrendos, onde pela maior parte das vezes gemiam a inocência e o saber, a par do crime, e da ignorância, mas não existem ainda esses asilos que a moderna filosofia prepara para fustigar o ócio, e corrigir o vício. O pobre, o desvalido não perecem ao desamparo curtidos de fome, de nudez e de miséria, mas entretanto não existem ainda essas casas d'onde fuge o ócio onde o verdadeiro necessitado se abriga, certo do pão e pano, que ele já não pode haver por si! (2009, p. 288).

⁶¹ Lei de 16 de dezembro de 1830, assinada por “D. Pedro por Graça de Deus, e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetua do Brazil: Fazemos saber a todos os Nossos subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós Queremos a Lei seguinte”. Conforme consta no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm.

O excerto acima é de um relatório em 1837, no Rio de Janeiro, mas podemos observar o quão atual ele se faz, sobretudo, em relação às condições do cárcere. A superlotação tem sido um dos maiores dilemas do Sistema Penitenciário Brasileiro, e conforme sinaliza Sant'Ana (2009), as condições subumanas das prisões estão intimamente ligas ao seu surgimento, apesar de, na teoria, serem encaradas como instrumento transformador de sujeitos criminosos em homens trabalhadores e disciplinados. Entrementes, Goffman(2013), enxerga esse entendimento como uma mortificação do detento:

A instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (2013, p. 11).

Em 1940 surge o Código Penal brasileiro, que só entrou em vigor em 1942, após longos e sucessivos debates sobre alguns pontos que não ficaram totalmente esclarecidos. Para complementar o Código Penal, em 1984, é criada a Lei de Execução Penal (LEP), cujo objetivo, segundo consta no artigo 1º: “[...] *efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado*”⁶². Nesse aspecto, mesmo a LEP tendo nítidas e boas pretensões, na prática, vê-se um cenário aterrador. É o que esclarece Oliveira (2002, p. 60), segundo ele, as prisões:

[...] trazem em sua história ao longo dos tempos, abuso, maus tratos, tortura, aflição, extermínio e também houve avanços técnicos com a intenção de ressocializar, trabalhos educativos e outros. Todavia neste início de milênio continua o lamento de que a prisão é permanente espetáculo deprimente que atinge além da pessoa do delinquente; orfana filhos de pai vivo; enviúva a esposa de marido combatido; prejudica o credor do preso tomado insolvente; desadapta o encarcerado à sociedade; suscita vários conflitos sexuais; onera o Estado; amontoa seres vivos em jaulas sujas, imundas, onde vegetam em terrível promiscuidade (...). Contudo, no conjunto mundial, sobretudo nos países de terceiro mundo, o panorama geral é ruim por isso se conclui que qualquer estabelecimento penitenciário de bom nível representa apenas uma ilha de graça, num mar de desgraças.

Em suma, ainda somos vigiados e punidos, com a devida licença ao mestre Foucault, independentemente de estarmos numa cela ou cumprindo nossas rotinas quotidianas. A prisão atinge a todos, posto que, estabelece uma noção dicotômica da justiça, relegando os condenados ao poder do Estado, que usa de todas as prerrogativas para se fazer o suprasumo da ordem. Obviamente, que os direitos vêm junto com os deveres, mas o segundo tem sido a força motriz de uma sociedade desigual, e prisão é o espectro da fragilidade humana em

⁶² Grifo nosso.

não saber corrigir infrações sem ceifar vidas.

Educação interventiva: por uma aprendizagem autônoma.

[...] por intervenção, entende-se, numa primeira aproximação, a ideia de uma ação, no quadro de uma atividade relacional que vem modificar um processo ou um sistema. Intervir é vir entre, interpor-se, inserir-se, deslizar entre, introduzir-se, envolver-se com, executar uma ação para mudar alguma coisa em alguém, para resolver um problema (identificado, ou melhor, construído) no outro. (LENOIR; LAROSE; DEAUDELIN; KALUBI; ROY, 2002, p. 3).

Como asseguram os autores, o ato de intervir pressupõe que se queira modificar alguma coisa em algum lugar. Desse modo, práticas interventivas no âmbito educacional visam mudar uma realidade que sempre esteve presente na sociedade brasileira: as lacunas no ensino, independentemente da modalidade a qual o indivíduo se insere. Observa-se, com isso, um comprometimento da aprendizagem, além das disparidades socioeconômicas que distanciam ainda mais o acesso à educação de qualidade, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas.

Nessa lógica, deve-se pensar a intervenção educativa como um conjunto de atos e discursos singulares, ambivalentes, finalizados, motivados e legitimados, mantidos por uma pessoa com mandato de interventor, numa perspectiva de formação, ou de ensino em um ambiente institucionalmente específico, neste caso, a instituição escolar, com o fim de perseguir os objetivos educativos socialmente determinados. No que concerne a intervenções educativas nas prisões, é necessário, como defende Vieira (2012, p. 8), que a educação seja pensada:

[...] no sentido de responder às necessidades e anseios da população atendida, através de propostas mais adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos apenados, entendendo que nesse sistema, a maioria dos sujeitos tem sua história marcada pela exclusão e o não acesso a bens culturais e materiais que os tornou marginalizados e distanciados de uma trajetória escolar.

E quando a escola está inserida numa prisão? Como pensar em discursos, atos, formação e processo de ensino-aprendizagem, se o público alvo dessas possíveis intervenções encontra-se privado da liberdade? Tais questões são importantes para discutir a educação prisional dentro de uma perspectiva duplamente interventiva, pois, o preso desconfia da proteção que o Estado lhe oferece na condição de apenado, quanto mais na oferta de ensino, já que fora das celas, a educação também enfrenta dilemas diariamente. Assim, a intervenção educativa deve ser encaixada como:

[...] uma categoria geral sintética que agrupa perspectivas, estados de espírito, maneiras de pensar e de fazer contemporâneas que generalizam e modulam cada vez mais práticas que se denominavam – e ainda têm a necessidade de se denominar – ajudar, aconselhar, formar, assistir, dar suporte, cuidar, adaptar, inserir, animar, dirigir, advertir, vigiar e assumir. (NÉLISSE, ZÚÑIGA 1997, p. 5).

Por esse ângulo, a intervenção educativa dentro dos presídios, seguindo a definição acima, necessita de uma práxis mais atenta às necessidades do preso, que já possuem limitações de espaço, haja vista que o Brasil possui uma população carcerária de 711.463 presos, quantidade infinitamente superior às vagas disponíveis, que é de 317.733, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2016). Em face disso, esse ambiente cria, segundo Foucault:

O sentimento de injustiça que um prisioneiro experimenta é uma das causas que mais podem tornar indomável seu caráter. Quando se vê assim exposto a sofrimentos que a lei não ordenou nem mesmo previu, ele entra em um estado habitual de cólera contra tudo que o cerca; só vê carrascos em todos os agentes da autoridade: não pensa mais ter sido culpado; acusa a própria justiça. (Foucault, 2012 p. 252).

Nesse contexto, a ressocialização através de práticas educativas se mostra como medida eficaz, tanto no enfrentamento de preconceitos, quanto na reincidência ao crime. Dissertar acerca da educação no sistema penitenciário é pensar na reconstrução humana dos indivíduos:

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolhas com conhecimento de causa, para que a faculdade de escolher reencontre seu campo de ação, a saber, o eu aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo apenas. (MARC DE MAYER, 2013, p. 39).

A educação é um direito de todas as pessoas, inclusive daquelas que estão em sistemas de privação de liberdade. Em relação aos presos, no Brasil, o direito ao ensino está previsto no artigo 17 da Lei de Execução Penal (LEP). Todavia, mesmo constando na lei, apenas atinge 11% dos detentos, que praticam atividades educativas, conforme o Departamento Penitenciário Nacional, denotando que a violação dos direitos humanos nos presídios do país se estende também no acesso à educação.

A ampliação da oferta de ensino de qualidade para a população carcerária contribui para a restauração da autoestima e a ressocialização, mas o que se vê é uma realidade bastante excludente, dentro e fora das prisões. As iniciativas de mudança por meio da educação são escassas, advêm do voluntariado, que, em geral, dependem da concordância da direção de cada estabelecimento penal. Necessitando-se, portanto, numa integração administrativa

entre as pastas da Educação e da Segurança Pública, que devem atuar juntas, a fim de viabilizar uma oferta sistemática, com bases conceituais mais precisas.

Nesse seguimento, falar em educação interventiva se coaduna à noção de Educação Social, pois, é na sociedade que acontecem todos os atos de interação entre os sujeitos, sobremaneira numa realidade como a nossa, repleta de mazelas que impedem o crescimento humano em seus mais variados níveis. Ao agir num dado contexto social, como por exemplo, ofertar ensino nas prisões, amplia-se o entendimento sobre educação, tratando-a na perspectiva dos indivíduos que possuem dificuldades de integração social, e no caso dos presos, de reintegração. Assim sendo, a Educação Social é:

Aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva é transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador quanto do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do entorno ou criando, finalmente, novas alternativas. (SERRANO, 2003, p. 136).

Nesse sentido, a educação prisional abarca o conceito de Educação Social proposto por Serrano, na medida em que está diretamente relacionada a práticas de ressocialização, pois, há um senso comum que compreende a oferta de educação à população carcerária como um benefício, ou mesmo um privilégio concedido a criminosos, e a Educação Social busca avançar junto à sociedade no entendimento de que a educação é um direito, sem distinções, e dever do Estado.

Fomentar discussões em torno da educação nas prisões, além de obrigação dos gestores, é papel de toda a sociedade: estudantes, pesquisadores, comerciantes, ou quaisquer agrupamentos humanos que estejam preocupados com o outro. Não apenas teorizar para demonstrar erudição, mas problematizar o assunto, e, através de intervenções reais, tentar amenizar as disparidades que nos assombram durante décadas, senão, iremos pairar num eterno faz de conta. Segundo Regina Leite Garcia:

Este me parece um momento desafiador a que os intelectuais públicos são chamados a participar se comprometendo com a radicalização da democracia, pondo suas pesquisas, os seus escritos e as suas falas a serviço de um projeto emancipatório. (GARCIA, 2011, p. 40).

“O resto é silêncio”, sentencia Regina Garcia ao findar seu texto. Não basta apenas levar fábricas para dentro dos presídios, se as políticas sociais apenas querem dar atividades laborais aos detentos sem outra finalidade. Como também é pouco relevante abrir escolas nas penitenciárias sem despertar nos apenados que a educação fará uma mudança substancial

no modo como eles se veem, primeiro, enquanto presos, mas indivíduos dotados de direitos iguais a todos. E a sociedade passará a enxergar o detento como alguém que, depois de cumprida a sua pena, passado por um processo intenso de ressocialização, poderá conviver e exercer sua cidadania plenamente.

Considerações finais

Diante do exposto, e os diálogos com teóricos e experiências com a educação de presos, o sentimento é: ainda há muito o que se fazer no campo teórico e prático, ou melhor, dar vazio à práxis da qual falamos. Se a sociedade busca mitigar os efeitos da criminalidade que assola o país, estampada diariamente nas manchetes manchadas de sangue nos noticiários, defender a construção de mais presídios se pretende mascarar o cerne da questão em relação aos apenados: ninguém ficará eternamente preso, pois a prisão perpétua não está na nossa legislação.

Conforme dissertamos nas seções que compuseram este artigo, a educação de qualidade é instrumento de altíssimo valor para mudar uma sociedade, mas a sociedade se constitui de pessoas, e por essa razão, são elas que precisam acreditar no ensino, com todas as suas debilidades estruturais e pedagógicas, mas é o caminho mais eficaz de transformação.

A escola, prisional ou não, é a nossa única saída, e para os detentos, uma saída duplamente transformadora, pois, os fará retornar para o convívio social muito mais conscientes de si e dos outros, podendo partilhar suas experiências através de palestras, simpósios, oficinas, a fim de incentivar outras pessoas a não buscarem o crime como alternativa última para sanar um problema.

A ressocialização ancorada em práticas educativas é a chave para que o Sistema Prisional brasileiro deixe a penumbra social que tanto nos envergonha, e algumas iniciativas tanto do Estado quanto da sociedade civil têm dado esperança de dias mais amenos, nos quais cidadãos possam olhar para seu semelhante, entender suas diferenças, mas não tirar dele sua humanidade.

Diante disso, observou-se que intervenções educativas podem auxiliar na ressocialização, visto que coloca os detentos em contato uns com os outros e com pessoas que olham para a situação deles sem julgamentos. Nas relações em grupo, um professor tem a dimensão das diferenças de cada integrante, podendo trabalhar na mudança individual e também coletiva.

Ainda que estejamos distantes desse cenário inclusivo, nunca cessa a busca para transformar as prisões do país em salas de partilhas de saberes, respeitando as particularidades inerentes a todo e qualquer ser humano, sem distinção de preso, preto ou pobre. E antes disso, um olhar crítico- reflexivo da nossa própria existência enquanto seres pensantes, a partir dessas elucubrações, da fricção de ideias e pensamentos, o mundo vai ganhando formas humanamente efetivas, e só pela educação isso é possível.

Referências

- BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação brasileira:** consertos e remendos. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- ELIAS, N. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In:* GARCIA, Regina Leite (Org.) **Para quem pesquisamos.** Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOFFMAN, Erwing. Manicômios, Prisões e Conventos (1974), São Paulo, Ed. Perspectiva, 2012. MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In:* GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Org.). **O clássico e o novo:** tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.
- LENOIR, Y., LAROSE, F., DEAUDELIN, C., KALUBI, J.-C. ET ROY, G.-R..L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualization des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. **Esprit critique, Document**

téléaccessible à l'adresse, 2002. Disponível em: [http:// www.espritcritique.org/](http://www.espritcritique.org/). Acesso em: 22 set. 2019.

MAEYER, M. D. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.38, n.1, p.33-49, jan./mar. 2013.

MEADOWS, A. J. A. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÉLISSE, C. ET ZÚÑIGA. Intervention: les savoirs en action. In: C. Nélissee et R. Zúñiga (dir.), **L'intervention** : les savoirs en question (p. 5-16). Sherbrooke : Éditions GGC, 1997.

_____. Lei n. 7210 de 11 de Julho de 1984. In: GRECO, Rogério. **Vade Mecum Penal e Processual Penal**. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

OLIVEIRA, Edmundo. **O futuro alternativo das prisões**. Forense, Rio de Janeiro 2002.

SANT ANNA, M. A. **Trabalho e conflitos na Casa de Correção do Rio de Janeiro**. In: MAIA, Clarissa N.; SÁ NETO, Flávio de; COSTA, Marcos; BRETAS, Marcos. (Org.). **História das Prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SERRANO, G. **Pedagogía Social-Educación Social**. Construcción Científica e Intervención Práctica. Madrid: Narcea, 2003.

VIEIRA, E. L. G. **A construção da memória da cultura escolar prisional**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Niterói: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 2012.

17. CONCEPÇÃO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Keren Maria Machado Santos

Mestranda em Educação - Universidade Federal de Goiás

Introdução

O estudo aqui desenvolvido surgiu do interesse em perceber como as práticas educativas de leitura na educação infantil são vistas a partir da pedagogia histórico-crítica, correlacionando com um estudo teórico do modo como a teoria vem contribuindo para pensar o ensino na educação infantil.

Com isso, pretendeu-se compreender criticamente o impacto da pedagogia histórico-crítica nas aulas da educação infantil, seus aspectos promissores e os desafios a enfrentar, considerando a complexidade da proposta. Assim, o estudo aqui desenvolvido intencionou contribuir com reflexões sobre as práticas de leitura na educação infantil.

Deste modo, este trabalho tem o intuito de analisar as práticas de leitura na educação infantil baseada na teoria apresentada anteriormente, focalizando o modo como as professoras da educação infantil podem produzir suas práticas respaldadas na teoria apresentada. Este trabalho, se trata de um trabalho de pesquisa bibliográfica acerca do tema. Tendo como objetivo refletir sobre as possibilidades de transformação das concepções e práticas pedagógicas destas professoras a partir da teoria apresentada.

A relevância do trabalho está associada à compreensão dos dilemas/contradições enfrentados pelos professores em seu trabalho diário, para que se possam vislumbrar modos de superá-los, mesmo porque, a transformação de concepções e práticas marcadas historicamente é um processo complexo e repleto de contradições.

O artigo foi dividido em três seções. Na primeira seção expõe o conhecimento sobre a Pedagogia Histórico- Crítica a fim de conhecer mais sobre esta teoria. Na segunda seção são explanadas as práticas educativas de leitura infantil respaldadas nas considerações da Pedagogia Histórico-Crítica e na terceira seção estão as considerações finais do artigo.

A pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica é uma corrente formulada por Dermeval Saviani, tendo suas bases no marxismo. Esta perspectiva traz uma nova maneira de perceber a educação, ressaltando que esta deve estar ao acesso de todos, atentando principalmente para a classe trabalhadora que é relegada ao descaso no capitalismo (SAVIANI, 2009). Saviani (2009), ao fazer críticas as pedagogias existentes em sua época, propõe uma nova pedagogia que, além de fazer críticas às pedagogias existentes, também sugere formas diferentes de trabalho pedagógico, que possam ir ao encontro das necessidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, Marsiglia diz:

[...] o desenvolvimento histórico da humanidade se mostra como a referência de Saviani (2003) quando este argumenta que uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora se concentraria naquilo que é núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão e a apropriação do conhecimento objetivo e universal. (MARSIGLIA, 2011, p. 28).

É válido ressaltar Saviani (2013) refere-se aos conhecimentos clássicos como algo que resistiu ao tempo. Assim, o clássico na escola refere-se à transmissão-assimilação do saber sistematizado, sendo que este passa a ser o fim a atingir, quando se pensa em transmitir aquilo que é significativo em termos de conteúdos clássicos, isto é, conteúdos que devem ser transmitidos de geração em geração. Com o surgimento de críticas relacionadas às teorias reprodutivistas, Saviani (2009) focaliza as discussões em torno de uma pedagogia voltada para os interesses populares, buscando dar valor a escola, esforçando-se para que esta funcione bem, ou seja, uma escola que vise em métodos que realmente colaboram o desenvolvimento humano. Para isso, eles devem promover uma avaliação dos métodos outrora aplicados e das novas propostas, incorporando-os uns aos outros no intuito de perceber possibilidades de ir além. Os novos métodos devem considerar a atividade com os conhecimentos historicamente construídos e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão, logicamente, do trabalho do professor.

Nesse sentido, podemos perceber que a proposta da pedagogia histórico-crítica, propõe que professor e aluno estejam situados no mesmo ponto de partida, sendo este a prática social. Segundo com Batista e Lima (2012), quando se pensa em um processo de emancipação humana, a pedagogia histórico-crítica torna-se um respeitável instrumento, podendo atuar na defesa dos interesses das camadas subalternas, pois está respaldada na visão crítica da sociedade capitalista, ou seja, não se limita a um simples reformismo no âmbito pedagógico. Portanto, podemos afirmar que tal pedagogia constitui-se em uma concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético. Mas, para que

isso aconteça, fazem-se necessárias compreensões e ações mais amplas. Sendo assim, para entender com propriedade as implicações e as possibilidades de um projeto educativo que esteja comprometido com a mudança da sociedade, é preciso ter uma visão de ser humano e de sua relação com o trabalho, além do domínio dos conhecimentos historicamente produzidos. (MARSIGLIA, 2011).

A partir disso, pode-se entender a pedagogia histórico-crítica como uma possibilidade de introduzir nos cenários educacionais um trabalho educativo comprometido com a transformação social. Para essa pedagogia, há interesse pela classe trabalhadora, defendendo seu direito de acesso ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido (SAVIANI, 2013). O conceito de “prática social”, na perspectiva histórico-cultural, diz respeito ao processo mais amplo pelo qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo suas condições de existência, sendo na forma de produtos fisicamente produzidos, como também na forma de ideias (conhecimento), considerando as relações sociais que possibilitam sua existência. (MAZZEU, 1998).

Em relação à definição do “trabalho material”, o autor Mazzeu (1998) ressalta que, para produzir materialmente, o homem precisa de um adiantamento de ideias com relação aos objetivos de sua ação, e isso, sem dúvida, quer dizer que ele representa de forma mental os objetivos reais. Essa representação engloba o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).

Tais aspectos tornam-se objetos de preocupação explícita e direta dos processos educativos, sendo que eles próprios, resultantes do trabalho material, passam a produzir outra categoria de produção humana, o “trabalho não material” (SAVIANI, 2013). Sobre o “trabalho não material”, podemos dizer que se trata da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, trata-se da produção do saber, seja ele sobre a natureza ou a cultura; portanto, o conjunto de toda produção humana. (SAVIANI, 2013).

Marsiglia (2011) reitera essa categorização do trabalho humano quando explicita que, em relação ao trabalho material, o entendimento é que sua produção é garantia de subsistência, ou seja, é a produção de objetos que tem o homem como sujeito. Em relação ao trabalho não material, este, como já mencionado, é caracterizado pela atividade que produz ideias, valores, símbolos, conceitos e habilidades etc. Seguindo essa linha de raciocínio, notamos que a “educação” está inserida nessa última categoria, pois não produz resultados físicos, e, conseqüentemente, seu produto não se separa do produtor nem do próprio consumidor. A composição, neste sentido, é a seguinte:

- produtor: professor (educador) – dele depende a própria educação;
- produção: consecução do objetivo do professor;
- consumidor: educando – presença ativa no processo.

Cabe ressaltar que, para Marsiglia (2011), as duas categorias do trabalho já mencionadas estão relacionadas, isto porque, quando o homem planeja sua ação sobre um objeto de forma antecipada, ele passa a fazer um trabalho não material que resultará em uma ação real posterior, o que se traduz como trabalho material. Para analisarmos todas essas questões e explanações e continuarmos a entender este processo de produção do homem e perceber o que isso implica na prática, podemos nos assegurar em Saviani (2013, p. 13), sinaliza: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”. Essa percepção é imprescindível para trilharmos o caminho na direção da própria compreensão da natureza humana, sendo que interfere diretamente no processo educativo, pois a produção humana corrobora a cultura de um determinado contexto social. Por isso, o processo que engloba o trabalho educativo precisa ter como base o que já foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens. É o que enfatiza “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Para Marsiglia (2011), o trabalho educativo, além de posicionar-se em relação à cultura humana produzida historicamente, precisa atentar para o processo de formação dos indivíduos, quer dizer, sua humanização. Sendo assim, esse processo, respaldado em uma concepção historicizante e crítica da cultura humana, deve posicionar-se sobre as conquistas mais significativas para a humanidade, da mesma forma que deverá estabelecer como referência maior as probabilidades socialmente existentes de vida humana, possibilitando a crítica às condições concretas da vida dos indivíduos e estabelecendo diretrizes para seu processo educativo. Ainda para a autora, Saviani ressalta que a educação escolar tem um caráter central na sociedade, sendo o papel do professor fundamental no ensino. Entende, ainda, que o currículo precisa ser organizado com base nos conteúdos clássicos, tendo como suporte a transmissão dos conhecimentos. (MARSIGLIA, 2011).

Quando falamos em educação escolar, remetemo-nos ao processo educativo que acontece no interior da escola, um espaço institucional. Isto porque, para Saviani (2013, p. 13), “a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global”. Nessa perspectiva, a educação configura-se como um fenômeno próprio dos seres humanos. Além disso, admite-

se também que o ensino é um dos aspectos do fenômeno educativo. Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica,

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao saber espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como aos rudimentos desse saber. (SAVIANI, 2013, p. 14).

Ainda segundo Saviani (2013), a mediação da escola, ao propiciar a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, possibilita o aumento de novas determinações que passam a enriquecer as anteriores. Sendo assim, o acesso à cultura erudita possibilita apropriações diferenciadas por meio das quais os educandos podem expressar o saber popular de forma mais elaborada. Visto que nesse estudo será dada ênfase à educação infantil, é importante ressaltar que, segundo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem histórico-cultural, a criança:

[...] é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois, a natureza humana é fruto de nossa herança social e não de processos psicogenéticos, ou seja, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Sendo assim, apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para seu nascimento como ser social, como ser humano. (ARCE, 2010, p. 31).

Pensar que o indivíduo da espécie humana necessita de aprendizagens em termos de aquisições do patrimônio cultural da humanidade para tornar-se humano é aspecto central desta abordagem, bem como os pressupostos da pedagogia histórico-crítica para pensar a função da escola e do ensino. A educação escolar deve ter como norte possibilitar o acesso aos instrumentos culturais que viabilizem as assimilações necessárias às objetivações do processo educacional. A escola que almeja os resultados intencionados em tal prática também necessita ressaltar o diálogo dos alunos entre si e dos alunos e professores, viabilizando diálogo com a cultura acumulada historicamente, os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, seu desenvolvimento psicológico, como a sistematização lógica dos conhecimentos. Tais ações proporcionarão a ordenação e gradação das atividades que efetivarão o processo de transmissão dos conteúdos a serem internalizados pelos alunos (SAVIANI, 2009).

Nessa nova proposta de trabalho educativo, defende uma prática que mostre caminhos para não somente criticar o que existe, mas também descobrir verdades históricas dentro de um processo de ensino. Nesse sentido, a implantação da pedagogia histórico-crítica em contextos educacionais, segundo as palavras de Saviani, poderá possibilitar um

novo processo de trabalho. Intencionar uma organização que dê conta de tal processo pressupõe a percepção de que elaborar métodos e formas de organizar o conjunto de atividades da escola significa atentar para o currículo (SAVIANI, 2013). De acordo com o autor,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (conhecimento científico), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2013, p. 14)

Quando o autor demonstra a escola como lugar de possibilidade de adquirir conhecimento, ou seja, do saber elaborado, sistematizado, ele ressalta que é pela mediação dos processos escolares que ocorre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado. É de suma importância assinalar que tudo isso é um movimento dialético, ou seja, a ação escolar possibilita que se acrescentem determinações novas que passam a transformar as anteriores, enriquecendo-as dependendo das condições oferecidas.

Prática educativa de leitura infantil

Partindo dos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que o sujeito se forma a partir das relações sociais que são constituídas mediante ao contexto social no qual está inserido. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é uma maneira de acesso à cultura intelectual que é desenvolvida de maneira intencional e sistemática, no qual o acesso ao saber sistemático é o que possibilita a participação na sociedade. Saviani e Duarte (2012) afirmam que a educação tem por intuito a formação humana enquanto processo. Desta maneira, para que este processo de formação humana se forme através da educação se torna útil relevar o homem histórico enquanto síntese das relações sociais.

Destarte, Saviani (2003) revela que a instituição escolar tem como objetivo principal produzir “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2003, p. 13). Desta forma, a escola tem como objetivo a socialização intencionalmente a todos os indivíduos elementos culturais necessários à constituição da humanidade.

Neste sentido, para que uma escola exerça bem sua função é preciso que se dê prioridade a transmissão-assimilação do saber sistematizado. No que concerne à linguagem, para Vigotski (2010, p. 125) “[...] diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a

criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”, isto revela a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem mais sistematizado realizado pelas instituições escolares.

Sendo que “[...] a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (VIGOTSKI, 2010, p. 143). Desta forma, somente ocorrerá a apropriação da linguagem quando o aluno puder relacionar que o saber escolar é pré-requisito para outros aprendizados ao longo da vida. Desta maneira, a leitura se torna um instrumento de acesso dos alunos aos conhecimentos científicos sistematizados pelo professor. Neste sentido, ao docente cabe o trabalho com a leitura que desvela as várias intencionalidades dos discursos, que podem ser denominadas segundo Saviani e Duarte (2012) de dimensões. Os conhecimentos das dimensões dos discursos proporcionam ao aluno uma visão mais vasta, o ir além da superficialidade do texto, pois revela nas produções textuais as dimensões tais como: históricas, políticas, econômicas, psicológicas, éticas, culturais, que colaboram para o conhecimento/entendimento do todo, ou seja, do saber que inter-relaciona o contexto aos múltiplos fatores que o envolvem.

Assim, a leitura na perspectiva da Pedagogia Histórica Crítica promove a inserção do sujeito ao meio em que vive, sendo esta posição de cunho participativo e não somente contemplativo. Saviani e Duarte (2012) enfatizam a necessidade da transmissão de conceitos clássicos, ou seja, os conteúdos que permanecem historicamente e que servem de citações para as gerações futuras enquanto elemento fundamental para o processo de humanização do sujeito. O acesso ao clássico permite compreender o contexto no qual o homem está inserido, “[...] o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano.” (SAVIANI; DUARTE, 2012 p. 31). Importante ressaltar que o trabalho educativo deve ser uma atividade intencional e dirigida e com uma finalidade específica a fim de gerar o desenvolvimento psíquico do sujeito. Saviani e Duarte (2012) explicam que a apreensão do conhecimento do todo compreende dois momentos no qual parte-se do conhecimento empírico, ou seja, a visão sincrética, caótica e imediata do objeto para a partir desta representação por meio da análise se chegar às abstrações e as determinações mais simples.

Nesse sentido, é por meio da mediação escolar que ocorre a passagem do saber cotidiano para o saber sistematizado por meio de um movimento dialético no qual a ação pedagógica possibilita “[...] que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.” (SAVIANI, 1995, p. 27). Nesta perspectiva Saviani (2000) ressalta que o primeiro passo deve ser a prática social comum do

qual participam professor e aluno com intuito de relacionar a prática pedagógica com o contexto social no qual os alunos estão inseridos. O segundo passo consiste na problematização do conteúdo, no qual se procura visualizar as questões que precisam ser resolvidas e o conhecimento que é necessário dominar.

A seguir, o docente deverá instrumentalizar o aluno por meio de elementos teóricos e práticos para que o mesmo possa equacionar os problemas detectados inicialmente e chegar a “catarse” que seria a incorporação dos elementos culturais que permitirá ao aluno transformar o meio social pela prática social. Este método consiste em levar o aluno da síncrese à síntese por meio da mediação da análise. Assim, o professor deve ter uma visão ampla e sistematizada acerca do ponto de partida, dos objetivos que pretende atingir e dos meios que serão utilizados para atingir levar o aluno da síncrese à síntese. É de extrema importância organizar as práticas educativas, pois o ato educativo envolve intenções e intencionalidade, ou seja, contribuir para o desenvolvimento do aluno no que concerne a uma formação humana para o exercício conscientemente da cidadania a favor da democratização da sociedade.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo demonstrar que o contato amplo com a Literatura Infantil baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, como ler histórias, ouvir músicas e poesias, ter contato com as diversas formas de expressão literária popular (advinhas e parlendas, por exemplo) haverá o desenvolvimento da imaginação, da criação, do pensamento lógico, do senso artístico, instiga a curiosidade durante a apreciação de uma história ou uma canção, permitindo solucionar questões e desafios apresentados pelos personagens.

Ou seja, as intervenções didáticas com a Literatura Infantil proporcionam à criança sentir as emoções especificamente humanas, como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, o bem-estar, a insegurança e a tranquilidade, para exemplificar algumas, possibilitando a apropriação do que há de mais elaborado historicamente, pois é nesse processo podemos contribuir com a formação plena e humana dos escolares.

Desta forma, Coelho (2000) ressalta que alguns fatores literários, como os personagens e suas narrativas, conceitos entre bom e mau, contribuem para o entendimento da criança de alguns valores básicos da conduta humana e do contexto de interação social. Nesse sentido, afirmamos que a Literatura Infantil contribui de modo significativo para o desenvolvimento da imaginação e criação humana que, por vezes, no “produto da

imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente abstrato e concreto” (COELHO, 2000, p. 64).

Conforme Coelho (2000) relata, a Literatura Infantil é abstrata porque se engendra por sentimentos, emoções, ideias e vivências diversas, e é concreta porque essas experiências só se efetivam a partir do momento que forem transformadas em linguagem ou palavras, que necessitam ser registradas para garantir a existência de um fenômeno, que comunicar-se-á com seus destinatários e permanecerá durante o tempo. Assim, se constituirá como produto da história humana. Dessa maneira, conforme nossos estudos iniciais da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, a Literatura Infantil apresenta os conhecimentos e experiências adquiridos ao longo da história por seus autores.

Portanto, segundo Vigotski (2009), a criança desenvolve sua imaginação e criação por meio das experiências que obteve durante a vida, as quais se ampliam à medida que convivem com pessoas mais experientes. Deste modo, nas instituições educativas é dever dos profissionais da educação, como sujeitos mais experientes, proporcionar o acesso aos conhecimentos elaborados no percorrer da história por meio de procedimentos pedagógicos.

Assim, entendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento se darão por meio das intervenções pedagógicas, em especial as que contemplam a Literatura Infantil como conteúdo, estratégia e recurso para o ensino. Entretanto, finalizamos nossas argumentações destacando a relevância de o professor oportunizar às crianças o conhecimento advindo da Literatura Infantil nas instituições de Educação Infantil, a fim de contribuir com seu desenvolvimento e aprendizagem, lhes possibilitando condições de aprimoramento humano.

Referências

ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórica-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-36. (Coleção Educação Contemporânea).

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 44, p. 59-72, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 9-28.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**. Brasília, v.3, n.22, p.1-6, jul./ago. 1984.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.13-35.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância** (Tradução de Zoia Prestes). São Paulo: Ática, 2009.

18. FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL*

Juliana Helmara Pinto Carvalho de Abreu
Mestranda em Educação - Universidade Federal de Goiás

Bruno Aires Simões
Mestrando em Educação - Universidade Federal de Goiás

Danyelle Borges de Oliveira
Mestranda em Educação - Universidade Federal de Goiás

Introdução

Ao se pensar no panorama em que vivemos regido pelo modelo capitalista, percebe-se que as questões sociais são postas a segundo plano e há uma maior predominância em relação aos interesses econômicos. Evidencia-se aqui o modelo educacional que mesmo em diferentes momentos históricos vem sendo atingido por esta lógica capitalista, cuja qual, visa atender necessidades do setor produtivo, deixando o homem de lado e priorizando o capital.

Sendo neste contexto que vamos pensar as concepções de educação, de criança e até mesmo de sociedade que vêm sendo guardadas ao longo da historicidade e desta forma reproduzidas por pais, professores, representantes governamentais, entre outros, para se materializar na realidade concreta.

Salienta-se que o tema formação de professores integra debates aqui no país desde 1970, mas foi intensificado a partir da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, sendo possível perceber uma maior preocupação com a formação docente como ponto fundamental para o aperfeiçoamento do processo da Educação Básica.

Contudo torna-se importante também destacar que a educação infantil é um campo de trabalho que devido as suas condições históricas de constituição, muitas vezes ocuparam a função leigos com o intuito de apenas proporcionar cuidados físicos à criança pequena.

* O presente trabalho foi submetido para publicação no IV Congresso Nacional de Educação (CONAED) com modificações.

Pensar a Educação Infantil no Brasil, em seus primórdios nos revela um processo baseado no princípio de guardar a criança, protegê-la e cuidar da sua higiene, onde a concepção educativa era assistencialista e pouco se exigia das pessoas que trabalhavam nessa etapa da educação básica. Apenas saber cuidar das crianças pequenas seria suficiente, reforçando a maternagem, a imagem social da figura feminina, da mulher enquanto ser dócil e generosa pouco se preocupando com a formação dessa professora.

A partir das discussões e reflexões propostas durante as aulas da disciplina *Paradigmas, Práticas Educativas e a Produção do Conhecimento na Educação Infantil* que compõe o Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Altina Abadia da Silva, surgiu o interesse em estudar e tentar compreender como se dá a constituição da identidade da professora de Educação Infantil.

Dessa forma, para este artigo propõe-se estudar de que forma a formação profissional contribui para a constituição dessa identidade docente nessa fase da educação básica. Sendo então formulada a seguinte questão – problema: como a formação docente influencia/contribui na constituição da identidade da professora de educação infantil?

Cabe ainda destacar que para este artigo, optou-se como referencial teórico a pedagogia histórico – crítica, fundamentada no materialismo histórico – dialético que se estrutura como uma possibilidade inovadora para a formação de professores, afim de promover a transformação social. Bem como a psicologia histórico – cultural, que de acordo com Roseli (1997), a relação entre o homem e o meio será sempre mediada, por instrumento e signo, ou seja, produtos culturais humanos e pelo “outro”.

Pautada à luz desse referencial será possível compreender a historicidade e o movimento de constituição dos processos individuais e coletivos, uma vez que pelo trabalho o homem transforma o meio produzindo cultura. Ou ainda, o materialismo histórico dialético enfatiza a dimensão história dos processos sociais, admitindo a hegemonia da matéria em relação às ideias e, contrapõe a lógica do capital, ou seja, o capitalismo como dominador e opressor.

Sendo assim espera-se oferecer para o campo da pesquisa não só mais uma descrição de um determinado processo ou fenômeno, mas tentar explicar também em sua totalidade. Como se mostra bastante relevante uma vez que pretende contribuir para com os estudos sobre a identidade docente, bem como podem favorecer com acréscimos para o campo da formação de professores e de suas práticas.

No processo de constituição da identidade, os papéis que o indivíduo assume ao longo de sua vida fazem parte de sua construção, partindo de uma identidade pressuposta, a vivida e a que será vivida enquanto projeto de vida. Assim, a identidade é posta e reposta continuamente. Considerando que existe uma concepção da sociedade em relação a esta educadora, ou ainda, da “professora” ou “tia”.

Assim a metodologia empregada para este estudo foi revisão bibliográfica, que de acordo com Gil (2008) é um tipo de pesquisa realizada a partir de material já elaborado, ou seja, visando conhecer quais são as colaborações existentes acerca de um determinado assunto/tema constituídos de artigos científicos, livros, teses e dissertações. O levantamento bibliográfico contemplou pesquisas nas bases Scielo e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), bem como a utilização das referências disponibilizadas no plano de ensino da disciplina Paradigmas, Práticas Educativas e a Produção do Conhecimento na Educação Infantil.

Na base de dados Scielo, utilizando – se dos descritores: “Educação Infantil” AND “Formação docente” AND “Identidade” foram encontrados dois artigos e ambos foram selecionados para o presente estudo pois enquadravam nos critérios de inclusão, tais sendo, pertinência como o assunto deste artigo e o referencial teórico escolhido para o mesmo.

Contudo, na base de dados BDTD, utilizando dos descritores: Educação Infantil, Formação docente, Identidade e materialismo histórico-dialético, foi possível encontrar 8 trabalhos. O primeiro critério de exclusão foi o idioma “português”. Em seguida, o recorte temporal, estabelecendo o período de 2010 a 2019, totalizando 7 trabalhos selecionados.

A educação Infantil no Brasil: breve contextualização histórica

Nesse tópico abordaremos um pouco sobre a contextualização histórica acerca da educação infantil aqui no Brasil, considerando ser este um campo que há grandes possibilidades de investigação. De acordo com Saviani (2013), ele vem nos dizer que:

[...] é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2013, p. 250).

Dialogando com Roseli (1997) ela complementa dizendo que de acordo com Vygotsky as crianças realizam atividades que são interpretadas pelos adultos, assim vão adquirir significado no “sistema de comportamento social do grupo a que pertence”.

(ROSELI, 1997, p. 57). Através do processo de internalização a criança processa internamente a reconstrução de uma operação externa, ou seja, é nas relações com o outro que a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamentos.

A necessidade da pré-escola, aparece historicamente como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram na Europa. Stemmer (2012), vêm nos dizer que as instituições de educação infantil inicialmente surgiram com um caráter meramente assistencialista.

Essa autora ainda cita Abramovay e Kramer (1988), que complementam dizendo que essa instituição servia como guardiãs das crianças órfãs e filhas de trabalhadores, mantendo as mesmas afastadas do trabalho, impostos pelo sistema capitalista em expansão. Neste período a educação infantil era vista para atender as crianças pobres sem um caráter emancipador, com demandas sociais para assisti-las e guardá-las.

No século XIX uma nova função surge, a mais próxima da ideia de educação, afastando-se da assistência. Aqui a pré-escola assume uma função compensatória, ou seja, compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias.

Só após a II Guerra Mundial, nos Estados Unidos e na Europa que a função compensatória da pré-escola ganha contornos e estratégias mais delineados. A função compensatória seria a instância capaz de suprir as “carências”, as “deficiências” culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares.

Aqui no Brasil a concepção da pré-escola chegou ao nosso país na década de 70, também com uma função compensatória. A pré-escola seria então para suprir as carências para as crianças carentes tendo em vista que foram transmitidos por seu meio social imediato.

Assim sendo, a pré-escola não prepararia para a escolaridade posterior, mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico – social. Suprindo desta forma, os problemas sociais, auxiliariam a resolver os educacionais.

Segundo Saviani (2015), a escola originalmente surge a partir de um caráter educacional inspirado nas ideias do Iluminismo e também nos princípios de universalização da educação que estava nesse momento interessada a consolidar a democracia burguesa.

Para Stemmer (2012), torna-se importante destacar algumas transformações ocorridas no processo de industrialização do século XIX, como por exemplo a divisão do

trabalho para então se compreender como se constitui a necessidade da criação de um espaço para “guardar” as crianças, para além de um lugar para receber as crianças abandonadas.

Já no final do século XIX e início do século XX, a infância passa a ser considerada a partir de propostas mais modernas e científicas. Aqui o jardim de infância criado por Friedrich Froebel, passa a ser referência educacional para as instituições de educação infantil.

No Brasil, a proposta pedagógica ainda de acordo com a autora Stemmer (2012), também era froebeliana mesmo que as primeiras instituições de educação infantil aqui no país estavam restringidas aos poucos jardins de infância destinados a atender os setores sociais privilegiados.

Continuando com Stemmer (2012), foi no ano de 1896 que criou o primeiro jardim de infância público no país, sendo anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo. Nessa escola, apesar de pública, foram atendidas/matriculadas crianças filhas da cúpula do Partido Republicano e parte da elite da cidade, não atendendo dessa forma crianças de nível socioeconômico mais baixo.

No período de 1896 e 1897 houve a publicação da Revista do Jardim de Infância, onde foram traduzidos trechos de trabalhos sobre os jardins de infância no mundo e na obra de Froebel.

A partir da promulgação da LDB 9.394/1996, no Brasil a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica, adquirindo assim o status de nível de ensino nos sistemas educacionais. Importante então apresentar alguns artigos relevantes sobre a Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDBEN, 2005, p. 17).

Essa lei (LDB 9.394/1996), também marca o começo da exigência de formação de professores para a atuação na educação infantil devendo ocorrer nos cursos de pedagogia e admitindo também a formação em nível médio na modalidade Normal.

De acordo com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) de 1998, a educação infantil requer cuidados especiais e maior dedicação ao processo de ensino e ao favorecimento do ambiente. Contando com uma estrutura organizada por idades, tais sendo, crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos, e não mais por nomeação institucional creche e pré-escola. Composta por dois âmbitos: Formação Pessoal e Social e, Conhecimento de Mundo que são constituídos pelos eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e matemática.

Cabe salientar que esta organização possui um caráter instrumental e didático, devendo os professores, em sua prática educativa, considerar que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças.

Recorte teórico sobre formação das professoras da Educação Infantil

Para pensarmos em sua totalidade a questão da formação docente, vamos propor agora um recorte a partir de Marx e Saviani, para entendermos um pouco sobre a concepção de ser humano e o trabalho, bem como o surgimento da educação e, por fim a formação docente.

Para Marx & Engels (2001), o ser humano se desenvolve em um meio social marcado por produções historicamente construídas e o trabalho é a força motriz dos processos sociais. Ao se discutir o trabalho docente torna-se importante considerar o modo de produção existente e, cada contexto histórico, “pois as respectivas sociedades foram produzindo formas próprias de realização do trabalho docente”. (VALE, 2018, p. 117).

Complementando, temos Saviani (2015), dizendo que o trabalho é uma ação intencional, adequada e com finalidades. Assim para a sua subsistência, o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente meios para a sua sobrevivência.

Ainda de acordo com Saviani (2015), a educação “é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. (SAVIANI, 2015, p.286).

Para esse autor o homem não nasce homem, ele constitui-se homem a partir de um amplo processo formativo, onde a educação é primordial, principalmente nos primeiros anos de sua vida.

Temos então que a educação está situada na categoria não material, sendo então a produção de conhecimentos, as ideias, os conceitos, os valores, símbolos, atitudes e habilidades. Ainda de acordo com Saviani (2015), nesta categoria existem duas modalidades.

A primeira onde o produto se separa do produtor, como por exemplo, os livros. Aqui existe um intervalo entre a produção e o consumo, devido à autonomia entre o produto e o ato de produção. Já a segunda, refere-se as atividades em que o produto não se separa do ato de produção, ou seja, não possui intervalo na produção e no ato de consumir. Sendo mais especificamente, nessa segunda modalidade que se situa a educação.

Temos então, que ensino é educação, assim a atividade de ensino, por exemplo, a aula é uma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença o aluno. O ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é produzida e consumida ao mesmo tempo, ou ainda, ela é produzida pelo professor e consumida pelo aluno. Sendo então essa a natureza da educação.

Ainda segundo Saviani (2015), trabalho educativo é o ato de produzir direta e indiretamente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelos conjuntos dos homens.

Voltando um pouco na história e citando Arce (2001), que vem nos dizer que a partir das propostas de Pestalozzi e Froebel inicia-se também a descaracterização da profissão de professor, pois para ambos a tarefa não consistia em transmitir conhecimentos e sim, se aproximava da maternidade, onde à professora caberia acompanhar os processos de desenvolvimento infantil agindo sempre com o coração.

Arce (2003), complementa trazendo “a naturalização da imagem da mulher/mãe como educadora nata na educação de crianças menores de seis anos”. (ARCE, 2003, pág. 26). Essa naturalização chega ainda nos dias atuais no cotidiano da educação infantil, pois ainda há o predomínio da utilização dos termos “professorinha” ou “tia”.

Dialogando com Novaes (1987), ela vem também nos dizer que essa “tia” figura já naturalizada da professora infantil como já apontado por Arce (2003), seria a pessoa adequada para cuidar das crianças pequenas, poderia ser vista como a substituta da mãe. Aqui a “tia” é aquela figura secundária, longe da imagem da terrível professora.

A sala da “tia” seria uma continuidade da vida doméstica da criança. Cabendo à professora cuidar com carinho, paciência e amor, deixando no segundo plano a tarefa de ensinar a fim de evitar que a criança pequena sofresse por sentir-se separada do seu lar.

Complementado com Arce (2001), ela vem nos dizer que de acordo com o método montessoriano não caberia dar ênfase à formação teórica da professora de educação infantil, sendo que “o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesses e necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha”. (ARCE, 2001, p. 172).

Assim sendo, ao se pensar na professora de Educação Infantil enquanto profissional encontramos já desde o início desta categoria uma certa desprofissionalização, falta de investimento na formação, uma vez que a construção histórica já vem materializada naquela figura feminina que pouco conhecimento precisava ter, mas o jeitinho para lidar com crianças pequenas, carinhosa e amorosa eram aspectos essenciais.

Cabe então pensarmos a respeito da transformação do processo de trabalho da professora primária, consequentemente rever todo o seu processo de formação. Para tal, de acordo com Novaes (1987), até a década de 30 a dita Escola Normal era gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, desempenhava papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira, mesmo com suas limitações.

Continuando com Novaes (1987), ela ainda acrescenta que “o magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher”. (NOVAES, 1987, p. 22).

Afim de lidar já nessa época com a ideia de que o fracasso do ensino estava ligado ao despreparo do professor, cria-se a escola de aperfeiçoamento para se ter no magistério professoras altamente capacitadas para promover a formação integral do indivíduo.

Novaes (1987), ainda nos aponta uma mudança significativa no processo de trabalho dessa professora, ou seja, esta docente que até então trabalhava com alunos da 1ª a 4ª séries (ainda chamado de ensino primário), começa a ter que trabalhar com classes seriadas. A escola então passa a ser organizada por classe, alunos de primeira, segunda, terceira e quarta séries e nunca com todos eles.

Torna-se importante destacar aqui o controle do Estado sobre o sistema educacional e consequentemente sobre a sociedade. A tendência de se isolar o técnico (pedagógico) e o burocrático (o controle administrativo), ou seja, predominância da técnica sobre o conteúdo encontrada ainda nos dias de hoje.

Estabelecendo ainda nesse período onde a escola foi organizada/dividida por classes, bem como a atuação das professoras por séries, uma grande fronteira entre a docente das séries iniciais do “primeiro grau” e os “especialistas” do setor da educação.

Ainda segundo Novaes (1987), a professora primária continuará sendo a professorinha, aquela que dispõe de alguma qualificação que lhe permita tomar conta de seus alunos, “enquanto os especialistas em educação estarão cada vez mais acumulando diplomas e galgando degraus na burocracia educacional”. (NOVAES, 1987, p. 33). Schlindwein e Dias (2018), nos aponta que:

Ser docente na e com a Educação Infantil é tarefa complexa, eivada de desafios. Além de abarcar a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, ser docente envolve, também, o reconhecimento da concretude da infância e das singularidades de cada criança. Tornar-se e constituir-se docente na Educação Infantil implica apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que dê conta de compreender mais amplamente a relação educativa com crianças, familiares e pares do contexto profissional. (SCHLINDWEIN E DIAS, 2018, p. 08).

Ainda temos Silva (2017) que destaca que para entendermos a formação de professores nesta etapa da educação básica é imprescindível desconstruir os pré-conceitos a ela associados, os quais ajudam a reforçar a ideia de que as pessoas que trabalham em creches e pré-escolas não necessitam de formação de nível superior, tanto mais de formação continuada de qualidade.

Encerrando esse tópico e já demarcando o início do próximo, cita-se Freitas e Freitas (2014):

O professor, entre outros sujeitos, é considerado um educador das massas, o que possibilita dizer que a elevação cultural desse educador é fator importante a ser analisado. Assim, a questão da disponibilidade dos professores em relação ao permanente processo de formação, é necessário à criação e recriação da prática pedagógica que objetiva contribuir para a construção de sujeitos críticos e criativos, capazes de denúncia, anúncio e ação que promova a superação do modelo civilizatório. (FREITAS e FREITAS, 2014, p. 12).

Portanto, ao pensar na formação inicial e continuada dos profissionais que aí atuam, precisamos considerar todos os elementos envolvidos no cuidar e educar as crianças bem pequenas, desde as políticas educacionais, a estrutura física e organizacional até a prática educativa. Sendo então a formação dessas professoras um ponto de extrema importância, não podendo ser deixado em segundo plano, priorizando e analisando as condições de infraestrutura, a organização dos currículos propostos nos cursos de formação inicial e continuada dessas pessoas que atuam na educação básica.

Breve reflexão sobre a Constituição da Identidade da Professora de Educação Infantil

Passamos agora a discutir acerca do principal agente nesse contexto da educação, ou seja, o professor, buscando entender a constituição da identidade desse docente ao longo da

história para chegarmos nos dias atuais e discutir se a formação profissional contribui para com a construção da sua identidade.

Percebe-se que ao longo da história, pensar na professora de Educação Infantil nos remete a imagem desta profissional como sendo a de uma mulher naturalmente educadora, amorosa, com jeitinho para lidar com crianças pequenas, sendo guiada sempre pelo coração e por bons sentimentos.

De acordo com Correa, Abreu e Oliveira (2017), a identidade docente deve ser compreendida como produção material, visto que a atividade docente se materializa no contexto escolar. Temos assim que ao mesmo tempo que a identidade é consequência, ela é condição das relações sociais no cotidiano.

Neste momento vamos resgatar um pouco sobre a história dessa professora em seus primórdios e para isso cita-se Arce (2001) que vai dizer sobre a formação que essa docente recebia, cuja qual, mesclava um pouco de psicologia do desenvolvimento com religião, através de manuais que serviam de guias para o trabalho das jardineiras, assim sendo chamadas segundo Froebel.

Nessa perspectiva a professora enquanto jardineira deveria concentrar seu trabalho cultivando o desenvolvimento da criança sem interferir no seu crescimento, tendo carinho e amor ela iria “germinar” com sua tendência natural, vindo daqui a concepção de “Jardim de Infância”.

Ainda Arce (2001) nos apresenta a autora Montessori que no início do século XX, vai dizer sobre o mito da maternidade, como fonte da educadora nata para as crianças pequenas. A partir da contribuição da psicologia do desenvolvimento a simples mulher jardineira seria elevada à categoria de mestra.

Por sua vez, Novaes (1987), ainda complementa que essa professora tradicionalmente identificada como mestra, seria também uma segunda mãe para seus alunos, passa então a ser tratada como “tia”. Arce (2001), reforça dizendo que ainda nos dias de hoje a utilização dos termos “professorinha” ou “tia” configuram desta forma a caracterização pouco definida desta profissional, ainda “oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar”. (ARCE, 2001, p. 173).

Essa constituição como “tia”, refere-se àquela pessoa que por não ter sido mãe biológica de todas as crianças que estão sob seu cuidado, mas que por ser uma pessoa amorosa, paciente e bondosa, encontra-se apta para o trabalho com as crianças pequenas.

A constituição da identidade docente deve ser entendida como construída ao longo da história e, ao pensar no professor enquanto trabalhador da educação torna-se relevante mantê-lo sempre no controle sobre seu processo de trabalho evitando assim o processo de alienação resultante do modelo capitalista no qual estamos inseridos.

Assim sendo, os professores estão sofrendo a pressão por buscar novas formas de atividade docente onde impera-se adequar as novas exigências sendo assim ressignificar sua identidade mantendo a ligação entre o eu pessoal e o eu profissional é fundamental.

Portanto pode-se entender que a identidade da professora perpassa pela figura da mulher como educadora nata e amorosa em detrimento da formação profissional. Problematicar, questionar e investigar a formação oferecida a estas docentes faz-se necessário urgentemente, afim de aproximar cada vez mais esse profissional do campo da educação com a condição de professor, possibilitando uma valorização salarial perante os demais educadores, boas condições de infraestrutura para conduzir as suas práticas pedagógicas com reconhecimento e rigor científico e metodológico adequados ao processo de ensino-aprendizado respeitando as condições e possibilidades das crianças nesta etapa da educação básica.

Para assim garantir uma imagem dessa docente desvinculada da “mãe” ou da “tia” dessas crianças. Só assim ao investir nessa formação aqui destacamos e nomearemos como “profissional” poderemos “re” construir a identidade pessoal e profissional dessas professoras oferecendo e reconhecendo seu lugar e importância no contexto educacional.

Considerações finais

Retomamos um pouco acerca da tentativa de situar a partir do estruturalismo marxista, a classe na qual as professoras estão inseridas, sendo então o lugar nessa estrutura social que elas ocupam é na classe média. Ou ainda, em uma classe intermediária, pois ela se diferencia da classe operária, cujo qual estão inseridos os trabalhadores manuais e se insere na classe cuja característica principal refere-se ao exercício do trabalho intelectual, ou o não – manual.

Evidencia-se a necessidade de romper com velhos paradigmas e propor e, até “re” criar novos métodos que contemplem a aproximação dialética com o movimento do real em construção. Pensar assim a formação docente enquanto possibilidade de transformação do sistema educacional e consequentemente garantir a transformação social.

Sendo assim, pensar na constituição da identidade da professora de educação infantil nos faz pensar na sua atividade prática diária enquanto docente, uma vez que se exige uma certa clareza entre o cuidar e o educar. Por outro lado, pensar a questão da formação profissional também é bastante relevante para que possa oferecer a “futura” professora condições de entender os diversos aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para esta etapa da educação básica.

Desta forma a professora da educação infantil está em um permanente questionamento sobre a sua identidade. Pois esta encontra-se em constante processo de construção e “re” construção. Questões sobre o que é ser professora, sobre suas práticas educativas, lugar que ocupa, conhecimentos necessários, enfim, questões que se colocam diariamente no cotidiano dessa professora que está marcado por momentos de apropriações dos produtos históricos culturais.

Logo é a partir da formação das professoras para o exercício da docência especificamente na educação infantil que será possível adquirir conhecimentos necessários sobre a criança pequena, ou seja, sobre seu cotidiano, os princípios e hábitos, levando em consideração sempre que essa mesma criança é um sujeito de direitos.

Por conseguinte, torna-se relevante também pensar e refletir sobre esses cursos de formação inicial e continuada para que sejam incorporados em seus currículos conhecimentos teóricos e metodológicos direcionados à especificidade do trabalho docente na educação infantil, considerando o fazer pedagógico e a mediação do professor.

Concluindo então que o empenho e o investimento na formação profissional dessas professoras de educação infantil tornam-se algo de extrema importância e relevância. Proporcionar uma formação sólida e continua objetivando um diálogo entre teoria e prática sobre o fazer pedagógico entendendo que a construção dessa prática acontece por meio da mediação. Só assim conseguiremos “re” construir a imagem dessa professora como profissional, que trabalha como mediadora no processo de educação e que não é mais aquela “tia” de coração bom e que tem “jeito” para lidar com crianças pequenas, e por fim “re” constituir sua identidade pessoal e profissional.

Referências

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184. Julho/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

ARCE, Alessandra. Neoliberalismo e a Formação de Professores para a Educação Infantil no Brasil – uma análise preliminar. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. (Org). **Temas de pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003, v. 1, p. 16-29.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

CORREA, Maria Francisca Ribeiro; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Identidade docente: as representações de professores em Ciampa e Marx. **Revista COCAR**, Belém, V11.N.21, p.491 a 511 – Jan./Jul.2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1304>. Acesso em 28 jun. 2019.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, Luciane A. de Araújo; FREITAS, André Luís Castro de. Sobre a identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada. **X ANPED Sul**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/155-0.pdf. Acesso em 18 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Alves Kelry. Identidade docente nos artigos da ANPEd -2010/2014. **REBES-Revista Brasileira de Ensino Superior**, 2(3):5-17, jul.-set. 2016-ISSN 2447-3944. Acesso em 28 maio 2019.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 18 mar. 2019.

MARX, k; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de E.C.C Costa. 2 ed., 2001. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1845-1846).

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org). Infância e pedagogia histórico-crítica. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em 23 jun. 2019.

SILVA, Kátia Braga Arruda. **A formação inicial de professores em cursos de Pedagogia em Goiás**: contribuições para a educação infantil. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8219>. Acesso em 26 jun. 2019.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n. 2, May/Aug. 2018.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200137&lang=pt.

Acesso em 26 jun. 2019.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Org.). **Educação Infantil versus educação escolar**. Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 5-32.

VALE, Cleonice Moreira do. **Educação infantil em Cristalina** – Goiás: história, trabalho e identidade docente na perspectiva das professoras da rede municipal de ensino. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

19. DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A OBEDIÊNCIA

Danyelle Borges de Oliveira

Mestranda em Educação - Universidade Federal de Goiás

Bruno Aires Simões

Mestrando em Educação - Universidade Federal de Goiás

Juliana Helmara Pinto Carvalho de Abreu

Mestranda em Educação - Universidade Federal de Goiás

Introdução e fundamentação teórica

Percebemos que o surgimento da infância perpassa questões da longevidade – filhos eram tidos na intenção de perpetuar uma linhagem: “meu corpo é meu e procuro poupa-lo da doença e do sofrimento, mas sei que ele é perecível e assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho” (GÉLIS, 2010, p. 317). Ter filhos era uma maneira de lidar com a morte que acometia as famílias por suas precárias condições de vida, por este motivo enchia-se a casa de crianças. Ao desenvolver um trabalho paralelo em um asilo, ouvimos de alguns idosos que somente estão naquela instituição por não terem tido filhos, o que significa que algumas pessoas – em especial as mais velhas – ainda enxergam o filho como cuidador e continuação de si, não como uma pessoa particular e que talvez não queira assumir funções que lhes são atribuídas, como o caso dos idosos que imaginam que seus filhos cuidariam de si na velhice. Esta fantasia do filho cuidador é refutada na própria instituição onde algumas pessoas possuem filhos, mas por motivos diversos foram morar no asilo.

Com a modernização da saúde aumenta-se o acesso aos métodos contraceptivos e a parentalidade toma diferentes aspectos, pois não somente é mais fácil escolher quando se reproduzir, como houve também uma melhora na qualidade de vida e aumento da longevidade. Não temos mais atualmente famílias tão numerosas e juntamente com o surgimento da infância enquanto categoria própria temos também a criação de escolas, que são espaços específicos para se regular as crianças (BARBOSA, 2018, p. 22). Ao mesmo tempo, passamos a enxergar a infância enquanto futuro da sociedade – desvinculado ao

sentimento de prolongamento e perpetuação da linhagem familiar, mas sim como responsáveis por criar progressivamente melhores condições de vida, o que se liga as condições de trabalho e saúde.

Pelo explicado anteriormente, compreendemos a razão de que tanto fala-se da importância no investimento da educação de qualidade para as crianças e o slogan “todos pela educação” se tornou um mantra moderno (MARTINS, 2009, p. 22), o que no momento em que vivemos está em risco com o atual governo que realiza “contenções de gastos” e cortes de investimentos e ampliações na educação no intuito de automatizar o ensino.

Como exemplo disto vemos o grande incentivo aos cursos na modalidade a distância, que nas propostas do atual governo, além de já termos cursos profissionalizantes de nível técnico e superior, também passaria a abarcar o ensino fundamental e médio (EDUCAMUNDO, 2018) – também podemos verificar tal inclinação na proposta de implementação a partir do próximo ano que visa aplicar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por via digital (MEC, 2019), o que denota que a educação tem seguindo a forte tendência econômica no país da terceirização, como pode ser verificado no artigo de Silveira (2018)

A recente notícia, publicada em meados de agosto no jornal Folha de S. Paulo, sobre a demissão de cerca de 130 enfermeiros e fisioterapeutas da Universidade Nove de Julho (Uninove), em São Paulo, deu mais uma amostra do impacto da reforma trabalhista sobre a educação. Contratados como supervisores de estágios das respectivas áreas e registrados no quadro de pessoal técnico administrativo da instituição, os trabalhadores dispensados foram substituídos por profissionais autônomos, troca facilitada pelas novas regras imputadas à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e pela abertura à terceirizações desmedidas.

Um dos grandes riscos da educação estar sujeita a estes desmontes, como por exemplo a impossibilidade de continuar custeando cursos oferecidos na rede pública por conta da significativa contenção de gastos da educação, é que além de se incentivar os setores privados de ensino que já excluem aqueles que não podem bancar financeiramente, também se desencoraja o investimento na carreira acadêmica e este investimento diz respeito tanto a formação inicial como continuada.

A desvalorização profissional impacta diretamente na qualidade do ensino e como temos visto crescer vigorosamente é transferido à polícia militar a competência de gerir escolas, como se esta ação fosse a grande solução para conter problemas que provém de questões tão mais profundas que dizem do modo de funcionamento social que é tão responsável por criar e manter as colossais desigualdades sociais.

Sheila Daniela Medeiros dos Santos (2002) em sua obra “Sinais dos Tempos: marcas da violência na escola” discute que tratamos do tema da violência como se fosse uma “força cega e incontrolável” (p. 11) e que seus agentes seriam como ceifadores que impõe seu poder aos demais sem que possamos resistir e neste momento nos convida a nomear a violência e compreender o contexto em que é produzida.

Um exemplo a ser pensado foi discutido em uma reunião de funcionários da saúde pública de uma pequena cidade do interior de Goiás, onde a assistente social acusava enquanto criminosa uma senhora que estava recebendo fraldas geriátricas e revendendo-as, mas com análise da realidade desta mulher verificou-se que a mesma cometia o “crime” porque estava em tão crítica situação de vulnerabilidade social e extrema pobreza que era a forma encontrada para que a mesma pudesse se alimentar minimamente.

Santos (2002) então nos mobiliza para que façamos um trabalho mínimo de olhar para a realidade onde a violência é produzida que por ampliarmos o acesso de crianças e jovens à educação, percebe-se na escola as primeiras repercussões da marginalização que enquanto sociedade incumbimos às classes financeiramente carentes. “Sinais dos tempos, como o título sugere, é um alerta à sociedade para que preste atenção aos “sinais da violência” da época presente, enquanto eles sinalizam ainda um futuro passível de ser modificado” (p. 19).

O sociólogo Miguel Arroyo (2019) em concordância com Santos (2002) argumenta em entrevista à revista Carta Capital que é fundamental nos perguntarmos por que há violência nas escolas e qual ideal de educação temos quando apontamos a militarização como maneira de lidar com conflitos e que este modelo de ensino teria melhor qualidade. Arroyo foi aluno de escola militar e conta que na sua experiência

As escolas militares têm bons resultados para formar militares, mas não são os melhores exemplos para formar cidadãos com valores de democracia, de igualdade, valores políticos. Eu me formei em uma escola militar na Espanha, na época do general Francisco Franco, e eu não aprendi nada disso, mas sim a marchar, bater continência, a ter meu corpo militarizado. Essa é a boa educação que queremos? Temos que nos colocar essa pergunta. Os resultados serão bons de acordo com o que temos como ideal. (ARROYO, 2019)

Além de questionar o que consideramos enquanto ideal de educação, Arroyo (2019) reflete também sobre qual infância falamos quando se tem o processo de militarização da educação, que diz de infâncias populares provenientes de favelas e campos. Percebe-se que é também fundamental elaborarmos formalmente o que se concebe enquanto infâncias violentas para a qual a militarização na educação se dirige.

Discussão e conclusão

A transformação do papel social da criança é imenso ao longo do tempo, sendo que nesta mesma obra de Gélis (2010) se discute o determinismo social que era imposto às mulheres como “simples reprodutoras” (p. 320) ao lhes incumbir a tarefa de procriar e com isto a função das crianças se resumiam em preencher os lares e não perecerem, no intuito de serem responsáveis por manter o legado, em forma do nome, da família. O papel social feminino estava diretamente ligado ao lar, a ter (muitos) filhos e nota-se então que a esterilidade era um grave problema e até mesmo nos dias atuais ao tratar de problemas neste âmbito, de acordo com especialistas, é mais fácil intervir de modo que as mulheres se tornem mais férteis ainda que estejam em condições saudáveis de procriar. Assim, nota-se que o papel feminino de ser responsável pela vida das crianças ainda tem estreita relação, o que é também sustentado pelo modo patriarcal que nos organizamos onde delega-se ao masculino a função de prover financeiramente e desobriga-se de ter função ativa enquanto pai e /ou cuidador.

Este breve contexto de como se configura o modelo padrão das famílias é necessário para compreendermos de que modo as crianças são inseridas e reconhecidas enquanto categoria própria. Percebe-se então que foi se aprofundando – de modo não linear na história – o sentimento de infância e o cuidado para que as crianças não morressem. Desta maneira nota-se que o espaço familiar se tornou mais íntimo ao passar do tempo e com isto uma maior pessoalização das relações familiares – começa-se a investir afetivamente nas crianças, tendo-as não somente como extensão dos pais, mas surge também o desejo de amá-las e protege-las. (GÉLIS, 2010, p. 328). Com este novo sentimento da infância surgem também as críticas a respeito do modo de educar as crianças:

Apixonados demais pelos filhos, não percebem o mal que lhes fazem, pois quando os filhos crescem e seus maus hábitos também crescem na mesma proporção, os pais que não podem mais mimá-los ou brincar com eles começam a dizer que são pequenos velhacos intratáveis e cheios de malícia. (GÉLIS, 2010, p. 323).

Gélis (2010) comenta que se diziam que “[...] os mimos são a causa de muitas fraquezas” (p. 323) e como acreditava-se ser possível moldar a figura infantil como uma cera quente notamos já neste período o surgimento de modelos de disciplina baseados em rígidos padrões, afinal, acreditava-se que era possível manipular a personalidade e fisionomia da criança ao que lhe agradasse. Com a fundamental contextualização, é preciso dizer que o momento histórico do qual se fala desta possibilidade de moldar a fisionomia e personalidade da criança se trata de período datado no século XIX. No entanto, apesar deste texto dizer de

uma época há muito ultrapassada, temos ainda hoje a ideia de que podemos moldar/influenciar a personalidade dos jovens, o que pode ser verificado no manual do instrutor do Programa Polícia Militar Mirim na parte dos objetivos específicos, onde se diz que:

O Programa Polícia Militar Mirim – PPMM conforme portaria 5560/14-PMGO que institui o programa nas Unidades Operacionais da Polícia Militar do Estado de Goiás, possui como objetivos:

b) Específicos [...] O desenvolvimento da personalidade das crianças e adolescentes que fazem parte do quadro social da instituição, e sua adequada inserção no meio familiar e social, contribuindo para a boa formação intelectual, moral, espiritual, civil e física destes jovens, respeitando suas tendências vocacionais. (POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS, 2010, p. 7).

Este texto não aponta a mesma crítica que era feita as crianças como “jovens velhacos”, mas diz sobre trazer princípios da hierarquia militar para reger as relações, tornando-as ainda mais verticalizadas. Este modo de lidar com as relações pode ser uma alternativa para lidar com as adversidades na escola que envolvem conflitos comuns de se ocorrer em quaisquer relações. É válido nos questionarmos de que modo a militarização se apresenta na escola e como isto pode contribuir para promoção de um ambiente saudável e facilitador do aprendizado.

Em diálogo com o tenente responsável pelo projeto Polícia Militar Mirim em município do sudeste goiano, o mesmo diz que as crianças gostam do programa por criar sentimento de pertencimento a um grupo e que no início do ano o programa foi interrompido por questões administrativas, o que a diretora da escola esclareceu que se tratava de contenção de custos. Na ocasião o tenente relata que houve manifestação dos próprios pais que chegaram a acionar o ministério público do município para intervir a fim de obrigar a prefeitura a voltar a custear o programa. A ação popular teve sucesso e em junho deste ano (2019) o programa retornou na unidade. No entanto, o tenente esclarece que por falta de condições - incentivo financeiro e também devido ao programa ser direcionado para abranger crianças de 9 até adolescentes de 15 anos e a escola em questão ser uma escola de anos iniciais tendo como público crianças de 6 a 11 anos de idade são feitas adequações quanto ao conteúdo abordado, no que o tenente afirma que suas ações se concentram no período integral onde oferece algumas oficinas de ética, educação física e reforço escolar.

Outro aspecto que devemos considerar ao analisar questões geradoras da indisciplina na escola é o fator econômico, no qual observamos que devido à grande desigualdade social enfrentada em nosso país que tem na sua história a pobreza atrelada a marginalização, dentro da escola isto não deixa de ser diferente. Podemos observar esta correlação que fazemos na fala da professora Ana (SILVA, 2016, p. 84), que expressa também a de tantas outras

professoras (e da população em geral) onde diz-se que por conta do espaço que as crianças vivem – bairro pobre e com alto índice de criminalidade – estão fadadas ao destino de serem miseráveis e violentas, visto que encerramos à população provenientes de famílias carentes financeiramente esta possibilidade de existência. Assim, percebemos já na pré-escola o quanto o determinismo social e os nossos preconceitos são responsáveis por manter as relações de marginalização.

No volume 9 dos Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade - Educação pré-escolar: Desafios e Alternativas, Abrantes (1984, p. 16) critica a forma como são elaboradas políticas educacionais de forma ingênua e considera que as teorias progressistas que tanto pregavam a universalização da educação falavam de modo utópico sobre se extinguir a pobreza, mas sem considerar movimentar as relações sociais que são geradoras e responsáveis pela manutenção das condições de desigualdade. Nisto, o autor verifica que o papel político da escola pública deve ser revisto, já que se torna em primeiro momento:

Instrumento mais propício para a correção das desigualdades sociais e econômicas, para a construção de uma sociedade socialmente igualitária, conferido a educação. Essa é a tradicional concepção liberal. Ingênua, porque não percebe as desigualdades sociais como diferenças geradas histórica e socialmente pelo próprio sistema socioeconômico estabelecido. (...) omite os próprios mecanismos da exclusão social. (ABRANTES, 1984, p. 18).

Discutimos um dos tópicos mais comumente abordados na escola que é a indisciplina, então faz-se necessário compreender as relações que geram os considerados atos transgressivos e para tanto analisamos questões que dizem da realidade e história destas relações hierárquicas que no contexto do qual trabalhamos tem apresentado aspectos da cultura da escolar militar como alternativa para prevenir que as crianças adentrem no crime, segundo o próprio manual do instrutor do PPMM (p. 6).

As relações estabelecidas a partir dos dispositivos podem vigiar, disciplinar, adestrar, controlar o corpo e o pensamento, além de criar e produzir modos de ser, de existir e de sentir. Elas ainda definem, nomeiam, prescrevem normalizações e condicionantes produzindo uma imagem idealizadora, programada da criança e da infância. Essas relações podem aniquilar toda possibilidade de experiência sensível, subtrair as sensações, as percepções, os afetos. (CHISTÉ, 2015, p. 39).

Ao tratarmos dos jovens na escola enquanto potenciais infratores e para tanto há o incentivo de programas de “guarda mirim”, devemos considerar também os impactos que isto pode causar. Na fala do tenente responsável pelo Programa Polícia Militar Mirim, que está sendo desenvolvido desde 2017 em cidade do sudeste goiano, o mesmo diz que existem critérios para selecionar quais crianças participarão do programa, como bom comportamento e boas notas, sendo desta forma uma espécie de recompensa e incentivo ao

que se deseja dos alunos, mas também afirma que já inseriram no programa crianças com histórico de agressão e mau comportamento na escola e que desta forma conseguiram “recuperar” muitos jovens. No entanto, disse que há casos que não se consegue obter o resultado esperado – a criança tornando-se mais obediente e calma – e então a exclui do programa como forma de punição. Desta maneira, ainda não fica claro qual o papel do programa na escola visto que de certa forma desiste dos alunos que não se adequam ao que lhe é esperado, causando possivelmente ainda mais marginalização.

Comprendemos infância enquanto possibilidade e a maneira de tratarmos da educação infantil também tem influência direta nos desdobramentos do ensino – ensina-se para que a criança tenha condições de ter acesso aos conteúdos da classe dominante, tendo melhores condições de competir num mercado que exige estes conhecimentos ou para fazê-los se adaptar e substituir sua linguagem pela linguagem de prestígio - linguagem da classe dominante? Este é o questionamento que Magda Soares levanta em sua obra *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (2017) e discute que ao invés de jogarmos para a família ou/e a criança problemas no aprendizado, devemos refletir sobre o tipo de prática que desenvolvemos na escola e de que maneira podemos contribuir para que através do ensino as crianças tenham condições de acessarem conteúdos tidos como eruditos, que estão em oposição ao conhecimento popular.

Refletir em como nos inserimos na escola pública é fundamental para desenvolvermos práticas que transponham o simples desejo de obediência conseguida através da disciplina no intuito de criar cidadãos bem adaptados, que possam ser bons subordinados e cumprir com exigências que ultrapassam a descrição do trabalho – a chamada valorização da “proatividade”, confundida com a exploração tão facilitada pela sujeição e falta de questionamentos.

As escolas públicas são plurais e assim devem ser consideradas porque somos tão diversos e a exigência da homogeneização de padrões e comportamentos tidos como desejáveis resulta na transformação de diferenças em deficiências a serem corrigidas (BARBOSA, 2016, p. 38-39). Com esta forma de agir e refletir tão limitada, dificultamos que seja ultrapassado o modelo de escola redentora e compensatória, encerrando ao espaço escolar o papel de “depósito” de crianças. (KRAMER, ABRAMOVAY, 1984, p. 34).

Pensar a qualidade da escola pública é pensar nas práticas que desenvolvemos, é nos convidar a refletir a serviço do que estamos ali. Diferente de se conceber nossa atuação na escola enquanto missão que venha a salvar crianças pobres, é reconhecer nosso papel político de mediadores e facilitadores do conhecimento sistematizado.

Referências

- ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. **Cadernos CEDES** - Educação pré-escolar: desafios e alternativas, v. 9. São Paulo: Cortez, 1984, p. 8-25.
- ARROYO, M. Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares. [Entrevista concedida a] Ana Luiza Basilio. **Carta Capital**, 12 de Setembro de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/?p=92224>. Acesso em 17 set. 2019.
- BARBOSA, M. B. **Infância, aprendizagem e patologização**: por entre cartas e escritas de si. 2018. 83 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro (SP), 2018.
- CHISTÉ, B. S. **Devir-criança da matemática**: experiências educativas infantis imagéticas. 2015. 106 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127793>. Acesso em 13 jul. 2019.
- GÉLIS, J. A individuação da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R (Org.). **História da vida privada**. São Paulo: Ed. Schwartz, 2010, p. 311-329.
- KRAMER, M. ABRAMOVAY, S. “**O rei está nu**”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES** - Educação pré-escolar: desafios e alternativas, v. 9. São Paulo: Cortez, 1984, p. 27-38.
- MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela educação”. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1 p. 21-28; jan.-jun., 2009.
- MEC. **Enem terá aplicação digital em fase piloto em 2020 e deixará de ter versão em papel em 2026**. Brasília, DF, jul. 2019.
- POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE GOIÁS, **Programa Polícia Militar Mirim** – Manual do instrutor/monitor. Goiânia, 2010.
- SANTOS, S. D. M. **Sinais dos tempos**: marcas da violência na Escola. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.
- SILVA, C. R. C. **A queixa escolar na educação infantil**: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade do Salvador. 2016, 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVEIRA, J. B. **Terceirização na educação e os prejuízos para o ensino**. 24 de agosto de 2018. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/educacaoartigo/terceirizacao-na-educacao-e-os-prejuizos-para-o-ensino/>> Acesso em 11 jul. 2019.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

20. JUSTIÇA RESTAURATIVA: UM ESTUDO SOBRE SUA APLICAÇÃO EM ESCOLAS NO BRASIL

Lívia Pereira Hartmann

*Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos -
Secretaria de Educação do Distrito Federal*

Carlos Eduardo Sousa Costa Sena

*Mestre em Educação -
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*

Introdução

A escola é um espaço de transmissão dos valores de uma sociedade. De acordo com Rocha, Silva e Almeida Neto (2018, p. 1),

Há bastante tempo o território da escola deixou de ser um lugar de conflitos de ideias e passou a ser campo de conflitos intersubjetivos. Não raros são casos de violência entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, enfim, conflitos que alcançam todos os sujeitos da escola e impactam diretamente no bem comum, nas relações entre os membros da comunidade escolar e no processo de ensino e aprendizagem.

A formação inicial de professores e mesmo os cursos de formação continuada não capacitam os profissionais para a administração de conflitos, nem para a gestão desse tipo de problema. Por vezes o docente se depara com situações conflituosas para as quais não possui métodos efetivos que consigam solucioná-las, ou que pelo menos possam ajudá-lo a gerir seus próprios conflitos.

As atitudes e ações realizadas pelos docentes e demais profissionais das escolas são, na maioria das vezes, guiadas pelo empirismo e pela boa vontade em pacificar os conflitos e acabam de fato não atendendo as reais necessidades e anseios dos envolvidos na situação. No entanto, tais ações ou são pouco efetivas, ou apenas adiam o desenrolar dos fatos e das consequências, ou provocam sentimentos de impotência tanto para os diretamente participantes do conflito como para os que tentam (docentes) ajudar na resolução. (ROCHA; SILVA; ALMEIDA-NETO, 2018).

Este trabalho de pesquisa tem como *objetivo geral* conhecer programas que desenvolvem os círculos restaurativos em escolas pelo Brasil, para embasar implantações em outras cidades e, assim, *identificar* as etapas de planejamento e desenvolvimento dos programas; *verificar* o que vem a ser a justiça restaurativa (JR); *identificar* qual é a formação e quais são os custos necessários para a execução dos programas; *descrever* quem são as instituições e os profissionais envolvidos no desenvolvimento do programa e *compreender* quais são os aspectos que promovem a manutenção e o fortalecimento da aplicação da justiça restaurativa nas escolas brasileiras.

Justiça restaurativa na escola

Dentro da ótica da justiça restaurativa, através da construção da capacidade de estimular relações de companheirismo entre estudantes, as escolas podem abordar os sentimentos de alienação e desesperança que alguns estudantes sentem. A evidência sugere que a base do bem-estar individual, da resiliência, do desenvolvimento social e da cidadania produtiva é nutrir relações positivas dentro da comunidade escolar e da comunidade mais ampla. As teorias que apoiam a prática de justiça restaurativa têm, de diferentes modos, realçado a influência recíproca entre os indivíduos e os grupos na construção de uma cidadania responsável e zelosa. (MORRISON, 2005).

A justiça restaurativa dentro do ambiente escolar não deixa de ser uma estratégia possível e necessária para auxiliar os docentes, assim como a comunidade escolar, no que concerne ao enfrentamento diferenciado dos conflitos e até mesmo da própria violência fortemente presente nas escolas.

É um desafio tamanho se debruçar nesta vertente, pois significa uma quebra de paradigmas no sentido de que a JR percebe as situações conflitivas numa forma de transformação dialógica entre as pessoas, que utilizam sua própria autonomia e interação colaborativa para buscarem um entendimento ou não da questão em jogo. (ROCHA; SILVA; ALMEIDA-NETO, 2018).

Uma das principais razões para a colocação da JR em prática é que nas escolas podem acontecer momentos de grande violência. A função dos gestores restaurativos é cuidar do equilíbrio, investigando os fatores internos e externos que contribuem para o desequilíbrio da unidade escolar, causando a quebra da confiança e o desrespeito.

A ausência de diálogo oculta os conflitos, que acabam por se expressarem de forma violenta nas escolas e salas de aula. A escola deve ser um espaço de todos e para todos, e seu

equilíbrio é propiciado quando as necessidades básicas das pessoas estão sendo satisfatoriamente atendidas: segurança, autonomia e competências. Os conflitos são entendidos com o diálogo. Com a justiça restaurativa há a busca de respostas mais humanas às situações de conflito, pautadas por uma cultura de paz e pelo amor ao ser humano. A comunidade assume a sua parcela de responsabilidade no auxílio à pessoa que cometeu um erro, para a sua reconstrução. (SÃO PAULO, 2016).

Assim, são consensos crescentes que a segurança escolar deve ser norteada de forma semelhante ao regulamento de saúde pública; quer dizer, ao longo de três níveis diferentes de esforços preventivos que formam uma quantidade contínua de respostas, com base em princípios comuns, em níveis primários, secundários e terciários. (MORRISON, 2005).

Em analogia ao modelo de tratamento de saúde, o nível primário de intervenção se dirige a todos os membros da comunidade escolar por uma estratégia de imunização em que a comunidade desenvolve mecanismos de defesa e o conflito não cresce em violência quando surgem as primeiras diferenças. Todos os membros da comunidade escolar são treinados e apoiados no desenvolvimento de competências emocionais e sociais, particularmente na área da resolução de conflitos. Assim, os membros da comunidade escolar são habilitados a solucionar diferenças de modos respeitoso e atencioso, maximizando a reintegração. (MORRISON, 2005).

Três intervenções universais diferentes podem ser assim esboçadas: os níveis secundário e terciário miram o indivíduo específico e os grupos dentro da comunidade escolar, mas ainda utilizam e envolvem outros de seus membros. É através da utilização de outros membros fundamentais da comunidade escolar que a intensidade da intervenção no nível secundário aumenta. (MORRISON, 2005).

Tipicamente, neste nível de intervenção, o conflito se tornou mais prolongado ou envolve (e afeta) um número maior de pessoas, o que reclama a intervenção de um facilitador. Mediação de iguais (*peermediation*) e círculos de resolução de conflitos são exemplos deste nível de intervenção. (MORRISON, 2005).

O nível terciário envolve a participação de um segmento transversal ainda mais amplo da comunidade escolar, incluindo pais, guardiães, assistentes sociais e outros que tenham sido afetados ou precisaram ser envolvidos quando ofensas sérias aconteceram dentro da escola. Um encontro restaurativo “cara-a-cara” é um exemplo típico deste nível de resposta (MORRISON, 2005).

A JR diz respeito a reafirmar, reconectar e reconstruir o tecido social e emocional das relações dentro da comunidade escolar. Este é o capital social que está por trás de uma sociedade civil – uma rica estrutura a ser tecida continuamente para ajudar e recuperar as comunidades escolares. (MORRISON, 2005).

Metodologia

O processo de pesquisa iniciou com a realização de um levantamento de programas da JR aplicada em escolas no Brasil. Essa *pesquisa inicial* foi realizada em sites de busca para verificação da possibilidade de identificação de programas da JR aplicada em escolas.

Foram encontrados alguns artigos e reportagens utilizando as palavras-chave “Justiça restaurativa em escolas” ou “Justiça Restaurativa na educação”, que apresentaram alguns programas em cidades brasileiras. Esse estudo inicial dos programas encontrados facilitou a formulação do questionário que foi utilizado para realizar as entrevistas com responsáveis pelos programas que foram apresentados neste trabalho.

Foi realizado contato com formadores da JR para que indicassem responsáveis pelos programas aplicados em escolas brasileiras. Inicialmente houve um contato para verificação do interesse em participar da pesquisa, e após a resposta afirmativa foi enviado por correio eletrônico o *questionário*, posteriormente reenviado pelos participantes com suas respostas. Foi também enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram enviados quinze questionários para responsáveis de diferentes cidades brasileiras, sendo que seis foram reenviados respondidos. O questionário foi enviado para as cidades do estado do Amapá, Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Os seis programas que participam neste trabalho estão presentes nas cidades de Belo Horizonte (MG), Bento Gonçalves (RS), Caxias do Sul (RS), Palhoça (SC) e dois em Lajes (SC).

Para a identificação de cada um dos questionários respondidos, que correspondem cada um a um programa, utilizou-se a numeração de 1 a 6. Para melhor visualização das respostas, foram criadas categorias temáticas, com palavras-chave, destacadas dentro de cada uma das perguntas presentes no questionário. Dentro de cada categoria temática considerou-se a incidência para agrupamento por semelhanças e divergências para compreensão e identificação dos objetivos deste trabalho. Dentre as 30 questões presentes no questionário foram identificadas *19 categorias temáticas* consideradas relevantes para a compreensão dos objetivos deste trabalho.

Na categoria “*Local de Execução*” foi confirmado que o programa se refere à aplicação da JR em escolas. No primeiro contato para verificar a disponibilidade em participar da pesquisa foi explicado ao participante que apenas quem estivesse como responsável por programas aplicados em escolas poderia responder ao questionário.

A categoria temática “*Órgãos/Instituições Envolvidos*” demonstra o interesse em saber quais são os órgãos ou instituições que participam e compõem os grupos de cooperação para execução do programa de JR nas escolas. Foram descritos os seguintes participantes: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, MP Estadual, TJ Estadual, Universidade Estadual e Federal, Prefeitura Municipal, Comissão Municipal Prevenção da Violência escolar, Secretaria Municipal de Segurança Pública, Fundação Estadual, Polícia Militar, OAB Mulher, Delegacia de Proteção à Criança, ao Adolescente e à Mulher, Grupo de Estudo sobre gênero, Escola da Magistratura, Instituto Técnico Estadual e ONG.

Na categoria “*Motivo da Criação*” foi indicado que a motivação para o início dos programas foi o aumento da violência, e estendeu-se ao programa de paternidade responsável, conflitos escolares judicializados, prevenção à violência e propagação da cultura de paz.

Na categoria “*público-alvo*” foi identificado que os programas se propõem a atingir não apenas os estudantes e professores, mas a comunidade escolar, os gestores, os pais e a comunidade. Entende-se que a violência acontece de forma sistêmica, portanto, tratar apenas das partes diretamente envolvidas no conflito não é suficiente. Para a manutenção da cultura de paz e a prevenção da violência é necessário que a comunidade se apodere das ferramentas do diálogo e da comunicação empática, para que tenham autonomia para mediar conflitos cotidianos, evitando o agravamento e a culminância de agressões e crimes.

A temática “*Quem é facilitador local*”, com intenção de conhecer quem são os facilitadores dos programas nas escolas, indicou que eles são servidores do estado, professores, orientadores educacionais e voluntários.

Sobre a categoria temática “*Formação dos facilitadores da capacitação*”, a formação é oferecida por servidores dos Tribunais de Justiça Estadual (TJ), dos Ministérios Públicos Estaduais (MP) e das Instituições Educacionais como Universidades e Centros de Tecnologia. Esses servidores são profissionais das áreas de Ciências Sociais, Psicologia, Direito, Serviços Social, Comunicação Social, Pedagogos, e também demais servidores das escolas já formados pelos cursos de capacitação.

Na categoria “*Tipo de Capacitação*”, pela descrição de cada participante que respondeu ao questionário, as formas de capacitação divergem entre os programas, sendo algumas no formato de especialização, outras como curso de extensão e com horas destinadas para a prática e estágios. As capacitações são oferecidas pelo TJ, MP e Universidades.

Sobre a categoria “*Recursos e origem*” para a execução e manutenção do programa, os custos podem estar relacionados com o formato da formação e carga horária oferecidas nas capacitações. Os custos tem uma variação de R\$ 3.000,00 a R\$ 9.800,00. Esses recursos tem origem do TJ, MP e Secretarias de Educação Municipais e Estaduais.

Quanto à categoria “*Início do Programa*” foi identificado que os seis programas avaliados em sua maioria tiveram início em 2018, e o mais antigo em 2010. Considerando que a JR teve início no Brasil em 2005, entende-se o desenvolvimento que tem se propagado pelo Brasil com articulações nos últimos 14 anos, percebido tanto na pesquisa inicial quanto na aplicação do questionário.

Na categoria temática “*Conceito sobre a JR*” as palavras usadas para definir a JR são: novo modelo; mudança de cultura; técnica que possibilita a escuta empática; ações dialógicas; reconhecimento do sentido do outro; todos são partícipes dos resultados; é justiça que visa a satisfação de todos de maneira relacional; através do diálogo situações banais podem ser facilmente resolvidas; desenvolve-se a partir do senso de responsabilidade individual e coletiva; é uma nova filosofia de vida que se propõe a dialogar com respeito, empatia e ética.

Na categoria “*Tipo de Conflito*” tem-se a descrição dos conflitos que vêm sendo trabalhados nos programas e que foram descritos como: Indisciplina; *Cyberbullying*; *Bullying*; Preconceitos; Racismo; Intolerâncias; Familiares; Relacionamentos entre os atores da escola e comunidade; Ameaça; Injúria; Difamação; Dano e Lesão corporal; Desavença; Agressão; Automutilação – todos relacionados a conflitos.

Quanto à temática “*Impacto Geral*”, os participantes percebem como impacto do programa que este gerou um novo horizonte de apoio aos professores; favoreceu o conhecimento do que é humano; substituiu as reações violentas nos conflitos por um espaço dialógico; possibilitou restabelecimento de relações após conflitos; favoreceu a transformação pelo diálogo por ser ouvido e respeitado de maneira empática; um conflito ser verbalizado, expressar sentimento, já é suficiente para acalmar a tensão das relações; paz e o respeito se instauram nos espaços educativos.

Na categoria “*Impacto nos Estudantes*”, segundo os participantes, o impacto do programa após a aplicação é de satisfação. Sentem-se entusiasmados; empoderados; querem

participar de outros encontros; têm maior tolerância e menos intervenções violentas; há fortalecimento de vínculos e conexão com o outro; colocam-se no lugar do outro; há vontade de mudança e empatia com os problemas dos outros; desenvolvem mais respeito e responsabilização; possuem o sentimento de que todos têm problemas.

Na categoria temática “*Impacto nos professores*”, os participantes mencionam que os professores ainda se apresentam resistentes, pois carregam o modelo punitivo e reativo para com os estudantes; sentem-se sem instrução necessária para estarem aplicando, esperando que a equipe resolva todos os tipos de conflitos; simpatizam muito com o programa; satisfação; pertencentes e esperançosos; abertura para o reconhecimento de uma prática docente possível em relação à formação de vínculos com os alunos.

Sobre a temática “*Impacto na Comunidade*”, os participantes informam sobre o êxito junto à comunidade, de que não estão acostumados a serem ouvidos, é onde o resultado é mais acolhido e satisfatório; em muitas escolas houve uma transformação de toda uma comunidade escolar e familiar; muita gratidão e colaboração; satisfação e maior confiança na escola.

Quanto à categoria “*Potencializar*”, ou seja, como potencializar o programa, os participantes sugeriram ser necessário formar um maior número de facilitadores, com divulgação dos resultados e formação continuada para os facilitadores com monitoramento/supervisão; investimento; pessoas engajadas.

Quanto à temática “*Impedimentos*” ao desenvolvimento do programa, os participantes apontam a falta de equipe técnica e de verba para seu custeio; a prática “vulgarizada” do programa; resistência e falta de adesão dos educadores que ainda veem com desconfiança as metodologias utilizadas; a descontinuidade por parte das secretarias de educação; resistência ao diálogo; falta de interesse político.

Sobre a categoria “*Manutenção*” do programa implantado, informaram que há necessidade de envolvimento do poder público; de verbas destinadas aos custos com o programa; investimento; maior número de recursos humanos e voluntários.

Finalmente, a categoria temática “*Futuro do Programa*”, que indica como os participantes percebem o programa nos próximos cinco anos, mostrou que acreditam que o programa no futuro estará fortalecido, compreendido, em ascensão, acontecendo em todo o território nacional, tornando-se política pública em todos os estados; investimento em capacitação para funcionários efetivos.

Considerações finais

Este trabalho permitiu conhecer sobre programas da justiça restaurativa aplicados em escolas brasileiras. Considerando a diversidade regional do Brasil, seria possível pensar que o desenvolvimento dos programas é específico e diverso, mas observa-se que conflito e violência ocorrem da mesma forma em qualquer lugar e, portanto, a aplicação da metodologia da JR segue um padrão também devido à sua estruturação, mesmo considerando que os programas estudados neste trabalho se concentraram em sua maioria na região sul, e um programa na região sudeste.

Verificou-se que o conceito e as percepções que os participantes têm sobre a JR são semelhantes entre si, o que permite um entendimento de unidade e padrão nas formações oferecidas nos diferentes lugares, mesmo havendo uma carga horária muito diferente. Também foi possível perceber a satisfação com um novo modelo para lidar com os conflitos por meio do diálogo, transformador das relações, e o desejo de esse modelo seja difundido por todo o país.

As respostas indicam que os programas são apoiados por diversas instituições, tanto para a formação dos facilitadores quanto para a manutenção dos programas. Além dos órgãos que oferecem a formação, TJ Estadual e MP Estadual e Universidades, outros órgãos cooperam para o desenvolvimento da JR nas escolas, como Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Prefeitura Municipal, Comissão Municipal Prevenção da Violência escolar, Secretaria Municipal de Segurança Pública, Fundação Estadual, Polícia Militar, OAB Mulher, Delegacia de Proteção à Criança, ao Adolescente e à Mulher, Grupo de Estudo sobre gênero, Escola da Magistratura, Instituto Técnico Estadual e ONG.

Sobre quem são os profissionais que oferecem as formações não foram apresentadas muitas diferenças, sendo a maioria servidores dos TJ Estaduais e MP Estaduais com formação em Psicologia, Ciências Sociais e Serviço Social.

Os facilitadores da JR nas escolas são os servidores das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Voluntários, nos cargos de professor, orientador educacional e gestores. O público-alvo da JR nas escolas são os estudantes, professores, pais e comunidade, trabalhando as relações interpessoais entre todos eles.

Os tipos de conflitos trabalhados pelos programas foram sobre *Cyberbullying*; *Bullying*; Preconceitos; Racismo; Intolerâncias; Conflitos Familiares; Relacionamentos entre os atores da escola e comunidade; Ameaça; Injúria; Difamação; Dano e Lesão corporal; Desavença;

Automutilação, todos relacionados a conflitos e agressão, confirmando os tipos identificados na pesquisa inicial. Os participantes indicaram que o fortalecimento e a manutenção dos programas dependem de investimento permanente, de supervisão para os facilitadores e de formação continuada, além de formação para novos facilitadores, inclusive para servidores efetivos. Assim, as respostas dos participantes confirmam vários critérios que foram encontrados no estudo inicial de levantamento dos programas quanto à formação técnica dos profissionais que oferecem a capacitação em JR, quanto aos tipos de conflitos e quanto aos órgãos e instituições que cooperam para a execução do programa.

Este trabalho demonstrou a necessidade de maior estudo e aprofundamento da temática para melhor compreensão dos impactos em médio e longo prazos. Igualmente, evidenciou-se a necessidade de buscar atingir maior número de programas para obter um maior número de dados, considerando a diversidade e as peculiaridades do Brasil.

Sobre a forma de obter os dados, talvez as entrevistas sejam um instrumento melhor do que os questionários, pois permitem a interferência do entrevistador para a correção de possíveis interpretações divergentes do real objetivo de cada pergunta.

Uma sugestão é a realização de “Encontros Nacionais de JR” ou “Fóruns de debate”, para que os gestores e facilitadores conheçam o trabalho realizado em outras cidades e possam compartilhar saberes e boas práticas, aspectos positivos, impedimentos e potenciais, fortalecimento e possíveis impactos nas Legislações Estaduais e Federal para a implantação de Políticas Públicas.

Assim como identificado nos questionários, é necessário realizar uma maior sensibilização dos professores para superar as resistências, o que é fundamental para continuação dos programas. Uma possibilidade seria quando ocorrer a implantação dos programas verificar a compreensão dos professores, apresentar as experiências exitosas em outras escolas e realizar aplicação do método primeiro com os professores.

Outra possível sensibilização dos profissionais da educação pode se dar por meio da inclusão da JR como disciplina na graduação com possibilidade de atuação prática, sendo também oferecida em formação continuada com supervisão, suporte para a execução contínua e aprimoramento dessa proposta metodológica. Desse modo, torna-se possível a instrumentalização dos profissionais para que possam lidar com as situações de conflitos na escola e assim, facilitar o trabalho pedagógico dos professores, promovendo um ambiente mais favorável para o aprendizado e para relações saudáveis entre todos os atores da escola e a comunidade.

Referências

MORRISON, Brenda. Justiça restaurativa nas Escolas. *In*: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos; GOMES PINTO, Renato Sócrates. (Org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2005. p. 295-319.

ROCHA, Jefrei Almeida; SILVA, Maria Cristtiane Lopes da; ALMEIDA NETO, Jairo Fernandes de. Justiça restaurativa em ambientes de escolas cearenses. **Empório do Direito**[online], 13 mar. 2018.

Disponível em:

<https://emporiiododireito.com.br/leitura/justica-restaurativa-em-ambientes-de-escolas-cearenses>.

Acesso em: 27 set. 2019.

SÃO PAULO. Núcleo de Justiça Restaurativa da Educação no Município de Tietê. Equidade, Justiça Social e Cultura de Paz. **Cidades Sustentáveis**[online], 13 nov. 2016. Disponível em:

<https://www.cidadessustentaveis.org.br/boas-praticas/nucleo-de-justica-restaurativa-da-educacao-no-municipio-de-tiete>. Acesso em: 27 set. 2019.

21. ACESSIBILIDADE DO LIVRO DIDÁTICO BRAILLE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Jacqueline Clara Queiroz

Mestra em Educação Universidade de Brasília

Sueli Mamede Lobo Ferreira

Mestra em Educação - Secretaria Municipal de Educação de Luziânia

Bárbara Akemi Saro

Mestranda em Educação Universidade de Brasília

Introdução

O tema acessibilidade e inclusão social assume papel relevante na sociedade brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 e foi se expandindo legalmente e teoricamente no decorrer dos anos por meio de normativos e pesquisas científicas. No entanto, na prática há muito a ser conquistado sobre essa questão. “É possível observar uma enorme dificuldade para que esse público tenha seus direitos assegurados e respeitados”. (MONTEIRO, 2015, p. 1).

Há autores que alegam que essa política ainda se encontra incipiente. “Pesquisa como a de Silva (2004), Batista (2013), Costa (2012) dentre outras denuncia que o processo de inclusão ainda não se tornou realidade em muitas escolas brasileiras [...]”. (ULIANA; MÓL, 2015, p. 136).

Essa constatação é ratificada também no que se refere ao material didático braille para os alunos com cegueira⁶³. Enquanto há anos em que todos os alunos que enxergam - denominados pela literatura de videntes - recebem todos os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no ensino fundamental, os alunos com

⁶³Tendo em vista que a literatura discorre que atualmente o termo *peças com deficiência* passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, inclusive por boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência, bem como o *Manual de comunicação da Secom*, ratifica essa literatura ao afirmar que a correta denominação para a deficiência visual é cegueira e baixa visão e, caso não saiba qual desses dois grupos a pessoa pertence, que seja denominado de *deficiência visual* ou *pessoa com deficiência visual*. Por isso neste estudo, por analogia, será denominado de alunos com cegueira. Conforme sítios: <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>; <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/linguagem-inclusiva>.

cegueira, na maior parte desse período, presenciaram a escassez ou até mesmo a falta desses livros.

Salienta-se que o programa do livro didático no Brasil é uma política já consolidada e que existe há 80 anos. No entanto, o livro didático braille⁶⁴ foi incluso somente no PNLD de 2018, o que resultou numa significativa expansão desse material no ano seguinte abrangendo todos os alunos com cegueira de 1º ao 5º ano nas escolas públicas brasileiras. Mas ainda há muito a ser feito na busca da acessibilidade e da inclusão social.

O presente trabalho é um recorte de pesquisa de extensão em *Innovation Management Professional*, pela universidade *Steinbeis Global Institute Tübingen* na Alemanha e objetiva analisar a trajetória e inovação do livro didático braille na educação básica, nas escolas públicas do Brasil, no período de 2000 a 2019. Para isso, realizou-se um estudo descritivo/analítico de cunho quantitativo e qualitativo, amparado pela pesquisa bibliográfica e documental.

Os dados do programa foram coletados por meio de demanda ao MEC e ao FNDE, bem como em visitas às escolas do Distrito Federal que contêm estudantes com cegueira. A pesquisa está estruturada em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, procura-se observar o embasamento legal sobre a educação e acessibilidade no Brasil. Na segunda seção, pretende-se descrever a trajetória da política do livro didático braille nas escolas públicas de 2000 a 2018. Na terceira seção procura-se demonstrar a inovação e desafio da política braille em 2019.

Breve embasamento legal sobre a educação e acessibilidade no Brasil

A Constituição Federal (CF) de 1988 rege em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ademais, no artigo 208 a CF preconiza que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

⁶⁴ A fundação Dorina define o braille como “um sistema de leitura e escrita destinado a pessoas cegas por meio do tato. Sua escrita é baseada na combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas de três pontos, que permite a formação de 63 caracteres diferentes, que representam as letras, números, simbologia aritmética, fonética, musicográfica e informática. O sistema braille se adapta à leitura tátil, pois os pontos em relevos devem obedecer medidas padrão, e a dimensão da cela braille deve corresponder à unidade de percepção da ponta dos dedos”. <https://www.fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/distribuicao-de-livros/formatos-acessiveis/livro-braille/>

preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL/CF, 2019, p. 123).

Diante disso, verifica-se que as crianças com cegueira possuem direitos expressos assegurados por essa lei maior, os quais devem ser idênticos às crianças que enxergam, o que pode ser ratificado no artigo 206, quando a CF define que um dos princípios da educação é a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”. BRASIL/CF, 2019, p. 123).

Após o amparo da CF aos estudantes com cegueira nas redes de ensino regular, outros normativos foram sancionados estabelecendo diretrizes para a promoção da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência. Dentre eles, vale citar a Lei 10.098 de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. Vale citar o artigo 17 dessa Lei:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000, p. 3).

Sem dúvida, as pessoas com deficiências estão amplamente amparadas juridicamente em todas as áreas no que se refere aos seus direitos de cidadão. Ademais, a sociedade, em geral, possui conscientização da necessidade de integração dessas pessoas no meio em que elas vivem com as mesmas garantias e condições que elas possuem. E a Administração Pública trabalha nessa conscientização e, inclusive, estabelece nessa lei no artigo 24 que “[...] o Poder Público promoverá campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa portadora de deficiência”. (BRASIL, 2000, p. 4).

No entanto, a realidade dessas pessoas é bem diferente, pois, além de enfrentar os obstáculos da acessibilidade, ainda encontram barreiras na sociedade que, embora tenha consciência, ainda se encontra despreparada para apoiá-los. Assim, “[...] historicamente, os deficientes percorreram caminhos difíceis e se depararam com diversos obstáculos e percalços no âmbito social”. (MONTEIRO, 2015, p. 3).

Mas, é inegável que esse caminho teve melhoras significativas nos últimos anos. Na pesquisa de literatura sobre a acessibilidade, verifica-se que os estudos convergem para um crescimento da acessibilidade nas últimas décadas. “A inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular ganhou maior dinamismo no Brasil a partir da década de noventa [...] com o advento do paradigma da Educação Inclusiva”. (ULIANA; MÓL, 2015, p. 136).

Para os autores Lima et al (2013) “a Educação Especial vem ganhando espaço nos dias atuais. Dentre os alunos que fazem parte desse atendimento encontram-se as crianças cegas, com a necessidade de uma alfabetização diferenciada”. Nesse contexto, o braille se tornou uma ferramenta indispensável. “A criação do Sistema Braille, definitivamente, representou a primeira grande conquista dos cegos e para os cegos, pois, foi a partir da sua utilização como sistema de leitura e escrita que escolas e institutos foram criados em diferentes países [...]” (MONTEIRO, 2015, p. 3).

Para os autores Romualdo e Marques (2015), o Braille é a única forma de alfabetizar crianças que nasceram cegas, e é também o método mais eficaz. Na mesma linha de pensamento, Lima et al (2013) relata que “[...] o sistema Braille é o método mais indicado para a alfabetização da criança cega.” (LIMA ET AL, 2013, p. 1115).

Corroborando com essas constatações, os autores Icolaiewsky e Correa (2008) fizeram pesquisas com estudantes em sala de aula e foi verificada a relevância do método, como relatado pelos autores com a estudante Tatiana: “[...] os resultados observados na produção de Tatiana foram extremamente significativos. Pôde-se perceber que suas habilidades na leitura e escrita utilizando o sistema Braille se desenvolveram visivelmente” (ICOLAIEWSKY; CORREA, 2008, p. 240).

Já Dorina Nowill⁶⁵, que é referência no Brasil na luta pela acessibilidade e braille, em 2009, no seu penúltimo ano de vida, ainda buscou envolver a sociedade em uma ampla reflexão no uso do sistema braille, como um instrumento indispensável para as pessoas com deficiência visual, tanto na educação quanto no exercício da cidadania, com maior independência e autonomia. (BRASIL/FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2019).

Dessa forma, embora tenha havido uma certa expansão da política de acessibilidade, bem como a inegável relevância do braille para a alfabetização de alunos com cegueira, o livro braille nas escolas públicas do Brasil ainda é incipiente, como será demonstrado abaixo na trajetória do Programa do livro didático.

Trajetória do livro didático braille nas escolas públicas de 2000 a 2018

Antes de adentrar na trajetória do livro didático braille, cabe esclarecer o funcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No âmbito do PNLD, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação

⁶⁵Essa ocasião foi durante as comemorações dos 200 anos de nascimento de Louis Braille, inventor do sistema braille. Nesse evento, Nowill esteve empenhada em chamar atenção para questões relacionadas à deficiência.

Básica (SEB) é o órgão responsável por construir essa política e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é a autarquia responsável por executar essa política. De acordo com o site do FNDE, o PNLD compreende:

Um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. (BRASIL/FNDE, 2019).

Diante disso, verifica-se que o livro braille deveria fazer parte do PNLD, uma vez que compõe obras didáticas e literárias destinadas aos alunos das escolas públicas da educação básica brasileira. No entanto, até 2018 essa política era tratada isoladamente. O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), gerenciava essa política sozinho, contando com a participação do FNDE esporadicamente na distribuição do material. Assim, não havia um adequado planejamento, orçamento e nem execução para essa política e conseqüentemente, poucos livros eram produzidos, os quais eram demandados somente ao Instituto Benjamin Constant ou Dorina Nowill. Esse cenário ocasionava alguns problemas, que serão elencados a seguir.

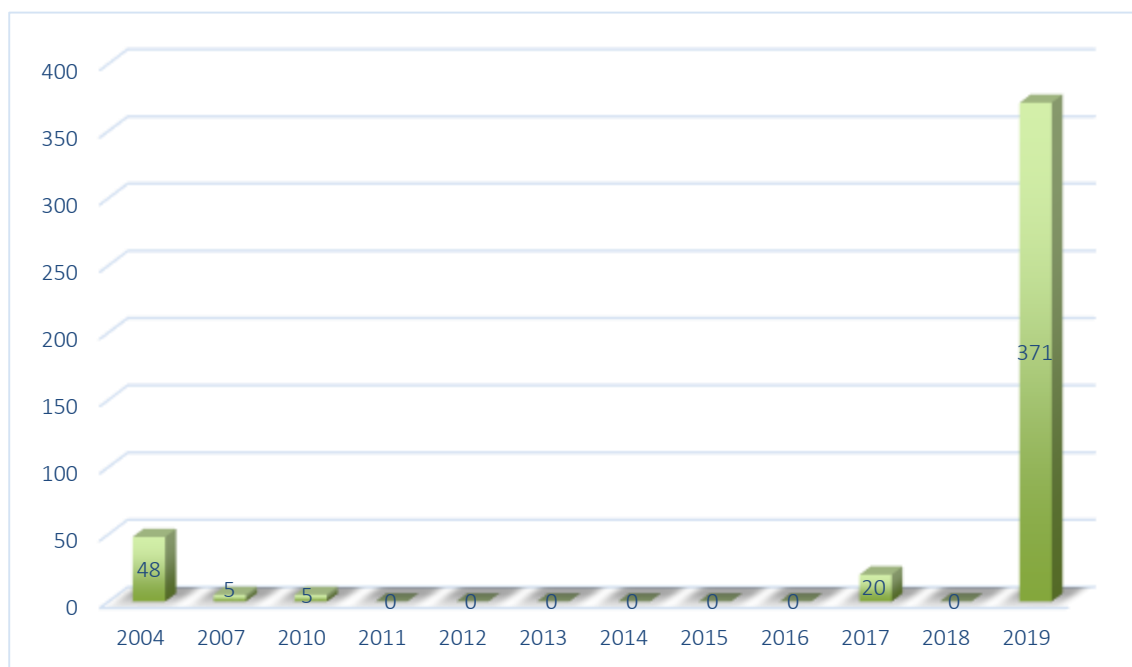
Desde 2000, quando o braile foi implantado nas escolas públicas, o PNLD já distribuía aos estudantes videntes todos os livros didáticos do 1º ao 5º ano, enquanto aos estudantes com cegueira eram distribuídos apenas um ou dois livros, ou até mesmo nenhum, como ocorreu em vários anos entre 2000 a 2018.

Em 2017, por exemplo, foi entregue um livro para cada aluno e somente para os alunos do 4º e 5º ano. Assim, houve aluno que recebeu 1 livro de matemática, outro aluno que recebeu 1 livro de português, e outro aluno que recebeu 1 livro de história (MEC, 2018). Número de livros muito aquém em comparação aos alunos videntes desses anos, que receberam 7 livros, em média. Entretanto, nesse mesmo ano, os alunos do 1º ao 3º ano não receberam nenhum livro. Já nos anos de 2011 a 2016, não houve distribuição de livros para nenhum ano, bem como no ano de 2018 (MEC, 2018).

Ademais, não foi possível saber quantos livros exatamente foram distribuídos no período de 2004 a 2018, exceto em 2017, que foram distribuídos 2.956. No ano de 2017 ocorreu a maior produção de títulos – 20 títulos, perdendo apenas para o ano de 2004, com 48 títulos. No entanto, conforme gráfico abaixo, verifica-se que nessas últimas duas décadas, na maior parte desse período, não houve nenhuma produção de títulos em braille,

consequentemente não houve nenhum livro distribuído. A grande expansão dos livros ocorreu somente em 2019.

GRÁFICO 1. Títulos em Braille no Ensino Fundamental (2004 a 2019)



Fonte: MEC, 2018; FNDE, 2019 [Elaboração própria]

Além de os livros em braille serem escassos, o material chegava meses depois do início do período letivo. Esses livros eram pouco utilizados, pois além de serem diferentes dos livros dos alunos videntes, o que dificultava o aluno acompanhar a aula com os demais colegas, os livros possuíam muitos erros na transcrição do braille e nas paginações, bem como limitações na formação docente no que se refere ao sistema braille⁶⁶.

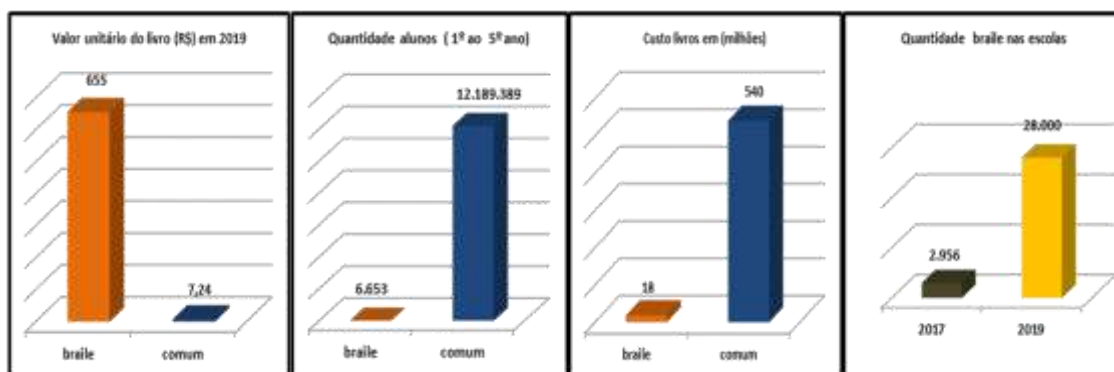
Ademais, o grande gargalo de toda essa trajetória era a falta de planejamento e escassez financeira. Por isso, no edital de 2018 foi inserido o braille para o orçamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2019 e, assim, ficou resguardado o planejamento e o recurso financeiro para os próximos 4 anos, pois a previsão financeira para o PNLD é assegurada a cada começo de ano por meio de um bloqueio de valor estimado, suficiente para todo o processo do livro naquele ano. Como o PNLD é uma política considerada prioritária não houve cortes nesse orçamento nas últimas décadas (FNDE, 2018).

⁶⁶Todas essas informações foram levantadas nas visitas às escolas do Distrito Federal em 2018.

Em 2019, para o ensino fundamental – 1 ao 5º ano - foi reservado R\$ 409,6 milhões para aquisição e R\$ 99,2 milhões para distribuição, de modo a beneficiar aproximadamente 10,2 milhões de estudantes da rede pública, com aproximadamente 50 milhões de exemplares de obras didáticas para o atendimento de 12 milhões de estudantes, sendo o preço médio do livro de R\$ 7,24 (sete reais e vinte e quatro centavos). (FNDE, 2018).

Desse orçamento, o livro braille utilizou R\$ 18,5 milhões para compra de 28,3 mil livros para um total de 6,5 mil estudantes do 1º ao 5º ano, sendo o preço do livro o valor de R\$ 655,0 (seiscentos e cinquenta e cinco reais), em média. O custo unitário do livro braille em relação ao didático comum é 90 vezes mais caro, mas quando se compara o custo total de ambos, o braille se torna irrisório. Assim, dos R\$ 409,6 milhões para a aquisição do PNLD, foi gasto apenas 4,4% com o braille. Dos R\$ 99 milhões para a distribuição dos livros, não foi gasto nenhum recurso financeiro com o braille, pois ele é de entrega gratuita pelos Correios. As comparações entre livro didático braille e livro comum podem ser vistas nos gráficos abaixo.

GRÁFICO 2. Dados quantitativos do programa do livro didático comum versus braille em 2019



Fonte: MEC, 2018; FNDE, 2019 [Elaboração própria]

Dessa forma, os valores quantitativos e financeiros do braille em comparação ao livro didático dos alunos videntes são irrisórios tendo em vista os benefícios do material didático aos alunos cegos, cujo aprendizado depende desse instrumento. Vale destacar que o material braille é indispensável no ensino- aprendizagem das crianças com cegueira, pois somente por meio do braille é possível realizar a alfabetização.

Em 2019, os 371 títulos se transformaram em 28 mil livros que foram distribuídos em todas as escolas públicas do Brasil que solicitaram o material. No Distrito Federal, por exemplo, foram distribuídos em 14 escolas públicas para 38 alunos do 1º ao 5º ano, totalizando 237 livros. (FNDE, 2019).

Quando se compara 2019 com 2017, percebe-se a clara expansão dessa política, pois, em 2017, os 20 títulos se transformaram apenas em 2.956 livros para todo o Brasil. No Distrito Federal, foram distribuídos em 8 escolas públicas aos mesmos 38 alunos do 1º ao 5º ano, somando somente 31 livros. (FNDE, 2019).

Inovação e desafio do braille a partir de 2019

Para ocorrer a expansão e as melhorias na política do livro didático braille, foi necessária uma mudança significativa na trajetória desse material, as quais serão destacadas a seguir. Houve uma reformulação no PNLD e com isso incluiu, no edital de compras dos livros didáticos para 2019, a exigência da compra dos livros em Braille semelhante a compra dos livros dos alunos videntes para 1º ao 5º ano. Assim, a quantidade de livros teve um ápice alcançando um montante de 371 títulos, ou seja, o necessário para que cada aluno com cegueira pudesse obter a mesma quantidade de livros semelhante aos alunos videntes, bem como a mesma coleção desse alunado.

No entanto, o mercado não dispunha de condições para atender na quantidade, qualidade e tempo que o PNLD precisava. Por isso, vinculou-se no edital que a editora que entrasse na competição para fornecer o livro didático dos alunos videntes era obrigada a fornecer o livro em braille, conforme item 4.1 do edital PNLD 2019. Isso ocasionou reclamações das editoras, pois elas não ofertavam esse tipo de serviço e nem tinham interesse de adentrar nesse nicho. Neste sentido, houve uma movimentação no mercado editorial e a empresa recém-criada chamada ED5 abarcou quase toda essa demanda ficando o restante para a fundação Dorina Nowill. Devido a essa grande demanda e as exigências do edital, essa empresa investiu pesado em maquinário e tecnologia sendo reconhecida mundialmente em março de 2019 com o prêmio de revelação em acessibilidade e inovação tecnológica na feira do livro de Londres, na Inglaterra. (BRASIL/PUBLISHNEWS, 2019).

Outra inovação do PNLD 2019 foi a exigência da escrita em português por cima da escrita em braille, denominado tinta preta (Item 18.2 do edital), facilitando que a família ajude nas tarefas de casa, pois muitos pais não compreendem o braille. Isso também auxiliou o professor e a interação com os colegas de classe, em caso de dúvida ou trabalho em grupo, pois os alunos videntes passaram a compreender o livro braille, com a inserção da tinta preta.

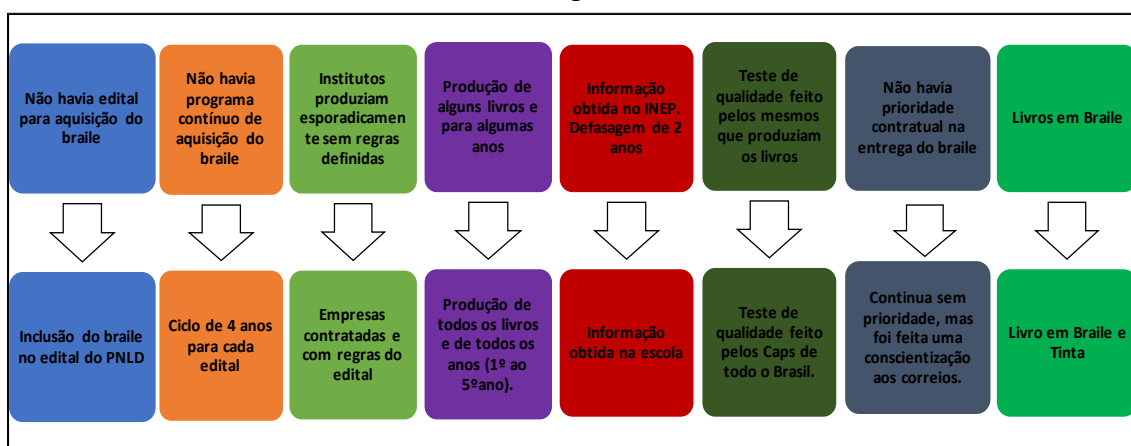
Além disso, a fonte foi ampliada, o que permite que alunos com dislexia também façam uso do livro. Somando-se a isso, foi criado um sistema informatizado, permitindo que o professor acesse o guia didático e indique o número de alunos com cegueira ou baixa visão da sua escola bem como o quantitativo de livros em braille. Até 2018, esse dado era obtido

pelo INEP⁶⁷ e como essa informação possuía uma defasagem de até dois anos, o material era comprado para o aluno que já estava provavelmente em duas séries acima ou até mesmo em outra escola. Outra mudança, aparentemente simples, que trouxe muitas vantagens, foi a alteração dos livros de colagem e grampos por espiral, que diminuiu os custos e permitiu que o aluno dobrasse o livro, facilitando a leitura, haja vista que esse livro é quase o dobro do tamanho do livro normal e as carteiras das escolas são pequenas, do modelo de braço, onde o livro ficava quase todo fora da carteira.

O livro em braille é bastante volumoso devido à espessura do papel, grossa, e à extensa transcrição. O livro de matemática, por exemplo, possui 240 páginas em português, mas quando transcrito para braille, totalizaram 507 páginas. Por isso, esse livro foi dividido em 5 partes e, mesmo assim, cada uma dessas partes ficou mais volumosa que todo o livro de matemática do aluno vidente.

A figura I demonstra alguns itens de mudança entre o fluxo antigo do braille e o fluxo atual. Nesses itens podem constatar que as principais mudanças na política do braille vieram no sentido de implantar regras ao braille de forma clara, expressa e contínua, com o objetivo de trazer celeridade no processo de produção e distribuição, bem como quantidade e qualidade adequada ao Braille.

FIGURA 1. Fluxo do braille antigo versus fluxo do braille atual



Fonte: FNDE, 2019; FNDE, 2019 [Elaboração própria]

⁶⁷ A informação do INEP atende às necessidades do livro didático comum, pois o fluxo de alunos videntes segue uma trajetória muito parecida de um ano para o outro. No caso do braille, isso não ocorre. Mais de 60% dos livros eram entregues para os anos ou escolas que não correspondiam a realidade da matrícula do aluno. Informação fornecida nas visitas às escolas do distrito Federal.

No entanto, embora tenha havido uma melhora no fluxo do braille, se faz necessário aprimorá-lo em várias fases, bem como acrescentar outras, como será elucidado em seguida. O braille é enquadrado como uma política de inclusão social e isento de cobrança pelos Correios, mas também não há prioridade de entrega, como existe no material didático dos alunos videntes.

Nesse formato, o tempo para entrega é maior, não há registro de quando foi entregue, onde foi entregue, nem mesmo se foi entregue. Esse processo, apesar de ser sem custo, está ineficaz, necessitando de ser revisto e reformulado, a fim de atingir seu objetivo, ou seja, que o material chegue ao aluno em tempo hábil para ser utilizado em sala de aula. Como esse livro é oneroso e a quantidade é pequena, comparado ao livro do aluno vidente, seria razoável o pagamento por encomenda. Em média, o custo da encomenda seria R\$15 (quinze reais) por livro, o que totalizaria R\$400 mil reais por toda entrega do material em braille. Esse valor acrescentaria em torno de 2% do valor total gasto com o braille em 2019, que foi de R\$18 milhões.

Outro procedimento que precisa ser revisitado é o sistema de escolha do livro didático, que funciona geralmente uma vez a cada 4 anos para cada ciclo e somente no primeiro ano as escolas informam se há alunos com cegueira e qual a série. Assim, caso os alunos mudem de escolas ou permaneçam no mesmo ano, o livro será enviado para a escola ou ano indevidamente. Dessa forma, verifica-se que o fluxo dessas informações deveria ocorrer anualmente, dada a necessidade de atualizar a situação de cada aluno todo ano, atualizando informações como repetência, troca de unidade escolar, abandono, novos alunos matriculados.

O livro braille, embora venha também com escrita em português, o que facilitará a leitura para o professor, isso não é o suficiente, pois o professor precisa ensinar a gramática, dentre outras coisas. Visitando as escolas do Distrito Federal, percebe-se que o percentual de professores qualificados em braille é muito baixo. Dessa forma, é necessário que seja oferecido capacitações para que os docentes estejam preparados para lidar com a necessidade desse aluno.

Ademais, há de se criar um processo de monitoramento do braille nas escolas que receberam os livros, pois, como até 2018, poucos livros eram enviados para essas redes, não havia verificação desse material. No entanto, os principais indicadores dessa política serão obtidos - principalmente em visitas nas escolas - na constatação de quantos professores estão qualificados para o braille; se o quantitativo estava adequado; se os Correios entregaram na

data, na quantidade e no endereço correto; se a qualidade física do livro atende o controle de qualidade e se esses livros estão efetivamente em uso.

Ressalta-se que, mais do que tudo isso, é necessário verificar se esse material didático está atendendo à necessidade a que essa política se propõe, ou seja, se os alunos estão sendo alfabetizados na proporção e temporalidade adequada, se está havendo uma inclusão social desse alunado na escola e assim atingir o objetivo da lei maior, que é poder exercer a cidadania na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Salienta-se que atualmente o livro didático braille impresso, atende somente as crianças do 1º ao 5º ano. Nos demais anos, os alunos com cegueira são contemplados com material digital, atualmente o EPUB⁶⁸. Caso haja efetividade do livro didático braille impresso seria de bom alvitre que esse material ampliasse para os demais anos, como já ocorre para com os alunos videntes. Ressalta-se que para que os alunos com cegueira aprendam as disciplinas do 6º ano em diante, por meio de áudio, é bastante complexo, principalmente para as disciplinas de física, química, matemática.

Considerações finais

A trajetória do livro braille nas escolas públicas no Brasil começou no início de 2000, em um ritmo bastante lento e descontínuo com baixa quantidade e qualidade. Até 2018, poucos livros braille foram distribuídos às escolas públicas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Mas com o PNLD 2019 houve uma alteração na política e esse material passou a integrar esse Programa e, assim, houve uma grande expansão no quantitativo e qualitativo do livro braille.

Dessa forma, o aluno com cegueira passou a receber o mesmo quantitativo de livros que o aluno vidente, bem como a mesma coleção. Ademais, foi a primeira vez que o braille foi produzido também em tinta preta, o que facilitou para os pais, colegas e professores acompanharem o aluno com o conteúdo em braille.

No entanto, há muito ainda a ser feito, pois existem gargalos que precisam ser tratados, tanto na produção do livro, quanto na distribuição, bem como verificação da efetividade do braille na alfabetização dos alunos. Salienta-se que atualmente o livro didático braille impresso, atende somente as crianças do 1º ao 5º ano, contemplando os demais anos

⁶⁸ EPUB é a abreviação de *Electronic Publication* - Publicação Eletrônica. É um formato de arquivo digital padrão, específico para livros digitais.

somente com o material digital, EPUB. Diferentemente do que ocorre com os alunos videntes, que são contemplados com todos os livros impressos em toda a educação básica.

No entanto, contraditoriamente, o material digital atende muito mais os alunos videntes do que os alunos com cegueira. Assim, caso fosse necessário fazer uma escolha de qual material seria impresso, o braille deveria ser o escolhido. Para além de uma política educacional, o programa braille é uma política de combate ao analfabetismo, de acessibilidade e de inclusão social, e objetiva uma política de cidadania na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda; CORREA, Jane. Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender. **Revista Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 229-244, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a06.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

LIMA, Éwelyn Inácia de et al, 2013. O processo de alfabetização em Braille da criança com deficiência visual. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. Especial, Jul./Dez., 2013, p. 1114-1122. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PROCESSO%20DE%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20EM%20BRAILLE%20DA%20CRIAN%C3%87A%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20VISUAL.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

MONTEIRO, Janete Lopes. Os desafios dos cegos nos espaços sociais: um olhar sobre a acessibilidade. Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012. **IX Anped Sul**. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1081/649>. Acesso em: 13 set. 2019.

ROMUALDO, Edson Carlos; MARQUES, Gabriela de Souza. O processo de produção/adaptação de material didático de fonética e fonologia para deficientes visuais. **Revista Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 539-568, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/98931/111830>. Acesso em: 13 set. 2019.

ULIANA, Marcia Rosa; MÓL, Gerson de Souza, 2015. A in/exclusão escolar de estudantes cegos no processo de ensino-aprendizagem da matemática, física e química. **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 3, n. 2, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/viewFile/3355/2360>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF)**. 05 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de set. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm. Acesso em: 12 de set. 2019.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento. **Programas do livro, 2019**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 10 de set. 2019.

NETO, Leonardo. Ed5 leva o Prêmio em Londres. **PUBLISHNEWS**. 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/03/13/ed5-leva-o-premio-em-londres>. Acesso em: 13 set. 2019.

Seu modo de ver o mundo. **Fundação Dorina Nowill**, 2019. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouvea-nowill/>. Acesso em: 13 set. 2019.

22. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PARTE DA MUDANÇA SOCIAL E GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS

Any Patrícia Borba

*Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos -
Universidade Federal de Goiás*

Adilson dos Reis Felipe

Mestre em Educação - Universidade Federal de Goiás

Introdução

Este trabalho tem gênese na experiência de trabalhadora assistente social em unidade de educação infantil, na qual, durante anos de trabalho pude perceber crianças privadas do processo de educação infantil. E ao inserir na Escola Fundamental apresentam maior dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, e não são raros os casos de reprovação ou abandono do processo de educação formal.

A pesquisa norteia pelos seguintes objetivos: Compreender como se estabelece a educação infantil no processo de ensino e aprendizagem e na garantia dos Direitos Humanos; entender como se estabelece o contexto histórico da política de educação na garantia de direitos; analisar a educação infantil no processo de transformação social do indivíduo.

Nos levantamentos permeados pelos objetivos da pesquisa, pode-se compreender o contexto histórico da política da educação destinada a crianças de zero a cinco anos de idade e, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, perpassa a ação assistencialista, por meio da articulação política de pensadores e sociedade civil, promove as primeiras instituições de educação com cunho de responsabilidade do estado

Pretende-se com essa análise refletir sobre a lógica do capital no processo educacional na perspectiva da garantia dos Direitos Humanos.

Para realizar a discussão adota-se as categorias de análise: processo educacional; leitura de classe social; pensamento crítico na educação; mudança no comportamento social por meio da educação. A base teórica adota autores tais como: Saviane (2007); Mészáros

(2002); Paulo Freire (1996); Montano (2011); Marx (1996). Com o fim de contextualizar a realidade social foram utilizados documentos institucionais.

A educação no processo histórico: jesuítas, lei de diretrizes base da educação (LDB - 1996), educação infantil como dever do estado.

No período do Brasil Colônia ao Império (1500-1882), a alfabetização e catequese eram estendidas aos filhos dos pequenos comerciantes, artesãos, os índios. A formação destes e das crianças dos grandes proprietários de terra era realizada nas fazendas por jesuítas ou professores contratados. Para dar continuidade ao processo educacional, na educação superior, os filhos dos fazendeiros - de idade apropriada -eram encaminhados a Portugal. Durante a colonização do País, a Educação teve o caráter de “aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculturar decorrem de dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização”. (SAVIANI, 2007, p. 27).

Como afirma Saviani, a intenção dos colonizadores era que a cultura europeia sobressaísse à cultura dos povos nativos sob responsabilidade dos religiosos com o apoio da Coroa Portuguesa. Os jesuítas tinham um plano pedagógico, elaborado por Manoel da Nóbrega, que contava com três fases, assim definidas como leitura e escrita com opção pelas artes e catequese para os ricos e formação agrícola para os filhos dos trabalhadores e crianças indígenas (2007).

Portanto, como observado em análises e fontes históricas, o processo educacional foi pensado, desde os primórdios, com diferenciação de classes sociais. No Brasil, em 1759, por meio do ideário de Pombal, trazia o Iluminismo como norte nas propostas e ações políticas, consequentemente, as educacionais estabelecidas nas escolas. Não ocorreram grandes mudanças no processo educacional, o fato de maior importância foi o da instituição das “aulas régias”. De acordo com SAVIANI (2007), neste período, houve ruptura no processo educacional brasileiro.

As reformas pombalinas continuaram em curso, com o processo de implantação das aulas régias. Ocorreu, mesmo, uma maior expansão, de modo especial no que se refere às Escolas Primeiras Letras, que passaram a se chamar “aula de ler, escrever, contar e catecismo” [...] a implantação das reformas pombalinas iniciou-se logo após a aprovação do Alvará 1759 com os concursos realizados na Bahia para cadeiras de latim e retórica e nomeação dos primeiros professores de Pernambuco. (p. 106-107).

A Reforma Pombalina provoca maior distanciamento entre as classes sociais, quem podia pagar as aulas obtinha esses serviços, segundo Saviani(2007).

Em 1826, o Parlamento recebe a proposta de dividir a educação em quatro graus: 1º. Pedagogia; 2º. (Liceu); 3º. Ginásio; 4º. Acadêmico. A proposta foi analisada como ambiciosa, demonstrava preocupações com o processo educacional no Brasil, não chegou a ser aprovada no Parlamento conforme projeto original (SAVIANI, 2007). O processo educacional brasileiro permaneceu sem importantes alterações com a passagem do País Colônia, Império ao Brasil Republicano.

No século XIX é outorgada a primeira Constituição do Brasil República, (BRASIL - 1891). Não havia nenhuma citação sobre a educação, o que demonstrava que no período do Brasil República o processo educacional não fazia parte dos ideários de governo no que refere à educação pensada de forma democrática, a atender a todos, pobres e ricos.

Porém, a reforma de Benjamin Constant, sob o Decreto nº 981/1890, trazia a proposta educacional para os níveis de educação Primária e Secundária com aspectos referenciados a “moralidade e higienização”. A educação era considerada como “remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização, a instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza”. (GONDRA, 1988a, p. 64). Sendo essa a primeira vez que o processo educacional passa a ser pensado de forma legal. Esse decreto permanece a nortear legalmente o processo educacional até a nova Constituição, em 1934.

O século XX foi marcado por movimentos de mudanças estruturais tais como duas Grandes Guerras Mundiais, propostas socialistas discutidas em toda Europa, o que refletia na América Latina, incluindo o Brasil. Dentre dessas lutas os movimentos sociais e populares pela educação.

Na busca e necessidade de mudança no processo educacional, acontecem no Brasil os movimentos com foco na melhoria da educação, dentre eles, os que marcaram a história como a Semana de Arte Moderna, em 1922⁶⁹. No contexto político, acontece a Revolução de 1930, com ela, a industrialização da Nação. Aspectos que provocaram a necessidade de mão de obra qualificada para o desenvolvimento industrial, quando o Estado é forçado a intensificar a proposta de formação educacional.

Em 1934, na segunda Constituição Federativa do Brasil, já consta capítulo sobre a Educação e Cultura, onde o Art. 149 institui a educação enquanto direitos de todos, de

⁶⁹ A Semana de Arte Moderna (1922) aconteceu em São Paulo, no Teatro Municipal, onde um grupo de novos e antigos intelectuais divulgou novas ideias, momento do início do Modernismo no Brasil. O Movimento Modernista tinha como objetivo romper com o modelo estabelecido pela arte europeia e estabelecer a livre manifestação cultural. (BOAVENTURA, 2000).

responsabilidade da família e do Estado. Portanto, inicia o processo de educação como política pública. Além de assegurar que o processo educacional é direito de todos, distribui atribuições das três esferas de governo, afirma que Educação Primária é gratuita.

A política da educação no Brasil foi constituída a partir de interesses antagônicos e contraditórios no cenário econômico e social a início do século XX. De um lado a burguesia - para atender o mercado - noutro, o proletariado - para assegurar a garantia de acesso à educação pública igualitária - para todos os cidadãos brasileiros.

Além da necessidade do mercado, os diversos movimentos sociais e populares demonstravam essas contradições, exigindo do Estado respostas à condição da educação percebida, como a de que a educação não dividisse em educação para o trabalho (para o proletário) e educação científica (destinada à burguesia).

A discussão da educação popular, iniciada em 1945, com motivações escola novistas⁷⁰, revela a realidade social e histórica, econômica e cultural da população impulsionada a crescimento da população urbana. “Movimento de Educação Popular, propõe às massas populares um trabalho de conscientização e politização desenvolvendo Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos e expandindo as escolas primárias”. (COLESEL, 2010, p. 2).

O movimento da educação popular, de cunho mais revolucionário e de base teórica da esquerda, discutia a educação como espaço de transformação social e de tomada da consciência de classe.

Discussão proposta por Paulo Freire, se aproximava das discussões teóricas embasadas na divisão de classe social, tema que já vinha sendo pauta de análises, desde os séculos XVIII e XIX, por Marx, Engels (1988/1996/1999) e Gramsci (1978).

A proposta dos movimentos pela educação era pensar os desafios colocados à sociedade diante das mudanças econômicas e sociais implementadas no País. Entre esses o impasse: “Como desenvolver uma Nação de homens analfabetos?” (SAVIANI, 2007).

Com o fim do Estado Novo (1946) as discussões em torno da Política Pública de Educação tomam fôlego, os movimentos sociais e populares se fortalecem. Em 1946, é

⁷⁰Escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. (CASTRO, 2004, p?).

promulgada outra Constituição, que acolhe algumas das reivindicações dos movimentos sociais e populares. Neste momento também a proposta da educação popular, uma formação que levasse o indivíduo a se perceber como classe, sujeito de direitos, tendo na educação ato político reflexivo (Freire, 1993). A nova lei não atende a todas as reivindicações, deixa brechas a novas propostas a serem assimiladas posteriormente.

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - Para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - É garantida a liberdade de cátedra.

Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1946).

Depois de 14 anos da retomada das discussões em torno da Política Pública de Educação, é assinada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, lei que cria a primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação que entra em vigor em 1962.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1962 significou a culminância de diversos movimentos pelo Brasil, principalmente na Região Nordeste do País, nos Estados da Bahia, Ceará e Pernambuco. Um dos exemplos da luta pela garantia do direito à educação aconteceu por meio do Pernambucano. Paulo Freire, em 1962, levantava a proposta da alfabetização de adultos em 40 horas”. (SAVIANE, 2007).

Acontece em todo País o movimento de erradicação do analfabetismo, no qual se pensava a Educação Primária gratuita e a alfabetização de adultos, movimento iniciado com a Igreja Católica e que toma força, sai do âmbito catequético, passa a ser chamado de “educação popular”, assume nova conotação. Neste momento, a luta para que a política da

educação fosse acessível a todas as pessoas, independente da classe social, já era uma das bandeiras dos movimentos revolucionários.

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos 1960 assume outro significado. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada da consciência da realidade brasileira. A Educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A 'educação popular' assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo, e para o povo, pretendendo-se superar o sentimento anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e de dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo, a ordem existente. (SAVIANI, 2007, p. 315).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1962, propõe a participação da sociedade no processo educacional, reivindica da sociedade civil por meio dos movimentos sociais populares que afirmavam ser necessário conhecer a realidade para propor ações educativas. Aspecto da discussão dos movimentos pela educação explícitos, desde as primeiras inversões sobre o assunto, dentro do processo educacional brasileiro que afirma a necessidade de se perceber como são constituídas as relações sociais entre estudantes, sociedade, família e professores. (GOHN, 2006).

Em 1964, com advento da Ditadura Militar o Brasil entra no sistema de exceção, não promove alterações consideráveis no que refere à realidade no plano socioeconômico. Como não aconteceram mudanças de grande vulto, não foram necessárias mudanças na Lei nº 4024/1962 e nos primeiros capítulos da LDB.

A novidade na proposta educacional, a partir da Ditadura Militar, é assumir proposta capitalista e a doutrina interdependente que para a educação seja denominada "pedagogia tecnicista" que vinha sendo desenhada e discutida por diversos autores, desde o início da década de 1960. (SAVIANI, 2007).

O período de maior repressão da ditadura militar, entre 1969 e 1974, foi momento de instituir o regime e assegurar a sua manutenção (NETTO, 2002). Coincidiu com o período onde foi consolidada a LDB, de 1971, que tinha como característica marcante a educação profissionalizante, balizada no espírito desenvolvimentista pregado pelo governo da época que estabelecia *slogans* tais como: "Brasil grande", "milagre econômico". (BELLO, 2001).

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Além da educação com proposta de formação profissionalizante, foram incluídas no currículo escolar disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica; Educação Física;

Educação Artística; Ensino Religioso, este último, passa a ser ministrado no período das aulas, de matrícula facultativa enquanto disciplina destinada ao 1ª e 2º⁷¹ graus da educação.

O processo educacional brasileiro conta com história recortada a diversos períodos. Instituído como política pública, só acontece a partir da segunda metade do século XX, na redemocratização da Nação, com fim da Ditadura Civil e Militar, com a construção da Constituição da República Federativa do Brasil (democrática) arquitetada sob a leitura da sociedade de direitos, quando e onde estabeleceu-se a era das políticas públicas, dentre elas a Educação. O reconhecimento da Educação - direito do cidadão e responsabilidade do Estado - foi estabelecido nos artigos 205 a 214:

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. *Art. 214.* A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam.

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Na história da educação o contexto da garantia de direitos sociais no território brasileiro é campo de discussão anterior à consolidação dos Direitos Sociais previstos na Constituição Brasileira de 1988, quando consolidada de forma legal, no artigo 6º - da Educação - Capítulo dos Direitos Sociais. A Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, assegura no capítulo dos Direitos Sociais acessos conquistados devido à articulação dos movimentos sociais e populares, que expressaram as contradições e necessidade de política pública que atendessem à sociedade com o intuito de promover a garantia dos direitos e promover a justiça sustentável. Com relação aos direitos sociais, não está previsto apenas a Educação - como consta no Art. 6º da Constituição Brasileira de 1988⁷².

⁷¹ 1º grau a partir da LDB de 1996: referente ao Ensino Fundamental; 2º grau a partir da LDB de 1996 - equivalente ao Ensino Médio.

⁷² Art. 6º - 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, 1988).

O 3º capítulo da Constituição Federal de 1988⁷³ estabelece quais os princípios normativos a ser seguidos no processo educacional do País, posteriormente adequados e aprovados, confirmado por meio da Lei nº 9.394/1996, a estabelecer que a educação seja direito de todos e dever do Estado, da família, com os princípios de desenvolvimento do sujeito para a efetivação da cidadania e trabalho (BRASIL, 1988). Isso, sob os seguintes princípios:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

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

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988).

Para que as expressões da *questão social* fossem percebidas com o objetivo de que, diante delas, o Estado tomasse postura na garantia de direitos, foi necessário que a sociedade organizada em movimentos sociais e populares as expressasse. Diante das condicionalidades legais, o processo educacional não configurou, nem estabeleceu como proposto 24 anos após a promulgação da Constituição Cidadã, 16 anos após a LDB/1996. O Brasil estabelece a Constituição de 1988, sob pressão internacional, para que saísse da condição de Nação cuja maioria das pessoas eram analfabetas, mais de sete milhões de crianças em idade escolar não frequentavam o universo escolar. Não poderia um País como o Brasil buscar desenvolvimento econômico, formado por pessoas analfabetas. (FRIGOTTO, 2003).

Desde então, o Estado passa a falar do processo educacional de outra forma, a que estabelece o processo educacional assegurado a todos -política universal - incluindo as crianças na Educação infantil. (FRIGOTTO, 2003).

Com a promulgação da Constituição Brasileira, a partir de 1988, a educação infantil foi percebida e proclamada Direito das Crianças. Em 1996, foi confirmada como parte da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, alterada em 2013, por meio da Lei nº 12.796, que estabeleceu a educação infantil com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, direito da criança e não da mãe trabalhadora, como era percebido até então.

⁷³ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - Garantir o desenvolvimento nacional; III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 2013).

Outra lei a confirmar como direito das crianças, entre zero e seis anos de idade, o acesso à educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que declara o dever do Estado em assegurar a elas o atendimento em creches e pré-escolas.

O atendimento à criança - contexto histórico -foi organizado como prática da assistência social, proposta em atender os interesses da família, principalmente, da mulher inserida no mercado de trabalho (MACHADO E PASCHOAL, 2009).

Marx (1986), ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho, a exploração do trabalhador, disserta sobre a utilização das máquinas, aspecto de levou a entrada da mulher e da criança nas indústrias, ou seja, a participação no mercado de trabalho, pois estes trabalhadores apresentavam características que atendiam à nova forma de trabalho, não havia mais a exigência da força física bruta, mas a necessidade de trabalhadores mais flexíveis fisicamente para atender possíveis manutenções das máquinas.

Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, são apresentadas dificuldades com relação de onde e como deixar as crianças. Assim iniciam as primeiras instituições de atendimento aos filhos das mulheres trabalhadoras. Na Europa, surgem as “mães mercenárias”, que vendiam sua força de trabalho para mães operárias, cuidando dos seus filhos (MACHADO E PASCHOAL, 2009). Uma ação paternalista que não assegurava os cuidados educacionais das crianças, apenas a ideia que a criança seria acompanhada por uma pessoa adulta, ao menos, com maior idade que a criança cuidada. O Estado não se fazia presente nesta ação.

As “mães mercenárias” eram mulheres sem preparo para o trato e cuidado das crianças, acontecia diversas formas de agressões com o intuito de acalmar as mesmas, fazê-las obedientes. O que naturalmente provocava as fugas das crianças e o aumento delas nas ruas, causando incômodo na sociedade, devido o número de infantis nas ruas. Portanto, a partir desse incômodo acontece a reação social que cobra do Estado uma resposta, e a partir de então o poder estatal passa a pensar ações com o fim de coibir a permanência de crianças nas ruas.

As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade

aplauiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas. (MACHADO E PASCHOAL, 2009, p. 3).

A realidade da infância em situação de abandono provoca a “sensibilidade” na sociedade, não pelo fato da situação de abandono, risco social, mas por estarem nas ruas. Para resolver o problema, são criadas as instituições de acolhimento para os filhos de trabalhadores.

A exemplo dos Estados Unidos e Europa, que abre as primeiras escolas de atendimento às crianças no século XVIII, com o intuito de cuidar exclusivamente dos filhos das mulheres trabalhadoras, onde nasce o conceito de “mulher – trabalho – criança”. São instituídas as primeiras escolas para crianças de zero a cinco anos com o intuito de atender as mães trabalhadoras (MACHADO E PASCHOAL, 2009).

As primeiras escolas abertas no Brasil, no século XX, tinham cunho higienista, jurista e religioso. Como tal, entendiam ser as instituições de atendimento às crianças mais um espaço de higiene social, moral, de preceitos e conceitos religiosos destinadas aos filhos das famílias pobres. (KUHLMANN, 1998). Com este viés, principalmente nas cidades onde já se instalavam as fábricas e mulheres trabalhavam, foram criadas instituições de atendimento às crianças, filhas das trabalhadoras. (KUHLMANN, 1998).

Já por volta da quarta década do século XX, o movimento sindicalista começa a reivindicar que as fábricas oferecessem atendimento de creche para as crianças filhas das mulheres trabalhadoras. Na década de 1930, acontece o impulsionamento da industrialização no Brasil, o fenômeno da urbanização, migrações tanto internas quanto externas. (OLIVEIRA, 1992).

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

As vilas operárias atendiam parte dos trabalhadores, aspecto que os desmobilizava, enfraquecia o sindicato. Pois, as atendidas não se colocavam contra seu empregador com exigências trabalhistas. No contexto de reivindicações e mobilizações são criadas as creches, historicamente vistas como espaço assistencialista para os filhos das famílias que não tinham como cuidar deles, ou seja, a creche é a “substituta” da família,

Nesta ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância descolada de sua sociedade e de sua cultura específica (OLIVEIRA, 2011, p. 43).

Portanto, o atendimento à criança nas creches ou pré-escolas não era percebido com o cunho pedagógico, continuou a leitura assistencialista, como o substituto dos cuidados maternos. A sociedade entendia, muitas das vezes, que a responsabilidade dos cuidados das crianças era da mulher. No que refere à legislação brasileira, até o final da década de 1970, não foram realizadas ações que pudessem ser consideradas de relevância, que assegurasse o direito à educação nos primeiros anos de vida da infância. (KUHLMANN, 1998).

A leitura das leis que asseguram a educação infantil como direito da criança e, além do direito, a discussão de que a educação infantil é uma das partes da educação básica, assume-se assim uma das principais funções da educação que é a educação para cidadania.

Ser cidadão significa ser tratado com urbanidade e apreender a fazer o mesmo em relação às demais pessoas, ter acesso a formas mais interessantes de conhecer e apreender a enriquecer-se com a troca de experiências com os outros indivíduos [...] a educação para a cidadania inclui tomar perspectiva do outro. (OLIVEIRA, 2011, p, 52).

Diante da afirmação da autora, acredita-se que a criança, ao ter acesso ao processo de ensino e aprendizagem, nos primeiros anos de vida, terá maiores condições de percepção crítica como sujeito de direito, assim, exigir cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem coerente com a realidade, que permita seu posicionamento enquanto sujeito de direitos e não espectadores.

Ao discutir educação infantil, dizer sobre a autonomia pode parecer abstrato, porém, quando pensamos em sujeitos de direitos e autônomos⁷⁴, entendemos serem detentores dessas prerrogativas por toda a vida, não são concepções formadas no ser adulto, mas construídas socialmente durante toda a vida. Daí o motivo de promover a autonomia e sentido de direito, ainda na educação infantil como previsto na lei 12.796/2013.

A relevância no processo de ensino e aprendizagem, ainda nos primeiros anos de vida, foi utilizado documento institucional com levantamento da realidade socioeconômica das famílias e as crianças matriculadas em uma escola de filantropia, o Centro de Educação

⁷⁴Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprender, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo (Trindade, 1992: p. 32; Carmo, 1997: p. 300; Knowles, 1990).

Infantil Marista Divino Pai Eterno (CEMADIPE), localizada na periferia⁷⁵ da cidade de Aparecida de Goiânia, no Bairro Madre Germana I, que até o ano de 2017, não contava com nenhuma escola pública de educação infantil ou ensino fundamental, além da unidade filantrópica. Aspectos que interferem diretamente na vida social e educacional das crianças. Assunto a ser discutido no próximo item.

Educação infantil como processo de transformação social e educacional

Para discutir sobre o processo de garantia de direitos por meio da educação infantil a pesquisa traz no bairro Madre Germana I, município de Aparecida de Goiânia-GO. Ali, por anos a responsabilidade em assumir a educação infantil foi delegada ao Centro de Educação Infantil Marista Divino Pai Eterno - CEMADIPE, instituição privada, filantrópica.

Segundo o Censo do IBGE (2010), Aparecida de Goiânia é considerada município de grande porte, com 455.657 habitantes, o maior coeficiente entre as cidades que compõem a Região Metropolitana da Capital do Estado de Goiás.

O Bairro Madre Germana I teve origem por meio de área de posse, final da década de 1990, onde foram criados os Bairros Madre Germana I e Madre Germana II, cada um com ocupação imediata, com aproximadamente seis mil famílias. Esses bairros localizam nos limites da cidade de Goiânia com Aparecida de Goiânia, divididos pela GO-040. O Bairro Madre Germana I está localizado no município de Aparecida de Goiânia, enquanto o Madre Germana II situa-se no município de Goiânia. (CEMADIPE, 2018).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2012, os bairros mantinham população superior a 30 mil pessoas, dentre as quais seis mil delas correspondem a crianças e adolescentes. (CEMADIPE, 2018).

A escola social Marista CEMADIPE, no ano de 2018, atendeu 640 crianças na Educação Infantil no 1º ano do Ensino Fundamental. Dentre as 640 crianças atendidas, 460 foram matriculadas na educação infantil, crianças entre quatro e cinco anos. Para o ensino fundamental, 180 crianças. (CEMADIPE, 2018).

Uma demanda muito maior que a quantidade de vagas, motivo de existir processo de seleção, pois se trata de escola filantrópica, onde existem algumas prerrogativas como renda e residir próximo a escola. Esse aspecto provoca o não atendimento por parte da unidade de

⁷⁵ Ocupação urbana, de área cedida pelo Estado para coibir o movimento social por habitação que crescia devido a organização social nas décadas de 1980 e 1990 (Morais, 2000).

60 crianças no ensino fundamental, as quais realizaram a educação infantil não atendendo nenhuma criança novata, aspecto que provoca, em muitos casos, a dificuldade dos pais em matricular os filhos nas escolas da região por falta de vagas, principalmente na zona urbana de Goiânia, que não conta com escolas para educação infantil ou ensino fundamental.

A realidade da educação na região periférica de Aparecida de Goiânia e de Goiânia leva a perceber a disparidade no processo educacional, onde a lógica do capital impera, utiliza o Estado para manutenção da ordem vigente. Assim como afirma Mészáros (2002) “no reino do capital, a educação é ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino” (2002, p. 16). Esta reflexão do autor nos leva a pensar quais são os elementos da discussão do capital que impedem a garantia dos Direitos Humanos das crianças no acesso à educação infantil.

Quando em uma região populosa o acesso ao processo educacional é negado pelo Estado o sentido de cidadania⁷⁶ não é validado, pois, se ser cidadão é ter seus direitos respeitados e assegurados no convívio social, as crianças do Bairro Madre Germana II não são consideradas cidadãs, pois não participam das atividades comuns, não têm direitos garantidos, ou seja, a legislação não passa de mera utopia. (SANTOS, 2000).

Portanto, quando se pensa a educação infantil como processo de acesso à garantia dos direitos humanos e transformação social pela formação, percebe-se por meio dos documentos do CEMADIPE (2018) ser impossível promover a transformação social, pois o Estado não oferece condições de acesso à educação na região, os espaços existentes não suprem a necessidade educacional da população, oferecendo números de vagas inferior ao total necessário.

Entre as crianças que estão no CEMADIPE e acessam a educação infantil e ensino fundamental na instituição, com acesso à formação que pode mudar a realidade de algumas pessoas, porcentagem insignificante. No município de Aparecida de Goiânia, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, afirma que o déficit de vagas no município é de 45.146 vagas, para um universo de 59,874 crianças entre zero e cinco anos de idade (GOIÁS, 2015). São dados que por si, demonstram a ausência da política de educação infantil no município.

⁷⁶O geógrafo Milton Santos (2000) em sua obra *O Espaço Cidadão* – afirma: “Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário”, ou seja, o processo de produção e reprodução capitalista transformou o indivíduo em consumidor e as relações de cidadania em disputas pelo espaço da cidade.

Medeiros (2019) afirma que as famílias não têm a percepção da educação infantil como garantia de direitos e processo de transformação social, elemento que dificulta a permanência e continuidade do processo da educação infantil. A autora afirma que, mesmo com dificuldade de acesso à educação infantil, o número de desistências é significativo: “Existe uma demanda muito maior que o número de vagas disponíveis, mesmo assim, no ano de 2018, aconteceram 79 desistências”. (MEDEIROS, 2019, p. 10). Nesse sentido cabe a discussão da motivação, ou as relações sociais que levam a desistências, ou abandono das crianças do processo educacional.

Entre as diversas razões, foi possível identificar que a principal é a pobreza, ou seja, a desistência do processo educacional, o qual poderia ser o espaço de transformação social, impedido pela negação dos direitos sociais, a exemplo, a alimentação. A realidade econômica das famílias atendidas no CEMADIPE demonstra que a per capita destas é de 436,68 Meديروس (2019), enquanto que a per capita estimada das pessoas em situação de ocupação do Estado de Goiás gira em torno de 663,11 (GOIÁS, 2018). Essa realidade demonstra que as famílias atendidas no CEMADIPE têm renda inferior às demais regiões do Estado, motivo, muitas vezes, de ser o principal elemento de abandono do processo educacional e negação do processo de cidadania. (MEDEIROS, 2019).

Diante das análises, é possível perceber que a educação vive a contradição da lógica do capital, mesmo sendo atendido no processo de educação, a falta de trabalho, alimentação e condições objetivas de sobrevivência impede o acesso e continuidade, permanência no processo educacional.

Portanto, como abordado no contexto histórico deste trabalho, a educação passou por diversas discussões até chegar à condição de direito social, dentro do pensamento da sociedade conservadora, onde a infância, principalmente a das pessoas pobres é colocada à margem do direito o qual o Estado só assume como política pública após a imposição social. Mesmo assim, em regiões pobres do País, caso do Bairro Madre Germana I e II, esse direito ainda não é validado, havendo, como no início da história da nação, a divisão entre classes sociais para o acesso à educação.

No que refere ao entendimento sobre o processo de educação infantil para as suas famílias, as respostas demonstram que os pais entendem que como a criança é pequena, pode esperar um pouco mais para iniciar as atividades educacionais, sendo o principal motivo de matricular as crianças para que elas fiquem em segurança enquanto os pais estão para o trabalho (MEDEIROS, 2019).

O pensamento dicotômico e conservador que provoca a perda dos direitos sociais da educação, por parte da sociedade, é reforçado no momento da falta de emprego dos adultos, que para assegurar a sobrevivência, retiram as crianças da escola, as leva ao mercado de trabalho para contribuir na renda familiar. Segundo Montaña, (2011) a luta cotidiana, as necessidades primeiras da vida do sujeito levam ao materialismo espontâneo, e não percebe a relação opressiva que o leva a seguir a imposições sociais colocadas pela classe dominante: “Assim como torna incompreensível aos indivíduos o conhecimento crítico da sua própria vida” (2011, p. 100). Os dados levam a pensar sobre os pais que seguem a “ideologia” dominante presente na sociedade conservadora, segundo a qual à criança pobre é reservado o trabalho (MONTAÑO,2011) sendo essa a expectativa das famílias.

Diante do processo histórico das relações de classe⁷⁷ a pesquisa trata da compreensão da política de educação como elemento de discussão entre as classes. Percebe-se que a educação como garantia de direitos, teve avanços e conquistas, porém, ainda há muito o que fazer para efetivar, uma das principais lutas é fazer o processo educacional efetivo e crítico. Sem percepção de classe e criticidade do processo de educação, este ainda não é percebido como direito, mas espaço de cuidado da criança para os pais trabalhadores. Também não é entendido como processo da educação básica, e é a partir da mudança do comportamento social e política que se poderá tornar a sociedade formada por pessoas críticas e com compreensão das relações sociais de classe.

Este trabalho, por meio dos referenciais teóricos, levantamento de dados institucionais demonstra que o processo educacional tem relevância na socialização do sujeito e que o ensino e aprendizagem deveriam ser primeiras pautas do Estado, com investimentos em mais espaços que consolida esses direitos, lembrando que a educação infantil e ensino fundamental, segundo as Leis de Diretrizes de Base, é de responsabilidade do Município.

⁷⁷Designando as grandes linhas das divisões sociais, o termo "classe" levanta questões essenciais concernentes à natureza dos grupos assim designados e das suas relações. Por isso, as teorias sociológicas não deixaram de trazer definições divergentes, que correspondem às suas concepções próprias. A obra de Marx é exemplar de uma concepção da classe social que pode qualificar-se de "realista" (Aron 1966). Em *O Capital*, faz da relação de propriedade a relação social determinante que opõe, no modo de produção capitalista, os proprietários dos meios de produção e os proletários detentores unicamente da sua força de trabalho. Entre estas duas classes essenciais, a classe média seria chamada a regredir em número e em importância política à medida do desenvolvimento da indústria e da intensificação da luta de classes. A classe é assim definida como o conjunto dos agentes colocados nas mesmas condições no processo de produção. Marx não duvidava de que a luta econômica devesse transformar-se em luta política e numa revolução social que provoque o afundamento do modo de produção capitalista e o desaparecimento das classes. (Lessa, 1997, p. 71).

Ainda, se os Direitos Humanos fossem assegurados como previstos nos documentos nacionais e internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) Constituição da república Federativa do Brasil(1988), dentre outros, a realidade da população pobre deste País seria diferente. A educação seria pauta primeira das Três Esferas de governo. Realidade que não se configura na atual conjuntura brasileira.

Conclusão

Ao trazer à discussão o processo educacional como garantia dos direitos humanos, nos primeiros anos de vida do sujeito, como elemento de possível transformação social, perpassa pela vivência na realidade educacional em região periférica que possibilita identificar a fragilidade do processo educacional como garantia de direitos. Em um bairro onde este inicia-se a partir de área de posse, ou seja, população pobre, no fim dos anos 1990, e o município só constrói uma escola de ensino fundamental e educação infantil, em 2017, delegando a uma obra social filantrópica o atendimento como única instituição a oferecer o serviço em região populosa. Desta forma sem atender à demanda, promove o déficit na garantia do direito à educação.

Demonstrar por meio dos movimentos reivindicatórios, sejam eles formados por intelectuais e estudiosos, ou usuários da política, dá relevância à educação infantil no processo de transformação social. A realidade das famílias atendidas na Escola Marista CEMADIPE demonstra que o principal motivo de abandono do processo educacional na unidade é provocado pela condição financeira dos pais, obrigados a buscar outros espaços de sobrevivência provocados pelo desemprego dentre outras causas. (MEDEIROS, 2019). Portanto, a miséria, ou as relações cotidianas como afirma Montañó (2011) faz com que o sujeito não consiga perceber o poder opressivo no qual está inserido, em uma instância “alheia, incógnita e impessoal” (MARX E ENGELS, 1988, p. 14), provocada pela relação de classe social.

A discussão sobre Educação, Direitos Humanos e Classe Social, promove a leitura das relações contraditórias no contexto da política pública de educação no Brasil. A proposta da educação crítica é promover a leitura do sujeito sobre seu espaço social, assegurando os direitos humanos e atendendo a documentos internacionais e nacionais, que atestam a educação como direitos de todos e dever do Estado. Ao deparar com a ausência do Estado nas políticas públicas, discute-se a política de educação na perspectiva da educação infantil, nos espaços de maior concentração de pobreza. Pode-se perceber que o interesse em atender essa parte da população não é objeto primeiro das discussões do Estado, mas relação de

classes sociais. Nesta perspectiva o Estado delega para a sociedade civil, por meio das ONGs, caso do Bairro Madre Germana I e II, o atendimento à demanda e a política de educação básica, atestando assim a lógica do Estado mínimo e a negação dos direitos humanos e sociais do sujeito, sem assegurar o princípio de cidadania, citado anteriormente.

Podemos concluir, para o momento, que se fosse efetuada a educação infantil e ensino fundamental, ou seja, a educação básica, de forma a assegurar o atendimento de toda a demanda, principalmente em regiões pobres, possibilitaria a promoção da sociedade crítica, que exigiria as funções do Estado de forma mais eficiente, como previsto na Constituição Federal de 1988. Por consequência trabalhadores com condições de perceber a lógica da exploração e da pobreza, assim, brasileiros adultos, com discernimento da relação de classe social e a função do Estado.

Com base nos documentos institucionais da Escola Marista CEMADIPE, base teórica utilizada, pode-se afirmar que as famílias entendem a educação, em seus primeiros anos, a educação infantil principalmente, como mecanismo de assistência, ou seja, de cuidado, não processo educacional, podendo ser abandonado - entendimento das famílias - sem prejuízos para a criança, por ainda serem muito pequenas. O que representa pouca mudança na concepção de atendimento do início do século XX.

Entre as condições objetivas promovidas pelas desigualdades sociais que promovem desemprego, fome e violências, a sociedade adultocêntrica que não percebe a criança como sujeito de direitos. E a educação infantil percebida com pouca relevância acadêmica diante da realidade das famílias, muitas das vezes baseadas na sobrevivência.

Portanto, a pobreza é o principal motivo de abandono do processo educacional nos seus primeiros anos. Em análise dos documentos institucionais do CEMADIPE foi possível identificar que a formação educacional dos pais das crianças atendidas tem maioria no ensino fundamental, muitos abandonaram o processo educacional ainda crianças. Ante a leitura teórica realizada e o levantamento de dados institucionais podemos identificar que a educação é construída em processo que pode levar a um *apartheid* social.

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar as sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja a existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional[...]que acontece dentro das escolas de educação formal que praticam o agravamento do *apartheid* social – nas reproduções de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (MÉZÁROS,2008. p. 11-12).

Também demonstramos documentos institucionais do CEMADIPE (2018) que a instituição teve 79 desistências de crianças as quais não continuaram o processo educacional em outras instituições. Quanto ao motivo da desistência os pais declaram as questões econômicas, a busca de emprego em outras regiões da cidade. Neste sentido a mercantilização citada por Mészáros (2008) estaria na lógica da sobrevivência. Os pais analfabetos ou de baixa escolaridade, continuam a realizar serviço com pouca remuneração, estes, muitas das vezes, também abandonaram o processo educacional ainda na infância.

Por outro lado, o Estado dificulta o acesso por meio de regras impostas por mecanismos externos e internos que buscam índices de qualidade numérica, tratando a educação e os indivíduos como base de uma análise matemática, processo de desumanização da educação.

A superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. (FREIRE, 1996, p. 44).

Ao pensar a desumanização da educação - que perpassa pela opressão do sujeito e negação dos direitos - uma das contradições estabelecidas na lógica das relações sociais, a mesma educação que liberta e traz a compreensão de classe social e direitos, também pode ser elemento de dominação e alienação, quando realizada de forma desumanizada para atender as necessidades do mercado e da classe dominante.

Conclui-se, portanto, que o processo educacional crítico é elemento consistente no processo de transformação social. E para compreensão da relação de classe social, o conhecimento crítico é elemento que promove a percepção social, a mudança nas relações sociais de opressão. E deve ser iniciado nos primeiros anos de vida da criança, se houver a compreensão dos Direitos Humanos, e, se estes forem efetivados, a lógica da desigualdade social poderá ser mudada.

Referências

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco, 2001.

BOA VENTURA, Maria Eugênia (Org.). **22 por 22**. A Semana de Arte Moderna vista pelos seus contemporâneos. São Paulo: EDUSP, 2000.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Base da Educação**, 1934.

_____. **Lei Diretriz e Base da Educação**, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes da Educação**, 1996.

_____. **Constituição Federal de 1988**.

_____. LDB alteração Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

_____. **Lei Diretrizes de Base da Educação**, 2013.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia Estatística**, 2010.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2016.

CASTRO, A. H. O professor e o mundo contemporâneo. **Jornal O Diário Barretos**. Opinião aberta, 08 jul. 2004.

CAVALCANTE. Ana Caroline Oliveira. **O papel social da educação infantil**. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CEMADIPE. **Realidade Social e econômica dos Estudantes Matriculados em 2018**. Aparecida de Goiânia, 2018.

COLODEL, Alessandra. **Um olhar para a Educação Infantil**. Alessandra Polon Universidade Estadual Centro Oeste: UNICENTRO. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, 2015.

GOHN. Maria da Gloria. **Educação e movimento sociais**. São Paulo: Boitempo, 2006

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática da educação popular**. o espaço do cidadão. 5 ed. São Paulo: Nobel, 2000.

GONDRA, José Gonçalves (1988a). Conformando o discurso pedagógico a contribuição da medicina. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.) **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica.

HAMZE, Amélia. Escola Nova e o Movimento de Renovação do Ensino. **Brasil Escola** – Canal do Educador. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm> Acesso em: 10 jul. 2019.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas-SP: Autores Associados. 2001. [Coleção Educação Contemporânea].

LESSA, RENATO, organizador. **Guia prático da linguagem sociológica**. São Paulo: Zahar, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura**. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1982. p. 386-422.

_____. **O Capital**. l. 1, v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**, São Paulo Cortes, 1988.

MEDEIROS. Michely Pires de; MACHADO. Francisca da Conceição Costa. **Os rebatimentos da austeridade de gastos na política de assistência social**. Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social. Goiânia: Universidade Unidas de Campinas–Unicamps. 2019.

MEZAROS. István. **Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MONTAÑO. Carlos. **Estado, classe e movimento social**. 3 ed. São Paulo: Cortez 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. Revista HISTEDBR On – line. Campinas, n. 33, p .78-95, mar., 2009.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. Zilma Moraes R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
Coleção Docência em Formação.

SANTOS Milton. **A pobreza urbana.** Coleção Estudos Urbanos. São Paulo: HUCITEC-UFPE, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

Sites acessados: https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_132.pdf Pesquisa em 03 de jun. 2019 e <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016-11/diagnostico-da-educacao-infanti.l>

23. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino
Mestra em Educação - Universidade Federal de Goiás

Carolina Cardoso
Mestranda em Educação - Universidade Federal de Goiás

Gislene de Sousa Oliveira Silva
Mestra em Educação - Universidade Federal de Goiás

Elementos introdutórios

No decorrer do desenvolvimento da sociedade as crianças vivenciam situações de exclusão, desigualdade e violência, o que os impedem de usufruírem de seus direitos. No Brasil esta realidade não se constituiu de maneira diferente. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e aprovações de leis nacionais dela decorrentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, a infância adquiriu determinada relevância, sobretudo porque as crianças passaram a ser consideradas como sujeitos de direitos, com absoluta prioridade.

Pode-se dizer que isto representa uma grande conquista, uma vez que foram necessários muitos anos de luta, discussões e debates, para garantir à criança, seus direitos e a consolidação da sua absoluta prioridade, que é um princípio constitucional, no qual garante a efetivação dos direitos da criança, conforme está disposto no artigo 227 da CF/88:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O ECA, em seu quarto artigo, reitera e normatiza que a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Ainda afirma, no mesmo artigo, que a garantia da prioridade se refere à primazia em favor das crianças, no que se refere ao atendimento,

proteção e socorro, em quaisquer circunstâncias; na formulação e execução de políticas sociais públicas; e na destinação de recursos públicos, com finalidade de proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

A criança é considerada como sujeito de direitos. Portanto, torna-se evidente discorrer sobre as Políticas Públicas para a infância, uma vez que garantem a efetivação dos direitos previstos na CF/88 e ECA. Partindo deste princípio, a problemática deste trabalho está assentada em verificar como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irmã Yolanda Vaz abrange e considera a primeira infância.

Esta pesquisa se justifica em primeiro lugar pelo fato da criança ser considerada como sujeito de direitos. Essa conceituação surge a partir da elaboração de documentos internacionais como, por exemplo: Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Em segundo, pela importância que é dada ao Projeto Político-pedagógico, uma exigência legal, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

O Projeto Político-Pedagógico surge como instrumento que possibilita a autonomia das escolas. No documento estão atribuídas as incumbências da instituição, a saber, as ações e os projetos que serão executados ao longo de um ano letivo. Sobre isso, Bazílio; Kramer (2008, p. 53) afirmam que “todo Projeto Político-Pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias e recursos” em que devem ser considerados a educação das crianças e a elaboração da identidade da instituição.

Esta pesquisa foi assim organizada: O Capítulo I, discute o surgimento da concepção de infância, o histórico das Constituições Brasileiras até a legislação atual, em que a criança é vista como um sujeito de direitos e com absoluta prioridade; a contextualização da Educação Infantil; e ainda, sobre o marco legal da primeira infância, a Lei nº 13.257/2016, que reitera e modifica alguns artigos do ECA. O capítulo II traz os procedimentos metodológicos e a descrição da escola, neste caso, a pesquisa documental de abordagem qualitativa.

Os dados desta pesquisa foram construídos a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico. Para a elaboração deste estudo foi estabelecido um critério para escolha da escola, a saber, a que atendeu em 2018 o maior número de alunos no Município de Catalão.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irmã Yolanda Vaz atendeu no referido ano, 385 alunos na Educação Infantil.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica⁷⁸ e que é ofertada em Catalão – GO pelo município, conforme dispõe a LDB. A Lei normatiza que é responsabilidade dos Municípios oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-escolas. O CMEI atendeu 163 alunos na creche e 222 na pré-escola.

Por fim, no Capítulo III, apresenta a descrição e análise do PPP da escola, a partir dos objetivos especificados para este trabalho, analisar e verificar se, e de que maneira, o Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irmã Yolanda Vaz, considera e garante os direitos das crianças na primeira infância.

Capítulo I

Ao longo dos anos, foram surgindo várias concepções de infância. Dentre muitos autores que se dedicaram a estudar a evolução histórica e a concepção de infância tem-se Philippe Ariès. Os seus escritos nos contam que houve um tempo na história em que não havia sentimentos pela infância, já que a criança era desde pequena inserida no contexto da vida adulta.

Na Idade média, as crianças cresciam em meio aos adultos, não havia distinção entre roupas e atividades específicas para os pequenos. Assim, conforme Ariès (1984) *apud* Pinheiro (2003, p. 49),

Eram vistas, em geral, como adultos em miniatura, cuja educação se dava em meio aos adultos, por um sistema de permuta de crianças entre famílias, para que fossem ensinados determinados trabalhos, costumes e valores, assim como as aprendizagens em oficinas, junto aos artesãos. Enfim, os afazeres e conhecimentos necessários à vida.

Somente em meados do século XIV, no Renascimento e finalmente na modernidade que principiou algum sentimento a infância. No século XVI a família começa a preocupar-se com as crianças e, portanto, surgem alguns espaços destinados à educação delas. Esses espaços surgem com um poder corretivo e punitivo, já que “os colégios, que objetivavam sujeitar os desejos à razão” (PINHEIRO, 2003, p. 52), isso, pois, a criança era vista como imperfeita, e então, era sujeitada a castigos e humilhações públicas. Sobre isso Pinheiro nos diz que, “[...] as surras e os castigos eram uma forma de humilhação e submissão aos superiores,

⁷⁸ Conforme a Lei nº 9.394/96 a Educação Infantil encontra-se organizada da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

refletindo a concepção que vigorava na sociedade. O uso dos chicotes era frequente, com crianças de todas as idades e níveis sociais. (PINHEIRO, 2003, p. 53).

Contudo, embora as crianças recebessem um tratamento voltado para os castigos, mostrou-se importante, pois a infância somente se faz “objeto de estudo, compreensão, análise e normalização” (NARODOWSKI *apud* PINHEIRO, p. 54, 2003), justamente, quando esses espaços específicos para a educação de crianças são criados. Consequentemente, nasce junto, de forma lenta e gradual, sentimentos em relação a infância. A criança passa ser vista pela família como um ser que precisa de cuidados, mas, concomitante, necessita de orientação e educação.

1.1. A criança na legislação brasileira

Reconhecendo todo o esforço em elaborar Leis que garantem os direitos e amparem as especificidades próprias do desenvolvimento da criança e o do adolescente é importante apresentar o histórico das Constituições que já foram implementadas no Brasil. Atualmente a criança e o adolescente ocupam um lugar de centralidade na Legislação Nacional. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) inaugura a proteção integral a criança. O artigo 227 normatiza os direitos fundamentais de crianças e adolescentes: 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.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Contudo, nem sempre foi assim. Uma vez que o Brasil se torna independente em 1822, é outorgada em 1824 a Constituição Política do Império do Brasil, que não trouxe nenhuma recomendação sobre os cuidados e os direitos a serem dispensados às crianças. No seu artigo 179 existem 35 incisos, mas, em apenas um deles, tem-se um ordenamento voltado para as crianças, em que se garante a instrução primária, conforme o texto original:

Art. 179: A inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, são garantidos pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII: A Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos (BRASIL, 1824).

Essa medida aparece como uma das primeiras ações do Estado voltadas aos jovens, sobretudo pelo fato do analfabetismo no Brasil Império ser alto. Coelho ressalta que “no

tempo do Império, o contingente de analfabetos era muito grande, algo próximo a 83%, para uma população de pouco mais de quatorze milhões de pessoas” (COELHO, 1998, p. 95). Justamente pelo fato de não haver políticas públicas que garantissem o cumprimento desse inciso. Além disso, a entrada dos jovens na escola estava limitada a sua idade e às suas condições, a saber, para ter acesso a escola, era necessário ter entre 5 e 14 anos e fazer parte da população livre e vacinada, já que os escravos eram proibidos de matricular-se nas escolas públicas (SCHUELER, 1999).

A Proclamação da República no Brasil ocorre em 1889 e com ela tem-se a promulgação de um novo dispositivo legal, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 24 de fevereiro de 1891. O artigo 72 que “assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes a liberdade, a segurança individual e a propriedade” (BRASIL, 1889), representa avanços, já que são dados direitos aos estrangeiros. Contudo, assim como a Constituição anterior, não aborda nenhum aspecto que referencie a proteção à criança.

Em 16 de julho de 1934, é homologada a terceira constituição do Brasil. No seu texto aparecem aspectos referentes à proteção da criança, pois, no seu artigo 121, proíbe o trabalho para menores de 14 anos; no artigo 138 normatiza que compete à União, aos Estados e aos Municípios amparar a maternidade, a infância e proteger a juventude contra toda exploração, abandono físico, moral e intelectual; no artigo 149 considera a educação como direito de todos. Percebe-se uma tentativa de proteger a criança e ampará-la, contudo, não se percebe o termo criança.

Três anos depois, em 17 de novembro de 1937, passa à vigência, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil. A nova constituição reitera e inaugura novos aspectos em relação aos direitos dos jovens, porém, semelhante à anterior, não aparece o termo criança, de forma clara. No que diz respeito à educação, o artigo 15, no inciso IX, normatiza que é dever da união esboçar as diretrizes de formação física, intelectual e moral da infância e da juventude, além disso, determina que é competência do Estado assegurar condições físicas e morais de vida à criança. Isso está evidenciado no artigo 127,

[...] a infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole. (BRASIL, 1937).

Aliado a isto, o artigo 129 legisla a favor da matrícula das crianças na escola. Na década seguinte, com o fim do Estado Novo, em 18 de setembro de 1946, é promulgada uma nova Constituição, onde aparece pela primeira vez o termo adolescência. O artigo 164 traz a obrigatoriedade da assistência à maternidade, à infância e à adolescência, e o amparo às famílias que tem muitos filhos. No que diz a educação, normatiza que compete a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e reitera, no artigo 157, a proibição do trabalho para crianças menores de 14 anos.

A Constituição de 1969 surge no contexto do regime militar e, portanto, traz um caráter autoritário. Há garantia direitos, mas também articula condições para retirá-los. Neste interim, passa a ser proibido o trabalho para menores de 12 anos, antes proibido para menores de 14 anos. Pode-se dizer que isto foi um retrocesso, em meio a uma época que as crianças e adolescentes ainda não eram vistos como sujeitos de direitos. O artigo 158, mantém as mesmas disposições da constituição anterior no que diz respeito a proteção da infância e da adolescência.

Finalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, garante a proteção da maternidade, da infância e da juventude como um direito social, sendo esta uma responsabilidade dos Estados e da União. Outro aspecto importante, crianças e adolescentes são impedidas de trabalhar antes de completarem 16 anos, com exceção daquelas em condição de aprendizes, a partir dos 14 anos (artigo 7, inciso XXXIII). Além disso, antes a responsabilidade da criança e adolescente era apenas da família, agora também é do Estado, como garantia o artigo 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em conformidade com a CF/88, tem-se a promulgação em 1990, da Lei Federal nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõem sobre a importância do papel da família e a proteção integral da criança e do adolescente. Além disso, o documento traz no artigo de número seis “a condição peculiar da criança e adolescente como pessoas em desenvolvimento” e, portanto, fez-se necessário a criação de leis para garantir a defesa do estado de sujeito de direitos das crianças.

Diante desse contexto, a presente investigação busca verificar como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irmã Yolanda

Vaz abrange e considera a primeira infância. Nesse sentido, a ênfase é dada para a primeira infância, que necessita de cuidados específicos.

1.2 Contextualizando a Educação Infantil

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9.394/96 a Educação Infantil, é considerada a primeira etapa da Educação Básica⁷⁹ e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e, encontra-se dividida em creches, para crianças de até três anos de idade e pré-escola, para as crianças de 4 quatro a cinco anos. Além disso, o artigo 31, ainda define que a Educação Infantil, deve ser organizada segundo regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas.
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Além da Lei nº 9.394, outras leis normatizam sobre a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI/2009) fixa que o currículo da Educação Infantil deve ser concebido por práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. Dessa maneira, considera-se a criança como sujeito histórico e de direitos e que, nas interações e práticas cotidianas, constrói a sua identidade pessoal e coletiva. (BRASIL, 2009).

Outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser assegurados às crianças, condições de aprender e se desenvolver e ainda, os campos de experiências para que isto aconteça. Assim, a Educação Infantil é organizada em três grupos, por faixa etária: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses),

⁷⁹ Conforme a Lei nº 9.394/96 a Educação Infantil encontra-se organizada da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

ou seja, a faixa-etária de creche; e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) pertencentes à pré-escola. Dessa forma, a escola de Educação Infantil deveria possuir um currículo adequado para satisfazer as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a partir de interações e brincadeiras que promovessem o conhecimento, cuidado, autonomia e ampliação das experiências infantis.

1.3 O marco legal primeira infância

A Lei nº 13.257/2016 é o marco legal da primeira infância em que se prevê uma proteção específica para a faixa etária, do nascimento até os seis anos completos. Estabelece princípios e diretrizes para a instalação de políticas públicas, a criação de programas e serviços voltados para a primeira infância, que atendam suas especificidades e garantam o desenvolvimento integral. As políticas públicas, conforme o artigo quatro da lei, devem ser elaborados e executados para:

- I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
- V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;
- VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;
- VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;
- VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;
- IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (BRASIL, 2016).

Assim, estabelece-se no artigo cinco, as áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância. A observação e a implementação dessas políticas garantem a efetivação da absoluta prioridade, normatizada tanto na Constituição Federal como no Estatuto da Criança e do Adolescente, para garantir o melhor desenvolvimento das crianças da faixa-etária entre 0 e seis anos de idade.

Para que as crianças cresçam saudavelmente, a lei estabelece áreas prioritárias: a alimentação e a nutrição; a Educação Infantil; a convivência familiar e comunitária; a assistência social à família da criança; a cultura, o brincar e o lazer; o espaço e o meio

ambiente; a proteção contra a violência e contra a exposição da comunicação mercadológica; e a prevenção de acidentes. A observação de tais áreas prioritárias garante a proteção e os direitos das crianças pequenas.

O artigo 20, modifica o de número oito do ECA, em que estabelece a proteção e o apoio ao aleitamento materno e à alimentação complementar saudável, de forma contínua, além da necessidade de que as unidades de terapia intensiva neonatal (UTI) devam ter banco de leite humano ou unidade de coleta. O leite materno é considerado como um único e exclusivo alimento para criança de até seis meses de vida. Além disso, diante da necessidade de internação, a criança teria o direito a um acompanhante. Esta é uma modificação do artigo 12 do ECA, que com a nova redação tem-se:

Art. 22. O art. 12 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação:

Os estabelecimentos de atendimento à saúde, inclusive as unidades neonatais, de terapia intensiva e de cuidados intermediários, deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente. (BRASIL, 2016).

A segunda área prioritária, diz respeito a Educação Infantil – discutido no item anterior. O artigo 16, normatiza que:

A expansão da Educação Infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica. (BRASIL, 2016).

A Educação Infantil atua de forma muito importante, à medida que propicia situações de estimulação da criança, com o objetivo de desenvolver suas aptidões, capacidades motoras e cognitivas. A cultura, o brincar e o lazer experimentados fora do ambiente escolar, no contexto da família e da comunidade e, de forma fundamental a Educação Infantil, para proporcionar momentos lúdicos e prazerosos para as crianças pequenas.

A área prioritária, convivência familiar e comunitária está descrita no artigo 25, da Lei nº 13.275/2016, e modifica o artigo 19 do ECA. Conforme o texto da Lei:

O artigo 19 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação: É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2016).

Percebe-se a importância que é dada a família. Entretanto, esta pode ser substituída quando são comprovadas situações que envolvessem a negligência dos direitos e riscos para a criança. As áreas prioritárias, a assistência social à família da criança e a proteção à criança

de toda e qualquer situação de violência, seja ela, física, psicológica e sexual, articulam-se à convivência familiar e comunitária.

Assegura-se que as crianças cresçam e se desenvolvam de forma integral, para fortalecimento da família, que os cuidados e a atenção deveriam ser dispensados à criança pequena, o que inclui a prevenção de acidentes e a não exposição mercadológica. Neste sentido, famílias com crianças que se encontrassem em situação de vulnerabilidade e de risco ou com direitos violados, teriam prioridade nas políticas sociais públicas e nos programas destinados à criança na primeira infância, o que possibilitava a sua permanência ou reinserção em sua família, que neste caso, seriam incluídas em programas de apoio e proteção.

O Sistema Único de Saúde (SUS) deveria oferecer serviços de habilitação e reabilitação a criança com deficiência. E para os que apresentassem alguma necessidade específica: medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas que se relacionassem ao seu tratamento. Dessa forma, o acesso às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde, tornam-se essenciais.

Diante do exposto percebe-se a importância dada ao cuidado e a proteção a serem oferecidas às crianças na primeira infância, proporcionando-lhes uma infância saudável e desenvolvimento integral.

Capítulo II

2.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa qualitativa também chamada “naturalístico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12) apresenta-se como abordagem qualitativa. Tal abordagem “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.” (GODOY, 1995, 21). Neste sentido, a pesquisa documental, ganha centralidade, já que documentos são uma rica fonte de dados.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa documental, em uma abordagem qualitativa, é aquela em que os dados são provenientes da análise de documentos, com o intuito de se compreender um determinado fenômeno. Lüdke; André (1986) afirmam que a análise documental tem diferentes etapas. No que tange à esta pesquisa, a escolha e o recolhimento dos documentos, a saber, o Projeto Político-Pedagógico do CMEI Irmã Yolanda Vaz, para

análise, discussão e compreensão se considera e garante os direitos das crianças na primeira infância, naquele estabelecimento de ensino.

A identificação do Centro Municipal de Educação Infantil, participante da pesquisa se deu através da elaboração de um critério de inclusão, ou seja, convidamos o CMEI Irmã Yolanda Vaz, porque no ano de 2018, manteve o maior número de alunos matriculados na Educação Infantil.

QUADRO 1. Quantidade de alunos matriculados nas escolas de Educação Infantil

Instituição de Educação Infantil	Matrículas
Centro de Educação Infantil Irmã Yolanda Vaz	385
Creche Municipal Dona Maria de Isabel de Mendonca Netto	343
Escola Municipal Francisco Clementino Santiago Dantas	296
Centro de Educação Infantil Professora Ruth Silva	230
Centro municipal de Educação Infantil João Margon Vaz	219
Creche Municipal Ana Maria Guimarães de Macedo Montenegro	206
Centro Municipal de Educação Infantil Professor Aníbal Rosa do Nascimento	195
Escola Creche são Francisco de Assis	192
Creche Cleonice Evangelista do Nascimento	181
Centro municipal de Educação Infantil Natália Safatle Soares	172
Creche Municipal Alba Mathias Mesquita	165
Centro de Educação Infantil Meimei	164
Escola Municipal Professora Maria Conceição Martins Silva	111
Escola Municipal Lázaro Pinto Marra	85
Escola Municipal Deputado Wison da Paixão	69
Escola Allan Kardec	51
Escola Municipal Dário Pires	48
Escola Frei João Francisco	40
Creche Recanto Infantil	40
Creche Municipal Eva Francisca de Mesquita	30
Escola municipal santa Inês	9
Escola Municipal Maria Bárbara Sucena	8
Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita	5

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados cedidos pela Secretaria de Educação do Município de Catalão (2018).

2.2. Sobre a escola

O Centro Municipal de Educação infantil (CMEI) Irmã Yolanda Vaz é uma escola mantida pela Prefeitura Municipal de Catalão, localizado na zona urbana, no Bairro Jardim Primavera. A escola recebe crianças da Educação Infantil em regime de externato. Até 2014, a instituição era denominada Creche Irmã Yolanda Vaz, e estava vinculada ao CAIC São Francisco de Assis. A partir de 2015, o Ministério da Educação emitiu autorização para Desmembramento, com CNPJ nº 22.715.915/0001-16 e código nº 52.099.636.

O espaço do prédio é uma construção considerada antiga, edificada nos anos de 1990. O seu funcionamento se deu a partir de 1995. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, há uma superlotação da unidade escolar, e por isso, para atender as crianças do CMEI é necessário utilizar duas salas que pertencem ao CAIC. Além disso, o prédio nunca passou por uma reforma integral, necessita de pintura, apresenta problemas de vazamento nas tubulações, goteiras, problemas elétricos, construções com infiltrações e rachaduras etc.

Os alunos matriculados no CMEI são provenientes, em sua maioria, da zona urbana, são moradores dos bairros adjacentes a creche, bairros como: Vila União, Vila Mutirão, Paineiras, São José, Monsenhor de Souza e Bairro dos Lucas. Essas crianças, são filhos de famílias que recebem menos de um salário mínimo, caracterizando população de baixa renda. Algumas dessas crianças vivem em situação de risco e são assistidos pelo CREAS⁸⁰ - Morada da Criança Leonides Bardal.

Em 2018, o CMEI atendeu 385 crianças, dispostas em 18 salas que vão desde o Berçário até o jardim II, duas dessas salas são cedidas pelo CAIC, o CMEI não dispõe de espaço suficiente para receber todos os alunos. Do total de alunos matriculados, 163 alunos estão matriculados na creche e permanecem na escola durante o período integral. Os demais, 222 na pré-escola, ou seja, constituem as turmas de jardim I e II.

Assim, a instituição conta com oito salas de creche, que funciona no período integral⁸¹, onde 16 monitores auxiliam as professoras nas tarefas cotidianas, oito no período matutino e oito no período vespertino, há ainda quatro professores de apoio, dois atuam pela manhã e dois à tarde que atendem as crianças que necessitam de algum atendimento especializado. Além disso, atuam nas turmas dos berçários e maternais dois professores, um pela manhã e outro durante a tarde. Das professoras, que atuam na creche, apenas quatro

⁸⁰ Centro de Referência Especializado de Assistência Social oferece serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos.

⁸¹ O período integral atende crianças das 7h às 18h.

são pedagogas, as demais são licenciadas em diversas áreas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Apenas uma professora formou-se em Uberlândia, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

QUADRO 2. Quantidade de crianças por turma (Creche)

Berçário	Berçário	Berçário	Maternal	Maternal	Maternal	Maternal	Maternal
1ª	1B	2A	1A	1B	2A	2B	2C
17	20	22	25	24	22	22	21

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados cedidos pela Secretaria de Educação do Município de Catalão (2018).

QUADRO 3. Quantidade de crianças por turma (Pré-escola)

Jardim 1A	Jardim 1B	Jardim 1C	Jardim 1D	Jardim 1E
21	21	22	22	22
Jardim 2A	Jardim 2B	Jardim 2C	Jardim 2D	Jardim 2E
24	26	23	23	18

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados cedidos pela Secretaria de Educação do Município de Catalão (2018)

O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/1998 estabelece a quantidade de crianças por adulto. De acordo com o documento, é importante que um educador que atenda bebês de 0 a 2 anos, o que corresponde às turmas do berçário e maternal 1, seja responsável por no máximo 6 a 8 crianças. A instituição conta com uma professora e uma monitora nas turmas da creche, mas a quantidade de alunos em cada turma excede essa orientação.

- Berçário 1A tem-se um aluno há mais, no berçário 1B, quatro e no berçário 2A, seis há mais.
- No maternal 1A, têm-se nove alunos há mais do que o recomendado e no maternal 1B, oito.

Para as turmas do maternal 2, que atendem crianças de três anos, o parecer orienta que um adulto seja responsável por 15 crianças. O que nos leva a concluir através da observação dos números que representam a quantidade de alunos por turma que a escola atende a essa recomendação, já que para cada dois adultos, professora e monitora, há nas salas dos maternais 2A e 2B, 22 crianças, respectivamente e no maternal 2C, 21. O que demonstra uma preocupação em atender as orientações do documento.

Para as turmas da pré-escola, que correspondem aos jardins 1 e 2, o parecer orienta que nas salas de aula tenha-se um adulto para cada 20 crianças. No Projeto-político pedagógico não há nenhuma menção sobre a atuação de uma monitora ou professora auxiliar nas turmas de jardim. O que nos leva a afirmar que, com exceção do jardim 2E, todas as turmas atendem mais alunos do que o recomendado.

- As turmas do jardim 1A e 1B, atendem cada uma, um aluno há mais.
- As turmas do jardim 1C, 1D e 1E, atendem cada uma, dois alunos há mais.
- No jardim 1A tem-se quatro alunos há mais.
- O jardim 2B é a turma que mais excede o recomendado, com seis alunos há mais.
- Os jardins 2C e 2D, atendem cada turma, três alunos há mais.
- Apenas o jardim 2E, atua com a quantidade remendada, ou seja, 18 alunos na turma. O próprio material afirma que as salas com grandes números de alunos dificultam uma melhor mediação por parte dos professores.

QUADRO 4. Habilitação do corpo docente da Creche - Educação Infantil

Ano que atua	Turno	Função	Habilitação/local de formação
Berçário 1A	Matutino	Professora	Letras/UFG
Berçário 1A	Vespertino	Professora	Matemática/UFG
Berçário 1B	Matutino	Professora	Ciências Sociais/UFG
Berçário 1B	Vespertino	Professora	Geografia/UFG
Berçário 2A	Matutino	Professora	Letras/UFG
Berçário 2A	Vespertino	Professora	Letras/UFG
Maternal 1A	Matutino	Professora	Pedagogia/UFG
Maternal 1 A	Vespertino	Professora	Letras/UFG
Maternal 1 B	Matutino	Professora	Pedagogia/UFG
Maternal 1 B	Vespertino	Professora	Geografia/UFG
Maternal 2 A	Matutino	Professora	História/UFU
Maternal 2 A	Vespertino	Professora	História/UFG
Maternal 2 B	Matutino	Professora	Pedagogia/UFG
Maternal 2 B	Vespertino	Professora	Educação Física/UFG
Maternal 2 C	Matutino	Professora	Pedagogia/UFG
Maternal 2C	Vespertino	Professora	História/UFG

Fonte: Projeto Pedagógico da Instituição

As turmas da pré-escola, jardim I e II, recebem as crianças em apenas um período. O CMEI dispõe de cinco turmas de jardim I e cinco de jardim II, ou seja, 10 turmas atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Dessas, duas de jardim I e duas de jardim II, recebem crianças no período matutino, e três de jardim I e três de jardim II no período vespertino. A formação das professoras também é muito variada, embora sejam todos licenciados pela UFG. Das professoras que atuam na pré-escola, apenas quatro são pedagogas.

QUADRO 5. Habilitação do corpo docente da Pré-escola - Educação Infantil

Ano que atua	Turno	Função	Habilitação/local de formação
Jardim 1A	Matutino	Professora	Pedagogia/UFG
Jardim 1B	Matutino	Professora	Letras/UFG
Jardim 1C	Vespertino	Professora	Letras/UFG
Jardim 1D	Vespertino	Professora	Geografia/UFG
Jardim 1E	Vespertino	Professora	Matemática/UFG
Jardim 2A	Matutino	Professora	Matemática/UFG
Jardim 2B	Matutino	Professora	Pedagogia/UFG
Jardim 2C	Vespertino	Professora	Pedagogia/UFG
Jardim 2D	Vespertino	Professora	História/UFG
Jardim 2E	Vespertino	Professora	Pedagogia/UFG

Fonte: Projeto Pedagógico da Instituição

Do corpo técnico administrativo faz parte uma Secretária, a Diretora, Pedagoga formada pela UFG, quatro Coordenadores, dois são Pedagogos, um licenciado em Letras e o outro em História.

Capítulo III

3.1 Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento importante. Nele estão contidas informações necessárias para implementação de um trabalho pedagógico que auxilie o desenvolvimento de competências dos alunos. A construção desse documento, é normatizada pela Lei nº 9.394/96, em seus artigos 12, 13 e 14, quando reitera que:

Art. 12: os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 13: Os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Entretanto, a sua elaboração se dá não apenas para cumprir determinações da legislação educacional e, sim para que se estabeleçam reflexões e torne o ambiente escolar inclusivo. A parceria estabelecida entre comunidade e escola possibilita a criação de alternativas e soluções, dentro de uma atitude dialógica entre os envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico. O documento é então uma construção coletiva, que conduz o funcionamento da escola, portanto, espera-se que proponha uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, que formule metas, preveja ações e institua procedimentos e instrumentos de ação. Através da leitura do PPP do CMEI Irmã Yolanda Vaz, pudemos identificar os pressupostos e os eixos sustentadores e norteadores da proposta pedagógica da instituição. Dos quais destacam-se o cuidado em todas as dimensões humanas; a opção pela comunicação, formação em valores e em virtudes; a articulação entre conhecimento, cultura e vida; o diálogo profundo e rigoroso com as pessoas em situações de risco; amor as crianças e aos jovens; cultura do cuidado, na perspectiva da Educação Integral e a promoção do respeito as diferenças tratando cada criança como um sujeito único, dotado de particularidades específicas.

Outros dados importantes citados pelo documento dizem respeito às condições gerais do prédio. Segundo o PPP, um prédio antigo, que se encontra em estado regular de conservação, mas que não tem sido suficiente para atender a demanda de alunos. Devido ao crescimento urbano, há uma superlotação na unidade escolar e, portanto, o CMEI utiliza de forma provisória, duas salas de aula que pertencem ao CAIC São Francisco de Assis. Entretanto, o documento prevê a construção de salas de aula para atender a demanda da comunidade, sendo que uma delas, seria utilizada para desenvolver atividades de estimulação sensorio-motoras em crianças de 0 a 3 anos de idade.

O documento identifica alguns problemas quanto à estrutura física, que são: Vazamento na tubulação, goteiras, problemas elétricos, infiltrações, rachaduras, além da inadequação dos banheiros e chuveiros condignos à faixa etária das crianças. Foram estabelecidos princípios para orientar as ações institucionais:

1. Articulação entre ética, cultura e vida.
2. Qualidade na prestação de serviços
3. Foco em resultado nas áreas de atuação.
4. Parceria.
5. Respeito a diversidade e fomento a inclusão.
6. Responsabilidade social e ambiental.
7. Atuação segundo a ética, a justiça e o respeito.

Em relação a comunidade que atende, o documento explicita que é, em sua maioria, alunos provenientes de família residentes nos bairros adjacentes e que recebem menos de um salário mínimo. São crianças de diversas organizações familiares: filhos de um segundo casamento, adoção, convívio entre enteados e filhos legítimos, avós criando netos, órfãos de pai e/ou mãe, filhos de usuários de drogas, filhos de presidiários, especialmente por problemas ligados ao uso de drogas.

Diante disto, o PPP considera alguns problemas: Falta de participação da família no processo educacional, e resistência de muitas destas em aceitar que no ambiente escolar existem regras a serem seguidas; deficiência na aprendizagem dos alunos; falta de determinados profissionais (assistente social, psicólogos, coordenadores de turno); contra valores (desrespeito, deseducação, grosseria, violência, etc.); falta de orientadores pedagógicos para realizar um trabalho de articulação entre as crianças, família e escola, visando a melhoria da qualidade ensino/aprendizagem; falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis nas tarefas de casa, pois a maioria trabalha o dia todo, ficando ausente da vida escolar dos filhos baixa escolaridade dos pais. Considera-se que este aspecto ressalta a dificuldade de apoio dos pais ou responsáveis, nas atividades escolares de seus filhos; assim como, os desajustes familiares (pais separados), mudança de bairro e ainda, o envolvimento de familiares com entorpecentes.

Há definição do currículo, descrito através de ações pedagógicas diárias e uma metodologia tradicional e do planejamento. Para tanto, elenca-se os objetivos e as atividades de planejamento e avaliação. O PPP da instituição apresenta algumas metas:

1. Avaliação diagnóstica processual que leve em consideração todo o tempo de permanência e atuação do aluno em sala de aula.
2. Procurar conhecer o aluno.
3. Buscar o comprometimento e participação dos pais/responsáveis na educação escolar de seus filhos.

4. Apoio pedagógico aos professores através de supervisores em número suficientes e coordenadores por disciplina e ou área de estudo.
5. Articulação do trabalho pedagógico entre disciplina – interdisciplinaridade.
6. Departamento por disciplina ou área de estudo, laboratórios, oficinas (encaminhamento de projetos aos órgãos competentes)
7. Atendimento extraclasse.
8. Gerenciamento dos recursos financeiros de maneira mais participativa, visando também, e primordialmente, as questões pedagógicas.

Há descrição dos momentos celebrativos, esses dizem respeito a reuniões pedagógicas e de pais ou outras atividades pedagógicas. O PPP descreve como ocorre a inclusão e participação de pessoas com deficiência, com limitações física, intelectual ou sensorial, como garantia do acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Projeto traz a organização do tempo e do espaço escolar. Assim, os horários do CMEI, estão organizados em três tempos: matutino, das 7h às 11h15, vespertino, das 13h às 17h15 e integral, das 7h às 18h. É sugerido o uso do uniforme escolar, já que este é doado pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão. Destaca que os medicamentos só podem ser ministrados a alunos desde que o responsável comunique previamente, contudo, é preciso a autorização da coordenação/direção, já que não é responsabilidade do professor dar medicamento aos alunos, por isso, o pai é convidado a fazê-lo. A justificativa de faltas, ocorre por meio da apresentação de atestado. Outros tópicos foram estabelecidos como:

1. Calendário escolar.
2. Matrícula.
3. Transferência.
4. Comemorações.
5. Disciplina.
6. Classificação das faltas disciplinares.
7. Sanções disciplinares.

8. Atendimentos (atendimento aos pais, atendimentos aos professores e atendimento aos alunos).
9. Avaliação institucional.

Há o estabelecimento da rotina para o ensino integral (berçário e maternais) e para o ensino por períodos, e ainda, a maneira como estão organizados os recursos físicos, didáticos e psicopedagógicos. O documento disponibiliza a relação entre professores, sua área de formação e série em que atuam. O plano de ação, representado por um quadro, dispõe áreas, metas, ações, parcerias e períodos. Destaca como buscam suprir as necessidades do educando, para que possam ter um bom desempenho escolar. Valoriza a participação de todos os envolvidos no processo educacional, para o alcance do objetivo principal da instituição: a formação integral da criança pequena.

Considerações finais

Este trabalho surgiu a partir da necessidade de responder alguns questionamentos: Há avanços relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes no Projeto Pedagógico-Pedagógico no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irmã Yolanda Vaz? De que forma? Abrange e considera a primeira infância? A curiosidade sobre este tema surgiu durante as aulas e participação dos fóruns de cada uma das disciplinas que fiz ao longo do meu processo de Especialização em ensino interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos.

Sintetizamos os avanços relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes desde a outorga da primeira Constituição do Brasil, em 1824, período em que as crianças e os adolescentes vivenciaram situações de exclusão dos seus direitos, e outras que não garantiam nenhum direito as crianças, até os dias atuais, onde a criança é vista como um sujeito de direitos.

O segundo objetivo desse trabalho, era verificar como o PPP dessa escola considera e garante os direitos das crianças na primeira infância. A observação do que está prescrito no PPP do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irmã Yolanda Vaz abrange, nos levou a perceber que o documento faz poucas menções a criança pequena, no que diz respeito aos seus direitos, sobretudo, porque não cita os marcos e as conquistas que a criança pequena adquiriu através das leis, não havendo referência aos documentos que legislam sobre a primeira infância.

O documento se preocupa com a rotina que é estabelecida para as crianças da creche. Contempla aspectos voltados para a alimentação, cuidado e higiene, atividades lúdicas e

pedagógicas, que proporcionem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da creche e pré-escola. Outro ponto importante diz respeito a formação das professoras, a maior parte delas não são pedagogas.

A análise do PPP demonstra que há uma preocupação com a aprendizagem das crianças, pois elege a dificuldade de aprendizagem como um problema e institui metas para solucioná-la. Entretanto, a sala de estimulação com atividades voltadas para o desenvolvimento psicomotor é utilizada apenas por crianças de 0 a 3 anos.

O marco da primeira infância estabelece áreas prioritárias, que devem ser observadas para que as crianças possam crescer saudáveis. No que diz respeito a alimentação e a nutrição, o CMEI garante horários de café da manhã, lanche e almoço⁸². No PPP, há recomendação de que o refeitório seja um espaço educativo e que promova a cidadania. Para tanto, estabelece algumas ações, como: Incentivar os alunos a comerem sentados à mesa, evitar o desperdício, adquirir e instalar lavabos próximos ao refeitório, para que os alunos possam lavar as mãos antes das refeições.

No PPP, há o estímulo ao vínculo escola/família, por meio das reuniões e comemorações na escola. Sobre a brincadeira e o lazer observa-se que a rotina da Educação Infantil é rígida, com pouco tempo para as brincadeiras, mesmo que o CMEI considere e vise garantir estes direitos no seu PPP. Sendo assim, destaca-se que a instituição precisa ainda de avanços, no que tange a estes aspectos de aproveitamento do espaço físico e das brincadeiras, como requisitos para o desenvolvimento das crianças atendidas.

Referências

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.275**, de 08 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Constituição Política do Império (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**.

⁸² O almoço é servido apenas para as crianças da creche.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.**

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.**

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.**

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.**

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 01**, de 17 de outubro de 1969.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COELHO, Bernardo Leôncio Moura. **A proteção a crianças nas constituições brasileiras: de 1834 a 1969.** Acesso em: 04 mar. 2018. Disponível em:
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/390/r139-07.pdf>

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

PPP – Projeto Político Pedagógico. CMEI Irmã Yolanda Vaz. CMEI, 2018.

Pinheiro, Maria do Carmo Morales. A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade. **Revista Poiésis**, v.I, n. 1, p. 48-62, jan./dez. 2003.

Schueler, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37, set., 1999. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004

24. CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM CASA-LAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Lília Gustane Passos Araújo

*Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos -
Universidade Federal de Goiás*

Alessandra Cândida da Silva

Mestranda em História - Universidade Federal de Goiás

Introdução

A infância é um período da vida do ser humano que vai desde o nascimento até a puberdade. Não há como desassociar o período da infância do contexto cultural e do espaço/tempo em que está inserida, isso porque diferentes contextos geram concepções diferentes sobre como as crianças e os adolescentes são vistos e tratados pelas políticas sociais. Na realidade brasileira, a infância só passa a ser reconhecida como uma etapa da vida que exige uma maior atenção, no século XX, antes disso, o atendimento à infância ficava relegada ao escopo das entidades caritativas, sendo toda a responsabilidade posta no âmbito privado, segundo Schultz e Barros (2011). Portanto, para discorrer sobre a criança com deficiência é fundamental compreender que a infância não é igual para todas as pessoas, tampouco imutável.

A Constituição Federal de 1988 é um marco importante não somente para a política de atendimento às crianças e aos adolescentes, mas para as políticas sociais, no geral. Com a Carta Magna, em seu art. 227, inicia-se um processo de mudança de concepção, aderindo à doutrina da proteção integral, ou seja, corresponsabilizando a família, a sociedade e o Estado, com absoluta prioridade na garantia dos direitos à criança e ao adolescente. Como forma de regulamentação do artigo anteriormente referido, é criada Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, tal lei é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que adota princípios da Declaração dos Direitos da Criança (1959). Com o ECA, a criança e adolescente tornam-se sujeitos de direitos ocupando um lugar diferente daquele que lhe cabia outrora, observando para que sejam efetivados os direitos humanos das crianças enquanto cidadãs. Nesse cenário de inovações no campo da política de assistência às crianças e adolescentes é que o art. 2º do

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) define criança como pessoa até doze anos de idade incompletos, definição esta que balizará toda o artigo.

O ECA já trazia em seu texto inicial como medida de proteção o abrigamento, conceito este que foi substituído por acolhimento institucional a partir da Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009, a chamada Nova Lei de Adoção. Essas alterações serão compreendidas concomitantes ao entendimento do conceito de deficiência e desta aplicada às crianças. A concepção de deficiência utilizada nessa pesquisa é do modelo social, que conforme afirma Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 69) desloca a “desigualdade do corpo para as estruturas sociais”. Desta forma, o presente artigo tem por objetivo apreender a relação entre criança com deficiência e a medida de acolhimento institucional, para analisar o processo histórico de institucionalização para as crianças com deficiência.

A Constituição da Política de Proteção às Crianças e Adolescentes e a Especificidade do Contexto da Criança Com Deficiência

Entender a infância na contemporaneidade é fazer um resgate histórico de como as crianças e os adolescentes foram tratados no mundo e, sobretudo no Brasil, tanto por parte do Estado como da Sociedade, ou seja, esse resgate histórico é necessário para dar maior clareza à compreensão de como esse segmento é tratado atualmente.

Infância, no entanto, não é uma definição simples. Além do fator idade, estão relacionados também os papéis específicos desempenhados por esse segmento. Para Ariès (1981), que tenta compreender a infância a partir da interpretação das sociedades tradicionais, bem como mostrar o novo lugar assumido tanto pela criança quanto pela família nas sociedades industriais com o processo de escolarização, a infância é uma construção social moderna. Só sendo possível compreender a infância dentro do contexto de tempo e espaço do qual se fala. As transformações que envolveram as organizações sociais e familiares, bem como as novas formas de acumulação do capital, não só influenciaram como foram determinantes para a produção de um conceito de infância.

Na Idade Média, quando ainda não se tinha o conceito de infância, a criança era vista como um adulto em miniatura e também como um ser insignificante. A partir do século XVIII, com o sentimento de infância, surgem novas exigências à família e a sociedade. A criança passa a ser percebida como ser que demanda cuidados específicos. No entanto, o surgimento do sentimento de infância, não significou afeição pelas crianças, impedindo que elas fossem abandonadas, maltratadas e negligenciadas, o sentimento de infância “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue

essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. (ARIÈS, 1981, p. 156). Nos séculos XIX e XX, a infância torna-se objeto de estudo das ciências, conquistando certa importância.

Para compreender a infância no contexto brasileiro é necessário fazer um resgate desde o Brasil Colônia e Império. A criança escrava, por sua vez, não era protegida pela sociedade. Nesse período a taxa de mortalidade infantil e o índice de abandono eram altíssimos, conforme aponta Russo (2012), a mortalidade infantil estava relacionada, sobretudo a escravidão, que acarretava péssimas condições de higiene; ao infanticídio e ao abandono. O crescente abandono de crianças já preocupava as autoridades da época, que como forma de tentar minimizar a situação criaram “instituições religiosas de caridade dispostas a prestar assistência as crianças e adolescentes abandonados” (RUSSO, 2012, p. 68). Ou seja, ao tratar os problemas relacionados à infância, sobretudo à infância pobre, o Estado já se eximia da obrigação de enfrentar a situação com propostas sérias e viáveis, para colocar tal obrigação ao escopo das instituições filantrópicas.

Entretanto, independente de ser escrava ou não, o abandono de crianças era uma prática frequente até o século XIX. Para as crianças que eram abandonadas foi criado, pelas Santas Casas da Misericórdia, um dispositivo chamado “Roda dos Expostos”, que se constituía em “todo um sistema legal e assistencial dos expostos até sua maioridade”. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 213).

Ao longo do século XIX, a educação das crianças desvalidas ou abandonadas acontecia dentro dos asilos de órfãos, que assim como a Casa dos Expostos, eram mantidos por ordens religiosas e doações. Para Rizzini e Pilotti (2011, p. 20) “a antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de ‘assistência ao menor’ propostas no Brasil, perdurando até a atualidade”. Assim, a institucionalização pressupõe várias questões, entre elas, a segregação do meio social; o confinamento; o controle do tempo e a submissão à autoridade. Com o passar do tempo e com o aprimoramento do atendimento, o nome de asilo foi trocado por escola de reforma, educandário, instituto, entre outros.

Apenas no século XX que ocorre o desenvolvimento das políticas de assistência à criança, apesar das formulações de tais políticas terem início no século anterior. É válido ressaltar que as instituições responsáveis pela assistência à infância no Brasil, eram instituições da Igreja, cujas ações eram marcadas pela caridade, benemerência e filantropia, ou seja, possuíam um caráter público e privado. Com várias leis sendo promulgadas com o objetivo de regulamentar a infância, fica claro que há, de acordo com Souza (1998, p. 43)

“duas preocupações principais: defender a criança e defender a sociedade da criança que passa a se constituir problema de ordem pública.” Nesse período, a legislação está preocupada com as crianças e adolescentes que comentem algum tipo de crime. Há, portanto, uma mudança de concepção de infância, mas que envolve somente as crianças e/ou adolescentes que praticassem crimes.

O Código de Menores de 1927, o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, conforme reitera Schultz e Barros (2011) foram três leis que surgiram no século XX para atender à realidade da infância brasileira, sendo que os Códigos não alteraram efetivamente a situação em que se encontravam as crianças e adolescentes. O Código de Menores de 1927 deu ênfase à situação do menor delinquente e abandonado, através de uma perspectiva moralista e repressiva e incorporou a visão higienista. Tal código preocupou-se em políticas que fossem voltadas para a disciplina e correção das crianças abandonadas e pobres.

No contexto de ditadura militar e, mantendo a mesma linha de assistencialismo e filantropia, surgiu um novo Código de Menores, em 1979, trazendo a Doutrina da Situação Irregular, explicitando que a concepção de infância permanecia a mesma. O Código de Menores de 1979 centralizava as suas ações aos menores considerados em situação irregular, ou seja, àquelas crianças e adolescentes que não se encaixava dentro das regras sociais. Esse quadro da infância relatado acima permanece até os anos 90, embora na década de 80 já começasse a surgir lutas em favor não somente da redemocratização do país como, consequentemente, da mudança de postura no trato à criança e ao adolescente. A Constituição Federal de 1988 é fruto de mobilizações em prol da redemocratização e reflete o intenso debate na construção de uma nova concepção de infância resultando no art. 227, que afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC nº 65/2010). § 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos [...]. (CF/88, 1988, p. 68).

Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 é aprovada, tal lei é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esses dois dispositivos inauguram a Doutrina da Proteção Integral no Brasil substituindo, dessa forma, a doutrina da situação irregular. Na nova doutrina, a família, a sociedade e o Estado são

corresponsáveis pela garantia de direitos à criança e ao adolescente. A partir desse momento, as crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos e recebem o reconhecimento de que estas fases da vida são fases que demandam maior atenção por parte da família, da sociedade e, sobretudo, do Estado. O ECA traz várias inovações e abrange todas as crianças e adolescentes, ou seja, não fazendo distinção por classe social, raça, etnia, gênero, entre outros aspectos.

É importante destacar que o ECA traz os direitos humanos também para as crianças, algo inédito já que as legislações anteriores estavam demasiadamente preocupadas no aspecto da punição e da proteção da sociedade dos menores infratores. O Estatuto não aborda mais crianças e adolescentes como menores, irregulares, abandonados, marginais, há, portanto, uma mudança de nomenclatura e também de concepção de infância, conforme ressalta Russo (2012). Apesar dos inúmeros avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente, permanece alguns desafios e problemáticas como, por exemplo, a carência de investimentos nas áreas da saúde, educação, lazer, entre outros. Ademais, a realidade aponta para a permanência de variadas formas de violações de direitos no campo da infância e adolescência, inclusive dentro da família, instituição considerada como uma das principais para socialização e como lugar de amor. Mas, um dos desafios que permanece na atualidade é a cultura da institucionalização, que será tratado ao longo do trabalho.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu art. 1º, criança é toda a pessoa até doze anos de idade incompletos e gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Tal delimitação proposta pelo ECA para o conceito de criança que norteia este presente trabalho. Quando se remete ao Estatuto da Criança e do Adolescente, se fala em inserção de direitos para as crianças e adolescentes na agenda contemporânea dos Direitos Humanos, constituindo assim um novo paradigma ético-político e jurídico na sociedade brasileira. Portanto, a infância brasileira passa a ser vista com um olhar mais digno, entendendo que esta é uma fase de desenvolvimento que merece atenção e respeito.

Atualmente, no contexto brasileiro, a deficiência, concepção bastante recente, não é somente um conceito biomédico⁸³ é, sobretudo, conforme aponta Diniz, Barbosa e Santos

⁸³ “O modelo biomédico da deficiência sustenta que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 99). O modelo biomédico passou a ser questionado nos anos de 1960 e 1970, com o surgimento do modelo social sobre a deficiência, que traz a ideia de que o sistema social excludente é que faz com que as pessoas com impedimentos se sintam deficientes. (MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010).

(2010, p. 98) “a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos”. Para os autores anteriormente referidos, a deficiência é uma questão de direitos humanos. Há várias formas de habitar o mundo, uma delas é estar em um corpo com impedimentos, sejam eles físicos, intelectuais ou sensoriais. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2010, p. 97), os “estudos sobre deficiência foram os que mais tardiamente surgiram no campo das ciências sociais e humanas”. Nisso se concentra a importância da produção de conhecimento sobre a temática: fortalecer o debate sobre deficiência é fortalecer o debate sobre direitos humanos. Deficiência não é, portanto, um conceito neutro, mas, sim, resultado da relação do corpo com impedimentos com ambientes, valores e práticas discriminatórias.

Às pessoas com deficiência no Brasil têm restado políticas públicas com caráter de discriminação, caridade e tutela, práticas estas que ocorrem desde o início. Essas características são resultado da compreensão de deficiência como uma distorção do padrão corporal ideal e que, por isso, deve ser alvo de compaixão, reabilitação e de confinamento (SENNA; LOBATO; ANDRADE, 2013).

Quando se trata de crianças e adolescentes com deficiência a situação de confinamento não causa estranheza uma vez que, historicamente, foram confinadas em instituições fechadas. De acordo com Queiroz e Rizzini (2012, p. 200), “as crianças e os adolescentes com deficiência constituem um grupo populacional que permanece particularmente invisível aos olhos dos movimentos sociais e das agendas políticas”. As instituições de confinamento para assistência à infância são oriundas das práticas de caridade da Igreja Católica, desde a Idade Média, tais instituições sofreram modificações ao longo dos séculos, mas a institucionalização das crianças e adolescentes com deficiência são uma derivação do processo das iniciativas estatais voltadas à infância.

No Brasil, historicamente falando, houve um descaso com relação à infância, podendo esse fato ser percebido através da ausência de dados demográficos sobre a criança brasileira que eram ocultados da vida política, econômica e social do país, isto é, “as crianças são duplamente ocultadas na história social do Brasil: elas não foram percebidas nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava” (OLIVEIRA, 2011, p.05). Quando se trata de crianças com deficiência, a situação se torna ainda mais preocupante. Ainda mais ocultada, menos valorizada e mais esquecida, a criança que:

Possui algum tipo de deficiência enquanto sujeito social praticamente inexistiu, em grande parte da história brasileira, enquanto objeto de afeto, conhecimento e investimento social e político. No

contexto das políticas públicas, essa ocultação é expressiva das concepções e representações presentes na sociedade brasileira sobre a deficiência, contribuindo para a construção social do estigma relacionado às pessoas deficientes. (OLIVEIRA, 2011, p. 05).

Em um sistema produtivo baseado no lucro, as crianças com deficiência sempre foram consideradas improdutivas, portanto, historicamente, até a educação como investimento foi negada para esse público, sendo destinadas a elas, condições e formas precárias de ensino e assistência, reforçando a ideia já trazida nesse tópico de que, o atendimento às crianças com deficiência fica no escopo da filantropia. As iniciativas da esfera privada de se responsabilizar pela criança com deficiência sempre foram estimuladas pelo Estado, pois se enxergava uma forma de desonerá-lo de tais obrigações. Às instituições de caráter filantrópico ficam duas situações importantes. A primeira delas, é a de que graças a tais instituições, tem unido forças políticas para provocar avanços nas legislações e políticas de atendimento a esse público. No entanto, reduz o papel do Estado frente às responsabilidades a esse grupo, onde as instituições passam a ocupar espaços que deveriam ser do setor público, de acordo com Oliveira (2011).

Para entender melhor tais instituições e como elas estão colocadas na realidade atual, o próximo tópico tratará da Política de Assistência Social no Brasil e as principais normativas relacionadas ao atendimento das crianças e adolescentes, sobretudo as crianças com deficiência nas instituições de acolhimento.

Política de Assistência Social na Efetivação dos Direitos das Crianças no Brasil

No que diz respeito à garantia de direitos, a Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica de Assistência são importantes marcos para a sociedade brasileira, incluindo as crianças, sendo que tais marcos são necessários para compreender a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUS). Conforme ressalta Pereira (1996), a assistência social no Brasil é uma medida antiga e usada de forma reiterada para atender aos pobres, mas só foi reconhecida como um direito de cidadania após 1988, ano em que foi incorporada à Constituição Federal, integrando a Seguridade Social.

Sendo assim, a assistência social é definida no art. 203 da Constituição Federal de 1988 como sendo prestada a quem dela necessitar, sem depender de contribuição à seguridade social, estando entre seus objetivos: a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; o amparo às crianças e adolescentes carentes; a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária, entre outros.

Em 1993, a assistência social passa a ser regulamentada pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, posteriormente sofrendo alterações da Lei 12.435, de 6 de julho de 2011. A LOAS dispõe sobre a organização da Assistência Social e estabelece no art. 1º que a assistência social é:

Direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993).

Como uma das principais normativas pós-constituente de 1988 e em atenção as deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em Brasília, em 2003, foi aprovada a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004) e a previsão da construção e implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (2005). A PNAS que é firmada em um modelo de gestão compartilhada pautada no pacto federativo, explicita e torna clara as diretrizes para efetivação da Assistência Social como sendo de responsabilidade do Estado e direito de cidadania, conforme ressalta Couto et.al (2014).

O SUAS, por sua vez, materializa o conteúdo da Lei Orgânica de Assistência Social, sendo instrumento para cumprir as exigências no que se refere a realização dos objetivos e resultados esperados para efetivar os direitos de cidadania e inclusão social. Além de materializar, o SUAS define e organiza os elementos que são essenciais para a execução da política de assistência social, normatizando os padrões nos serviços e na qualidade do atendimento, entre outros eixos estruturantes.

Uma dimensão relevante considerada pela PNAS e que se faz necessária abordar é a lógica da estruturação através da Proteção Social a ser ofertada pela política de assistência social. Tal proteção apresenta dois níveis de atenção: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial que, por sua vez, é dividida em média e alta complexidade. Os serviços de Proteção Social Básica - PSB acontecem de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS ou de forma indireta nas entidades e organizações de Assistência Social.

Quando se trata da Proteção Social Especial – PSE, deve-se priorizar a reestruturação dos serviços de abrigamento dos indivíduos para novas modalidades de atendimento, tendo em vista que esses mesmos indivíduos, por diversos fatores, não podem mais contar com a proteção e o cuidado de suas famílias. Importante ressaltar a preocupação explícita no PNAS de incentivar novas formas de atendimento para esse público específico, sobretudo porque:

A história dos abrigos e asilos é antiga no Brasil. A colocação de crianças, adolescentes, pessoas com deficiências e idosos em instituições para protegê-los ou afastá-los do convívio social e familiar foi,

durante muito tempo, materializada em grandes instituições de longa permanência, ou seja, espaços que atendiam a um grande número de pessoas, que lá permaneciam por longo período – às vezes a vida toda. São os chamados, popularmente, como orfanatos, internatos, educandários, asilos, entre outros (BRASIL, 2004, p. 21).

A Proteção Social Especial é um tipo de atendimento voltado para as famílias e indivíduos que se encontram em alta vulnerabilidade pessoal e social, por causa de maus tratos, abuso sexual, abandono, violência, exploração, situação de rua, cumprimento de medidas socioeducativas, entre outras. A PSE como abordada anteriormente, se divide em Proteção Social Especial de Média Complexidade e Proteção Social Especial de Alta Complexidade. Os serviços de média complexidade abrangem também o Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS e oferece atendimento para famílias e indivíduos que tiveram seus direitos violados, mas não tiveram os vínculos familiares e comunitários rompidos.

Os serviços de alta complexidade, por sua vez, garantem a proteção integral, ou seja, moradia, alimentação, higiene e trabalho protegido, para indivíduos ou famílias que se encontram sem referência e/ou situação de ameaça e que precisem ser retirados do núcleo familiar ou comunitário. Esses serviços são: casa-lar; república; casa de passagem; albergue; família substituta; família acolhedora; trabalho protegido; atendimento integral institucional e medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada).

Os serviços de acolhimento para fins de atendimento às crianças e adolescentes datam do período colonial, no entanto, foi somente com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que as crianças e adolescentes se tornaram sujeitos de direitos, devendo-se observar o fato de estarem em fase de desenvolvimento. Dada a devida regulamentação, o acolhimento institucional está previsto do art. 101 do ECA, como uma medida específica de proteção que deve possuir caráter provisório e excepcional até que seja realizada a reintegração familiar da criança ou do adolescente ou colocação em família substituta, caso haja impossibilidade de reintegração.

O acolhimento institucional é a sétima medida protetiva prevista no ECA e “se revela como uma das alternativas de garantia de direitos humanos para a criança e para o adolescente (DIAS, SILVA, 2012, p. 180). Tal medida deve ser aplicada nos casos em que os direitos da criança e do adolescente estão violados ou ameaçados, sendo uma medida protetiva transitória, que é acionada quando os mesmos são afastados do convívio familiar e comunitário do qual estavam habituados.

Conforme o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009, p. 15) e em conformidade com as disposições do ECA, “deve-se recorrer ao encaminhamento da criança e do adolescente a serviços de acolhimento apenas quando esgotados todos os recursos para sua manutenção na família de origem, extensa ou comunidade.” Por isso, a importância do caráter provisório e excepcional, sobretudo porque na história brasileira, durante muitos anos, mediante as situações de risco, vulnerabilidade ou pobreza, a primeira resposta era, na maioria dos casos, retirar a criança ou o adolescente do convívio familiar. Quando se fala sobre a institucionalização e ao visitar a história:

No século XIX e parte do século XX, observa-se a criação de uma cultura de institucionalização em razão de circunstâncias de abandono, delinquência, orfandade, onde somente os pobres eram internados e para eles criados. Os filhos dos pobres eram categorizados como órfãos e delinquentes ou abandonados (DIAS, SILVA, 2012, p. 182).

No que diz respeito ao direito à convivência familiar e comunitária, as crianças e adolescentes têm direito a uma família, cujos vínculos precisam ser protegidos pela sociedade e pelo Estado, conforme aponta o documento do Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, elaborado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, no ano de 2006.

Assim, devem ser oferecidas às famílias condições para cuidar, proteger e educar seus filhos, satisfazendo as necessidades físicas e psicológicas. Caso sejam esgotadas as possibilidades de preservação do vínculo familiar e comunitário, causando a ruptura dos mesmos, o Estado é responsável por essas crianças e adolescentes, cuidando para formação de novos vínculos familiares e comunitários e o resgate dos antigos vínculos.

Como forma de garantir a excepcionalidade do acolhimento institucional, ou seja, o não afastamento imediato do convívio familiar, o art. 130 do ECA afirma que em casos de violência praticada por pais ou responsáveis, a autoridade judiciária poderá determinar, como uma das medidas, o afastamento do agressor da moradia comum.

Atualmente, a medida protetiva de acolhimento institucional e os serviços prestados durante a aplicação dessa medida deve preocupar-se, em primeiro lugar, com a proteção da criança e do adolescente, realizando atendimentos que visem oferecer cuidados e condições favoráveis ao desenvolvimento saudável dos mesmos. Para que haja garantia de qualidade dos atendimentos realizados, os serviços de acolhimento precisam funcionar articulados com os demais serviços da rede socioassistencial que compõe o SUAS.

Diversos são os meios para garantir que a medida protetiva de acolhimento institucional seja uma medida eficiente e que cumpra o papel de proteger a criança e o adolescente visando o desenvolvimento adequado. Um desses meios é a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, aprovado pelo Governo Federal em 2009, através da Resolução nº 109/2009. A Tipificação visa organizar e padronizar a forma como são ofertados os serviços, tanto na rede pública quanto privada, previstos pelo nível de complexidade do SUAS, ou seja, a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade.

A Tipificação Nacional padroniza as aquisições dos usuários, ou seja, relata os compromissos a serem cumpridos pelos gestores em todos os níveis para que os serviços prestados no âmbito do SUAS resultem em seguranças sociais aos usuários. Além disso, também padroniza as condições e formas de acesso ao serviço, isto é, as formas de encaminhamento, bem como a unidade (equipamento recomendado para a realização do serviço socioassistencial) e o período de funcionamento, evidenciando quais são os horários e dias de funcionamento para o público.

Portanto, todos os serviços previstos pelo SUAS devem ter padronizados essas categoriais conforme determina a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, isso é importante pois evita que os usuários recebam um atendimento diferente conforme a região em que são atendidos ou conforme a natureza da oferta do serviço, ou seja, se é público ou privado.

O acolhimento institucional faz parte da Proteção Social Especial de Alta Complexidade e podem ser ofertados em diferentes serviços, sendo eles: abrigos institucionais, casas-lares, famílias acolhedoras e repúblicas. A diferenciação destes serviços existe para que possam responder de forma mais adequada às demandas das crianças e adolescentes.

A Casa-Lar é um serviço que será detalhado no próximo tópico, tendo em vista ser um dos objetos do presente artigo. É importante salientar que tais serviços devem estar em consonância com o ECA e com os princípios propostos pelo o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), que são: excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; provisoriedade do afastamento do convívio familiar; preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; garantia de acesso e respeito à diversidade e não-discriminação; ofertada de atendimento personalizado e individualizado; garantia de liberdade de crença e religião e respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem.

Concomitante a isso, o serviço de acolhimento institucional deve atender as crianças e os adolescentes com deficiência de forma integrada às outras crianças e adolescentes, observando não somente as normas de acessibilidade, como capacitando os funcionários para que possam atender adequadamente a demanda, de acordo com que aponta Silva (2009). Diante disso, o próximo tópico busca apontar as características das Casas-Lares, bem como as particularidades do atendimento às crianças com deficiência.

Crianças com Deficiência e o Acolhimento em Casas-Lares: Tecendo Problemáticas

Casa-Lar, conforme define a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, é um serviço de acolhimento provisório e excepcional, destinado à crianças e adolescentes, de ambos os sexos, inclusive crianças e adolescentes com deficiência. Sendo uma medida de proteção, o acolhimento em Casa-Lar ocorre quando há situação de risco pessoal ou social, em que a família ou responsáveis encontre-se temporariamente impossibilitado de cumprir sua função de cuidado e proteção.

Tal serviço é oferecido em unidade residencial, nas quais pelo menos uma pessoa trabalha como educador ou cuidador residente, em uma casa que não a sua, oferecendo cuidados ao grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio da medida protetiva de abrigo (BRASIL, 2009). É um serviço que tem por objetivo:

Estimular o desenvolvimento de relações mais próximas do ambiente familiar, promover hábitos e atitudes de autonomia e de interação social com as pessoas da comunidade. Com estrutura de uma residência privada, deve receber supervisão técnica, localizar-se em áreas residenciais da cidade e seguir o padrão socioeconômico da comunidade onde estiverem inseridas. (BRASIL, 2009, p. 69).

É interessante pontuar que a rotina na Casa-Lar deve ser o mais próximo possível de uma rotina familiar, estabelecendo vínculos estáveis entre o educador ou cuidador residente e as crianças e adolescentes atendidos. Esse serviço precisa atender todas as premissas postas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sobretudo no que diz respeito ao resgate e fortalecimento dos vínculos familiares, possibilitando a reinserção na família de origem ou família substituta.

O público-alvo das Casas-Lares são crianças e adolescentes de 0 a 18 anos de idade, sendo que cada Casa-Lar pode abrigar um grupo de até 10 crianças ou adolescentes. É fundamental ressaltar que o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009) recomenda que sejam evitadas especializações de atendimento ou atendimentos exclusivos, ou seja, atender somente ou não atender crianças

com deficiência, atender apenas determinado sexo. Quando se fizer necessário atendimento especializado, o ideal é que aconteça por meio da rede de serviços.

A Casa-Lar é um serviço ofertado tanto pelo Governo, quanto por Organizações Não-Governamentais – ONG's, nesses casos, “a equipe técnica deverá pertencer ao quadro de pessoal da entidade ou ser cedida pelo órgão gestor da Assistência Social ou por outro órgão público ou privado, exclusivamente para esse fim. (BRASIL, 2009, p. 71). Ademais, ressalta-se que, em uma Casa-Lar, deve haver um coordenador, uma equipe técnica, um educador/cuidador residente e um auxiliar de educador/cuidador. Essa composição permite que as crianças e adolescentes tenham um bom e adequado atendimento, garantindo atendimento psicossocial, tentativas de reintegração familiar, articulação com as redes de serviço, entre outros. A infraestrutura das Casas-Lares deve oferecer acessibilidade para o atendimento a crianças e adolescentes com deficiências, conforme aponta o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009).

Entre os objetivos do acolhimento institucional em Casa-Lar está de acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009): acolher e garantir proteção integral; contribuir para a prevenção do agravamento de situações de negligência, violência e ruptura de vínculos; restabelecer vínculos familiares ou sociais; possibilitar a convivência comunitária; promover acesso à rede socioassistencial e demais políticas públicas setoriais; trabalhar as aptidões, capacidades e oportunidades para que os usuários do serviço façam escolhas com mais autonomia e promover o acesso a programações culturais.

Além disso, os usuários deste serviço, no caso, as crianças e adolescentes, devem ter sua dignidade, identidade, integridade e história de vida preservadas; ter acesso a espaços com uma higiene adequada, com conforto e segurança; ter acesso a alimentação adequada e que esteja de acordo com as necessidades específicas, bem como acesso a espaços que garantam a privacidade dos mesmos. Tudo isso, visando à construção da autonomia das crianças e adolescentes, a redução das violações dos direitos socioassistenciais, a proteção das crianças e adolescentes e rompimento do ciclo de violência.

O desconhecimento sobre as crianças com deficiência, sobretudo residindo em Casas-Lares, perdura até os dias atuais. Segundo a UNICEF (2013, p. 02) são “poucos os países que dispõem de informações confiáveis sobre quantos de seus cidadãos são crianças com deficiência, quais são suas deficiências ou de que forma essas deficiências afetam sua vida.” A ausência de tais informações dificulta, inclusive, a elaboração e avaliação de políticas públicas adequadas e efetivas.

Falar sobre o processo de institucionalização das crianças com deficiência é uma alternativa para superar a invisibilidade e o desconhecimento. Rizzini (2008, p. 12) ao abordar a questão da institucionalização das crianças com deficiência, explicita três pontos importantes:

a) as crianças e adolescentes com deficiência entram nos abrigos porque necessitam de cuidados que a família não consegue prover; b) um grande número deles ao entrar tem referências familiares, que são perdidas com o tempo, muitas vezes completamente; c) eles ficam muitos anos institucionalizados ou jamais deixam os “abrigos”. (RIZZINI, 2008, p. 12).

Cada um dos pontos acima refere-se à problemáticas postas no contexto atual. Crianças com deficiência têm direito ao Benefício de Prestação Continuada – BPC, que no caso é repassado à sua família para gerir os recursos e prover o necessário para garantir uma qualidade de vida à criança. No entanto, somente o repasse do BPC não é suficiente para garantir que a família consiga cuidar adequadamente da criança com deficiência.

Às vezes, se faz necessário, a depender do tipo de deficiência da criança, que a pessoa da família responsável pelo cuidado da mesma, saiba fazer os procedimentos para reabilitação da criança com deficiência. Esse é, por exemplo, um dos pontos que demonstram que somente a questão financeira não é suficiente para garantir que a criança com deficiência seja bem cuidada pela família. Por isso, a importância do trabalho familiar e comunitário mesmo que a criança com deficiência esteja acolhida institucionalmente, para que caso haja o retorno a família de origem, a mesma esteja preparada para cuidar da criança. Afinal, de acordo com Rizzini (2008, p. 29) é dever do Estado assegurar os direitos e deveres da criança com deficiência e “apoiar a família para que tenha condições de cuidado e tratamento adequados aos seus filhos com deficiência.”

No caso da perda de referências familiares, a pesquisa de Rizzini (2008) aponta que esta perda está relacionada ao tempo de acolhimento institucional, isto é, quanto mais tempo em acolhimento institucional maiores as chances de se perder as referências familiares. Sendo que, o momento que a criança com deficiência entra na Casa-Lar é o mais indicado para se “começar a agir junto às pessoas relacionadas à criança ou ao adolescente, no sentido de se identificar as formas de suporte que poderiam mudar o curso de vida institucional dos mesmos” (IDEM, p.31). Nesse momento, já é perceptível a preocupação em normatizar aspectos relacionados a preocupação com a defesa do direito da criança à convivência familiar e comunitária.

Vários dos motivos que levam as crianças para às Casas-Lares, de acordo com Rizzini (2008), são comuns entre as que têm ou não deficiência, mas o acolhimento institucional

aparece quase como um caminho natural ou ainda o único caminho para aqueles com deficiências. Esse fato aliado à descrença com relação a reinserção familiar contribuem de forma alarmante para que as crianças com deficiência, se tornem adultos dentro das instituições de acolhimento, sem perspectiva de saída.

Ao descrever os principais aspectos do serviço de acolhimento institucional na modalidade Casa-Lar e a realidade que perpassa o acolhimento de crianças com deficiência, foi possível inferir que, ciente da importância do acolhimento institucional na modalidade Casa-Lar – tal importância se deve ao fato de que são instituições que abrigam crianças com deficiência que tiveram seus direitos gravemente violados –, sobretudo após a Política Nacional de Assistência Social – PNAS 2004 e a criação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS houve uma maior preocupação por parte dos legisladores em garantir que ficasse assegurado o direito à convivência familiar e comunitária, em que a equipe técnica e demais trabalhadores das Casas-Lares esteja sempre em busca de alternativas para fortalecimento de vínculos e reinserção na família e comunidade, caso possível, a que a criança com deficiência pertença. Ciente de que, nos casos de crianças com deficiência, essa reinserção pode ser mais demorada, pois demanda questões de renda, de articulação com a rede de saúde e socioassistencial, no geral.

Conclusão

Crianças sempre existiram, apesar de nem sempre ter concepções voltadas para elas especificamente, isto é, a criança era um adulto em miniatura, não possuindo autonomia ou status social. O tratamento voltado especificamente à infância enquanto categoria surgiu entre os séculos XVI e XVII. Na modernidade, que surge a infância como categoria social. Com a Constituição Federal de 1988, a família passou a ser considerada uma instituição social indispensável para o cuidado das crianças e adolescentes. Ao longo da história da assistência à infância no Brasil, o menor que era objeto de tutela do Estado, não diferenciando o menor infrator da criança que sofria negligências por parte da família, passa a ser sujeito de direitos com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990.

Há mecanismos de normatização que se propõe a assegurar a qualidade da oferta do serviço Casa-Lar. Como forma de padronizar nacionalmente os serviços socioassistenciais e equipamentos físicos do SUAS, ou seja, que envolve a Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade, há a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, texto da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009 e há também o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes

(2009). Nesse escopo, é possível compreender a preocupação em tornar o serviço, tanto público quanto privado, de qualidade, de forma a cumprir o que está previsto no ECA, na PNAS - 2004 e no SUAS.

Dentre as principais contribuições deste trabalho destaca-se o fato de trazer elementos que enriqueçam o debate sobre o acolhimento institucional, em especial, no que concerne no acolhimento institucional modalidade Casa-Lar, bem como se torna relevante tentar compreender a categoria de deficiência e o lugar ocupado pelas crianças com deficiência na família, na sociedade e nas Casas-Lares, a partir de um resgate histórico e de documentos que legislam sobre essa temática.

Foi possível compreender que antes da criação do SUAS, os serviços de acolhimento não eram objeto de intervenção específica da área de gestão da política de assistência, não havendo padronização dos serviços e nem a preocupação com o direito a convivência familiar e comunitária. Dentre os desafios que se refere ao acolhimento de crianças com deficiência em Casa-Lares, pode-se citar: estabelecer contato com a família logo que a criança é acolhida para que as chances de perda de vínculos familiares diminuam, o trabalho com a família para que a criança com deficiência tem possibilidade de reintegração e não passe a vida toda em uma instituição de acolhimento, que deveria ser uma medida provisória.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 145, de outubro de 2004. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: MDS, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

BRASIL. **Lei Orgânica de Assistência Social**, nº 8.742, de 04 de dezembro de 1993. Com as alterações da Lei 12.435/2011. 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: 20 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**, Brasília, 2006.

BRASIL. **Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. 2 ed. Brasília: CONANDA, 2009.

COUTO, B. R. et al. (Org.). **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil**: uma realidade em movimento. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DIAS, Maria Sara de Lima. SILVA, Rosana Soldi Briski da. **O histórico de institucionalização de crianças e adolescentes**. In: Tuiuti: Ciência e Cultura, n.45, p.177-188, Curitiba, 2012.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. **Deficiência e Discriminação**. Editora UnB, 2010, Brasília.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Deficiência e igualdade: o desafio da proteção social. In: DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (Org.). **Deficiência e Igualdade**. Editora UnB, 2010, Brasília.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **Infância e deficiência no Brasil**: Uma história de ocultação e silenciamento. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.19, n.16, Universidade Federal Fluminense, 2011.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **A assistência social na perspectiva dos direitos – crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil**. Brasília: Thesaurus, 1996.

QUEIROZ, Marcello; RIZZINI, Irene. **A infância com deficiência institucionalizada e os obstáculos históricos na defesa de seus direitos**. O Social em Questão – Ano XV – nº 28, 2012.

RIZZINI, Irene. **Do confinamento ao acolhimento**: Institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência: desafios e caminhos. 2008 – CNPq/Ministério da Saúde.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUSSO, Gláucia Helena Araujo. Para não jogar as crianças no rio... O desafio da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. In: COELHO, Maria Ivonete Soares; SOUZA, Cinthia Simão de; SILVA, Hiago Trindade de Lira; COSTAL, Vilsemácia Alves (Org.). **Serviço Social e Criança e Adolescente:** a produção do conhecimento na FASSO/UERN (1990/2011). Mossoró: UERN, 2012.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A Concepção de Infância ao Longo da História no Brasil Contemporâneo. **Revista de Ciências Jurídicas**, Ponto Grossa, 2011.

SENNA, Mônica C. M.; LOBATO, Lenaura V. C.; ANDRADE, Luciana D. Proteção Social à Pessoa com Deficiência no Brasil Pós-Constituinte. **SER Social**, Brasília, v.15, n.32, jan./jun. 2013.

SILVA. E.R. **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília: IPEA/CONANDA, 2009.

SOUZA, Marli Palma. Crianças e adolescentes: absoluta prioridade? **Revista Katálýsis**, Florianópolis, n.2, 1998.

25. O LETRAMENTO COMO A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josimara Alves Nunes

Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa - Faculdade Unyleya.

Simonne Pereira da Silva Ribeiro

Mestra em Linguística Aplicada Universidade de Taubaté

Introdução

Este artigo discorre acerca da aplicação do letramento na Educação Infantil brasileira, uma vez que, é nessa etapa da educação onde todas as aprendizagens devem ser ministradas com o caráter lúdico. Ao contemplarem o letramento, é oportunizado às crianças a inserção na cultura letrada na/da sociedade, ampliando de maneira significativa sua consciência acerca da funcionalidade da escrita, bem como, dimensiona a ação pedagógica do docente, pois trabalhará conteúdos que serão despertados pela curiosidade das crianças através dos projetos de letramento. Amparados nos estudos desenvolvidos por Lev Vygotsky, nos quais considera o desenvolvimento humano através da imersão do sujeito na cultura, diz que ao realizar diversas interfaces com o mundo à sua volta, esse indivíduo conquista novas aprendizagens. Acredita-se que a Educação Infantil será o ambiente propício para o desenvolvimento do letramento.

Para o desenvolvimento desse trabalho, a priori realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre como as crianças eram vistas no decorrer da história até à atualidade. Pesquisamos na legislação pátria sobre os direitos educacionais da criança e discorremos acerca do foco temático objetivado que reside no campo educacional do letramento como uma das facetas dos direitos humanos. Ao final, elencamos um relato de campo que versa a respeito da aplicabilidade do letramento na educação infantil desenvolvido no decorrer do ano de 2018 com um grupo de crianças com faixa etária entre quatro a cinco anos.

A importância de se trabalhar o letramento na primeira etapa da Educação Básica advém do fato de que os eventos de letramento estão presentes na maioria das ações do cotidiano, tais como a leitura de jornal, de outdoors nas ruas, o letreiro do ônibus, as faturas de despesas domésticas, um bilhete, anotações na agenda, entre outras situações. E introduzir

esse aprendizado no ambiente escolar torna-se a prática educativa mais significativa, pois estará desenvolvendo atividades que estão permeadas na realidade dos discentes. Percebe-se que essa prática lembra a desenvolvida por Paulo Freire em seus ensinamentos na educação de jovens e adultos.

Transportando essa realidade para a educação infantil o letramento permite continuar com o processo de inserção das crianças no mundo adulto letrado. O espaço educacional infantil é a continuação do processo de letramento, pois os docentes devem valorizar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças e agregar outros que os façam conhecer os diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade, prestigiando o caráter lúdico que deve ser marcante na educação infantil. Soares (2002), ressalta a importância do letramento no ambiente escolar, tendo em vista que consiste na aplicação da leitura e da escrita nas práticas sociais que o contexto exige. Assim, o indivíduo participa de eventos sociais da Língua Portuguesa colocando-se em prática as competências e habilidades de leitura e escrita desenvolvidas concomitantemente com a alfabetização.

1. A criança no decorrer da história brasileira

O conceito de infância e o de criança, obtiveram vários significados e peculiaridades de acordo com o decorrer da construção das sociedades. No mesmo momento histórico, as oportunidades foram distintas para cada criança a fim de manterem a sua sobrevivência, pois estas estavam vinculadas aos contextos sociais e culturais que estavam inseridas. As desigualdades em que se encontram as crianças têm raízes históricas e produzem reflexos no sentimento de constituição de infância. A infância como construção social, se deu a partir do século XVII, pois até então, a criança era ignorada, tanto pela sociedade, quanto pela família, não haviam vínculos afetivos, as roupas eram padronizadas para meninos e meninas, e as altas taxas de mortalidade infantil eram consideradas normais. (SILVA, et al., 2013).

A partir do século XIX, a criança passou a ser o centro das preocupações familiares. Apesar de presenciarmos um progresso no reconhecimento social da criança, não podemos afirmar que todas as crianças desfrutem do direito à infância, haja vista a quantidade de crianças que estão com os seus direitos básicos negligenciados. No âmbito da legislação pátria que versam sobre os direitos das crianças, percebemos a promulgação do Código de Menores, em 1927, e em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (SILVA, et al, 2013). A priori, o Código de Menores não distinguia criança de adolescente, todos eram categorizados como “menores de 18 anos”. O código visava às medidas de assistência e proteção social em instituições, administradas pelo Estado ou por entidades religiosas, tais

como: colégios internos, seminários, escolas de aprendizes artífices, asilos, reformatórios, educandários; ambos prestavam assistência às crianças oriundas de famílias com vulnerabilidades sociais.

No decorrer do século XX, destacou-se relevantes movimentos sociais, tais como no ano de 1959 o que deu origem à Declaração Universal dos Direitos da Criança que ressaltava as políticas para a infância. No Brasil, somente houve esse olhar às crianças, como sujeitos de direito, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, retratando um Estado Democrático de Direito em contraposição ao sistema autoritário vigente. A Constituição de 1988 foi considerada como cidadã, visto que privilegia os direitos fundamentais que são reflexos dos direitos humanos e sociais que alicerçam o Estado Democrático. Em 1990 foi promulgado o ECA na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Esse amparo jurídico:

Rompe com a intervenção arbitrária do Estado no destino de crianças e adolescentes, propõe um reordenamento institucional ao romper com práticas fundadas na filantropia ou caridade, gerando responsabilidades para a família, para o Estado e para a sociedade, pois partiu da concepção de 'sujeitos de direitos', assim, preconiza a garantia ampla dos direitos pessoais e sociais. (SILVA, et al., 2013).

Com o ECA, os menores passaram a ter a proteção integral e a prioridade absoluta na efetivação dos direitos relativos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, conforme preconiza em seu Art. 4º (SILVA E LOPES, 2013). A Constituição Federal de 1988, no Art. 227, acrescenta que é dever da família, da sociedade e do Estado colocar as crianças e os adolescentes a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Assim, percebe-se que o ECA foi uma grande conquista para o exercício da cidadania das crianças e dos adolescentes, pois respalda os seus direitos nos diversos aspectos da vida em sociedade.

1.1. A Educação Infantil na Legislação Pátria

A educação infantil consiste no direito da criança, de zero a cinco anos de idade, de frequentar um ambiente educacional, seja da rede particular ou pública. É considerada uma fase do desenvolvimento infantil, pois a criança está em pleno processo de formação e constituição de princípios e valores à convivência em sociedade.

Compõe a primeira etapa da educação básica e abrange diversos aspectos intrínsecos na/da sociedade, tais como: históricos, educativos, políticos, e de formação integral. O aspecto social e histórico está relacionado com o ingresso da mulher no mercado de trabalho. Já o aspecto educativo ressalta a importância da criança em adquirir novos conhecimentos e

habilidades de uma forma pedagógica e intencional que visa o seu desenvolvimento integral. O aspecto político desenvolve-se a partir dos conceitos de cidadania, reconhecendo essa criança como sujeito de direitos e de deveres, portadora de valores, princípios, e que no ambiente escolar é importante para valorizar a diversidade social. Por fim, o aspecto associado à formação integral concede à criança o direito de se expressar, de falar e de ser ouvida, de colaborar com a construção do conhecimento, de respeitar e ser respeitada no contexto em que está inserida. (SILVA, 2014).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade, e, também, expressa no Capítulo da Educação, Cultura e Desporto que a oferta da educação será de forma pública, gratuita e de qualidade. No Art. 206 da CF/88, expõe que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

A Carta Magna contempla ainda, no inciso I do Art. 208, que é dever do Estado oportunizar às crianças e aos adolescentes na faixa etária de 4 a 17 anos o acesso à educação básica obrigatória e gratuita. Quanto à educação infantil, esse acesso fica garantindo, em creches e pré-escola, até os cinco anos de idade, conforme inciso IV do citado dispositivo legal. (BRASIL, 1988). As crianças e os adolescente, desde já, são portadores de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, visando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Em 1990 houve um marco para as questões de políticas sociais voltadas para crianças e adolescentes, que foi a publicação do ECA, Lei n. 8.069/90. Nessa Lei, estão previstas a definição de criança e de adolescente e todas as dimensões que o Estado, a família e a sociedade deverão oportunizar à esse público com a finalidade de construir a sua cidadania, bem como, a sua infância. Entre essas dimensões estão as atenções voltadas à saúde, educação, lazer, alimentação, entre outras, que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aqueles entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.9.394/96, considera a educação infantil no rol da educação básica, tendo por finalidade o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. ”, conforme exposto no artigo

29 da LDB. (BRASIL, 1996). A LDB, ao considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, está consolidando às crianças, os direitos mínimos para exercerem a sua cidadania, a escolarização e a oportunidade de vivenciar diversas experiências nesse espaço educacional que proporcionarão desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas, sociais, físicas, afetivas, entre outras.

Em 1998, o Estado publicou os Referenciais Curriculares Nacionais à Educação Infantil, que consistem em um compilado de três volumes que orientam os docentes dessa etapa educacional a desenvolverem com as crianças as noções de identidade, autonomia, conhecimentos (de si e do mundo), e as diversas linguagens (oral, escrita, musical, artes, entre outras). À Instituição escolar a fim de desempenhar um bom trabalho e, conseqüentemente, oportunizar o desenvolvimento pleno às crianças, faz-se necessário ter boas parcerias com as famílias, compartilhando responsabilidades, visando potencializar as aprendizagens e valorizar a bagagem cultural arraigada nas crianças. (SILVA, 2014).

Essa bagagem cultural é reconhecida no Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, exposta na Resolução CNE/CEB n. 5/2009, na qual recomenda que as atividades a serem desenvolvidas na educação infantil levem em conta os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, pois assim, a aprendizagem ficará significativa para o desenvolvimento pleno da criança.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, percebe-se a importância das interações sociais para o desenvolvimento integral das crianças, inserindo-as na cultura existente na sociedade a partir dos eixos estruturantes que são as interações e as brincadeiras. Nesses eixos são oferecidos às crianças, experiências que construirão a sua identidade pessoal e coletiva; ampliarão experiências sensoriais, expressivas e corporais; permitirão o acesso a diferentes linguagens (verbal e escrita); criarão sentidos sobre a natureza e a sociedade, elaborando, assim, a diversidade cultural. (SILVA, 2014). Para que a prática docente contemple as experiências citadas, é necessário que contenha a marca da intencionalidade ao conduzir situações em que as crianças possam conhecer a si e o outro, bem como, as relações com a natureza, cultura, tecnologia, etc. (SILVA, 2014).

Em 2017, foi publicada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP n. 2/2017, que consiste no conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os sujeitos, sendo essa a parte comum em âmbito nacional. Para isso, ela se estrutura em: Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento; Campos de Experiências; Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento. A BNCC define seis direitos de aprendizagens e de desenvolvimento que devem ser assegurados para que as crianças possam se desenvolverem e aprenderem, de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (Interações e Brincadeiras). Além disso, estabelece cinco campos de experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Com isso, reforça que a criança não apenas interage com o contexto em que está inserida, mas sim, que ela interage e modifica a cultura daquele meio. (BNCC, 2017).

O currículo na Educação Infantil deverá promover o conhecimento de si e do outro, favorecendo a imersão das crianças em diferentes linguagens (oral, escrita, artística, entre outras), ampliando a sua participação em atividades coletivas, possibilitando novas interações que promovam a autonomia e a ética da criança. (SILVA, 2014). Na cidade de Goiânia, a Administração Municipal adota a Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Nessa proposta, considera a criança como um sujeito social, produtora de história e de cultura. De modo que ressalta a pedagogia da infância tendo como centro do processo educacional:

A criança em si mesma e em seus processos relacionais, ou seja, toma como ponto de partida o reconhecimento das crianças a partir de seus modos socialmente constituídos de pensar, agir, expressar, participar, se colocar no mundo e, além disso, reconhece a infância como tempo social da vida situado em contextos sociais e históricos. Enquanto ação educativa e pedagógica, procura romper com a lógica da escolarização tradicional e avança no sentido de entender o espaço educativo como “espaço-tempo” em que diferentes sujeitos interagem possibilitando a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação humana. (GOIÂNIA, 2014, p. 13).

Nota-se, que a Educação Infantil deixa de ser aquele espaço de guarda e cuidado de crianças durante o período em que os pais estão trabalhando, para ser um espaço com caráter educativo e intencional que visa o desenvolvimento pleno das crianças, haja vista ser, também, um espaço de múltiplas convivências e aprendizagens. A partir de um trabalho educativo e intencional, aproxima-se dos eventos de letramento, tendo em vista que, nessa etapa, as crianças estão se apropriando da linguagem oral, presente nas variadas situações promovidas no ambiente educacional, em que podem ouvir e falar, e com isso vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, e bem como aprimorando o

seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas da Língua Portuguesa.

2. O letramento na educação infantil

Na Educação Infantil, permeia uma dicotomia que diz respeito aos métodos de abordagem do sistema da língua portuguesa. Há aqueles que defendem a introdução do sistema alfabético e as convenções da escrita desde o primeiro acesso à escolarização. Por outro lado, aqueles que preferem possibilitar à criança a convivência com diferentes manifestações escritas e o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita. O letramento acontece de modo concomitante aos ensinamentos do sistema alfabético da língua materna, são procedimentos distintos, porém indissociáveis. Para essa autora, o importante é que alfabetize as crianças compreendendo as “várias facetas do processo” de aprendizagem. As facetas são: a linguística, a interativa, e a sociocultural. (SOARES, 2002).

A faceta linguística compõe-se da apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita. Já a faceta interativa, consiste em habilidades de compreensão e de produção de textos. Por fim, a faceta sociocultural constitui-se dos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. As duas últimas encontram-se no âmbito do letramento. Soares (2002), apud Pereira (2019), relata que:

A integração das facetas permite que ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos. De início lidos pelo alfabetizador, aos poucos lidos por ela mesma. E a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros ditados para o alfabetizador que atua como escriba ou escritos por ela mesma, em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é. Aprende a ler palavras com base em textos reais que li foram lidos, que compreenderam e interpretaram palavras destacadas nestes textos, portanto contextualizadas. Não mais palavras artificialmente agrupadas em pseudo-textos, não mais que pretextos para servir a aprendizagens de grafema/fonema. E aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais. E não palavras isoladas e descontextualizadas ou frases artificiais, apenas para a prática de relações fonema/grafema e, ao mesmo tempo, vai ainda aprender a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento, tecendo vários tipos de gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando. (PEREIRA, 2019).

De acordo com a perspectiva sociointeracionista, o principal ambiente de inserção das crianças na cultura letrada, é a instituição escolar. Considerando que é na escola que a criança desenvolve as diversas competências linguísticas e apreendem a utilização da língua que integra a sociedade. O desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, em grande parte, resultado do domínio do funcionamento da linguagem em situação de comunicação, que deve ter como objetivo inicial, instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir,

através da interação com os demais aprendizes, as determinações sociais dos eventos de comunicação, bem como, a importância das unidades linguísticas como práticas sociais. (KLEIMAN, 2007).

A abordagem sociointeracionista salienta que as características do contexto social no qual as crianças estão inseridas são diretamente influenciadas no processo de ensino aprendizagem, haja vista que a leitura e a escrita encontram-se na essência das práticas sociais. (KLEIMAN, 2007).

Em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades na leitura e escrita da língua materna, Brandão e Rosa (2010), trazem, à baila, uma exemplificação de Vygotsky, no sentido de que é mais produtivo e significativo, às crianças, a compreensão do sistema linguístico através dos eventos de letramento, pois:

[...] por exemplo, salientava que bem antes dos 6 anos as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos 4 anos e meio. Para ele [Vygotsky], o problema maior não era a idade em que a criança seria alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser “ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa”. (BRANDÃO E ROSA, 2010).

Dessa forma, os eventos de letramento são produzidos em contextos em que a escrita é primordial à compreensão da mensagem propagada aos/pelos participantes, tanto em relação a interação, quanto à interpretação.

2.1 Letramento

O letramento surgiu objetivado em analisar o impacto social da escrita nas atividades do cotidiano dos falantes da língua materna. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, a definição de letramento é considerada como um:

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997).

Na literatura, segundo Soares (2002), há um poema de Kate M. Chong (1996), estudante norte-americana de origem asiática, que define a história de letramento da estudante. Compreende-se por letramento, segundo a autora, que:

[...] não é um gancho / em que se pendura cada som enunciado. / não é treinamento repetitivo / de uma habilidade. / nem um martelo / quebrando blocos de gramática. / Letramento é diversão / é leitura à luz de vela / ou lá fora, à luz do sol. / São notícias sobre o presidente / O tempo, os artistas

da TV / e mesmo Mônica e Cebolinha / nos jornais de domingo. / É uma receita de biscoito, / uma lista de compras, recados colados na geladeira, / um bilhete de amor, / telegrama de parabéns e cartas / de velhos amigos. / É viajar para países desconhecidos, / sem deixar sua cama, / é rir e chorar / com personagens, heróis e grandes amigos. / É um atlas do mundo, / sinais de trânsito, caças ao tesouro, / manuais, instruções, guias, / e orientações em bulas de remédios, / para que você não fique perdido. / Letramento é, sobretudo, / um mapa de quem você é, / e de tudo que você pode ser. (CHONG, 1996 *Apud* Soares, 2002).

Soares (2002), expressa, que o letramento é a condição da pessoa que participa ativamente das práticas sociais que são mediadas pela escrita e vivenciadas em experiências de vida que vão da leitura do mundo à leitura da palavra. Assim, o letramento é um fenômeno sociológico, pois para a sua realização necessita de interação entre os parceiros com o subsídio da cultura da sociedade em que eles participam. Na cultura estão inseridas as práticas de leitura e de escrita da língua falada, portanto essas práticas não são restritas ao universo adulto e devem ser, desde logo, disponibilizadas a educação infantil com a finalidade de que as crianças participem das diversas situações comunicativas da cultura letrada. (SOARES, 2002).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em especial, quanto aos eixos norteadores para esse segmento que são as interações e as brincadeiras, se reconhece como experiências a serem adquiridas pelas crianças a imersão nas diferentes linguagens, produzidas pela nossa sociedade, tais como a oral, a escrita, a gestual, a plástica, a musical, a dramática, etc. (BRASIL, 2010). O ensino das linguagens devem abordar os aspectos da leitura, da compreensão, e da produção de textos com a finalidade de atender as necessidades que o contexto social espera dos sujeitos participantes da situação discursiva. Esse aprendizado leva em consideração o desenvolvimento infantil, a socialização, a assimilação das linguagens oral, escrita, corporal, artística, musical etc. O docente da educação infantil desenvolverá o perfil de mediador dos conhecimentos enciclopédicos a serem compartilhados com as crianças, para tanto poderá utilizar-se dos recursos de andaime; de pistas de contextualização; e/ou de zona de desenvolvimento proximal. Compreende-se por andaime como:

Um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. (BORTONIRICARDO, et al, 2012).

Enquanto as pistas de contextualização, de John Gumperz:

Transmitem-se por traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo na produção verbal); cinésicos (decoração facial, direção do olhar, sorrisos e franzir de cenho) e proxêmicos. Todos eles são recursos paralinguísticos que, juntamente com o componente segmental dos enunciados, são a principal matéria-prima de que se constituem os andaimes. (BORTONI-RICARDO, et al, 2010).

Por fim, a zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky, consiste em:

O espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem nenhuma assistência e o que consegue mediante assistência de um par mais experiente. Há que se considerar ainda, na teoria sócio-histórica legada por Vygotsky, a ênfase nas relações interpessoais: a aquisição do conhecimento, como um atributo intrapessoal, processa-se na ação entre pessoas. (BORTONI-RICARDO, et al., 2010).

No contexto da educação infantil essa imersão deve estar acompanhada do lúdico, tendo em vista que através das brincadeiras as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características, pois estão inseridas na cultura letrada. As crianças, desde pequenas, mesmo antes de irem à instituição educacional, estão em contato com os diversos gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente e, bem como, suas características (finalidades, conteúdos, estilo e composição, suportes, destinatários e esferas de circulação etc.), tais como: jornais, embalagens, livros, revistas, placas de trânsito etc. As crianças iniciam no mundo letrado ao ouvirem histórias de seus pais, ao visualizarem um adulto escrevendo um bilhete, ou uma receita culinária, etc.

Portanto, infere-se que crianças oriundas de ambientes onde as práticas de leitura e de escrita são intensas, possuem mais facilidade para lidarem com questões de leitura e de escrita do que as crianças que vêm de família onde essas práticas não são frequentes. Independente da desenvoltura de letramento que a criança chegar ao ambiente escolar, o trabalho educativo intencional deverá agregar mais eventos de letramento a fim de melhorar a competência linguística dessa criança.

Freire (1997), desenvolveu uma metodologia de alfabetização para a educação de jovens e adultos, bem aproximada do letramento, haja vista que com base no cotidiano do aluno o docente extraía as ferramentas para demonstrar o sistema da Língua Portuguesa. E com isso o aluno reunia subsídios para ler o mundo e, bem como, a palavra em uma relação dinâmica entre a linguagem e a realidade.

2.2. Os métodos de alfabetização

Ainda encontram-se no Brasil, discursos acerca da polarização dos métodos quanto à sua eficácia no processo de alfabetização das crianças, sendo que alguns profissionais

defendem o método sintético e outros o método analítico. Os métodos sintéticos valorizam o processo de síntese no momento de ensinar o sistema alfabético e ortográfico da escrita da Língua Portuguesa. Nessa classificação incluem os métodos de soletração, fônico e silábico. Esses métodos privilegiam os processos de decodificação, as relações entre fonemas e grafemas, progressão de unidades menores até às unidades mais complexas. A crítica formulada quanto a esse método, pela literatura, advém do fato de ressaltar a decodificação, deixando à margem a relação fala e escrita quanto às suas semelhanças e diferenças. Ao marginalizarem as complexas relações entre fala e escrita, os profissionais da educação acabam apresentando situações artificiais aos discentes.

Em relação aos métodos analíticos, esses prestigiam o processo de análise e a compreensão dos sentidos, pois há uma progressão diferenciada de unidades mais amplas (palavra, frase, texto), a unidades menores (sílabas, grafemas, fonemas). Compreendem nessa categoria, os métodos da palavração, sentencição e o global de contos. A crítica exposta pela literatura resulta em persistir no treinamento repetitivo e na memorização do sistema alfabético e ortográfico da escrita da língua portuguesa, apesar de possuir algumas capacidades essenciais ao processo de alfabetização, tais como o estímulo de leituras de unidades com sentido amplo (global de contos).

Os pesquisadores das últimas décadas, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a psicogênese da aquisição da escrita, orientam que a melhor abordagem para inserir o sistema alfabético e ortográfico da Língua Portuguesa é aquela que contempla o ambiente alfabetizador, transferindo a ênfase do método de ensino para que seja concedida ao processo de aprendizagem da criança. Ao evidenciar o ambiente alfabetizador, o docente fará o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos discentes e analisará seus erros como indicativos do processo cognitivo da aprendizagem inserindo esse discente em práticas sociais reais que envolvam a leitura e a escrita, adentrando na seara do letramento.

Soares (2016), em entrevista aos Cadernos CENPEC, expõe que para alfabetizar as crianças não devemos focar somente em um método, pois todos os métodos têm as suas características positivas. O que ela propõe é a compreensão do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade, pois:

É preciso conhecer o processo de conceitualização da escrita pela criança na perspectiva psicogenética, as operações cognitivas que estão envolvidas na compreensão do sistema de escrita, é preciso conhecer a fonologia da língua e saber relacioná-la como sistema alfabético e com a evolução da criança, o desenvolvimento da criança. E ainda é preciso relacionar tudo isso com o conhecimento das letras, que tem sido um conhecimento em geral mal trabalhado, pois se ensinam as letras como figuras, o que as letras não são, elas são uma representação abstrata e arbitrária de sons – fonemas – que também

são abstratos, o que exige um trabalho específico com o conhecimento do alfabeto. (SOARES, 2002, p. 155).

A autora enfatiza, ainda, que é preciso alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo de aprendizagem, tanto da leitura (representar por sons os grafemas) e de escrita (transformar grafemas em sons). Kleiman (2007), acerca das agências de letramento, quanto ao papel da escola e ressaltando sobre a necessidade de praticar os letramentos nos diversos ambientes expressa-se que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (BORTONI-RICARDO et al, 2012, p. 24).

Trabalhar a leitura e escrita na Educação Infantil, onde as crianças poderão ler através dos olhos do docente, ou realizando leituras simuladas, e/ou o docente se portando como escriba, possibilita que os alunos visualizem os diversos usos da língua em uma sociedade letrada e, assim, formulem hipóteses sobre a sua utilidade, seu funcionamento e sua configuração nas atividades cotidianas. Omitir essa vivência no ambiente escolar, faz com que o ensino tenha características de artificialidade. Bortoni-Ricardo et al., (2012), aborda, em sua obra, que a alfabetização é mediadora no processo de letramento das crianças. Portanto, estão interligadas e no mesmo patamar de relevância que almejam formar sujeitos competentes na língua materna.

3. O letramento em prática

Inserir o letramento na Educação Infantil, oportuniza diversas práticas educativas significativas, tendo em vista que a partir dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças é possível apresentar novos conceitos e vivências. Para tanto, é essencial que o docente esteja atento para os assuntos que despertam a curiosidade das crianças. No ambiente educacional, ao desenvolver as práticas de letramento através de ações didáticas, orienta-se que a instituição organize as suas atividades em temáticas relevantes para as crianças de forma que os projetos de letramento sejam aplicados no contexto da criança. Projeto de letramento é:

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professores, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2007, p. 16).

Bortoni-Ricardo et al (2012), ressaltam que a função social da escola está intrinsecamente relacionada com o papel de mediador dos docentes, de modo que compartilhem os conhecimentos produzidos de forma local e/ou global, oportunizando aos educandos o acesso à cultura letrada. Os docentes devem ser conscientizados da diversidade sociocultural existente na sala de aula e, portanto, considera-se imperiosa a valorização dos conhecimentos já adquiridos pelos discentes, haja vista que a instituição educacional é uma agência de letramento. (KLEIMAN, 2007).

3.1. Relato de campo no CMEI Recanto Infantil

No decorrer do ano de 2018, na Instituição Centro Municipal de Educação Infantil Recanto Infantil, localizado em Goiânia-GO, encontravam-se matriculadas no agrupamento “DE” vinte e cinco crianças, com faixa etária de quatro a cinco anos, no qual, a docente/acadêmica, juntamente com a professora regente desenvolveram o projeto de letramento com a temática sobre “Os Dinossauros”, tendo em vista o interesse demonstrado pelas crianças após a visualização da animação americana “O Bom Dinossauro”, produzido em 2015. A partir desse disparador, as docentes registraram os conhecimentos pertencentes à bagagem cultural das crianças acerca da temática. Em seguida, as docentes solicitaram participação das famílias, no sentido de pesquisarem, conjuntamente, com as crianças informações sobre “Os Dinossauros”. Assim, as crianças trouxeram diversas pesquisas sobre os dinossauros.

IMAGEM 1. Pesquisas realizadas pelas crianças



Fonte: As autoras (2018)

As docentes inseriram nas práticas didáticas, atividades que contemplassem o tema do projeto, tais como vídeos, ilustrações, atividades artísticas, informações extras acerca de determinada espécie de dinossauro, entre outras atividades. O Projeto foi muito bem recebido pelas crianças e comentado por toda a Instituição educacional. As docentes ficaram honradas ao receber o *feedback* dos pais. Eles informaram que as crianças estavam *experts* no assunto dinossauros, pois estavam muito envolvidas, conforme imagem 1, acima.

A imagem 1 contempla as pesquisas realizadas pelas crianças com o auxílio de suas famílias. Também está exposta a atividade de linguagem matemática onde foi elaborado um gráfico das espécies de dinossauros. Essas espécies são oriundas de um kit de miniaturas de dinossauros, no qual foi solicitado para cada família adquirir com a finalidade de desenvolver diversas atividades, em sala de aula, com as crianças. A transposição didática do conhecimento no espaço educacional infantil foi realizada de forma lúdica, de forma que a prática docente oferecesse uma pedagogia libertadora. Faz-se necessário, então:

Incorporar os gêneros discursivos presentes no contexto social dos educandos nas atividades pedagógicas para o ensino da escrita é propor uma pedagogia libertadora e problematizadora na qual o professor considere as bagagens culturais do educando para mobilizar conhecimentos e dar sentido à aprendizagem da escrita. (SANTOS E SOUZA, 2013, p. 459).

IMAGEM 2. Pintura em molde vazado



Fonte: As autoras (2018).

Na imagem 2, acima, foi desenvolvida a linguagem artística, haja vista que cada criança selecionou a espécie de dinossauro que desejava retratar na tela⁸⁴. Primeiramente foi trabalhado os conceitos de crepúsculo e algumas características de determinadas espécies de

⁸⁴ Cada criança fez a imagem do crepúsculo e do dinossauro que lhe despertou mais atenção.

dinossauros. Esse painel de quadros foi exposto durante a Mostra Pedagógica realizada na Instituição.

Na imagem 3, adiante, encontra-se a maquete “Era dos Dinossauros”, que foi elaborada com a participação das crianças, retratando as suas características, tais como espécies mais populosas, vulcão, meteoro, entre outras. Também estão apresentadas algumas atividades que foram desenvolvidas com as crianças (carimbo da mão com tinta guache, receita da bolacha de amido de milho no molde da pata do dinossauro).

IMAGEM 3. Maquete sobre a “Era dos Dinossauros”



Fonte: As autoras (2018)

O docente representa a função de mediador do conhecimento, conforme os conceitos de mediação semiótica na aprendizagem apresentado por Vygotsky, assim sendo, esse profissional deverá estar atento à diversidade sociocultural existente no ambiente escolar, valorizar e aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, pois, assim, poderá exercer uma prática educacional significativa para o letramento dos indivíduos com vistas a apresentar os diversos gêneros discursivos que circulam na/em sociedade.

O espaço educacional precisa estar orientado por uma intencionalidade pedagógica que integre as práticas de letramento e de alfabetização, a fim de que oportunizem às crianças o prazer de agir por meio da leitura e da escrita. Entretanto, esse agir deve estar aliado às atividades lúdicas.

Na imagem 4 está retratado um fóssil de um dinossauro. Essa maquete foi desenvolvida com as crianças a partir de colagens de palitos de madeiras no papel pardo. O

que estimulou a confecção desse trabalho, foram os questionamentos após a exibição de um vídeo sobre museus que colecionavam fósseis de animais.

IMAGEM 4. Maquete retratando o fóssil do Tiranossauro Rex.



Fonte: As autoras (2018)

Kleiman (2007), ressalta que o docente ao desenvolver projetos de letramento está ampliando sua consciência acerca da funcionalidade da escrita e dimensiona a ação pedagógica, pois considerará como objetivo de ensino e aprendizagem o educando como agente ativo de produção e apropriação de gêneros discursivos, ressaltando suas potencialidades. Portanto:

Isso significa ensiná-los a utilizarem a língua, escrita e falada, em diferentes contextos sociais. Dessa forma, as atividades pedagógicas devem ser centradas no desenvolvimento das capacidades fundamentais às práticas da linguagem seja ela oral ou escrita, enquanto eventos de letramento. No contexto da sala de aula os educandos precisam ouvir e falar, ler e escrever os mais variados textos possíveis, ligando-os aos gêneros discursivos imersos no seu contexto social. (KLEIMAN, 2007, p. 54, apud SANTOS E SOUZA, 2013, p. 464).

Desenvolver projetos de letramentos nas instituições escolares representa a ultrapassagem dos trabalhos de leitura e de escrita com fins de alfabetização. Consistem em trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e valorizar os gêneros discursivos em circulação a fim de que o docente e o discente possam (re)significar as práticas sociais existentes nos diferentes contextos socioculturais. A incorporação de práticas de letramento no âmbito educacional faz-se necessário, pois:

Resgatam as bagagens culturais dos educandos considerando as heterogeneidades dos gêneros discursivos que vivenciam no contexto social redimensionando o processo de ensino da escrita de

modo a superar as práticas opressoras e homogeneizantes que distanciam o que se ensina na escola com o que o aprendiz vivencia fora dela. (SANTOS E SOUZA, 2013. p. 471).

Aplicando os estudos acerca dos projetos de letramento na Educação Infantil, depreendemos que está associada tanto a linguagem oral quanto a escrita, tendo em vista que as crianças, desde pequenas, estão expostas a situações comunicativas nessas modalidades, tais como: manuseio de livros, revistas, embalagens, oitiva de histórias dos adultos, observação de como anotar um bilhete, entre outras práticas. Em sala de aula, a docente pode oferecer múltiplas oportunidades para que as crianças ingressem na cultura letrada, tais como: servir-se de escriba na confecção de textos coletivos, distribuir livros para que elas façam leitura simulada de acordo com as figuras, ilustração de desenhos livres após a roda de história com a finalidade de desenvolver a escrita, etc.

IMAGEM 5. Exibição do vídeo sobre a “Era dos Dinossauros”



Fonte: As autoras (2018)

Os docentes, como mediadores dos conhecimentos enciclopédicos, têm à sua disposição, uma gama de informações culturais para que possam inserir diversos letramentos no ambiente da educação infantil. A inserção desses diversos letramentos no ambiente educacional, contribuirá para firmar o que está expresso no Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança, que diz que:

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. [...] O interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. [...] A criança deve ter plena

oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. (NAÇÕES UNIDAS, 1959).

Na imagem 5, acima, é percebido o interesse das crianças pela temática, durante um momento de transmissão de um vídeo sobre o cotidiano da Era dos Dinossauros. A partir dessa atividade, as crianças puderam construir novas informações a serem discutidas, bem como, socializarem entre si, simulando, no parquinho, a rotina dos dinossauros (como busca por alimentos, disputas por territórios, etc.).

Considerações finais

Antes da promulgação da CF/88, o atendimento oferecido às crianças resumia-se ao assistencialismo, tendo em vista que não havia uma intenção pedagógica nas práticas exercidas pelos docentes. As instituições que ofereciam os serviços educacionais tinham como propostas, proteger as crianças pequenas de meios que poderiam contaminá-las, como era o caso das ruas. O atendimento visava apenas o cuidado, a higiene e a alimentação dessas crianças.

A CF/88, caracterizada como cidadã, impulsionou a publicação de diversas legislações infraconstitucionais, tais como o ECA; a LDBEN; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a BNCC; e, no âmbito municipal, a Proposta Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Nesses documentos, ressaltam a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, o que confere maior dimensão social a esse período, pois inicia o processo de formação da cidadania e oportuniza novas aprendizagens a serem refinadas no decorrer da vida estudantil.

O espaço institucional da Educação Infantil necessita ser orientado por uma intencionalidade pedagógica que integre, desde cedo, práticas de letramento e de alfabetização que assegurem às crianças, o prazer de agir por meio da leitura e da escrita, conciliando com o seu direito de brincar e de aprender. Através das brincadeiras e o ensino de novas aprendizagens, as crianças desenvolvem habilidades de cooperação, de autonomia, compreensão, resolução de conflitos, aquisição de novas competências, e noções de cidadania, como por exemplo, nas avaliações institucionais ocorridas no final do ano letivo, permitindo, dessa maneira que a criança possa expressar, ao seu modo, como foi garantido os direitos de alimentação, de descanso, de brincar, de aprender novos conhecimentos, etc.

As aprendizagens, nesse ambiente, destacam-se pelo emprego do letramento, tendo em vista que por serem manifestações da cultura, a criança ao ser inserida no ambiente educacional já possui uma bagagem de conhecimentos adquirida de maneira informal proveniente do seu cotidiano. Na instituição educacional, esses conhecimentos serão aprimorados com novas aprendizagens. A prática docente existente na educação infantil desenvolve atividades que contemple o desenvolvimento infantil, a socialização, a assimilação das linguagens oral, escrita, corporal, artística, musical, entre outras, sob a perspectiva do letramento.

É possível visualizar a aplicação desses conhecimentos nas atividades que contemplem os diversos gêneros que representam a função social da escrita, tais como as parlendas, as cantigas de roda, o bilhete, a receita, as leituras simuladas de livros (nessas leituras as crianças narram a história conforme as imagens), na confecção de cartazes, nos jogos desafiadores como a adedonha, a força, onde o docente será o escriba. Nessas atividades as crianças podem visualizar a lógica de funcionamento do sistema da Língua Portuguesa e com isso expressarem as vivências, os saberes, os conhecimentos de mundo, a fim de que se torne uma aprendizagem significativa.

Por fim, concluímos que na educação infantil, há várias oportunidades de se aplicar o letramento com vistas a garantir a participação cidadã da criança na/em sociedade, ficando condicionada ao engajamento do docente em tornar a sua prática pedagógica cada vez mais significativa com a finalidade de agregar conhecimentos da cultura letrada à que estamos inseridos.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, RJ: Autêntica, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n. 9394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal. **Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, GO, 2014. 232 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_G7z0r-h7XdeDZOYnZ5WjFvVmM/view. Acesso em: 04 mar. 2018.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. v. 32, n. 53. Santa Cruz do Sul, RS: Revista Signo, 2007, p. 1-25. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PEREIRA, C. **Alfabetização e letramento**. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ukt-Frskgk. Acesso em: 04 mar. 2019.

SANTOS, R. A. O.; SOUZA, E. M. F. Práticas de letramento como estratégias de ensino da escrita nos anos iniciais. vol. 5, n. 1, Vitória da Conquista, BA: **Revista das Letras**, 2013, p. 459-474. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/1897>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SILVA, A. A.; LOPES, E. V.; et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 2 ed., Goiânia, GO: UFG/Ciar; FUNAPE, 2013.

SILVA, P. M. M. A educação infantil como etapa fundamental no processo de alfabetização e letramento. **Anais do III Encontro Nacional Infância e Educação e VI Simpósio Infância e Educação – de 08 a 10 de maio de 2014: [recuso eletrônico]**, Catalão: UFG, 2014. p. 116-131. ISSN: 21795983.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

BIODATAS

BIODATA - VOLUME 2

Adilson dos Reis Felipe

Mestre em Educação pela UFG; Universidade Federal de Goiás, possui graduação e Letras UEG; Universidade Estadual de Goiás é bacharel em Direito pela FASUG - Faculdade do Sudeste Goiano (2015) pós-graduado em Educação Inclusiva e Especial, Neuropedagogia e DHCA; Direitos Humanos da Criança e do Adolescente na UFG; Universidade Federal de Goiás. É professor tutor pós-graduação da Universidade Federal de Goiás Direitos Humanos. E-mail: adil.sonfelipe@hotmail.com

Adriana Simões Marino

Psicanalista. Graduada em Psicologia pela Universidade São Marcos e em Filosofia pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Mestre e doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (FSP-USP). Membro do Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise (Latesfp), do coletivo Psicanálise na Praça Roosevelt e do Fórum da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano (EPFCL). E-mail: adrianamarino@usp.br

Adrieli Laís Antunes Aquino

Acadêmica do 10º Semestre do curso de Graduação em Direito – UNIJUI – Campus Santa Rosa; Bolsista do Projeto: Direito ao Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado no Contexto da Sociedade de Risco: em Busca da Justiça Ambiental e da Sustentabilidade; Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq): Direitos Humanos, Justiça Social e Sustentabilidade. E-mail: adri-l-@hotmail.com

Alessandra Cândida da Silva

Graduada em Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em História pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: alessandracandida2009@gmail.com

Altina Abadia da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1991), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2011), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1996), Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC da Unidade Acadêmica Especial de Educação. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação - NEPIE - Regional Catalão/UFG. E-mail: tina@wgo.com.br

Any Patrícia Borba

Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: aborba@marista.edu.br

Barbara Akemi Saro

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (em andamento), Especialista em Revisão de texto (2017) e Gestão Pública (2013) e Licenciada em Letras Português – UnB (2004). Servidora pública do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Integrante do grupo de pesquisa do diretório do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira (UnB). E-mail: barbara_sato@hotmail.com

Bianca Karla Martins Naves

Graduação em Pedagogia (2017). Foi bolsista de extensão e cultura (PROBEC 2016-2017) do projeto “Ensino de Ciências, diversidade e formação científica: concepções e práticas educativas na Educação Básica” e segue realizando estudos na área de ensino, aprendizagem e formação de professores em Ciências da Natureza. E-mail: bibi.kmnf@outlook.com

Bruno Aires Simões

Mestrando em Educação (UFG-RC). Graduado em Psicologia (UFG-RC). Atua no Grupo de Pesquisa Nepie (UFG-RC), vinculado a linha de pesquisa Formação de professores, processos de ensino e aprendizagem. Tem se dedicado a pesquisar temáticas relacionadas aos jogos eletrônicos, adolescência e socialização. E-mail: bruno.aires.89@gmail.com

Camila Rocha Cardoso

Professora na Unidade Acadêmica Especial de Educação da UFG-Regional Catalão. Doutoranda em Educação pelo PPGED-UFU. Mestre em Educação pelo PPGED-UFG/RC (2013). Especialista em Educação Infantil (2011) e licenciada em Ciências Biológicas UFG/RC (2010). Coordenadora do projeto “Ensino de Ciências, diversidade e formação científica: concepções e práticas educativas na Educação Básica.” E-mail: camila.rochacardoso@gmail.com

Caroline Taís dos Santos

Graduada no curso de Graduação em Direito – UNIJUI – Campus Santa Rosa, pesquisadora voluntária CNPq/PIBIC/UNIJUI. Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq): Direitos Humanos, Justiça Social e Sustentabilidade. E-mail: carolinetais.santos@gmail.com

Cândida Beatriz Alves

É graduada em Psicologia pela UnB, mestre (2013) e doutora em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (2017) pela mesma instituição. Atua desde 2012 como professora no Instituto Federal de Brasília (IFB). Contato: candida.alves@ifb.edu.br.

Carlos Eduardo Sousa Costa Sena

Mestre em Métodos e Gestão Em Avaliação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), possui Licenciatura plena em matemática pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é servidor público federal no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e professor na área de Matemática na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7039094431291510> E-mail: kadualfa@gmail.com

Carolina Cardoso

Especialista em em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão – UFG, Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão – UFG, Licenciada plena em Matemática pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão – UFG, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein, FALBE, Professora da rede particular de Ensino de Catalão, Currículo lattes:

https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=435856ACE8DA94314EC C8B87679855AC Email: karolcardoso.r@gmail.com

Clawdemy Feitosa e Silva

Mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília na linha de “Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.”. Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás/Catalão. Graduado em Segurança e Ordem Pública pela Universidade Católica de Brasília, em Teologia pela Faculdade Kurios, e em Pedagogia pela UnB. Atualmente Avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASIs e professor do Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP/PMDF). Temas de pesquisa. Socioeducação, Direitos Humanos, Educação em e para Direitos Humanos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8693007178788389> E-mail: mestrecfs2018@gmail.com

Cristiano Rodineli de Almeida

Psicólogo. Graduado pela Universidade Nove de Julho. Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (FSP-USP) e em Políticas Públicas e Socioeducação pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do corpo editorial da Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia. E-mail: cris.rondinelli@gmail.com

Daiane Mendes Pereira Torres

Servidora do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás e Bolsista pela CAPES no Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2017). Pós graduada em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Goiás (2011). Pós graduada em Direito Civil e Processo Civil pela Universidade Cândido Mendes (2009). Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008). E-mail: dmpptorres@hotmail.com

Daniel Rubens Cenci

Pós Doutor em Geopolítica Ambiental Latinoamericana na USACH – Universidade de Santiago – Chile, Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR), mestre em Direito (UNISC), graduado em Direito (UNIJUÍ). Professor dos cursos de Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos da UNIJUI, Professor do Mestrado em Sistemas Ambientais e Sustentabilidade da UNIJUI. E-mail: danielr@unijui.edu.br.

Daniela Kedna Ferreira Lima

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFG. Residência multiprofissional em área da saúde/especialista em Hematologia Hemoterapia no Hospital das Clínicas de Goiânia HC-UFG/EBSERH. Especialista em Ensino interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos UFG. Atualmente, Assistente Social residente em urgência e emergência no Hospital das Clínicas de Goiânia HC -UFG/EBSERH (2019-2021). E-mail: danylima_@hotmail.com

Daniela Pereira dos Santos

Especialista em Educação Especial Inclusiva pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e atualmente exerce o cargo de Supervisora Pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202883206053817> E-mail: dapedosa@yahoo.com.br

Danyelle Borges de Oliveira

Mestranda em Educação (UFG-RC). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG-RC). Atua no Grupo de Pesquisa Nepie (UFG-RC), vinculado a linha de pesquisa Formação de professores, processos de ensino e aprendizagem. Psicóloga no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF – Goiandira – GO). Temas de pesquisa: Disciplina, Obediência, Militarização Escolar e Práticas educativas. E-mail: danyelle_borges_@hotmail.com

Darliane Silva do Amaral

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília-UnB. E-mail: darliane.amaral@gmail.com

Ediléia Pinheiro Bezerra

Graduada em Serviço Social (UFPA), Letras/Espanhol (UERR), especialista em Serviço Social e Saúde Pública (Unyleya), e em Libras (Prominas). Atualmente é Assistente Social na Prefeitura Municipal de Pacaraima, no Estado de Roraima. Tem experiência na área da Assistência Social, Saúde e Educação, com ênfase em políticas públicas, atuando principalmente nas seguintes áreas: família, assistência social, saúde mental, política social, educação e socioeducação. Email: leipinheiro_@hotmail.com

Edson Mendes da Silva

Graduado em Sociologia e Pedagogia, especialista em Políticas Públicas e Socioeducação, ambos pela Universidade de Brasília-UnB. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás-UFG. E-mail: mendes_ed@hotmail.com

Eliane Marques de Menezes Amicucci

Doutora em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca. Docente do curso de graduação e pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. E-mail: elianeamicucci@yahoo.com.br

Elson Rodrigues Olanda

Possui graduação em Geografia- Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (1992), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação FE/UFG (1996); Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2001) e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Presidente Prudente (2010). Atualmente é professor associado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás com atuação no Ensino Básico e no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). E-mail de contato: eolanda@ufg.br

Everton Nery Carneiro

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – CE. Doutor em Teologia (EST); Mestre em Teologia (EST); Especialização em Filosofia Contemporânea; Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educacionais; Especialização em Ética, Educação e teologia; Graduação em Filosofia; Graduação em geografia; Graduação em Teologia. Docente da Universidade do Estado da Bahia; Coordenador da Linha de Pesquisa 02 do Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa. Membro do GEPERCS. E-mail: evertonery@yahoo.com.br

Fabiana da Silva Freitas

Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília – UNB, Especialista em Gestão e Orientação Educacional pela FAMATEC, Especialista em Gestão, Educação e Tecnologia pela FCET Darwin, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein – FAESP, Licenciada em Letras pela Faculdade da Terra de Brasília – FTB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e atualmente atua como formadora na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6554878006430712>, E-mail: fabianafreitas.prof@gmail.com

Geovana Cristina Próspero

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas. Atuou por um período como bolsista de extensão e cultura (PROBEC 2017) do projeto “Ensino de Ciências, diversidade e formação científica: concepções e práticas educativas na Educação Básica”.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB. Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa GECIPA. E-mail: gcc99@gmail.com

Gislene de Sousa Oliveira Silva

Doutoranda pela Universidade Federal de Goiás Regional Catalão (UFG). Professora Efetiva da Rede Estadual de Educação de Goiás. Professora Efetiva da Rede Municipal de Catalão-GO. E-mail:gsoliveira_2007@yahoo.com.br

Jacqueline Clara Queiroz

Mestra em educação pela Universidade de Brasília – UnB, Especialista em Innovation Management Professional (IMP) com Credit Points (CP) pela Universidade Steinbeis-Sibe na Alemanha, especialista em Gestão Pública e economista. Servidora pública no FNDE. Integrante dos grupos de pesquisas do diretório do CNPq em Financiamento da Educação Básica no Brasil: desafios e possibilidades no século XXI da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF) e Financiamento da Educação: avanços e desafios (UnB). E-mail: jacquelineclaraqueiroz@gmail.com

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás Regional Catalão - UFG, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá- FIJ, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO, Licenciada Plena em Matemática pela Universidade Federal de Goiás Campus Catalão - UFG e Licenciada em Pedagogia pela Instituição de Ensino Superior Samambaia- IESA. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação - NEPIE, Professora da Rede Estadual de Goiás e Pedagoga do Instituto Federal de Goiás- Currículo Lattes: E-mail: janaina.firmino@ifg.edu.br

Josiene Camelo Ferreira Antunes

Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (2013); Possui graduação em Administração - UNIFAJ (2004) ; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura -FABEC (2015); Cursando Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos -UFG (2017); Especialista em Políticas Públicas e Elaboração Projetos Sociais-FALBE (2017); Especialista em Urgência e Emergência pelo INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ATENEU - ISEAT. Cursou a disciplina Psicologia em Docência Universitária (aluna especial Mestrado UFG -Curso Psicologia 1/2016); Cursou a disciplina Movimentos Sociais (aluna especial de Mestrado UFG- Curso Sociologia 2/2016). Assistente Social - Secretaria Municipal de Saúde de Aparecida de Goiânia-GO.Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social. Militante em defesa dos Direitos Humanos. E-mail: josieneantunes@hotmail.com

Josimara Alves Nunes

Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Unyleya, Licenciada em Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Sociedade de Ensino Elvira Dayrell. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3668143543028779> Email: josimara.nunes@gmail.com

Juliana Helmara Pinto Carvalho de Abreu

Mestranda em Educação (UFG-RC). Graduada em Psicologia (PUC Minas). MBA em Gestão de Pessoas, atuou como docente na Escola de Formação Gerencial SEBRAE Nova Lima. Especialista em Psicologia do Esporte.Atua no Grupo de Pesquisa Nepie (UFG-RC), vinculado a linha de pesquisa Formação de professores, processos de ensino e aprendizagem. Professora e supervisora da clínica escola de psicologia (UNA Catalão-GO). Temas de pesquisa: Identidade docente, Educação Infantil e formação de professores. E-mail: julianahelmara@yahoo.com.br

Keren Maria Machado Santos

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão (UFG-RC). Email: kerenmariamachado@gmail.com

Lara Iara Gomes Borges

Assistente Social, especialista em ensino interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás, Mestranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, laraasborges@hotmail.com

Lília Gustane Passos Araújo

Graduada em Serviço Social pela Universidade de Brasília, UnB. Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos. E-mail: liliagpassos@gmail.com

Lívia Brisolla

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Goiás – UFG, Mestre em Cultura Visual pela Universidade de Goiás – UFG, Especialista em Docência Universitária pela PUC-Goiás e Licenciada em Pedagogia pela PUC-Goiás. Membro do Grupo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte – NEVIDA/UFG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1644295636972332>. E-mail: liviabrisolla@gmail.com

Lívia Pereira Hartmann

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2005). Atualmente é Psicóloga na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Psicóloga Clínica. Tem experiência nas áreas de Psicologia Escolar e Psicologia Clínica, com ênfase na Abordagem da Gestalt-Terapia. Formação em Mediação de Conflitos atuando como Mediadora Institucional. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8319521595235758> Email: liliperahart@gmail.com

Maísa Miralva da Silva

Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1991), mestrado (2000) e doutorado (2012) em Política Social pela Universidade de Brasília. É professora adjunto I da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, vinculada à graduação e à pós-graduação. Desenvolve pesquisa sobre a política de assistência social e educação superior. E-mail: maisa.silva@hotmail.com.br

Máximo Patrício Cassemiro de Souza

Mestrando em Inovações em Tecnologias Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Ensino de Música Para a Educação Fundamental pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2010), 2º Sgt PM da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: makiopm@gmail.com

Márcia Rodrigues da Silva

Mestre em Educação pelo PPGED-UFG/RC (2014). É graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino

Superior de Catalão (2003). Especialista em Psicopedagogia; Educação Infantil; Educação Especial e Processos Inclusivos e Neuropedagogia. É professora da Rede Municipal de Ensino na cidade de Catalão-Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Educação Especial. E-mail: marciarosis@gmail.com

Marli Dias Ribeiro

Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB, é professora, formadora de professores e gestores, escritora e palestrante. Vencedora do Prêmio Gestão Escolar no DF. Ama a educação e a leitura. É Graduada em Matemática e Química pela Universidade Estadual de Goiás UEG, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Atuou como Diretora Escolar, Coordenadora Pedagógica, Supervisora Escolar, Gerente de Documentação e Logística e Formadora na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação pela Secretaria de Educação do DF. Participa do Grupo de Pesquisa no CNPq: Comunidade Escolar- Encontros e Diálogos Educativos- CEEDE. Interesse nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores Gestores, Gestão Escolar Democrática, Liderança Escolar, Poesias. Autora do livro: Por uma escrita rebelde no stricto sensu, AVA Editora Artesanal. Escreve no Blog: eudiretora.com.br Email: marli.com@gmail

Maurício Barbosa Carneiro

Mestre em Ensino na Educação Básica – UFG/CEPAE. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG e Orientação Educacional pela faculdade Apogeu. Licenciado em Pedagogia. E-mail de contato: mauriciouaifsa@gmail.com

Mônica Padilha Fonseca

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, Especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - DF, SENAC/DF, Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB. Docente de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília - IFB/Campus São Sebastião. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7005194589383488> E-mail: monica.fonseca@ifb.edu.br

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE - UnB), na linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEDUC - UFG - Regional Catalão), na linha de pesquisa: práticas educativas, formação de professores e inclusão. Graduada em Pedagogia pela UFG - Goiânia. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (UnB) certificado pelo CNPq. Membro do projeto de extensão Reativar. Coordenadora pedagógica do Grupo NarrAtividade. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (NEPIE - UFG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (NEPEEIN - UFG). Tem experiência na área da educação, com ênfase em grupos minoritários, decolonialidade, interculturalidade, inclusão, educação especial, transtorno do espectro autista. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1384411845133635>

Email: paulacrivelloneves@gmail.com

Raquel Maria Vieira do Rosário

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Brasília - UnB (2008). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB (2016-2018), com orientação da Professora Doutora Valdivina Alves Ferreira. E-mail: raquelmvr@yahoo.com.br

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada I da Universidade Federal de Goiás onde exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão. Compõe o corpo docente do IESA, onde trabalha como professora da área de Geografia Humana. Participa do Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio Ambientais (IESA), como professora colaboradora, orientando pesquisas no mestrado e doutorado. Compõe o corpo docente do Programa de Pesquisa e Pós Graduação Profissional e Multidisciplinar em Escolarização Básica do CEPAE, orientando pesquisas no mestrado profissional. Atuou também no CEPAE como professora de educação básica, por 10 anos, onde supervisionou estágios, orientou trabalhos de conclusão de curso em turmas de ensino médio bem como foi docente nos anos iniciais da disciplina de Geografia. Coordena o grupo de estudos Veredas, nos eixos ensino, pesquisa e extensão. E-mail: rusvenia@gmail.com

Sávia Mariana Alves de Sá

Graduanda em licenciatura plena em História pela Universidade Estadual de Goiás -UEG, Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, Especialista Interdisciplinar em Direitos Humanos e Infância pela Universidade Federal de Goiás- UFG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6181289863590491> E-mail: savia1501@gmail.com

Sebastiana Maria Ribeiro da Silva

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia; Graduada em Pedagogia.

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB, Especialista em Ontologia e Epistemologia pela Faculdade Unyleya, Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais - FINOM, Licenciado Pleno em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG e Licenciando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT/UnB) e Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599412050029994> E-mail: sidel.gea@gmail.com

Simonne Pereira da Silva Ribeiro

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística pela Universidade do Mato Grosso (UNEMAT), Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Taubaté (UNITAU),

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação (NEPIE/ UFG), Membro do Núcleo de Estudos em Análise de Discurso (NEAD/UEMS/UNEMAT), Membro do grupo Representação e Discurso (REDIS / UFMT). Atuei como professora-tutora no curso de Especialização Interdisciplinar em Direitos Humanos e Infância pela Universidade Federal de Goiás- UFG. Secretária Executiva da Universidade Federal de Goiás (UFG/RC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4810823469045903> E-mail: simonneribeiro@gmail.com

Sueli Alves de Sousa

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1994). Atualmente é professora de Geografia da Escola Municipal Professora Dalísia Elizabeth Martins Doles e professora de Geografia do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim (CEPMG), ambos em Goiânia. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana e possui curso de especialização em Educação Ambiental e Métodos e Técnicas de Ensino. Foi Coordenadora de Educação Ambiental da Agência Municipal de Meio Ambiente de Goiânia (AMMA) de 1994 a 1997 e em 2017 ingressou no Mestrado Profissionalizante em Educação Básica pelo CEPAE – UFG e em 2019 se tornou mestre pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – UFG. E-mail: sugeoambiental@gmail.com

Sueli Mamede Lobo Ferreira

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, Especialista em Orientação e supervisão educacional, Educação e diversidade e Gestão estratégica e qualidade. Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Administração. Professora e Assessora Técnica no Conselho Municipal de Educação do Município de Luziânia - GO. Integrante dos grupos de pesquisas do diretório do CNPq em Financiamento da Educação: avanços e desafios (UnB). E-mail: suelimamed@gmail.com

Sobre o E-book

Formato	PDF
	Crimson Text
Tipologia	Fontin Sans Rg
	Calibre Light
Margens	4 x 3 cm

“Direitos Humanos e Emancipação” é a terceira obra de uma tríade que se origina em “Direitos Humanos e Interdisciplinaridade” (2016, CRV), seguida por “Direitos Humanos e Educação” (2018, Culturatrix), ambas organizadas pelos professores Altina Abadia da Silva (UFG) e Sidelmar Alves da Silva Kunz (UnB). Neste terceiro trabalho os organizadores somam esforços com mais duas pesquisadoras: Josiene Camelo Ferreira Antunes (PUC-GO) e Daniela Kedna Ferreira Lima (UFG) para responder ao desafio de publicar uma parcela substancial da erupção de ideias que eclodem em torno da temática dos Direitos Humanos. A partir do Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, viabilizado pela parceria com a UAB, sob a tutela da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, os organizadores buscaram alcançar pesquisadores/autores da área de Direitos Humanos em outras unidades federativas do Brasil, em todas as suas cinco regiões. Além disso, por objetivo, a obra procurou contemplar em uma parcela significativa de seus capítulos, reflexões de pesquisadores vinculados, em qualquer tempo, à universidades de outras partes do mundo; abordar os principais temas em curso nos círculos centrais do debate acerca dos Direitos Humanos e contar com autores, em mais de dois terços dos capítulos com formação em Doutorado. Os resultados destes esforços expressam em dois volumes um monumental trabalho reflexivo, reunido sob a chancela da “Coleção Direitos Humanos” coordenada por Sidelmar Alves da Silva Kunz.

