# EDUCAÇÃO INFANTIL

## políticas educacionais e direitos humanos




ORGANIZAÇÃO

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Helciclever Barros da Silva Sales

Clawdemy Feitosa e Silva



culturatrix.

**Editora da Culturatrix.**
| publicações acadêmicas |

**Direção editorial | Editora de Publicação**
Rosa Maria Ferreira da Silva

**Editor assistente**
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

## Conselho Editorial | Publicações Acadêmicas

Altina Abadia da Silva (UFCAT)
Dorian Eric de Castro (IFG)
Eliane Martins de Freitas (UFCAT)
Emília Saraiva Nery (FACEMA)
Euclides Antunes de Medeiros (UFT)
Floriana Rosa da Silva (SRE-MG)
Iara Toscano Correia (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)
Marcos Antônio de Menezes (UFG)
Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)
Olívia Cormineiro (UFT)
Regma Maria dos Santos (UFCAT)
Remi Castioni (UnB)
Renato Jales Silva Júnior (UFMS)
Ricardo Vidal Golovaty (IFG)
Rita de Cássia Marques (UFMG)
Sandro Prado Santos (UFU)
Simone Aparecida dos Passos (UFU)
Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

Copyright Sidelmar Alves da Silva Kunz, Helciclever Barros da Silva Sales, Clawdemy Feitosa e Silva, 2024.

* Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19.02. 1988, de Direitos Autorais.
** O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora de Publicação: Rosa Maria Ferreira da Silva
Projeto Gráfico e Capa: Igor Ferreira
Diagramação: Studio Escrita & Criação

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

E24

Educação infantil, políticas educacionais e direitos humanos / Organização de Sidelmar Alves da Silva Kunz, Helciclever Barros da Silva Sales, Clawdemy Feitosa e Silva; Prefácio de Helciclever Barros da Silva Sales. – Uberlândia-MG: Culturatrix, 2024.

Livro em PDF
181p., il.

ISBN: 978-65-86889-40-6
https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6

1. Educação infantil. 2. Política educacional. 3. Direitos humanos. I. Kunz, Sidelmar Alves da Silva (Organização). II. Sales, Helciclever Barros da Silva (Organização). III. Silva, Clawdemy Feitosa e (Organização). IV. Sales, Helciclever Barros da Silva (Prefácio). V. Título.

CDD 372.21

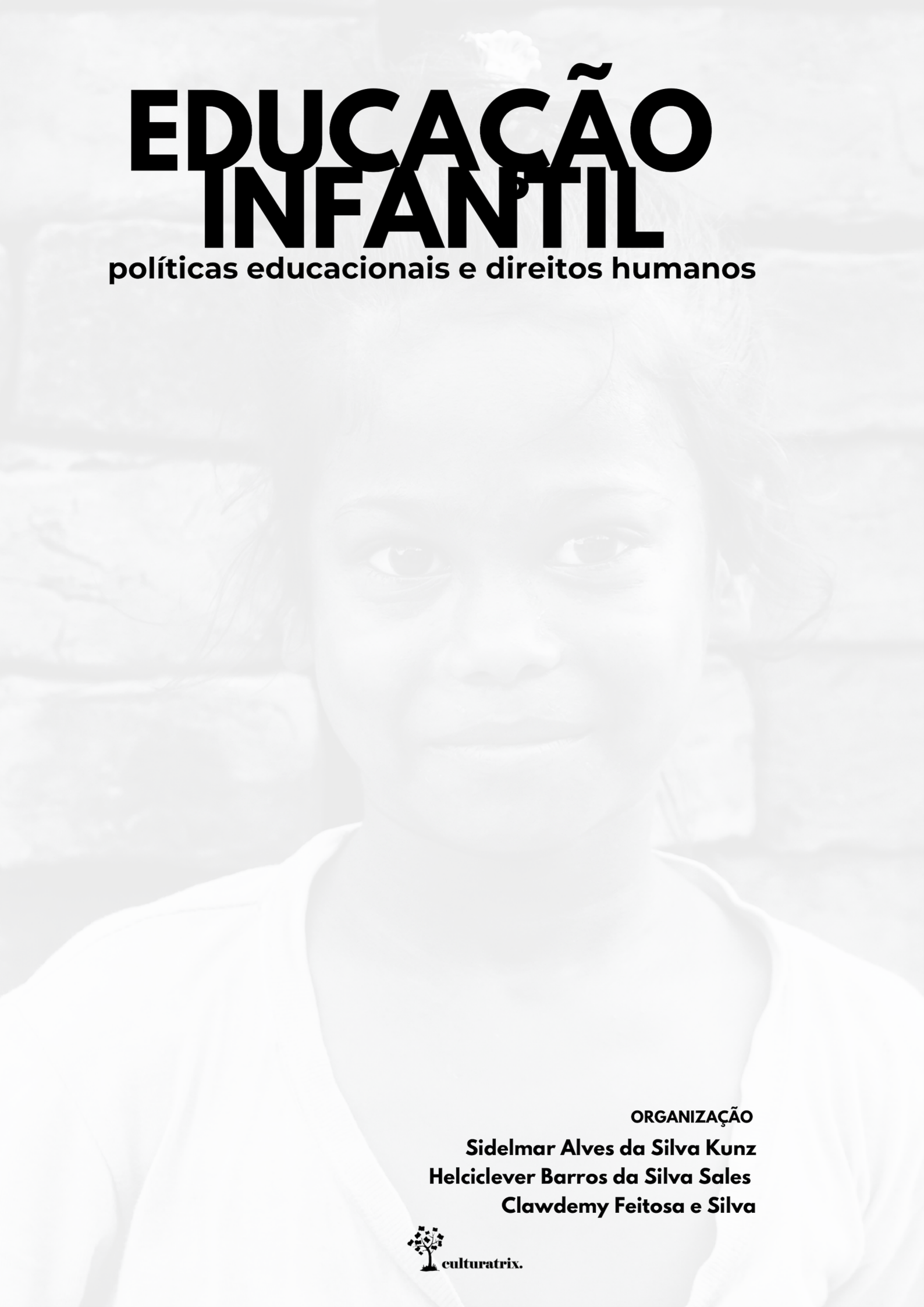
Índice para catálogo sistemático
I. Educação infantil

Editora Culturatrix | Publicações Acadêmicas
Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.
CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3305 9314/
Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930 - CNPJ: 26 896 970/0001-00
www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com



# EDUCAÇÃO INFANTIL

## políticas educacionais e direitos humanos




ORGANIZAÇÃO

Sidelmar Alves da Silva Kunz
Helciclever Barros da Silva Sales
Clawdemy Feitosa e Silva



culturatrix.

# Sumário

Prefácio .....6

*Helciclever Barros da Silva Sales*

1.Reflexos da pandemia de Covid-19 no atendimento de crianças e de adolescentes que sofrem violação de seus direitos em Porto Velho – Rondônia (2020-2021) .....7

*Sefra Maria Barros Silva*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*
*Helciclever Barros da Silva Sales*

2. Direitos proclamados ao deficiente auditivo e a realidade da inclusão no espaço escolar.....32

*Daniela Kedna Ferreira Lima*
*Josiene Camelo Ferreira Antunes*
*Anarcisa de Freitas Nascimento*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*

3. Harmonizando Histórias: o Legado da Escola de Música de Brasília e seu Curso Técnico de Violão Popular.....45

*Paulo Henrique Sousa Lima*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*
*Helciclever Barros da Silva Sales*

4. O Encarceramento e Morte Juvenil Em Busca da (Inal)cansável Elysium.....63

*Cristiano Rodineli de Almeida*

5. Dinâmicas geográficas e pedagógicas: o lugar da religião na sociedade.....73

*Sidelmar Alves da Silva Kunz*
*Helciclever Barros da Silva Sales*
*Maurício Barbosa Carneiro*
*Paula Fernandes de Assis Crivello Neves*

6. Da Violência Sexual Ao Genocídio Negro: um estudo das violências historicamente estruturadas contra vidas negras.....90

*Larissa Silva Nascimento*

7. Panorama das Medidas Socioeducativas: uma Face da Educação no Estado de São Paulo.....105

*Francisca da Conceição*
*José Carlos do Nascimento*
*Luzilene Barbosa da Silva*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*

8. Um olhar visionário de Vigostki sobre a Defectologia: um promotor de direitos humanos da pessoa com deficiência.....115

*Simone Aparecida dos Santos Silva*
*Margaret da Conceição Silva*

9. A valorização da criança na educação: métodos, infância e indisciplina.....132

*Clawdemy Feitosa e Silva*
*Emanuelle Santos Feitosa*
*Isabela Abreu Cassiano*
*Karla Maria Soares Cotrim*

10. A importância e limitações da afetividade na primeira infância e a relação com traumas e transtornos na fase adulta.....146

*Daniely Sampaio Rocha*
*Deise dos Santos Alves*
*Clawdemy Feitosa e Silva*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*

11. Breve História do Violão Brasileiro.....157

*Paulo Henrique Sousa Lima*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*
*Helciclever Barros da Silva Sales*

12. Os direitos humanos nas constituições latino-americanas: o novo constitucionalismo a partir de análises sobre Brasil e Argentina.....166

*Karen Marcello*
*Gilvan Charles Cerqueira de Araújo*

Autores.....180

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.p01

# Prefácio

A obra Educação Infantil, Políticas Educacionais e Direitos Humanos vem a lume em contexto sócio-histórico oportuno, visto que a primeira infância tem recebido maior atenção social e política, além de um visível crescimento, ainda não suficiente, mas importante, de atendimento às crianças em creches e pré-escolas nos sistemas públicos de ensino. Na mesma esteira, este volume contempla temas variados do campo das políticas públicas educacionais e sociais, muitas das quais estão entrelaçadas com o complexo modelo federativo de educação que temos.

Em sintonia a isso, emerge também debates relevantes sobre medidas socioeducativas, violência sexual e genocído negro, direitos e inclusão de deficientes auditivos, um breve relato da história da Escola de Música de Brasília, instituição que já formou gerações de músicos brasileiros, encarceramento e morte juvenil, além de ensaios envolvendo aspectos culturais e marginalidade do violão no bojo da formação musical brasileira, que tanto produziu violonistas notáveis, reconhecidos internacionalmente. Destarte, esta obra é plural e recolhe olhares múltiplos nas temáticas enfrentadas pelas autoras e autores.

Há também textos revisistando os contributos de autores estelares da educação, tal como Vigotski acerca da defectologia, com foco em direitos humanos para pessoas com deficiência. Para que não esqueçamos nunca, o capítulo inaugural deste livro apresenta abordagem inserida no contexto da pandemia de Covid-19, no que tange aos reflexos desta no atendimento de crianças e de adolescentes que sofrem violação de seus direitos em Porto Velho – Rondônia, com foco temporal em 2020-2021.

Nota-se, portanto, que o leitor será brindado com ensaios em uma obra de matiz multidisciplinar e, em alguma medida, interdisciplinar.

*Helciclever Barros da Silva Sales*

Verão de 2023, ainda pandêmico

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c01

# 1. Reflexos da pandemia de Covid-19 no atendimento de crianças e de adolescentes que sofrem violação de seus direitos em Porto Velho – Rondônia (2020-2021)

*Sefra Maria Barros Silva*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*
*Helciclever Barros da Silva Sales*

## Introdução

A pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, alterou a rotina de grande parte da população global; desde a confirmação do primeiro caso de COVID-19 na cidade de Wuhan, China, em dezembro de 2019 até o final do dia 26 de dezembro de 2021, os indicadores epidemiológicos mundiais apontam um total de 364.191.494[4] casos da doença, dos quais 25.348.797[5] casos estão concentrados no Brasil; o número de pessoas contaminadas não tem regredido, porém, a ciência vem avançando na produção de vacinas, que em várias partes do mundo têm enfrentado negacionismos governamentais, sendo o atual governo brasileiro um dos líderes dessa prática anticientífica.

Outro cenário que se descortinou durante a pandemia foi o agravamento de questões sociais, econômicas e a complexidade do cenário político, que condicionou as práticas, as instituições e a organização da vida cotidiana. Foi nesse contexto que percebemos os desafios da atuação do Serviço Social na Política Nacional de Assistência Social, cujo serviço foi amplamente demandado, sendo considerado um serviço essencial. Recentemente Platt *et al*. (2020) produziram relevante panorama da situação de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, ainda nos agudos e gravosos primeiros meses da pandemia. Essa questão sensível também vem sendo objeto de preocupação diuturna da ONU (OHCHR *and children*), inclusive através de nota técnica[1] para lidar, por exemplo, com a situação de jovens privados de liberdade durante a

[1] Disponível em: <https://alliancecpha.org/sites/default/files/technical/attachments/covid-19_and_children_deprived_of_their_liberty_v1_lowres_0.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

pandemia, questão que não tem sido muito pautada nas escassas ações do governo brasileiro sobre a pandemia. Ao mesmo tempo, pensando a situação geral das crianças e adolescentes no contexto pandêmico, este organismo internacional assim sintetiza o problema:

> A pandemia de COVID-19 terá consequências devastadoras de curto, médio e longo prazo para as crianças e seus direitos. Também pode ter um grave efeito físico, emocional e psicológico nas crianças, especialmente em países que estabeleceram medidas obrigatórias de permanência em casa, bloqueio ou confinamento e para crianças em situação de vulnerabilidade. Embora as crianças que contraem COVID-19 pareçam ter menos sintomas e taxas de mortalidade do que outros grupos, existem vários impactos socioeconômicos imediatos que afetam diretamente as crianças e os riscos de proteção infantil que estão surgindo diariamente devido às medidas tomadas para prevenir e conter o vírus. (ONU, tradução nossa)[2].

Importante frisar a completa ausência de uma política de assistência social no país voltada para o aumento protetivo das crianças e adolescentes durante a pandemia, algo que tem ido, portanto, na contramão das recomendações das Nações Unidas. É com nesse sentido que a pandemia ressaltou as fragilidades sociais brasileiras, acumuladas ao longo de décadas, nas quais imperou a panaceia neoliberal, que somente exacerbou a desigualdade social, cada vez mais crescente, além da fragilização das Políticas Públicas no Brasil. Como fenômeno coletivo, a pandemia coexiste com outros problemas sociais únicos a nível territorial, como por exemplo, a violação de direitos de crianças e adolescentes.

O contato com situações de violação de direitos a crianças e adolescentes se deu no trabalho desenvolvido na Assistência Social no município de Porto Velho. Exercendo como servidora pública estatutária o cargo de Auxiliar de Serviço Social desde o ano de 2010, no âmbito da Proteção Social Especial (PSE), o trabalho diário com crianças e adolescentes com direitos violados suscitou inquietações que levaram à formação em Serviço Social no ano de 2016.

No ano de 2015 iniciei um ciclo de trabalho como coordenadora de Unidade de Acolhimento Institucional para adolescentes do sexo masculino, o qual foi encerrado em 30 de junho de 2020, quando fui desafiada a contribuir na gerência da proteção social especial de Média Complexidade, no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Foi nesse último espaço ocupacional que fui inserida no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI[3]), o qual trouxe uma realidade impactante referente a situações de violência sexual, negligência, maus tratos e outras violações de direitos a que estão sujeitas

[2] Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/children/covid-19-and-childrens-rights>. Acesso em: 21 jun. 2022.

[3] Serviço de apoio, orientação e acompanhamento a famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos.

crianças e adolescentes cotidianamente. Os números foram inquietantes, e percebi essa realidade se pronunciar ainda mais no período da pandemia de Covid-19.

As estatísticas de violação de direitos contra crianças e adolescentes foram incrementadas em todo mundo, especialmente devido ao confinamento das famílias, medida essa que foi adotada pelos países para evitar a propagação do vírus Covid-19, sendo a medida preventiva tida como a principal arma de combate a novos contágios. Considerando o exposto, questionou-se: Quais foram os desafios e estratégias de intervenção do Assistente Social no atendimento a situações de violação de direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia de Covid-19?

Com tais reflexões, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e estratégias de intervenção do Assistente Social no atendimento às situações de violação de direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia Covid-19, a partir da realidade do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) do município de Porto Velho.

## A Assistência Social no Cenário da Pandemia de Covid-19

A pandemia de Covid-19 agrava as desigualdades sociais, de gênero e econômicas, com impactos diferenciados em grupos historicamente discriminados, principalmente em um contexto de violência contra mulheres, crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência. Sobre esse aspecto, Albuquerque; Ribeiro (2020) mencionam que é necessário considerar diferentes contextos – sociais, cultura, econômico, político –, nas quais essa população está inserida, pois no Brasil existe uma relação direta entre agravos à saúde x concentração de renda x crescimento da violência.

Com o crescimento e disseminação do Covid-19 nas favelas, periferias e grandes centros urbanos, ficou mais que evidenciada a crise econômica na qual o país estava instalado, sendo apontado por Guimarães; Pinheiro (2021, p. 5) que no Brasil “as ações defendidas pelo governo federal demonstram a prioritária preocupação com o impacto da pandemia no processo de acumulação capitalista”.

No mesmo viés, Ferreira e Silva (2021, p. 10) mencionam que crise estrutural do capital, foi agravada pela pandemia de Covid-19, escancarando “limites e contradições da dinâmica de acumulação capitalista”, expondo em tempo real as diferenças de classes, gênero e raça, quais pessoas poderiam atender as medidas restritivas de isolamento impostas pelos governos federal, estadual e municipal, apontando ainda as condições de aceso aos serviços de saúde e moradia convencional.

Faheem Ahmed *et al*. (2020, p. 54) mencionam que para além dos problemas relacionados à saúde, há o padecimento "pelas mazelas sociais que acometem as relações de trabalho e renda", principalmente "nas suas formas mais precarizadas", na qual se concentram os famílias e indivíduos que são beneficiários de programas sociais como o "Programa Bolsa Família". Essa população foi afetada de tal forma com as medidas sanitárias de isolamento e distanciamento social, sofrendo inclusive com a insegurança alimentar.

A Política de Assistência Social realiza a oferta de serviços, benefícios, programas e projetos evidenciados como "medidas de proteção social a pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade e/ou riscos sociais" (Barros *et al*., 2021, p. 7), além das funções de vigilância socioassistencial e defesa de direitos, tendo como finalidade garantir direitos socioassistenciais aos cidadãos.

O público-alvo da Assistência Social são famílias e indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, demandatários de proteção e suportes específicos – nesse grupo, concentram-se pessoas em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, idosos, pessoas com deficiência, gestantes, nutrizes, povos e comunidades tradicionais, crianças e adolescentes com direitos violados, mulheres vítimas de violência, população em situação de rua, refugiados, migrantes, trabalho infantil, dentre outras.

A Assistência Social organiza seus serviços na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009), que traça um rol de serviços conforme níveis de complexidade, prevendo a oferta de serviços de Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE), conforme quadro abaixo:

**Quadro 1:** Serviços de Proteção Social Básica e Especial ofertados no âmbito do SUAS

| Tipo | | Serviços | Unidade de Referência |
|---|---|---|---|
| **PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA** | | PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família. | Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e equipes volantes. |
| | | Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos | CRAS, equipes volantes e organizações da sociedade civil. |
| | | Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosos. | |
| **PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL** | **Média Complexidade** | PAEFI - Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos. | Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) |
| | | Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas famílias (SAPDIF) | Centro-Dia, CREAS, organizações da sociedade civil ou domicílio. |
| | | Serviço Especializado em Abordagem Social | CREAS, Centro Pop e organizações da sociedade civil. |
| | | Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. | Centros Pop |
| | | Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). | CREAS |
| | **Alta Complexidade** | Serviço de Acolhimento Institucional | Institucional Casa-Lar, Abrigo Institucional, Residência Inclusiva, Casa de Passagem. |
| | | Em República | República |
| | | Em Família Acolhedora | Residência da família |
| | | Serviço de proteção em situações de calamidade pública e emergências | Órgão gestor da assistência social. |

**Fonte:** Barros *et al*. (2020).

No âmbito da Assistência Social do município de Porto Velho, considerando os níveis de proteção expostos no quadro acima, há 6 (seis) Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), 1 (um) Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) que agrega serviços como o PAEFI, SAPDIF, Serviço de Abordagem Social e Plantão Social, e 2 (duas) unidades de CREAS com serviços especializados: Centro de Referência Especializado da Assistência Social no Atendimento à Mulher Vítima de Violência Doméstica – CREAS/Mulher e Centro de Referência Especializado em Assistência Social Medida Socioeducativa em Meio Aberto (CREAS/MSEMA), 1 (um) Centro POP, 7 (sete) Unidades de Acolhimento Institucional, sendo 4 (quatro) para crianças e adolescentes e 3 (três) para adultos e famílias, além do Serviço de Acolhimento Familiar. A PSB também agrega em seusserviços 02 (dois) Centros de Convivência e a Central do Cadastro Único (Central CADÚNICO).

O serviço de proteção em situações de calamidade pública e emergências, no âmbito do SUAS, foi direcionado aos impactos ocasionados por eventos como a cheia do rio Madeira ou a crescente migração dos povos venezuelanos, proporcionando apoio e proteção às famílias afetadas. Porém, destaca-se o Decreto 16.612/2020, publicado em 26 de março de 2020, que estabeleceu em todo território de Porto Velho a "situação de calamidade pública para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus - COVID-19" (Porto Velho, 2020, p. 1), sendo uma situação de emergência em saúde que mobilizou a atuação da Assistência Social no município.

As consequências da pandemia de Covid-19 no Brasil são amplamente debatidas no meio acadêmico e social. É consenso que os riscos sociais e vulnerabilidades aumentaram de maneira contundente, muitas famílias perderam entes queridos e foram afetadas pelas medidas de distanciamento e isolamento social necessário para o controle da pandemia. Essas medidas implicaram em fragilização de vínculos familiares e comunitários e aumento dos índices de violação de direitos. A crise econômica encerrou muitos pequenos empreendimentos, levando milhões de cidadãos brasileiros ao desemprego.

O cenário exposto culminou com o aumento da demanda por serviços e benefícios socioassistenciais no âmbito do SUAS, em especial aos grupos vulneráveis que necessitavam de atendimento especializado, a exemplo, pessoas idosas, população em situação de rua, mulheres vítimas de violência doméstica, imigrantes/refugiados e crianças e adolescentes com direitos violados.

Ao se interpretar o art. 10, da Lei n. 7783/90[4], considera-se serviço ou atividade essencial aqueles que são indispensáveis para o atendimento das necessidades comunitárias, não podendo ser adiadas, e que, se não atendidas, irão colocar em perigo iminente a sobrevivência, saúde ou segurança da população; porém, esta normativa não menciona a Assistência Social como serviço essencial, o que é explicitado no Decreto n. 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamentou a Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, definindo os serviços públicos e atividades essenciais no parágrafo 1º, do art. 3º:

> § 1º São serviços públicos e atividades essenciais aqueles indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, assim considerados aqueles que, se não atendidos, colocam em perigo a sobrevivência, a saúde ou a segurança da população, tais como:
>
> [...] II - **assistência social** e atendimento à população em estado de vulnerabilidade (Brasil, 2020, p.1).

Considerado serviço essencial, o grande desafio imposto à Assistência Social, nesse cenário, foi dar continuidade ao atendimento aos cidadãos em um contexto pandêmico, de forma que oferecesse segurança e saúde aos trabalhadores, aos demandatários e mitigação dos riscos aos grupos de trabalhadores mais vulneráveis, sendo discutidas alternativas para reorganizar a oferta do serviço.

Apontada como serviço essencial, a Assistência Social insere o (a) profissional Assistente Social em uma realidade na qual sua atuação precisa conjugar ações de proteção social às famílias e indivíduos, garantindo as seguranças estabelecidas constitucionalmente, e ao mesmo tempo qualificar e dar tecnicidade a essas ações, desfazendo possíveis equívocos que possam confundir seu trabalho profissional com ações meramente caritativas, desqualificando sua intervenção ético-profissional (Raichelis, 2010). Diante de tantos espaços sócio-ocupacionais para o assistente social, o cenário em estudo é o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) do município de Porto Velho.

## Metodologia

Numa perspectiva teórico-metodológica marxista, o materialismo está presente, vez que considera a historicidade dos fatos, os elementos econômico-sociais relacionando-os às contradições que perpassam o modelo socioetário vigente (Minayo, 2004).

[4] Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento dasnecessidades inadiáveis da comunidade.

Essa pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa. Os dados quantitativos foram obtidos por meio de pesquisa na Base de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (dados do Disk Direitos Humanos – 100), onde se buscou dados agregados das denúncias sobre a violação de direitos a crianças e adolescentes, com recorte temporal entre 01 de Janeiro de 2020 a 31 de Dezembro de 2021, utilizando como filtro de pesquisa o número de denúncias e violações de crianças e adolescentes com faixa etária de 0 a 17 anos no Brasil, no estado de Rondônia e no município de Porto Velho. Também foram caracterizados o número de violações considerando a relação suspeito x vítima no recorte temporal em análise.

A pesquisa não considerou apenas os dados numéricos, tendo um foco qualitativo, focando a experiência do sujeito, trazendo à evidência subjetividades, reflexões e percepções sobre a atuação profissional em tempo de pandemia. Para tanto, foi elaborado um questionário semiestruturado contendo perguntas abertas e fechadas, que foi encaminhado para 10 (dez) Assistentes Sociais que atuam em diferentes setores do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) do município de Porto Velho, Rondônia. O questionário foi encaminhado via *WhatsApp* pela pesquisadora, sendo também enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente assinado pelas participantes, as quais foram esclarecidas do objetivo da pesquisa.

Os questionários foram enviados no mês de dezembro de 2021, sendo devolvidos na segunda quinzena de janeiro, participaram da pesquisa 1 (uma) técnica lotada no PAEFI, 2 técnicas lotadas no Serviço de Acolhimento Institucional, 02 técnicas lotadas no Serviço se Atendimento a Idosos e Pessoas com Deficiência e 03 (três) técnicas lotadas no Plantão Social, totalizando 08 (oito) sujeitos de pesquisa.

A abordagem bibliográfica e documental possibilitou embasamento necessário para a construção do referencial teórico e suporte para as discussões, cuja busca manual ocorreu no Google Acadêmico, onde se buscou publicações científicas sobre o tema proposto, além de manuais e legislações pertinentes. Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados, onde buscou-se reduzi- los de forma a atingir o objetivo proposto, categorizando-os e interpretando-os. A categoria principal reflete sobre os desafios do Serviço Social no atendimento às situações de violação de direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia de Covid-19. As incursões obtidas serão apresentadas a seguir.

# A Violação de Direitos a Crianças e Adolescentes no Brasil

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990, de 13/07/1990) estabeleceu os direitos da criança e do adolescente, em consonância com a Constituição Federal brasileira, cabendo à família, sociedade e Estado proporcionar dignidade e garantir sua proteção. Assim, a identificação dos direitos violados, perfil das vítimas e sua associação com os agressores são de suma relevância para o Estado e a comunidade, fornecendo bases para detecção precoce e intervenção em casos suspeitos. A pesquisa se concentrou nos dados da Ouvidoria do Disk Direitos Humanos (Disk 100), buscando conhecer a realidade brasileira sobre a violação de direitos de crianças e adolescentes a partir de dados quantitativos sobre o número de denúncias e violações, e relação entre suspeito e vítima. A escolha dos dados dessa relação foi visando avaliar quem são predominantemente os infratores, verificando-se que as violações de direito ocorrem majoritariamente no âmbito familiar.

Considerando o princípio da proteção integral e do interesse superior da criança e do adolescente, a família é o lócus privilegiado de proteção dos seus direitos fundamentais, porém, Machado (2020) aponta que no Brasil, a realidade aponta para famílias desprotegidas pelas políticas sociais, e, na maioria das vezes, incapaz de realizar o cuidado, pois muitas precisam ser cuidadas. No cenário da pandemia de Covid-19, o assistente social foi um profissional altamente demandado, encontrando em seu cotidiano vários desafios no atendimento a crianças e adolescentes com direitos violados, pois a crise humanitária mundial, aliada ao cenário econômico-político atual agravou processos de exclusão social e violação de direitos contra este público. O distanciamento e isolamento social exigido como medida de contenção do vírus Covid-19 criou um ambiente favorável para a invisibilidade e incomunicabilidade das violações, apesar de haver inúmeros canais de denúncia e exaustivas campanhas de esclarecimento à população. Comparando os dados de 2020 e 2021, percebe-se que no Brasil houve um aumento discreto do número de violações de direitos de crianças e adolescentes no Brasil, em Rondônia e em Porto Velho (Tabela 1). Cabe ressaltar que uma denúncia pode acumular uma ou mais violações de direitos.

**Tabela 1:** Dados de violação de direitos a crianças e adolescentes no Brasil, Rondônia e Porto Velho, anos 2020 e 2021.

| País/UF | Denúncias | | Violações | |
|---|---|---|---|---|
| | **2020** | **2021** | **2020** | **2021** |
| **Brasil** | 75271 | 76677 | 287932 | 297926 |
| **Rondônia** | 550 | 552 | 2098 | 2146 |
| **Porto Velho** | 301 | 315 | 1151 | 1259 |

*** Dados atualizados até 18.01.2022**

**Fonte:** Painel de dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, 2022.

O Anuário de Segurança Pública (2021) faz um recorte das denúncias de violação de direitos, e em análise dos dados de 2020, identificou um recuo de 14,1% dos registros de ocorrência de estupro de vulnerável quando comparado ao mesmo período do ano de 2019, o que pode sinalizar uma subnotificação das denúncias diante das medidas restritivas e de isolamento social.

A violação de direitos consiste em qualquer ato ou fato que atente ou viole direitos de uma vítima, havendo diferentes tipologias: violência sexual, violência física, violência psicológica, maus tratos, negligência, exploração do trabalho infantil, tortura, insubsistência material, alienação parental, dentre outras. Existe uma dificuldade em mensurar a real problemática envolvendo a violação de direitos de crianças e adolescentes, mesmo diante das estatísticas e estudos realizados pela comunidade científica, há subnotificação dos casos que, majoritariamente, ocorrem no ambiente familiar, longe de testemunhas, cometido por pessoas nas quais confiam, havendo um silenciamento da vítima mais vulnerável, que muitas vezes não procuram ajuda por medo do julgamento e medo do agressor, com o qual muitas vezes tem que continuar convivendo. Considerando tais aspectos, este estudo buscou traçar a relação entre suspeito x vítima dado o número de violações identificadas no período de 2020 e 2021 (Tabela 2):

**Tabela 2:** Relação suspeito x vítima, violações de direitos crianças e adolescentes faixa etária 0 a 17 anos, Brasil, anos 2020 e 2021

| Relação suspeito x vítima | 2020 | % | 2021 | % |
|---|---|---|---|---|
| Pai/ Mãe | 177.672 | 61,71% | 187.798 | 63,04% |
| N/D | 31.690 | 11,01% | 3477 | 1,17% |
| Padrasto/ Madrasta | 22.191 | 7,71% | 24.791 | 8,32% |
| Avô (Ó) | 10.054 | 3,49% | 10146 | 3,41% |
| Tio (A) | 8.626 | 3,00% | 9.148 | 3,07% |
| Vizinho (A) | 4.549 | 1,58% | 5.357 | 1,80% |
| Irmão (Ã) | 3.541 | 1,23% | 4157 | 1,40% |
| Desconhecido (A) | 2.618 | 0,91% | 4.168 | 1,40% |
| Primo (A) | 1.324 | 0,46% | 1419 | 0,48% |
| Familiares | 975 | 0,34% | 14535 | 4,88% |
| Outros | 24.681 | 8,57% | 32.930 | 11,05% |
| **Total** | **287.921** | **100,00%** | **297.926** | **100,00%** |

*** Dados atualizados até 18.01.2022**
**Fonte:** Painel de dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, 2022.

Identificou-se que o maior número de violações de direitos ocorre no âmbito das relações familiares, os pais/mães sendo responsáveis pelo maior número de violações, em 2020 correspondeu a 61,71%, aumentando para 63,04% em 2021; da mesma forma, padrasto/madrasta

corresponderam a 7,7% dos agressores em 2020, aumentando para 8,32% em 2021 (Tabela 2). No estado de Rondônia e no município de Porto Velho, a realidade não difere do país, trazendo para o seio familiar o infrator. Em 2020, pai e mãe foram responsáveis por 1.320 violações no estado de Rondônia, sendo que a maior parte dessas violações ocorreu em Porto Velho (577). Em 2021, esses números foram discretamente menores (1298 em Rondônia, das quais 836 em Porto Velho). Padrasto/Madrasta também se situaram entre os maiores violadores dos direitos humanos de crianças e adolescentes (Tabela 3).

**Tabela 3:** Relação suspeito x vítima, violações de direitos crianças e adolescentes faixa etária 0 a 17 anos, Rondônia e Porto Velho, anos 2020 e 2021

| **Relação suspeito x vítima** | **Rondônia** | **Porto Velho** | **Rondônia** | **Porto Velho** |
|---|---|---|---|---|
| | **2020** | **2021** | **2020** | **2021** |
| Pai/Mãe | 1320 | 577 | 1298 | 836 |
| Padrasto/Madrasta | 331 | 156 | 240 | 105 |
| Avô (ó) | 124 | 21 | 118 | 34 |
| Irmão (a) | 10 | 9 | 18 | 4 |
| Sobrinho (a)/Primo (a) | 1 | 2 | 21 | 20 |
| Tio (a) | 44 | 46 | 78 | 54 |
| Vizinho (a) | 61 | 9 | 22 | 5 |
| Desconhecido (a) | 26 | 11 | 13 | 9 |
| Sem relação | 70 | 6 | 25 | 10 |
| Não determinado | 298 | 30 | 14 | 14 |
| Outros | 31 | 66 | 299 | 168 |
| **Total** | **2316** | **933** | **2146** | **1259** |

*** Dados atualizados até 18.01.2022**

**Fonte:** Painel de dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, 2022.

Os dados coletados e analisados nesta pesquisa mostraram que os infratores são principalmente mães, pais, padrastos, madrastas e/ou familiares. Dulius *et al*. (2020) mencionam a repercussão que a pandemia causou na saúde mental da população, principalmente devido ao confinamento das famílias, momento em que crianças e adolescentes passaram a ficar em casa devido ao fechamento das escolas, os círculos sociais ficaram restritos às mídias sociais, a fragilização de vínculos familiares e comunitários, o que causou dificuldades para que situações de violência fossem identificadas; crianças e adolescentes passaram a conviver com figuras parentais abusivas.

A escola exerce um papel fundamental na notificação dos casos de violência doméstica, como bem mencionam Lewandowski et al. (2021, p. 2): "sabe-se que a identificação e encaminhamento dos casos de violência ocorrem, muitas vezes, no ambiente escolar". O contexto da atual pandemia, as medidas restritivas impossibilitaram que crianças e adolescentes

frequentassem as escolas, limitando o processo de socialização, troca com os pares, jogos compartilhados, atividade física e aprendizagem formal, além de outros benefícios proporcionados pelas escolas. O fechamento das escolas e sua reabertura em condições de extrema precaução sanitária geram medo, tristeza e insegurança nos pais e nas crianças e adolescentes. Riscos que não são mitigados com a educação virtual, que além de sobrecarregar os pais de tarefas e forçá-los a desempenhar um papel educativo ativo para o qual muitos não estão preparados, seja pela baixa escolaridade nas camadas sociais mais baixas, e que ameaçam o direito sagrado da criança de conviver e brincar livremente com seus pares.

É necessário frisar que esses fatores impactam de forma desigual, sendo aquelas crianças em situação de deficiência, trauma, com problemas de saúde mental ou pertencentes a famílias disfuncionais ou em situação de pobreza, as mais vulneráveis. Nesse sentido, as famílias nestes contextos de confinamento sofrem uma grande pressão interna que requer mecanismos de enfrentamento poderosos para regular as emoções e controlar os comportamentos para se adaptar a novas situações. Falhas nesses mecanismos e o agravamento de problemas de saúde mental em adultos aumentam a possibilidade de violência doméstica e expõem crianças e adolescentes a maiores riscos de sofrerem diferentes formas de abuso.

## A Atuação do Assistente Social no Contexto da Pandemia de Covid-19, considerando o contexto do Creas Porto Velho

O Creas Porto Velho funciona ininterruptamente, atendendo uma demanda espontânea que busca acolhimento institucional, benefícios eventuais, segurança alimentar, mulheres vítimas de violência doméstica, crianças e adolescentes em situação de violação de direitos, pessoas em situação de rua, dentre outras situações.

Para melhor qualificar os serviços, em Porto Velho, o Creas possui dois serviços especializados, que funcionam em endereço próprio: Centro de Referência Especializado da Assistência Social no Atendimento à Mulher Vítima de Violência Doméstica – CREAS/Mulher e Centro de Referência Especializado em Assistência Social Medida Socioeducativa em Meio Aberto (CREAS/MSEMA). A pesquisa foi realizada na sede principal, que agrega os demais serviços tipificados na média complexidade: PAEFI, SAPDIF, Abordagem Social e o Plantão Social. Em todos esses serviços, o Assistente Social é peça fundamental nas equipes de referência.

No Creas Porto Velho, a resposta dos assistentes sociais foi mantida durante a pandemia, adaptando os serviços e respostas sociais oferecidos por meio de práticas

transformadoras e fluidas, pois a pandemia gerou uma demanda que fez com que os governos reconhecessem a necessidade de uma resposta social necessária a uma crise de saúde. A Secretaria Nacional de Assistência Social, a Secretaria Especial de Desenvolvimento Social e o Ministério da Cidadania editaram, por meio da Portaria n. 54, de 01/04/2020, recomendações gerais para os gestores e trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em todo o Brasil, visando a garantia da continuidade da oferta dos serviços e atividades essenciais da Assistência Social, traçando medidas e condições que pudessem garantir a segurança e a saúde de profissionais e usuários do SUAS. O Creas, definido como unidade pública estatal de abrangência regional ou municipal "destinado à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial" (Brasil, 2011), precisou reorganizar seus serviços. A Nota Técnica Conjunta n. 7/2020, da Secretaria Nacional de Assistência Social, da Secretaria Especial de Desenvolvimento Social e do Ministério da Cidadania trouxe uma série de recomendações (BRASIL, 2020a, p. 6).

De acordo com os serviços tipificados, o número de assistentes sociais no Creas Porto Velho no âmbito da Média Complexidade, está organizado da seguinte forma: 02 responsáveis pelos atendimentos do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), 04 exercem sua atividade no Plantão Social, 06 são responsáveis pelo acompanhamento de famílias de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e 01 que executa seus serviços no acompanhamento a mulheres vítimas de violência doméstica. Ressaltamos que a equipe de referência do Creas é composta por psicólogo e assistente social.

Durante a pandemia de Covid-19, o processo de trabalho dos trabalhadores passou por adaptações, com a finalidade de garantir a segurança dos profissionais e usuários, garantindo a continuidade do acompanhamento familiar e às demandas espontâneas. Dentre as estratégias adotadas, privilegiou-se a utilização da tecnologia digital, por meio de atendimentos telefônicos, videochamadas, áudio-chamadas, *WhatsApp* e *Messenger*. Essa nova perspectiva deixou um saldo positivo, pois se compreendeu que as novas tecnologias permitem comunicar, inter-relacionar e trabalhar conjuntamente. Com as medidas restritivas como o lockdown que ocorreu no pico da pandemia entre os meses de março e novembro de 2020, os encontros por meio de plataformas digitais foram preponderantes, seja para o atendimento ao usuário, seja para reuniões e articulação com outros serviços e territórios.

O trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais partiu das orientações estabelecidas pelo Ministério da Saúde, Ministério da Cidadania, Conselho Federal de Serviço Social,

Conselho Regional de Serviço Social, assim bem como das Portarias emitidas pelo estado de Rondônia e pela Prefeitura de Porto Velho. Caracterizando o grupo de assistentes sociais que participaram da pesquisa, todas são profissionais do sexo feminino, 4 com faixa etária entre 30-40 anos, 3 com idade entre 41-50 anos e 1 não informou sua idade. Com relação ao estado civil, 4 são casadas, 3 solteiras e 1 viúva. Quando questionadas sobre o tempo de profissão, 5 exercem sua atividade entre 6 e 9 anos e 3 entre 12 e 13 anos; quanto ao tempo que atua no Creas, variou entre 2 a 12 anos, das quais 2 entre 10 e 12 anos, 4 entre 6 a 9 anos e 2 a menos de 5 anos. Com relação ao nível de escolaridade das técnicas, identificou-se que 03 (três) possuem especialização em Saúde da Família, 01 (uma) é Mestre em Geografia Humana e 01 (uma) possui duas especializações, sendo um em Gestão de Pessoas e outra em Gestão em Saúde Pública com ênfase na Família. Considerando os objetivos da pesquisa, que foi analisar os desafios e estratégias de intervenção do Assistente Social no atendimento às situações de violação de direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia Covid-19, questionou-se qual a tipologia de violência mais identificada durante a atuação profissional. Na Tabela 4, verifica-se que a violência sexual ocupou o 1º lugar, seguido de casos de negligência, violência física, situação de rua, maus tratos, violência psicológica e conflito e distanciamento familiar.

**Tabela 4**: Tipologia de violência mais identificada durante a atuação profissional no Creas Porto Velho.

| Tipologia de violência | N* |
|---|---|
| Violência Sexual | 6 |
| Maus tratos | 2 |
| Negligência | 3 |
| Violência física | 3 |
| Violência psicológica | 1 |
| Situação de rua | 3 |
| Conflito e distanciamento familiar. | 1 |

* os respondentes podiam assinalar mais de uma alternativa.
**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2022.

A violação de direitos, de acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2020) pode estar subestimada, havendo indícios de que o período pós-pandêmico poderá trazer um quantitativo maior de notificações de violência, momento em que a vida cotidiana retomará sua "normalidade" e as pessoas sairão do confinamento, afastando-se do que pode ser considerado o "núcleo agressor"; nessa perspectiva, surgirão registros de denúncias hoje subnotificados, devido a ocorrência da violência intrafamiliar e doméstica ser preponderante. Diante do atendimento cotidiano, questionou-se quais são as demandas e atribuições do

Assistente Social no CREAS, verificando-se nas respostas que há consonância no entendimento de que o atendimento se centra em famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social (com direitos violados), atendimento social individual ou coletivo, visitas domiciliares, produção de relatórios, trabalho interdisciplinar.

> *Quanto às atribuições dos assistentes sociais no CREAS, são imprescindíveis a utilização dos procedimentos do atendimento e acompanhamento dos usuários; acolhida, escuta qualificada, acompanhamento especializado, orientações; visitas institucionais e domiciliares às famílias; estudos de casos; encaminhamentos; trabalho em equipe interdisciplinar; reuniões de equipe; participação nas atividades de planejamento; monitoramento e avaliação dos processos de trabalho; participação de reuniões para avaliação das ações e resultados atingidos e para planejamento das ações a serem desenvolvidas para a definição de fluxos, entre outros* (Técnica n. 3).

O Conselho Federal de Serviço Social estabeleceu os parâmetros para atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social, reafirmando que as atribuições e competências "são orientadas e norteadas por direitos e deveres constantes no Código de Ética Profissional e na Lei de Regulamentação da Profissão" (CFESS, 2011, p. 17). As demandas apontadas são diversificadas, havendo consonância quanto ao entendimento de que a média complexidade abarca situação de violação de direitos quando os vínculos familiares não estão rompidos.

> *As demandas são basicamente famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça e violação de direitos; adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, determinadas judicialmente; e trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes, situação de rua, dentre outras; famílias com pessoas com deficiência e idosos com algum grau de dependência, que tiveram suas limitações agravas por violações de direito* (Técnico n. 6).

Diante do rol de atribuições, os desafios permeiam o cotidiano profissional do assistente social. Em tempos de Covid-19, a preocupação central foi a elaboração de estratégias continuadas que contribuíssem para a oferta qualificada dos atendimentos, seja no Plantão Social, nos casos em acompanhamento e nos casos novos. O quadro funcional é composto por uma equipe mínima, com assistente social e psicólogo, não havendo no quadro de servidores o bacharel em Direito. Na política de assistência social, são requisitados agentes habilitados para a formulação e implementação das políticas sociais, e o profissional em Serviço Social viabiliza o acesso a direitos, ampliando a perspectiva da universalização. Logo nos primeiros meses da pandemia (março a junho de 2020), houve reordenamento dos serviços, que funcionaram de forma híbrida, com atendimentos presenciais e home office. O Plantão Social organizou seus serviços de forma continuada, com atendimento 24 horas, ou seja, em nenhum momento, houve

suspensão de nenhum dos serviços do Creas Porto Velho.

Com relação aos desafios cotidianos da atuação do assistente social nos serviços de média complexidade, a intersetorialidade é apontada como o principal gargalo para a Assistência Social no município de Porto Velho. De acordo com as técnicas "cada órgão desenvolver o seu papel específico, os encaminhados são muitas vezes equivocados", além disso, deve haver "articulação intersetorial com demais políticas". Outros pontos em destaque foram "a articulação dos serviços em rede, o desmonte de algumas políticas públicas e a fragilização de alguns direitos". O número de demandas que chegam ao serviço também foi apontado como desafiador, gerando uma demanda reprimida: "eu sentia a acentuada demanda que chega ao CREAS, e com isso, a falta de recurso humanos impactava na sobrecarga de trabalho prejudicando a qualidade do serviço prestado, em razão das situações de estresse do servidor, ausência de tempo para a análise dos casos, dos atendimentos e dos encaminhamentos". Outra questão importante é a extensão territorial do município, que agrega 14 Distritos que ficam muito distantes do município-sede (o mais distante fica a cerca de 350km da Capital), havendo uma lacuna na rede de serviços. Segundo uma das técnicas, "um dos desafios é o acompanhamento sistemático e monitorado ou por problemas de recurso material ou pela vulnerabilidade da família em se deslocar até ao serviço para os atendimentos". Nos Distritos, esse deslocamento das famílias é um grande gargalo; esses atendimentos ocorrem por meio de deslocamento das equipes técnicas trimestralmente, conforme planejamento do equipamento. Há estudo por parte da equipe gestora central para a expansão de um Creas para um dos Distritos de Porto Velho. Além dos pontos mencionados, as profissionais destacaram como desafios a carência de recursos humanos, o adoecimento dos servidores, a necessidade de capacitação continuada, a importância da padronização dos instrumentais, software para controle dos casos e regulamentação do Plantão Social na Política de Assistência Municipal. Por outro viés, um dos profissionais mencionou que "o principal desafio é o comprometimento com os serviços ofertados aos usuários, intervindo de forma que contribua para resolutividade da questão social do indivíduo".

Especificamente no contexto da pandemia causada pelo vírus Covid-19, os desafios tornaram-se mais pronunciados, pois se caminhou para uma mudança de cultura para evitar a propagação do vírus. Diante desses desafios, Lanza *et al*. (2021) problematizaram o impacto da pandemia Covid-19 no exercício profissional do assistente social, levantando questões que perpassaram o cotidiano laboral nesse cenário: abertura de negociações com as chefias quanto ao regime de trabalho, quantitativo de profissionais para implementar escalas, equipamentos para a realização do trabalho remoto, proteção aos profissionais e aos usuários, estabelecimento de vínculos com o usuário a partir do trabalho remoto, acessibilidade do usuário às tecnologias, o

medo da contaminação, como ampliar o acesso e coletivizar as demandas, como lidar com o "abandono do usuário" diante do fechamento e/ou redução dos serviços sociais. As questões expostas por Lanza *et al*. (2021) também estão presentes na perspectiva das assistentes sociais do Creas Porto Velho, que apontaram os seguintes desafios:

> *A efetivação dos atendimentos, a* ***adesão foi mínima*** *apesar do aumento no número de casos. Entendo que* ***foi um ano difícil para todos devido a falta de contato****, o qual é importante para nossa atuação profissional, entretanto foi algo que não conseguimos controlar* (Técnica 1)
>
> ***A falta de conhecimento quanto ao novo vírus, letalidade, transmissão gerou insegurança na equipe*** (Técnica 3).
>
> *A questão do hábito da higiene sanitária e mudanças de alguns procedimentos como os atendimentos e* ***acompanhamentos ocorridos de forma remota*** (Técnica 4).
>
> ***Foi criar novas alternativas em vista de manter o trabalho na perspectiva da garantia de direitos e de cidadania.*** *Mas, foram encontradas as dificuldades nesse processo, devido às lacunas existentes entre as novas demandas dos usuários e seus direitos, considerando o contexto da pandemia* (Técnica 5).
>
> *Espaço físico adequado para realizar os atendimentos, higienização precária dos espaços, sobrecarga dos trabalhos, falta de EPIs no cotidiano do trabalho,* ***a ausência dos demais setores de atuação, dificuldade para realização de trabalho em rede*** (Técnica 6).
>
> ***Aumento da demanda****, consequentemente* ***falta de profissional*** *para atender, afastamento de profissionais por ocasião do grupo de risco e por contaminação da covid* **(Técnica 7).**
>
> *A garantia de proteção ao profissional e o usuário em atendimentos reservados, como também falta de EPI 's para as demandas como prevenção contra dovid-19. No começo tivemos q lidar com o próprio medo da doença e sem EPIs apropriados, aumento considerado de nossa demanda* (Técnica 8).

Para evitar a propagação da doença, foram seguidas pelas equipes as recomendações e orientações sanitárias, que se alteravam sucessivamente, os processos de trabalho sofrendo adaptações. No âmbito do Creas Porto Velho, nenhum serviço ficou inativo ou suspenso, sendo priorizado o teleatendimento, escalas de rodízio, exigência do uso obrigatório de máscara, uso de EPIS como protetor facial, uso de luvas descartáveis, avental descartável, recomendação para a higienização das mãos com álcool 70% e/ou água e sabão, dispensa dos trabalhadores do grupo de risco. Essas mudanças no cotidiano do trabalho ocorreram em todos os setores da Assistência Social do município, assim bem como em outros serviços da rede. Além das mudanças acima, houve recomendações para que as portas e janelas dos espaços ficassem abertas, distanciamento de no mínimo 2 metros, higienização de mesas, cadeiras, suspensão de atividades coletivas,

redução das visitas domiciliares, atendimento remoto por *Whatsapp* (chamadas de áudio, vídeo), priorização do teleatendimento na fase mais latente da pandemia. A exceção se aplica ao trabalho desenvolvido pelo assistente social no Plantão Social, que em todas as fases da pandemia ocorreu presencialmente, 24 horas. Sobre o atendimento remoto, o Conselho Federal de Serviço Social publicou orientações sobre o trabalho remoto, que poderia ocorrer de maneira excepcional[5]. As condições técnicas e éticas do exercício profissional estão preconizadas na Resolução CFESS 493/2006.

Além disso, os assistentes sociais receberam orientações gerais do conjunto CFESS e CRESS, sendo publicadas 03(três) Resoluções; 01 (uma) Orientação Normativa; 02 (duas) Notas e 01 (um) Parecer Jurídico sobre questões que envolvem o exercício profissional no contexto da pandemia de Covid-19. Em março de 2020, o CFESS manifestou orientações sobre a possibilidade de negociação entre os assistentes sociais e suas respectivas chefias, possibilidade de revezamento, escala, suspensão ou manutenção de atividades, e qual a forma mais adequada de atendimento dadas as particularidades de cada caso, tendo em foco a perspectiva de obedecer às orientações sanitárias e proteção à saúde do profissional e do usuário. Uma experiência exitosa da gestão municipal foi a vacinação de todos os trabalhadores do SUAS que atuavam nos diversos equipamentos da Assistência Social, os quais foram incluídos no Plano de Vacinação municipal enquanto grupo prioritário para a vacinação contra a Covid-19, ainda no primeiro trimestre do ano de 2021, visto atuarem na linha de frente, considerando a necessidade da oferta de serviços socioassistenciais à população e proteção dos trabalhadores.

A pandemia gerou ainda um aumento na demanda pelos serviços ofertados no âmbito do Creas, principalmente nos casos de acolhimento institucional, devido ao aumento progressivo das pessoas em situação de rua e grupos de migrantes. Uma das técnicas ressaltou que houve aumento das situações de violação de direitos "devido às famílias ficarem restrita em seus lares e infelizmente, a maioria das violações são intrafamiliar" (Técnica 1). Outro apontamento importante foi destacado por uma das respondentes: "acredito que a demanda tenha aumentado visto que a maioria dos órgãos de proteção e atendimento tiveram alterações em seu funcionamento devido a pandemia o que pode ter gerado demandas reprimidas e sem atendimento" (Técnica 4). Como já mencionado, os serviços foram reorganizados para conter a

[5] Em relação especificamente ao trabalho do Serviço Social, as/os profissionais devem decidir com autonomia (preferencialmente de forma coletiva) sobre a forma de atendimento mais adequada em cada situação, de modo a atender às orientações, assim como proteger a saúde do/a profissional e do/a usuário/a. No entanto, caso decidam por atendimentos por videoconferência, estes devem ter caráter **absolutamente excepcional**, considerando a particularidade deste momento. Disponível em: http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1679. Acesso em: 6 fev. 2022.

propagação da doença. A capacidade de articulação do assistente social com a rede socioassistencial foi um dos grandes gargalos durante a pandemia de Covid-19, causando uma fragmentação no atendimento aos usuários. De acordo com uma das técnicas "a articulação ficou um pouco restrita devido a falta de contato presencial. O fato de ter discussões com outros profissionais e setores (rede), é importante para descobrir novas estratégias de atendimento e uma melhor atuação dos órgãos. Já participei muito da rede, porém neste momento estou afastada" (Técnica 1). Essa lacuna na rede socioassistencial é apontada pela maioria das trabalhadoras:

> *Observamos uma lacuna no que se refere a planejamento e ações articuladas, visto que estavam despreparados para enfrentar uma pandemia mundial* (Técnica 2).
>
> *Com o avanço da pandemia, algumas das ações conjuntas, sobretudo, a comunicação com as demais redes socioassistenciais e de outras políticas, sofreram alterações, ocorrendo de forma remota, enquanto outras foram suspensas* (Técnica 3).
>
> *A situação ficou bem complicada quando os serviços ficaram em home- office, as famílias também tiveram que se manter isoladas. Pelos dados houve um crescimento referente à violação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Não houve muita articulação com a rede, mas o mínimo possível para dar assistência aos necessitados* (Técnica 4).
>
> *Durante a pandemia as articulações foram mais via telefone e encaminhamento da demanda aos serviços* (Técnica 5).
>
> *A articulação intersetorial é muito importante para a garantia de direitos. Durante a pandemia da covid 19 foi necessário o isolamento social, com isso, alguns serviços tiveram que trabalhar remotamente* ***comprometendo os atendimentos, principalmente daqueles não possuem acesso a informatização*** (Técnica 6).

Considerando a importância da articulação intersetorial no atendimento aos casos de violação de direitos, as profissionais destacaram os entraves existentes para o atendimento, com ênfase aos demais órgãos de proteção, que muitas vezes "se esquivam do cumprimento dos seus papéis e toda responsabilidade acaba sendo do profissional que atual na linha de frente (SEMAS). Muitos equivocadamente, devido a **Saúde** não conseguir atender todas as demandas, passam para o CREAS **demandas de saúde mental**, totalmente desnecessária, levando a família a ficar de um lado para outro" (grifos nossos, Técnica 1). Outra técnica fez referência à ausência de reflexão e compreensão por parte dos equipamentos sociais atuantes na promoção de direitos no que se refere "aos diversos fatores dos problemas incidentes na realidade dos usuários, a falta de comunicação, de conhecimento em trabalho conjunto e capacidade técnica (gestores e equipes) no redirecionamento e operacionalização das ações, que tem resultado em práticas segmentadas.

Ainda se observa hoje, alguns equipamentos e serviços tentando se eximir de suas responsabilidades dentro da rede de proteção, querendo "jogar a batata quente na mão do outro" (Técnica 3). Outra profissional apontou "a fragmentação dos atendimentos, descontinuidade dos atendimentos, falta de referência e contrarreferência" (Técnica 6).

Também foram apontados como entraves "a falta de infraestrutura principalmente de recursos humanos, o aprimoramento dos atendimentos às situações de violações de direito, como também a dificuldade no estabelecimento de fluxo de atendimento entre os serviços dos diferentes setores identificados como primordiais a questão social "(Técnica 6); e a "demora nas respostas, recusa de atendimento algumas demandas e outras" (Técnica 8). Por fim, questionou-se o que poderia ser melhorado para atendimento às situações de violações de direitos de crianças e adolescentes, sendo apontada a necessidade da criação de um Centro de Atendimento infantojuvenil que supra todas as demandas, com várias políticas envolvidas (Segurança/Saúde/SEMAS/ Habitação) dentre outras (isso é um sonho meu, mencionou a Técnica 1, salientando que "cada órgão desenvolver o seu papel respeitando a atuação profissional de cada política, consoante aos instrumentais estabelecidos". Outras sugestões apontadas pela equipe foram: "aumento das equipes técnicas (psicossocial), capacitação, planejamento das ações junto aos distritos, articulação com equipe da proteção social básica, capacitação dos conselheiros tutelares quanto aos servidos que são da média complexidade" (Técnica 2); "criação de serviços socioassistenciais ainda em falta como repúblicas para maiores de 18 anos de idade (Técnica 3). No atendimento aos casos distritais, a Técnica 5 mencionou "a elaboração de um cronograma de viagens para o atendimento, articulação com as outras secretarias para saber quais serviços são ofertados lá e qual o calendário de ações desses serviços para que os encaminhamentos sejam mais efetivos". Houve referência à necessidade de equipes psicossociais na escola (Técnica 6), mais rapidez nos processos, que demandam agilidade junto aos órgãos competentes, sobretudo o Judiciário (Técnica 7) e "mais capacitação, setores bem articulados e menos sobrecarga de trabalho" Técnica 8).

A intersetorialidade é fundamental para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, mas o que se observa, é a escassa articulação intersetorial, que se torna um dos maiores obstáculos para o assistente social garantir efetivamente o direito dos cidadãos que buscam os serviços da Assistência Social. Para que haja efetividade, é necessário ultrapassar a lógica do "encaminhamento" e caminhar para a construção de uma prática que agregue qualidade técnica, ética e metodológica visando a promoção dos direitos da criança e do adolescente. Se trata de um processo de trabalho contínuo, desde o acolhimento da demanda até o seu desligamento, superando ações fragmentadas, descontinuadas, imediatistas e não protetivas.

# Considerações Finais

O cenário da pandemia provocada pelo novo coronavírus – Covid-19 trouxe incertezas, inquietações, medos. Após mais de 2 anos da descoberta do vírus, caminhamos para uma "nova normalidade", uma retomada às rotinas que, infelizmente, não ocorrerão da mesma forma, pois vivenciamos um processo de novas normas e mudanças, não haverá um retorno à situação anterior à pandemia, pois muitas dessas mudanças - tanto positivas quanto negativas - serão estabelecidas permanentemente. Em meio a essa realidade, este estudo buscou analisar os desafios e estratégias de intervenção do Assistente Social no atendimento às situações de violação de direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia Covid-19, tendo como cenário o Centro de Referência Especializado de Assistência Social do município de Porto Velho. Inúmeros entraves foram revelados para a consolidação dos direitos dos usuários, dentre eles, a redução dos recursos humanos disponíveis no equipamento, muitos foram afastados por serem do grupo de risco. Além disso, houve necessidade de criar medidas mitigadoras para evitar a exposição tanto de trabalhadores quanto dos usuários ao contágio, o que impactou na qualidade do serviço ofertado, mas também gerou estresse aos profissionais, que diante das normativas, precisaram assumir a linha de frente.

Em um momento em que a situação de vulnerabilidade social e as violações de direito aumentam, a população precisou acessar os serviços, exigindo novas metodologias e reorganização dos processos de trabalho do Creas. Além disso, o profissional teve que se proteger do vírus, seguir as recomendações emanadas do Poder Público, atender a legislação e manter as condições técnicas e éticas do exercício profissional, lidando com seus medos e inquietações. A atuação intra e intersetorial é fundamental para a resolução dos casos e fortalecimento dos vínculos interdisciplinares, porém, o que se nota, é a fragilização dessa rede, com encaminhamento de casos que não são inerentes à Política de Assistência Social, gerando uma sobrecarga nos trabalhadores e acúmulo de casos. Para mitigar a redução do número de trabalhadores na Assistência Social, a gestão pública tem fomentado a necessidade de contratação de servidores por meio de concurso público, possibilitando assim a redução da sobrecarga dos trabalhadores. Por fim, a realização do trabalho fomentou outras inquietações relacionadas ao trabalho desenvolvido no Creas, os resultados encontrados sinalizam a necessidade de pesquisas futuras sobre a subnotificação dos casos de violação de direitos, o papel da escola na notificação dos casos de violência contra crianças e adolescentes e a metodologia de atuação das equipes psicossociais em áreas remotas.

Assim, nota-se que houve um aumento discreto do número de denúncias de violação de

direitos a crianças e adolescentes (1406 casos novos), em Rondônia 2 casos novos e em Porto Velho 14 casos novos, o que pode sinalizar subnotificação, considerando o fato que as crianças e jovens ficaram mais em casa no período em função do necessário isolamento social, ampliando assim possibilidades de serem agredidas física ou psicologicamente.

# Referências


Faheem Ahmed, Na'em Ahmed, Pissarides, Cristóvão et al. Why inequality could spread COVID-19. **Lancet Public Health**. 2020 May;5(5):e240. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32247329/> Acesso em: 06 fev. 2022.

Albuquerque, Mariana Vercesi de, Ribeiro, Luis Henrique Leandro. Desigualdade, situação geográfica e sentidos da ação na pandemia da COVID-19 no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 36 nº.12, Rio de Janeiro, dezembro 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1274/desigualdade-situacao-geografica-e-sentidos-da-acao-na-pandemia-da-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 06 fev. 2022.
Barros, Kelvia de Assunção Ferreira, SILVA Marco Rodrigo Carvalho CUSTÓDIO Marta Battaglia. **Atuação da Política de Assistência Social no contexto da pandemia do novo coronavírus.** Maio, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/sexto-volume-da-serie-de-olho-na-cidadania-destaca-os-grandes-numeros-do-sistema-unico-de-assistencia-social-durante-a-pandemia-em-2020/de_olho_na_cidadania_v6_12-05.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Brasil. **Código de ética do/a assistente social.** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. Brasília (DF): Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

Brasil. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009.** Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Disponível em: <http://www. mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/ Normativas/tipificacao.pdf>. Acesso: em 06 fev. 2022.

Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Brasil. **Decreto n. 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/republicacao-249098206>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Brasil. **Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Brasil. **Lei N. 7.783, de 28 de junho de 1989**. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7783.HTM#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.783%2C%20DE%2028%20DE%20JUNHO%20DE%201989.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20exerc%C3%ADcio%20do,Art.>. Acesso em: 06 fev. 2022.

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] União. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Brasil. Ministério da Cidadania. **Portaria nº 54, de 1º de abril de 2020.** Aprova recomendações gerais aos gestores e trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) dos Estados, Municípios e do Distrito Federal com o objetivo de garantir a continuidade da oferta de serviços e atividades essenciais da Assistência Social, com medidas e condições que garantam a segurança e a saúde dos usuários e profissionais do SUAS. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/ portaria-n-54-de-1-de-abril-de-2020-250849730>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Brasil. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Balanço Geral 2011 a 2019** - Crianças e Adolescentes. Publicado em 16/03/2021 06h07 Atualizado em 09/04/2021 16h54. Dados inseridos até o dia 30 Març 2021. Disponivel em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/disque100/balanco-geral-2011-a-2019-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Brasil. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Painel de Dados – Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/paineldedadosdaondh/copy_of_dados-atuais-2021>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Bueno, Samira. BOHNENBERGER, Marina. SOBRAL, Isabela. **A violência contra meninas e mulheres no ano pandêmico**. In: Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021, Ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Os impactos do Coronavírus no trabalho do/a assistente social.** CFESS Manifesta, Brasília (DF): CFESS, 23 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2020CfessManifestaEdEspecialCo ronavirus.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

_____. **Parecer Jurídico nº 05/2020-E** – Assunto: Ausência de Equipamentos de Proteção Individual – EPI para assistentes sociais. Medidas jurídicas cabíveis. Brasília (DF): CFESS, 2020c. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Cfess-ParecerJuridico05-2020-E-EPI.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

_____. **Serviço Social contra o Coronavírus: Seção Especial COVID-19** (Coronavírus). Brasília (DF): CFESS, 2020a. Disponível em: http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/COVID-19-coronavirus. Acesso em: 06 fev. 2022.

Dulius, Graziele Testa, SUDBRACK Aline Winter, SILVEIRA Luíza Maria de Oliveira Braga. Aumento da violência intrafamiliar e os fatores associados durante a pandemia de COVID-19: revisão integrativa de literatura. **Saúde em Redes**. 2020;6(Supl.2). Disponível em: < https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1348310>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Ferreira, Ana Kristina Deiga Xavier, Silva, Anny Karollyne Costa da. Ensaio acerca da anunciada tragédia brasileira: a crise do capital e o aprofundamento das desigualdades em

tempos-espaços de pandemia. **Revista Serviço Social Em Perspectiva**, 5(1), 09–31. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/3405>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Guimarães, Karoline Claudino, Pinheiro, Silvia Silva Martins. O desgoverno Bolsonaro e o novo coronavírus: uma análise preliminar sobre o impacto social dessa combinação no Brasil. **Serviço Social em Perspectiva**, Montes Claros (MG), volume 5, número 1, jan./jun. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/CREAS/Downloads/revistassp,+2.+OK_O+DESGOVERNO+BOLSONARO+E+O+NOVO+CORONAV%C3%8DRUS.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Lanza, Líria Maria Bettiol, Faquin, Evelyn Secco, Santos, Eliezer Rodrigues dos et al. Exercício profissional do(a) assistente social: problematizações dos impactos da pandemia covid-19. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 119-135, jan./jun. 2021.

Levandowski, Mateus Luz, Stahnke, Douglas Nunes, Munhoz, Tiago N. *et al*. Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública** 37(1), 2021.

Machado, Vanessa Rombola. **CREAS e a violência doméstica contra crianças e adolescentes:** tramas do cotidiano no Vale do Ivaí. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social). PUC. São Paulo, 2020.

Minayo, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

Organização Mundial da Saúde. **Painel da OMS sobre o coronavírus** (COVID-19). Disponível em: < https://covid19.who.int/>. Acesso em: 06 fev. 2022.

United Nations Human Rights - Office of The High Commissioner (OHCHR and children). **COVID-19 and children's rights**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/children/covid-19-and-childrens-rights>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Porto Velho. **Decreto 16.612/2020**, Declara Estado de Calamidade Pública em todo o território do Município de Porto velho para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391728>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Platt, Vanessa Borges *et al*. Violence against children and adolescents: notification and alert in times of pandemic, **Rev. paul. pediatr,** 39, p. 1-7, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020267.

Raichelis, Raquel. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas. **Serv.Soc. Soc**.(104),Dez 2010. Disponível em: <scielo.br/j/sssoc/a/cSK3XgKgNLzD8NJPYJbvH5R/abstract/?lang=pt> Acesso em: 6 Fev. 2022.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c02

# 2. Direitos proclamados ao deficiente auditivo e a realidade da inclusão no espaço escolar

*Daniela Kedna Ferreira Lima*
*Josiene Camelo Ferreira Antunes*
*Anarcisa de Freitas Nascimento*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*

## Introdução

Este trabalho é uma construção teórica que busca fomentar algumas contribuições no campo da inclusão de crianças e/ou adolescentes com deficiência auditiva no âmbito do ensino regular. Muito tem se falado na atualidade sobre direitos, sobre acesso e inclusão, mas na prática, como está sendo efetivado esses dizeres?

No atual momento marcado pelo meio técnico-científico-informacional (Santos, 1996), precisamos construir as bases para a edificação de uma sociedade diversificada, aberta e participativa. Para tanto, a educação se apresenta como crucial para a consolidação dessa nova realidade que exige a atualização de métodos com a finalidade de assegurar a conexão com as atuais demandas da sociedade.

A Educação Especial tem enfrentado a questão da inclusão dos alunos com certa fragilidade. Neste trabalho, abordaremos especificamente a rede regular de ensino, a deficiência auditiva e os desafios que se apresentam na oferta do ensino às pessoas com deficiência auditiva. Tal perspectiva é compatível com as orientações filosóficas contemporâneas em prol da plena inclusão social e o exercício da cidadania por parte dos coletivos excluídos de nossa sociedade (Gadotti, 2001).

Em função do papel social da educação formal realizada na escola, faz-se necessário a defesa de uma educação de qualidade voltada para a concretização dos fundamentos da cidadania garantidos pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, que ratifica que é dever do Estado assegurar "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência[1],

1 O termo Portador de Deficiência era comum em documentos como a Constituição Federal de 1988 e anteriores à Declaração de Salamanca (1994). O termo hoje contém uma carga semântica que estigmatiza a pessoa com deficiência.

preferencialmente na rede regular de ensino". A construção da educação e do ensino regular no Brasil tem sido marcada por significativa diversidade étnica e cultural, que deve ser expressada também no ambiente da escola por intermédio do reconhecimento e da viabilização da pluralidade das vivências dos diferentes grupos sociais integrantes da comunidade escolar.

A inclusão em suas diferentes formas (escolar, social, econômica e cultural) se torna um horizonte a ser alcançado, em nosso momento histórico, porque postula um desafio que se constitui na responsabilização de todos no sentido de assumir os novos olhares sobre civilidade, resultantes da compreensão dos direitos humanos (Declaração de Direitos Humanos da ONU), fato que implica superar as diferenças de tratamento em função de questões étnicas, de normalidade ou anormalidade, de religiosidade ou de comportamentos socioculturais.

## Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação infantil

Sobre os direitos de aprendizagem em escolas comuns, na visão de Dessen e Brito (2018), sobressai que a forma de entender inclusão reivindica a noção de pertencer, uma vez que considera a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças. De igual forma, cuida-se para que ninguém seja excluído por sua deficiência, ou por pertencer a grupos étnicos ou linguísticos minoritários, por não ir frequentemente à aula, e, finalmente, ocupar-se dos alunos em qualquer situação de risco.

Iniciou-se no Brasil, na década de 1960, um fortalecimento dos movimentos sociais, concepção essa que buscava quebrar os preceitos da segregação dos alunos com deficiência. A integração escolar, tal como ficou conhecida, consistia em que

> Todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (...) Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (Mendes, 2006, p. 388).

Independente das diferenças existentes entre o Ensino Integrado[2] e o Ensino Inclusivo, o que podemos perceber é que, em algumas situações, o ensino integrado (Carvalho, 2000) é

2 Ensino integrado ou integração curricular são terminologias usadas no Brasil para caracterizar a educação geral ou propedêutica articulada a educação profissional do ensino médio.O termo "integração" traz uma ideia de junção, união

visto como o inclusivo, quase sempre, pois dependendo da escola, uma parte considerável das crianças e/ou adolescentes podem ficar de fora dessa integração e somente outro contingente poderá a receber um ensino de qualidade. Segundo Mantoan (2007, p. 18), nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência ingressam nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão "aptos" à inserção. Para esses casos, as individualizações dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender são indicados. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

O nosso sistema educacional está marcado por contradições estruturais entre o que é anunciado e as ações efetivas encampadas pelo poder público. Destacamos que o sistema deve considerar de modo contundente o fato de que o "ser diferente" precisa ser visto distante das polarizações, como é o caso da ideia de "normal" ou "anormal". A mudança de compreensão contribui em direção a ressignificar, em sentido geral, a atuação dos professores com efeitos na aprendizagem da criança na sala de aula.

Não podemos pensar que existe uma anormalidade neste meio, e sim um estranhamento de algo com o qual não estamos acostumados, pois o diferente, em um primeiro momento, nos afeta e incomoda uma vez que não estamos prontos para enfrentar diretamente a situação tal qual nos é colocada.

A Educação Inclusiva pode ser definida como um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independente das suas capacidades ou estatuto econômico (Camargo, 2017, p. 13). Além disso, podemos assumir como objetivo o de alterar as práticas tradicionais de maneira a fomentar a eliminação das barreiras à aprendizagem e, assim, valorizar as diferenças dos alunos (SEE/MEC, 2016). Outrossim, é importante proporcionar condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares com o objetivo de proporcionar a inclusão de alunos  com alguma deficiência.

Góes (1996) afirma que a promoção da educação especial é um dever constitucional do Estado, firmado, a princípio, para uma faixa etária de zero a seis anos na educação infantil. Para que isso ocorra, faz-se necessário a consolidação de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos (com especificação e organização com o propósito de atender às particularidades de crianças e/ou adolescentes com alguma deficiência) no sentido de dar efetividade e aprimorar o

ou aglutinação de conteúdos ou disciplinas em um currículo escolar. A definição de educação integrada está presente no inciso I do caput do art. 36-C da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008.

que já se tem de direcionamentos nessa área.

Enunciamos, em oposição ao conservadorismo e assumindo a ética em toda a sua radicalidade e busca de transformação (Mantoan, 2003), que a inclusão escolar se constitui como um processo no qual a instituição escolar se estrutura, dinamiza e articula para a recepção qualificada das crianças e/ou adolescentes com deficiência. Nesse sentido, distinguimos que é a escola que deve se adaptar às necessidades da criança e não ao contrário. Para tanto, os esforços precisam ser convergentes e devem envolver diversas políticas como é o caso da Assistência Social, o Sistema Único de Saúde (SUS), as associações, a Secretaria de Educação, a comunidade, a sociedade civil organizada e o Poder Público em geral, com vistas a assegurar o sucesso escolar do estudante.

Segundo Gomes et. al. (2007), a educação inclusiva visa, sobretudo, propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência auditiva possa construir sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando- se agente capaz de produzir significado/conhecimento. Percebemos que é por intermédio desse processo educacional que podem ser encontradas diversas soluções para quebrar os paradigmas que permeiam a sociedade, no que tange, principalmente, aos empecilhos ao acesso de crianças e/ou adolescentes com deficiência auditiva às escolas regulares.

Assim sendo, faz-se emergente a instauração de escolas preparadas para desenvolver a educação especial. A tendência atual é defender a integração desses alunos com os demais, assistindo às aulas nas classes comuns. Mas, para isso, as escolas precisam passar por adaptações arquitetônicas, além de terem salas de recursos e oficinas pedagógicas (Maranhão, 2007).

## A Escola e os Desafios Atuais no Processo de Inclusão

Nas últimas décadas o movimento de inclusão conseguiu avanços importantes, sempre com vários grupos de pessoas com deficiência à frente das reivindicações que repercutiram em orientações das políticas públicas. Ressaltamos a conquista realizada pela entrada em vigor do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015), que dispõe sobre a acessibilidade e a inclusão em diferentes configurações da sociedade, com destaque para a oferta de tecnologia assistiva, quebra de barreiras arquitetônicas e desenho universal.

A perspectiva da inclusão dialoga com a pretensão de construir uma sociedade democrática que garanta os direitos de cidadania no Brasil (Silva; Kunz; Queiroz, 2018). A escola precisa assumir sua vocação primordial como construtora da cidadania e, assim, possa compatibilizar com os progressos científicos e avanços tecnológicos que fomentem novas

exigências para os jovens no mundo do trabalho (Gonçalves, 2011). Essa conotação, na visão de Libâneo (1998), implica na revisão dos currículos escolares.

Alinhados a isso, entendemos que, na perspectiva da avaliação no processo de ensino aprendizagem, o propósito principal deve ser analisar as condições socioambientais em que os alunos estão inseridos e seu comportamento diante de determinadas situações.

Nesse sentido, postulamos que é necessário apresentar inovações educacionais mais avançadas no campo educacional a fim de atender adequadamente os alunos com deficiência. Toma-se como exemplo de inovação na educação especial o uso de tecnologias assistivas (Brasil, 2015), que são "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida". Essas tecnologias visam facilitar a inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado. As normas sociais, os valores, os modelos de vida, de trabalho e de relações entre as pessoas correspondem a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político.

Diante da responsabilidade de formar alunos mais críticos e reflexivos é importante que o professor também tenha seu senso crítico e reflexivo aguçado, não aceitando passivamente as imposições da ideologia dominante. Segundo Weisz (2002), se o olhar do professor está suficientemente informado ele pode tomar decisões importantes, seja na formação das parcerias entre alunos, seja nas questões que ele mesmo propõe no desenrolar da atividade.

A inclusão deve ser um tema debatido também no cenário familiar, até porque os debates sobre inclusão muitas vezes não são compreendidos por pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento educacional, isso inclui a família. Na maior parte dos casos, isso ocorre pela falta de informações e conhecimento que algumas famílias têm sobre os transtornos e sobre a inclusão. Algumas pessoas têm a ideia de que pessoas com transtornos ou deficiência não têm capacidade de aprender e de ter uma vida social saudável, o que é um erro grave.

O pressuposto que envolve a inclusão é a questão de isso não ocorrer somente em sala de aula, a inclusão deve ser mantida na sociedade por completa, na busca de gerar um acolhimento para aquelas pessoas com transtorno, por isso boa parte dos programas do governo visa incluir e trazer a participação de pessoas com necessidades para a sociedade.

Diante dessas colocações acerca da escola e as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão social, chamamos a atenção para o objeto deste estudo, que é a questão das crianças e adolescentes com surdez, e de que forma estão sendo pensadas estratégias para inseri-los na

dinâmica das escolas sem que haja exclusão ou separação dos demais alunos. Sabe-se que o ensino e a prática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma ferramenta facilitadora nesse processo e é também uma forma de inseri-los e permitir acesso à comunicação com a sociedade, o que nem sempre é valorizado ou praticado, por isso no item a seguir iremos tratar alguns aspectos que dificultam a acessibilidade na comunicação.

## A Falta de Acessibilidade na Comunicação

As escolas trabalham pelo menos uma língua estrangeira, mas não ofertam a Libras. O ensino dessa língua pode contribuir para a diminuição das dificuldades dos estudantes com surdez e para a ampliação dos conhecimentos dos demais alunos com repercussão de benefícios para toda a sociedade.

Assinalamos que Eduard Huet, um surdo francês, em 1857 veio ao Brasil a convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para surdos do país, denominada de Imperial Instituto de Surdos Mudos. Essa escola prevaleceu forte e funciona ainda hoje com o nome de Instituto Nacional de Educação para Surdos (Ines).

Foi nesse ambiente, junto com o Ines, a partir de uma mistura entre a Língua Francesa de Sinais e de gestos já utilizados pelos surdos brasileiros é que foi criada a Língua Brasileira de Sinais.

No ano de 1880, um congresso sobre surdez em Milão proibiu o uso da língua de sinais no mundo. De acordo com esse congresso, a leitura labial era a melhor forma de comunicação para os surdos, no entanto eles continuaram se comunicando por meio de sinais. Denota-se que esta decisão tomada nesse congresso atrasou a difusão da língua no país, mas a luta persistiu e, em 1993, iniciou-se uma nova batalha com o apoio de projeto de lei que buscava regulamentar o idioma no país. Somente dez anos depois, pela promulgação da Lei nº 10.436/ 2002, é que a Libras foi reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil e essa língua vem ocupando espaços significativos na sociedade, nas escolas e na comunicação.

A profissão de tradutor e intérprete de Libras foi regulamentada no Brasil no ano de 2010. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) trata sobre a acessibilidade em áreas como educação, saúde, lazer, cultura, trabalho e outros. No ano de 2016, a Anatel publicou a Resolução nº 667, que definiu as regras para o atendimento acessível a pessoas com deficiência por parte das empresas de telecomunicação (Brasil, 2012).

Como se vê, alguns avanços têm sido percebidos, no entanto a Língua Brasileira de Sinais ainda é pouco conhecida e usada entre os ouvintes, mesmo sendo o meio de comunicação

da comunidade surda de nosso país, pois essa língua apresenta estrutura, variação linguística e uma rede de apoio educacional próprios.

O professor é fundamental e precisa de apoio para se apropriar de conhecimentos e habilidades que o qualifique no campo da educação especial, de modo a proporcionar maior desenvolvimento cognitivo e interação com vistas ao atendimento das necessidades dos alunos.

O ensino da Libras é crucial para promover a inclusão de pessoas com surdez e contribui para o desenvolvimento educacional e social dessas pessoas. Portanto, os desafios no ensino da Libras existem sim e iniciam-se na educação infantil, mas é preciso buscar alternativas para superá-los e exercer uma inclusão capaz de se efetivar na realidade das pessoas. Espera-se que a inserção da Libras no cotidiano das pessoas, bem como na escola, não ocorra de forma descompromissada com a cidadania. Para tanto, faz-se necessário um trabalho de sensibilização e de formação da escola para ensino dessa língua desde os anos iniciais da escola.

O aluno com surdez deve conseguir desenvolver-se junto com os colegas a parte cognitiva, linguística e socioafetiva, além, é claro, da interação professor-aluno e aluno-aluno que resultarão na inclusão e socialização desses educandos. Ao proporcionar uma educação inclusiva para alunos com surdez, deve-se refletir que

> A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o 'pertencer' é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado. (Kunc, 1992 apud Sassaki, 1997, p. 123).

Para além da escola, o ensino da Libras se consolida como uma política inclusiva voltada para as pessoas com surdez que deve ser priorizada nas distintas instâncias de nossa sociedade. A respeito do ensino dessa segunda língua, salienta-se que

> o bilinguismo permite que dada a relação entre o adulto e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A proposta bilíngue possibilita ao leitor surdo fazer uso das duas línguas escolhendo a qual irá utilizar em cada situação linguística (Kubaski; Moraes, 2009, p. 15).

Percebemos, a partir dessa consideração, que o aluno surdo precisa sentir-se à vontade, ser parte do processo educacional de forma ativa e positiva, explorando a abordagem de sua língua entre ouvintes e compreendendo seu valor, entendendo que a língua portuguesa e a Libras são distintas, porém são duas línguas que podem ser usadas por ele. A Libras é ensinada como primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda língua para muitos desses estudantes. É importante frisar que há surdos oralizados e implantados, trazendo à reflexão um universo mais complexo com relação ao ensino de surdos.

Visto que o conhecimento da Libras ainda é deficitário nas escolas atuais, faz-se necessário que repensemos a questão da inclusão em relação à Libras, uma vez que o aluno surdo muitas vezes só tem comunicação constante com sua professora de apoio. Como pode haver inclusão sem comunicação? Pensando sobre esse fato, entende-se a urgência em buscar alternativas de socializar e levar conhecimento a este aluno de forma abrangente. Se a escola tem um aluno surdo, toda comunidade escolar deve estar preparada para recebê-lo. Os funcionários precisam estar aptos a se comunicarem com esse aluno, mesmo que essa comunicação seja básica. A escola tem papel fundamental na construção do cidadão da pessoa com surdez consciente, participativa e transformador da sociedade. A criança procura esses valores de imediato no professor/intérprete e depois no grupo. O professor/intérprete é o ponto de partida da busca e do interesse das crianças. Cabe ao professor/intérprete explorar a prática do processo de desenvolvimento da inteligência, do aprendizado e das relações humanas, tanto como atividade racional como a necessidade social. Ainda é de sua responsabilidade criar uma metodologia que transcenda a vivência intelectual.

Nesse sentido, deve-se analisar as práticas educativas inclusivas para alunos surdos, levando-se em conta o conjunto da situação comunicativa em que se produza a autoconfiança dos estudantes, já que essas práticas vão refletir positivamente no ambiente escolar e abrir novos horizontes a essas crianças que querem ser compreendidas e aceitas no meio em que vivem.

Comunicar-se é uma atividade que requer autoconfiança e, para que isso ocorra, a existência de ambiente favorável é essencial. Quando o aluno tem surdez, a comunicação torna-se mais difícil, pois a leitura e a escrita são práticas interligadas no processo de letramento desse estudante.

Daí cabe ao professor organizar situações contextualizadas de inserção do aluno surdo, deixando-o se expressar e dando sentido à sua interação, oferecendo- lhe condições favoráveis para que o trabalho com a Libras aconteça no interior de atividades significativas.

O “falar” desse aluno serve para que ele apresente sua necessidade de elaboração e compreensão daquilo que lhe é exposto. Escrever também, mas além disso serve para lembrar, registrar e conhecer as ideias e os acontecimentos. Compreende-se então, a partir daí, que a diversidade linguística reflete a diversidade cultural.

> A língua de sinais por ser de caráter visuoespacial, a torna distinta dos demais modelos de comunicação. Seu valor para o surdo é reconhecidamente relevante haja vista que esta viabiliza as suas relações e interações com o próprio universo e com o mundo ouvinte, sendo, portanto, o canal para a expressão de suas emoções da forma mais natural. Por ser dotada de normas particulares no que se refere à gramática, a língua de sinais propicia o desenvolvimento da pessoa

> surda, facilitando a aquisição de saberes presentes na sociedade. É considerada a língua da comunidade surda no Brasil e constitui um instrumento cuja aquisição é mais acessível ao surdo do que a língua oral, o que justifica a participação da Libras na formação preliminar no sistema de conceitos e significados presentes durante a infância (Goldfeld, 2002, p. 24).

A Libras na educação infantil contribui para beneficiar e favorecer o processo de ensino e aprendizagem, apresentando-se como um importante recurso pedagógico diante da atual diversidade presente nas escolas. Sabe-se que para educar é preciso despojar-se de conceitos fundados em situações preconceituosas e reguladoras que impedem o diálogo entre pessoas surdas. O momento é de refletir sobre as melhores práticas de ensino a partir da utilização da língua de sinais, visando entender as singularidades do aluno surdo.

> As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro desta receptividade cultural também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (Perlin, 2004, p. 77-78).

A partir dessa citação pode-se notar que a comunidade surda é constituída de lutas, sofrimento e exclusão. Diante disso, é perceptível a necessidade de promover encontros, criar estímulos visuais, desenvolver a Libras entre os ouvintes, desmistificando mitos errôneos sobre o seu uso, enfim, valorizar a identidade do sujeito surdo.

Cabe a escola, não somente estar aberta para receber este aluno, mas também se imbuir na luta dele e fazer com que sua história de luta seja um agente motivador no processo de inclusão e adaptação do mesmo no meio educativo, sua forma de linguagem no caso Libras precisa ser compreendida e aceita no universo escolar como um processo comunicativo, que se estenda aos ouvintes para que haja realmente um processo inclusivo.

Nesse sentido, educar na diversidade também faz parte do processo pedagógico e a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola infantil, pois geram a oportunidade das crianças conviverem com as diferenças e tê-las como natural, livrando-as de conceitos ou preconceitos e proporcionar o uso da língua materna surda aos demais alunos, contribuirá para que haja igualdade de todos os alunos de aprender e viabilizar a comunicação com o colega que não se comunica pela fala.

Apesar dessa língua ser relativamente nova, os resultados obtidos por ela são realmente significativos. Por meio dela a comunidade surda ganhou expressividade e pode discutir sobre qualquer assunto. Para que esse processo se fortaleça ainda falta divulgação e uma maior expressão nas escolas, já que, se as crianças convivem com ela certamente a levarão para seu

convívio futuro e atual.

Uma discussão que tem crescido muito é o da criação de escolas bilíngues para surdos, tendo como ponto de partida a Libras como primeira língua. De acordo com Moura, Freire e Félix (2017, p. 1289), “Dentro da estrutura educacional, deve-se dar a devida importância para as escolas bilíngues, as quais proporcionam o respeito e a dignidade da comunidade surda, sua cultura, sua língua, sua maneira de aprender”.

Um ganho para a comunidade surda foi a inserção da vídeo prova em Libras no Exame Nacional do Ensino Médio a partir do ano de 2017. Esse atendimento especializado foi um recurso de acessibilidade muito importante para os surdos, no entanto o que houve foi uma tradução de língua portuguesa da prova do Enem para Libras. A língua portuguesa, para os surdos, apresenta-se como uma segunda língua. É preciso avançar com relação à inclusão por meio de uma prova pensada no construto baseada na Libras.

# Considerações Finais

Essa pesquisa trouxe reflexões relacionadas à importância da comunicação para as crianças surdas e para toda sociedade, a qual necessita inserir-se cada vez mais neste debate. Ficou evidenciado a relevância de ser ensinado a língua de sinais – Libras – na educação infantil, pois vivenciando cada experiência dessa língua na escola, percebeu-se o quanto é significativo para os alunos surdos e ouvintes. Que essas partilhas de ensino-aprendizagem possibilitem mais discussões e reflexões voltadas para o ensino eficiente, prazeroso, descontraído e motivador da língua brasileira de sinais.

Este trabalho em busca da aquisição da Libras não para por aqui, ele visa proporcionar vivências e experiências constantes de aprendizagem e práticas das crianças e adolescentes com o intuito de manter viva e atuante a língua de sinais, não só no ambiente escolar,mas que possa transpassar os muros para as ruas.

Portanto, o bilinguismo na educação infantil vale todos os esforços, quando se pode perceber o interesse crescente dos alunos ouvintes em comunicar-se com os colegas surdos, livres de conceitos, exclusão ou preconceitos. Percebe-se ainda o respeito mútuo e o empenho das crianças de levar o aprendizado de Libras para casa, para seus familiares, vizinhos e amigos, gerando frutos. E ainda desenvolveram suas percepções visuais, expressão corporal e facial. Foi um trabalho verdadeiramente fascinante.

Pode-se afirmar que o professor/ intérprete é peça chave no processo de inclusão pois ele promove no âmbito da sala de aula, espaços educativos marcados pelo respeito sem deixar

de lado as diversidades, necessidades e as potencialidades das crianças, contribuindo assim para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos no futuro. E a Língua Brasileira de Sinais vem a somar, transformando o ambiente escolar em geral, em um ambiente interativo, que estimula aprendizagem significativa e o potencial criativo das crianças.

A expectativa é no sentido de que todos os cidadãos sejam dotados de consciência do significado nevrálgico da educação na formação para a democracia. Em contraposição a esse horizonte, encontramos, rotineiramente, posturas excludentes e óbices que culminam na consolidação de estruturas que inibem a inserção das crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência no ensino regular, como é o caso da deficiência auditiva.

# Referências


Almeida, WG., org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: **Editus**, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Disponível em: SciELO Book <http://books.scielo.org>. 06 out. 2023.

Baquero, Ricardo. **Vigotski e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

Brasil, **Lei nº8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e adolescente.** 13 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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

Brasil, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

Brasil. **Cartilha do Censo 2010** - Pessoas com Deficiência**.** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/754/1/SNPD_cartilha_2012.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

Carvalho, Ananda dos Santos. **Educação Inclusiva**; Práticas Docentes Frente à Deficiência Auditiva. Disponível em: <file:///C:USERS/CLIENTE27/DOWNLOADS/ANANDA%20DOS%20SANTOS%CARVALHO%20(1).pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2021

Carvalho, Rosita Edler. **Temas em educação especial**, 2 ed. Rio de Janeiro: Viva, 2000.

Córdua, Eduardo Beltrão de Lucena**.** Brincar e aprender: o Lúdico Como Metodologia De Ensino. Educação Pública**, Cecierj**, Rio de Janeiro, v. 13, nº06, 2013. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/13/o-ldico-como-facilitador-no-ensino-da-libras-na-educao-infantil. Acesso em: 12 jan. 2021.

Damásio, Mirlene Ferreira. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez. Brasília: Cromos, 2007.

Dessen, Maria Auxiliadora.; Brito, Angela Maria Waked de. **Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil.** Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1997000100009. Acesso em: 12 jan. 2021.

Dewey, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

Dohme, Vânia. **Atividades Lúdicas na Educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

Gadotti, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Gioca, Maria Inês. **O jogo e aprendizagem na criança de 0 a 6 anos.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade da Amazônia. Belém, 2001.

Goldfeld, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2º ed. – SP: Plexus Editora, 2002.

Kubaski, Cristiane; Moraes, Violeta Porto. O Bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. **IX Congresso Nacional de educação – EDUCERE; II Encontro sul brasileiro de psicopedagogia**; PUC-PR, 2009.

Lins, Heloisa Andreia; Nascimento,Lilian Cristiane; Souza, Regina Maria(org). **Plano Nacional de Educação e as Políticas locais para Implantação da Educação Bilíngues para Surdos**. Campinas, SP. 2016.157 p.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

Moura, Anaísa Alves; Freire, Edileuza Lima; Felix, Neudiane Moreira. Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **RPGE–Revista on-line de Política e Gestão Educacional** , v. 21, n. esp.2, p. 1283-1295, nov. 2017.

Mendes, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, set./dez. 2006.

Oliveira, Zilma Santos Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** 7ºed. São Paulo: Cortez, 2011. (coleção Docência em Formação).

Ortiz, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do Jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através dos jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Salomão, Hérica Aparecida Souza; Martine, Marilaine. Jordão, Ana Paula Martinez. A importância do lúdico na educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. **Psicologia**, set. 2007. Disponível em: htt://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358-pdf. Acesso em janeiro de 2019.

Santos, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

Sassaki, Romeu Kazumi, **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Silva, George Augusto; Kunz, Sidelmar Alves da Silva; Queiroz, Norma Lúcia Neris de. Direitos de cidadania no Brasil: a educação em questão. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 24, p. 1-27, 2018.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c03

# 3. Harmonizando Histórias: o Legado da Escola de Música de Brasília e seu Curso Técnico de Violão Popular

*Paulo Henrique Sousa Lima*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*
*Helciclever Barros da Silva Sales*

## Introdução

Na Escola de Música de Brasília, os alunos são como notas cuidadosamente entrelaçadas em uma partitura, onde o conhecimento e a habilidade musical formam os alicerces sobre os quais muitos músicos e musicistas tecem seus sonhos e elevam suas paixões. É a educação musical que desvela os segredos das harmonias, melodias e dos ritmos, oportunizando um fazer musical com capacidade única de transmitir significados emocionais profundos, onde notas, ritmos e melodias se tornam símbolos de estados emocionais, evocando alegria, tristeza, amor e muito mais. Ter a consciência de que a música desempenha um papel crucial na construção da identidade cultural, servindo como um símbolo de culturas específicas, épocas ou grupos sociais, é uma grande responsabilidade e um grande prazer. Assim, à medida que desvendamos a importância do curso técnico de Violão Popular na Escola de Música de Brasília – EMB, mergulhamos em um oceano de possibilidades, onde a educação musical profissional é um portal para a magia da expressão sonora e a perpetuação das culturas musicais.

A educação musical não é apenas uma série de práticas técnicas e pedagógicas, mas sim um conjunto de simbologias e rituais que desempenham papéis múltiplos e intrincados na vida das pessoas. Ela não apenas impulsiona o desenvolvimento cognitivo, mas também atua como um meio de expressão cultural e identificação pessoal. A música, nesse contexto, não é apenas uma sequência de notas, mas um discurso cultural que fortalece os laços sociais, promove a compreensão intercultural e fornece uma plataforma para a expressão criativa.

De acordo com o Projeto Pedagógico de 2020, a criação da Escola de Música de Brasília (EMB) se desdobra em dois momentos distintos. Em 1961, na Região Administrativa de

Taguatinga, o recém-empossado professor Levino de Alcântara realizou atividades de canto coral em um pequeno núcleo de instrumentos orquestrais no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB).

O outro momento teve como força motriz a ação de Reginaldo Carvalho, o qual fundou em 1962 o Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos (CEMVL), na cidade do Plano Piloto, com sede no CASEB. Ali no CASEB o Centro se estruturou tendo cursos oferecidos para os estudantes da rede pública; o curso foi estruturado:

> em componentes curriculares como violão e harmonia, ministradas pelo professor João Tomé; piano, teoria e solfejo pela professora Neuza França (autora do Hino a Brasília); contrabaixo pelo professor João Vieira e arranjo coral e prática de atividade vocal, no chamado Coral de Brasília, conduzidas pelo próprio Reginaldo Carvalho. (CEP-EMB, PP 2020, p. 7).

Em algum momento, algumas pessoas nacionalmente conhecidas integraram o coral: "Ney Matogrosso, José Estevão Gonçalves, José Claver Filho, Patrick Soudant, Guilherme Vaz, Carlos Galvão, Laura Conde, Luiz Carlos Czeko e Vanda Oiticica" (PP 2020, p. 7). Em 1964, Reginaldo Carvalho resolve deixar seu cargo no Elefante Branco, assim as atividades do Coral Brasília se diluem. Para não deixar que isso acontecesse, Levino de Alcântara assume a posição do professor afastado e coordena o Coral de Brasília, alocando a atuação deste coral no Madrigal da Rádio Educadora de Brasília.

Levino de Alcântara, a partir de 1962, realizou trabalhos com um grupo vocal na Rádio Educadora de Brasília (REB), este grupo era dirigido por Esaú de Carvalho e este grupo era denominado Madrigal da Rádio Educadora de Brasília, a qual toda semana gravava um concerto novo, constantemente apresentando um novo repertório. O trabalho deste madrigal permaneceu até a desativação da REB, a qual foi transferida para o Ministério de Educação (MEC), mesmo assim o grupo decidiu manter as atividades artísticas, independente de não ter assistência financeira.

É importante narrar esta história porque o Madrigal de Brasília operou um papel importante para a criação da Escola de Música de Brasília (EMB); o Madrigal de Brasília fez intensa campanha para a criação da EMB, realizando concertos em escolas da rede pública de ensino e em diversas repartições do governo, ocasionando em 1964 a criação da Escola de Música de Brasília por meio da Resolução nº 33/71 – CD do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal. O primeiro diretor a assumir a gestão seria o Maestro Levino de Alcântara que esteve à frente da instituição até meados de 1985. Até o ano de 1973, a EMB não teve um espaço físico definido, deste modo a escola funcionou em diferentes localidades,

até conseguir o terreno na Sul Quadra 602, Projeção "D", Parte "A", Brasília – DF.

A partir de 1985, o professor e etnomusicólogo Carlos Galvão assume a direção da EMB. Sua gestão perdura de 1985 a 1987, sendo responsável por realizar uma reforma pedagógica-administrativa importante para a escola.

> Dentre as principais mudanças desta gestão (PP 2020 *apud* Mattos, A.; Pinheiro, R.G., 2007, p.6-7) destacam-se: a prática da música de câmara em diversas formações e repertórios; a criação dos cursos de Musicalização Infantil e de Musicalização Juvenil/Adultos e os cursos Técnicos Profissionalizantes; a implantação do Núcleo de **Música Popular**, com os cursos de viola caipira, **violão popular**, teclados, bateria, baixo elétrico, saxofone e arranjos, até então inexistentes, e dos Núcleos de Percussão, de Informática Aplicada, de Música de Câmara, de Música Contemporânea, de Regência e de Musicografia Braille. A criação dos Estudos Orientados, que viria a ser uma série de apresentações musicais comentadas e contextualizadas. (PP, 2020, p. 9).

Outras gestões assumem a diretoria, mas as contribuições da segunda gestão de Carlos Galvão, o qual reassume em 1998, são notáveis: criação o Núcleo de Tecnologia em Música, "registro no MEC de 36 cursos de Educação Profissional de nível Técnico de acordo com a nova LDB, Lei 9394/ e o decreto 2.208/97, quando passou a ser denominada de CEP-EMB, Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Além desses cursos técnicos, também manteve 58 cursos de nível Básico; Adesão ao PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional – no ano 2000, com duração de seis anos, por meio do qual foi construído um novo auditório adjacente ao saguão de entrada da escola, denominado de TCG - Teatro de Câmara Carlos Galvão; Ampliação na oferta e mudança do nome dos Projetos artísticos para Recitais Didáticos" (CEP-EMB, p. 8).

Já em 2017, a gestão Edilene Abreu e Davson de Souza ganham as eleições e conseguem concretizar algumas importantes realizações:

> Reelaboração e aprovação do Regimento Interno do CEP-EMB, pois a última versão aprovada e vigente datava de 2007;
>
> -Reelaboração, adequação, atualização e aprovação junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal dos **Planos de Curso do nível Técnico**, pois a última versão aprovada data de 2001 (Parecer 195/2001 CEDF);
>
> -Adequação e aprovação dos cursos FIC-Básico Instrumental (3 anos) e FIC-Curta Duração (1 ano), que não possuíam aprovação formal;
>
> -Regularização de funcionamento do Madrigal de Brasília e da Musicalização Infantojuvenil submetendo-os como Projeto Pedagógico Permanente;
>
> -Resgate do Curso Internacional de Verão de Brasília (CIVEBRA) para que este voltasse a ser elaborado e administrado pelo CEP-EMB;

> -Implantação de novo Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SAGE), de acordo com os parâmetros exigidos pela SEEDF e órgãos de controle, porém respeitando-se as especificidades e necessidades da Escola de Música de Brasília. (PP, 2020).

Calcado nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico para a Área de Artes – RCNEPTNM, a CEP-EMB passa a ofertar também curso de Iluminação, Cenário, Figurino e Áudio, demonstrando que a música vai muito além somente do acompanhamento e performance propriamente dita. O Projeto Político de 2020 deixa claro que é crucial o estudante entender a relação do trabalho com a arte, criando "profissionais- artistas", os quais devem possuir uma relativa bagagem cultural para estarem aptos e entenderem o ambiente em que irão atuar. A escola também assume "a responsabilidade de oferecer uma formação que permita ao indivíduo desenvolver plenamente todas as suas potencialidades e transitar entre as diferentes propostas artístico-profissionais" (MEC, RCNEPTNM, p. 15).

O PP 2020, na página 20 elenca alguns objetivos que a instituição tem para a formação deste estudante:

- Formar e certificar técnicos de nível médio nas áreas de atuação institucional, capazes de atender as necessidades sociais e as demandas do mundo de trabalho, local, regional, nacional e internacional;
- Formar e certificar para o exercício profissional na área técnica.
- Qualificar e requalificar jovens e trabalhadores, para atuarem nos níveis intermediários do processo de produção nas áreas de atuação do CEP-EMB;
- Abordar o ensino profissional e humanista, mantendo o foco no estudante e na prática musical, integrando componentes curriculares, valorizando, em todos os momentos do curso, a qualidade musical do material ensinado e estimulando a criatividade e o empenho nos estudos com vistas à plena satisfação no fazer musical;
- Preparar os estudantes para ser agentes da difusão da arte musical e para atuar com valores éticos e morais pertinentes nas suas relações interpessoais;
- Capacitar os estudantes para atividades ligadas à produção cultural e à organização de eventos;
- Prover formação aos estudantes do CEP-EMB dentro de padrões de excelência profissional, oferecendo-lhes oportunidades de participação em grupos de formações diversas (orquestras, bandas, coros, quintetos, quartetos, trios, duos, etc.) e em festivais (locais, nacionais e internacionais);
- Formar pessoas com conhecimentos consistentes de modo que saibam onde buscar os recursos teórico-práticos necessários ao seu

> aperfeiçoamento e aprimoramento nas técnicas do universo da música. (PP, 2020).

É possível inferir a partir destes objetivos o foco na excelência e no princípio democrático, a fim de se formar não só um músico ou musicista, mas reforçar a construção de um cidadão ou uma cidadã com senso crítico, possibilitando uma atuação socialmente consciente.

## Dados Sobre o Corpo Discente

A EMB é uma instituição de ensino bastante singular e específica, tanto em sua proposta, quanto em seu público discente. No Projeto Pedagógico, foi realizada uma pesquisa por amostragem através de um questionário online, no qual 2098 alunos responderam, sendo que a escola atende semestralmente cerca de 2500 alunos. Através dos dados coletados pela gestão responsável, se pode notar um público discente heterogêneo e isso acarreta um olhar diferenciado.

Dentro deste universo amostral de 2098 estudantes, 21,11% (443) dos alunos são da Região Administrativa Plano Piloto, 72,69% (1519) dos alunos são de outras Regiões Administrativas e 6,2% (131) dos alunos são de cidades do Estado de Goiás que compõem o Entorno do Distrito Federal – Águas Lindas, Valparaíso, Luziânia, Cristalina, Planaltina de Goiás e Formosa. Aqui é possível ver o quadro detalhando o número de estudantes por Região Administrativa (RA).

Há uma grande variação de faixa etária no corpo discente, além de grande diversidade de escolaridade. Dentro deste universo 32% dos discentes tem Ensino Médio, 30% Ensino Superior, 20% Ensino Fundamental, 12% Especialização, 5% Mestrado e 1% Doutorado.

Acerca dos aspectos de autodeclaração étnico-racial se nota as seguintes proporções: 47,2% Brancos, 39,3% Pardos, 11,7% Pretos, 1,5% Amarelos e 0,3% Indígenas.

Como vimos, há um perfil discente muito heterogêneo, perfis muito diversificados que compõe uma especificidade e um grande desafio para esta instituição de ensino.

## O Curso Técnico de Violão Popular por meio da Teoria Crítica de Currículo

A EMB por ser uma instituição que atende a um público diversificado, tem como meta central adotar uma padronização e formar músicos e musicistas capazes de atuar no mercado profissional da música. Como um conservatório de referência na América Latina, a EMB procura

construir a excelência nos seus estudantes, a fim formar egressos com habilidades e conhecimentos significativos, além de uma bagagem cultural sólida. Contudo, para realizar este objetivo há que se sistematizar quais escolhas idiomáticas do instrumento, quais conhecimentos, habilidades e competências o aluno terá que aprender para ser um profissional no instrumento que escolher. Este conjunto organizado de “conteúdos”, é o currículo.

Quando discutimos "currículo", concebemos uma ideia que fala dos processos que distribuem, selecionam e organizam os conhecimentos. Contudo, o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas ou de conteúdos, mas sim um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre os agentes educativos e os conhecimentos que são selecionados, organizados e transmitidos aos estudantes. Se pode enxergar o currículo enquanto um objeto que concebe ao seu redor diversos campos de ação, através de múltiplos agentes (Sacristán, 1998).

O currículo pode se realizar formalmente através de um documento escrito, mas ele também é uma construção coletiva e prática, que reflete as tensões e os conflitos presentes na sociedade e que pode ser analisado a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Currículo, não é um elemento neutro ou objetivo, mas sim uma construção ideológica que expressa determinados interesses e valores. Deste modo, a escolha por adotar uma visão curricular de pensamento crítico, permite desvelar um amplo território que tem questões de poder, saber e identidade (Silva, 2005).

De modo geral, as teorias críticas do currículo valorizam a diversidade cultural e a participação dos alunos no processo educativo, questionando as visões dominantes e valorizando a reflexão crítica sobre a prática educativa. Elas propõem uma educação mais democrática e pluralista, capaz de responder às demandas e necessidades das sociedades contemporâneas.

Ao lançar o olhar para o Projeto Político Pedagógico e para a história da Escola de Música de Brasília (EMB) se pôde perceber que sua origem enquanto instituição formal de ensino, estruturou e ofertou, inicialmente, cursos de música erudita. A oferta de cursos de música popular só aconteceu em 1985. (PP, 2020). Este fato expressa uma relação de poder, que já estava posta a nível epistemológico.

Pode-se verificar isto pelo próprio fenômeno da institucionalização do ensino da música popular no Brasil, teve início na década de 1960, quando houve a inclusão da música popular em alguns conservatórios do país e posteriormente a implementação de cursos de ensino superior. Essa implementação da música popular nos conservatórios e universidades foi gradual. Resultou na elevação da música popular enquanto objeto de estudo científico-artístico, representou uma valorização de diferentes formas de expressões artísticas, a possibilidade de ampliação do repertório musical e um tácito reconhecimento da música popular como um gênero legítimo e

importante na formação musical formal.

A disputa de poder, em termos de território curricular, é explícita quando olhamos para o processo de institucionalização do ensino da música popular, bem como seu posterior processo de estruturação curricular; o campo de saber musical erudito de matriz eurocêntrica, tem uma grande tradição e um grande poder epistemológico, afinal se tornou o padrão de sistematicidade do saber musical.

> as transformações sofridas pela música popular em seu processo de institucionalização são precisamente o reflexo desta luta pela posição privilegiada. Isto porque, mesmo não referendada, a música erudita é apreendida como parâmetro de estruturação das disciplinas, no campo curricular, e de hierarquização dos capitais culturais em disputa (Lima; Silva, 2021, p. 11).

No início deste processo de institucionalização, a sistematicidade da elaboração dos conteúdos curriculares representou um entrave complexo. A música popular não era ensinada nas escolas de música de forma sistemática, havia poucos materiais e métodos de ensino disponíveis para os professores e alunos que desejavam aprender essa forma musical. Além do enquadramento dos conhecimentos populares em uma lógica curricular engessada, de almanaque, dissociando os saberes de seu contexto de prática.

Ao reduzirmos o escopo deste fenômeno para o caso do violão popular, podemos exemplificar o que foi dito: em termos de método para o violão popular, foi a partir da segunda metade do século XX que alguns músicos e professores escreveram materiais didáticos para o instrumento. Americo Jacomino, Fernando Azevedo, Henrique Pinto, Carlos Lyra, Luiz Otávio Braga, Gamela, Nelson Faria e muitos outros; isso em um âmbito de publicações oficiais, mas é bem provável que muitos professores desenvolveram seus métodos, suas propostas de organização do trabalho pedagógico.

Nas últimas décadas, com o advento da internet, mídias sociais e a facilidade de acesso a informações e conhecimentos, houve um aumento significativo na produção de métodos e materiais didáticos para o ensino da música popular, compondo um panorama de diversificação de materiais pedagógicos.

Devido esta diversidade de materiais didáticos, o próprio currículo do curso técnico de violão popular na EMB, em suas disciplinas teóricas, aplica uma miríade de métodos pedagógicos de forma conjunta: método Kodaly, lições de harmonia funcional do Ian Guest, Almir Chediak, Schroder, lições de solfejo com didáticas variadas, além de uma coletânea de conteúdos teóricos voltados para a atuação prática, sem muita elucubração teórica acerca de suas origens e história.

## Matriz Curricular do Curso Técnico em Violão Popular

Ao adentrarmos nas ementas do itinerário formativo, veremos os caminhos e preferências do curso em questão. As ementas explicitam quais habilidades que serão desenvolvidas nas disciplinas, os conteúdos programáticos e as respectivas referências bibliográficas. Embora o itinerário formativo preconize determinados caminhos, quem decidir trilhar ou não, é o professor. Deste modo, a formação do professor e sua bagagem cultural, irão influenciar sua condução educacional.

O professor é um agente de grande importância neste processo, mas há outros agentes envolvidos, assim como há diferentes níveis de ação. Frente a este emaranhado de relações, foi utilizado o recorte teórico do curriculista José Gimeno Sacristán (2000); suas elucubrações são ferramentas úteis para uma categorização. Este recorte conceitua seis níveis ou fases do currículo, que podem se inter-relacionar e se influenciam entre si. Não são categorias herméticas e cristalizadas, mas sim categorias dinâmicas de natureza interrelacional.

O primeiro nível, o currículo prescrito, é o que estabelece oficialmente quais são os objetivos, conteúdos e métodos a serem trabalhados em cada etapa do ensino. Já o segundo nível, o currículo apresentado, é o que traduz o currículo prescrito para os professores, considerando as necessidades e possibilidades de cada contexto educacional. O terceiro nível, o currículo modelado, surge a partir das interpretações e adaptações feitas pelos professores em relação ao currículo apresentado (Sacristán, 2000).

O quarto nível, o currículo em ação, é o que acontece na prática, em sala de aula, levando em conta as intervenções dos professores e as dinâmicas de ensino e aprendizagem. O quinto nível, o currículo realizado, é o que resulta da prática cotidiana, englobando todos os efeitos e consequências do processo educativo. E, finalmente, o sexto nível, o currículo avaliado, é aquele que estabelece os critérios para avaliação dos resultados obtidos em relação ao currículo prescrito, considerando o desempenho dos estudantes, a qualidade do ensino e a efetividade das políticas educacionais (Sacristán, 2000).

Sacristán também postula o termo currículo oculto, o qual é o conjunto de valores, normas, atitudes e práticas que são transmitidos de forma não explícita, contudo possui um impacto significativo na formação dos alunos. Esses elementos são transmitidos por meio das relações interpessoais, das normas e regras institucionais e da própria estrutura do sistema educativo.

O nível prescrito parece se concretizar na estrutura curricular da figura 4, uma vez que não há uma diretriz nacional para conservatórios, cabendo às unidades federativas e seus

respectivos conselhos de educação, preconizar uma normativa para isso. Como se pode ver, o curso técnico de violão popular além de possuir disciplinas teóricas, possui uma cadeia progressiva de disciplinas técnicas de violão, além de uma série de disciplinas de prática em conjunto.

O nível apresentado se expressa nas ementas do itinerário formativo (nos anexos) e todas suas especificações. O nível modelado, é expresso pela prática docente e no caso de uma escola de música, julgo ser o de maior peso. Se constitui importante porque a formação musical e estilo de tocar do professor será o exemplo que o aluno terá. No que se refere ao curso de violão popular, talvez o nível modelado na EMB, seja mais importante do que o próprio currículo prescrito. O currículo em ação, por sua vez, é a transformação do percurso pedagógico de acordo com o interesse do aluno, caso o professor ofereça esta liberdade.

O currículo oculto nesta instituição de ensino, se expressa nos corredores e arredores do espaço físico da EMB. É neste espaço, nos períodos fora das salas de aulas, que os alunos interagem e juntos tocam diversos temas do repertório popular. Neste ato os estudantes estabelecem laços de amizade, sedimentam os conhecimentos adquiridos em sala e aprendem com os erros. É normal, nestes momentos, que os próprios estudantes ajudem de modo direto no processo de aprendizagem dos colegas, sejam com dicas de escalas, acordes, levadas, ensinando frases ou a própria estrutura da música.

É muito comum bandas e grupos se formarem a partir desta interação, talvez seja esse o ponto de maior contribuição musical para a vida dos estudantes. Estas bandas ou grupos, passam a atuar nos estabelecimentos da cidade e por terem contacto com a escola de música, possuem um alto nível de habilidade técnicas em seus respectivos instrumentos, além de uma boa referência educacional.

Neste “processo” de currículo oculto, os próprios professores algumas vezes assistem seus alunos tocando ou tocam com seus alunos nos corredores, o que é um ato muito positivo do ponto de vista pedagógico, pois este espaço de corredor talvez seja um espaço não-formal de ensino, embora esteja dentro da instituição.

Paralela às ementas, o Projeto Pedagógico (PP) da EMB estabelece eixos de trabalho pedagógico que guiarão as atividades dos docentes e todo processo de aprendizagem na instituição. Assim, o PP prevê três eixos: Eixo Instrumentos e Estilos, Eixo Teoria Aplicada e Eixo Performance. O Eixo Instrumento e Estilos visa estruturar um:

> fazer musical consciente, por meio do desenvolvimento do conhecimento e do domínio instrumental pelo estudante. Envolvem aspectos ergonômicos, técnicos e de interpretação. Promovem a conexão entre os conhecimentos

> aurais, técnicos, teóricos, estéticos e históricos, com a intenção de desenvolver a autonomia, criatividade, capacidade crítica, ética e política na formação e na atuação profissional. (CEP-EMB, 2020, p. 29).

Neste eixo, no decorrer das disciplinas de instrumento, o aluno adentrará nas obras de alguns instrumentistas da tradição violonística (Garoto, Baden Powell, João Pernambuco, Dilermando Reis, Raphael Rabello, Tom Jobim, Villa-Lobos etc.). O objetivo maior é que o discente entenda as escolhas idiomáticas usadas nos arranjos, buscando realizar uma imersão na forma como determinado compositor pensa e compõe. Mais à frente entraremos nos aspectos históricos destes compositores e o porquê de sua importância.

O Eixo Teoria Aplicada abarca a exposição de conteúdos teóricos voltados à notação musical, harmonia funcional, escalas, estruturação e conhecimentos sobre a prática musical. Como forma de avaliar este leque de conhecimentos serão realizados "exercícios teórico-práticos, de percepção aural (apreciação musical) e de execução musical (realização de solfejo, leitura rítmica, improvisação e harmonização)" (PP, 2020, p. 29).

Nas disciplinas teóricas, há a prova escrita, que são estruturadas nos conteúdos vistos, como por exemplo harmonizar melodias, perceber e grafar cadência de acordes, ou ainda responder perguntas objetivas de múltipla escolha.

Além disso, toda contextualização sócio-histórica será exposta através das aulas de História da Música, ajudando a construir um arcabouço de conhecimento acerca da origem e contexto cultural dos gêneros musicais praticados.

Nesta instituição de ensino, nas disciplinas específicas de instrumento, faria muito sentido aplicar uma avaliação formativa que não se limita a medir o desempenho dos alunos em uma determinada prova ou atividade, mas sim a fornecer informações para a tomada de decisões pedagógicas que possam ajudar os estudantes a avançar no processo de aprendizagem. (Villas Boas, 2020).

Pelo caráter subjetivo do ensino de um instrumento musical dentro de uma tradição de música popular, não há uma forma totalmente objetiva de aferir o nível de aprendizado de um estudante. Muitos professores desta instituição aplicam uma espécie de avaliação formativa para as aprendizagens, no sentido de entender que a aprendizagem é um processo contínuo, cujo objetivo é promover a melhoria da apropriação musical dos alunos, a partir do acompanhamento e do ajustamento constante do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o Eixo Performance é estruturalmente prático e pode-se dizer que é bem executado quando se alia com o conhecimento adquirido no Eixo Instrumento e Estilos e no Eixo Teoria Aplicada. É um componente curricular para desenvolvimento e aprimoramento das

habilidades técnicas adquiridas no decorrer do curso, mas também um processo de aprendizagem que tem em vista a construção de um discurso musical coerente.

Este eixo visa realizar a execução de uma reflexão crítica sobre a prática e a capacidade de adaptação em contextos reais de shows e apresentações. Estimula também o "desenvolvimento de capacidades interpessoais, organizacionais e de liderança na prática musical em grupo – qualidades essenciais à independência e ao espírito empreendedor e responsável do músico profissional na sociedade" (PP, 2020, p. 29).

O Eixo Performance se mostra importante pelo treinamento de habilidades psicológicas, técnicas e interpessoais voltadas para a performance instrumental solo ou em diversos tipos de formações, colocando o estudante em situações que simulem a performance real. A necessidade de desenvolvimento de capacidade de "transposição em tempo real, elaboração de introduções, finais, organização de forma, improvisação e interação interpessoal em diferentes configurações instrumentais e voz" (PP, 2020, p. 36). Ao abordar uma formação que prepara o discente para situações reais, este currículo se articula com a modalidade da educação profissional, a qual implica que o futuro egresso esteja preparado para o mercado de trabalho musical. No caso específico dos instrumentos nível técnico, estes estudantes ao final do curso "[...] estarão aptos a desenvolver atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Elaborar arranjos instrumentais, realizar orquestração e harmonização de hinos e canções" (PP, 2020, p. 26).

O panorama geral do curso técnico de violão popular tem como objetivo norteador uma atuação profissional de excelência e isso nos leva a pensar como será o mercado de trabalho para este instrumentista; a depender das escolhas idiomáticas de instrumento, será que este egresso encontrará possibilidades de atuação profissional? As possibilidades de atividade profissional moldam a formação? Estas indagações podem fazer sentido quando se olha para quais são os gêneros musicais mais consumidos no Distrito Federal e como o violonista formado pode se enquadrar neste contexto.

Para tentar responder estas perguntas foi necessário se debruçar sobre as ementas e esta análise mostrou que nas práticas em conjunto há a preponderância do repertório do *choro*. Por outro lado, a Prática de Conjunto – Orquestra de Violão, trabalha habilidades de arranjo aplicado ao repertório popular, a depender da escolha e do objetivo do professor, os estudantes verão temas da MPB ou não.

O Eixo *Perfomance* do PP, em sua página 36, afirma que a Prática de Conjunto da Área de Música Popular deva simular situações de palco ou ensaio profissional voltado para o repertório da Música Popular (jazz, MPB, blues, xote baião, samba, choro, moda de viola, rock,

pop, entre outros), quer dizer, os documentos se contradizem e isso pode representar um obstáculo. Em uma simples pesquisa pelas agendas culturais do DF, em eventos musicais, se nota a prevalência de gêneros como Sertanejo, Pop, Samba, Rock e Pagode; o Choro é consumido e apresentado em locais muito específicos em Brasília, o que em termos de uma atuação profissional não forneceria argumento suficiente para uma escolha curricular.

Se nota que esta escolha é de uma natureza mais histórico-cultural, pois dentro da história do violão brasileiro, a partir do século XX, há uma forte simbiose e imbricamento do *choro* na história do violão, e vice-versa. Os legados técnicos e idiomáticos desta parceria vão desde as inversões de acordes, cadências harmônicas corroboradas, fraseologias e formas de construção da canção popular (que influenciou a MPB, Samba, Baião e outros gêneros musicais), estas características representam sólidas contribuições para a música popular.

Quando olhamos para a história do Distrito Federal, vemos que desde seu início houve um intenso fluxo migratório de pessoas de inúmeras regiões do país. Neste sentido, muitos cariocas, paulistas, nordestinos e nortistas se instalaram na nova Capital Federal, e daí vieram inúmeras tradições musicais, inclusive a tradição do choro.

Outra questão interessante é que o violão historicamente esteve envolto em determinados processos de institucionalização, sendo também pivô de um processo multifacetado de construção de identidade coletiva. Esteve presente (pela força do hábito e de suas possibilidades) enquanto elemento componente de um ou vários gêneros musicais, além de possuir um arcabouço de determinados saberes, determinada linguagem musical, determinado papel dentro da música (acompanhamento, solo ou os dois) e com diversos processos educativos específicos de sua prática. Neste sentido, esteve presente em inúmeros ambientes de prática: no universo do *samba*, *choro*, *forró*, *sertanejo universitário*, *sertanejo raiz*, entre muitos outros exemplos.

Em termos curriculares, isto representa um desafio, pois a prática do ensino da música popular muitas vezes está profundamente ligada ao ambiente em que se originou, que em muitos casos é estruturalmente não-formal calcada em situações reais de *performance*. "As práticas de aprendizagem dos músicos contemporâneos revelam que [os] contextos [...] formais, não-formais e informais estão se aglutinando" (Santos Júnior, 2016, p. 36), assim sendo o universo não-formal ou informal se complementam com o universo formal.

O ambiente formal de ensino, muitas vezes, tem de reproduzir situações de contextos não-formais para que alcance uma maior chance de proporcionar situações de aprendizagem de determinados gêneros musicais, seja qual for. Por exemplo, muitos estilos de música popular, como o *samba*, o *funk*, o *forró* e o *frevo*, nasceram em contextos culturais e sociais específicos,

e a prática desses estilos, muitas vezes, envolve aspectos como dança, linguagem, interação social entre ouvintes e músicos e a cultura local. Quando se tenta isolar estes elementos, há um claro enfraquecimento da compreensão geral do gênero musical. Quer dizer, é possível aprender levadas de *samba* no violão, mas quando ele atua no contexto em que há a bateria de percussão (pandeiro, tantan, bumbo etc.) o aprendizado é muito mais rico. Essa conexão entre a música popular e seu ambiente de origem pode tornar mais difícil a aplicação de métodos universais de ensino, que possam ser utilizados em diferentes contextos e culturas. A título de exemplo, os métodos de ensino para o samba podem ser diferentes dos métodos de ensino para o rock, devido às diferenças na estrutura musical e cultural desses estilos.

Diante destas considerações é possível perceber que há um leque de escolhas e opções (e renúncias) que o currículo pode adotar. Quando abordamos que na prática de conjunto (exceto a orquestra de violão) há a prevalência do *choro*, é sinal de uma clara direção. Em termos técnicos o *choro* tem grandes contribuições e de fato possui uma sólida escola violonística, mas não é só isso que está em jogo quando se atua no mercado profissional musical. A não ser que o egresso deseje somente performar músicas neste gênero musical, o que é uma escolha válida, mas será que este egresso tem consciência deste percurso curricular?

Sacristán (2020) corrobora a ideia de que o currículo é um objeto de constante construção e é o próprio processo de aplicação que o define. No curso técnico de Violão Popular, o currículo mesmo que ancorado em determinados eixos e determinados conteúdos programáticos, pode possuir variações singulares, a depender dos interesses do aluno e da abertura do professor em expandir, ou não, os conteúdos a serem ensinados; há a possibilidade da prática docente pode convergir ou divergir da direção do currículo.

O violonista formado deverá adquirir um *hall* relativamente grande de habilidades, técnicas e conhecimentos, mas deverá também imergir em uma tradição violinística; tradição no sentido de aderir a uma escola violinística, como por exemplo à forma de tocar de Baden Powell, de Raphael Rabello, de Yamandu Costa, de Dino 7 Cordas, de Meira, enfim. Talvez olhar para o currículo como algo dinâmico e não estático, aliada à uma percepção de uma prática escolar mais participativa e uma prática musical consciente, possam constituir fortes alicerces de uma formação que contemple o real interesse do aluno.

É claro que levar adiante o legado de uma escola violonística brasileira é uma escolha extremamente válida, mas somente esta escolha não fará com que o egresso atue com fluidez no mercado de trabalho artístico. As demandas musicais, provavelmente serão de outra natureza, exigindo o conhecimento de inúmeros gêneros musicais e com repertórios musicais variadíssimos. E aqui parece ocorrer um entrave paradigmático, aprender violão para tocar o que

as tendências pendem ou para manter viva uma tradição, uma escola cultural?

Deste modo, um incrível argumento de Sacristán (2020) nos ajuda a esboçar um caminho possível:

> A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por partes dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. (Sacristán, 2000, p. 102).

Logo, utilizar os mecanismos e espaços democrático para fomentar esta discussão entre corpo discente, gestão, comunidade e docentes, se mostra importante. O debate amplo pode e é um caminho para se propor uma estrutura curricular que tente trilhar outros caminhos.

## Considerações Finais

Ao aplicar a Teoria Crítica de Sacristán, exemplificando os diferentes níveis do currículo da Escola de Música de Brasília, uma escola pública do Distrito Federal, foi possível levantar inúmeras questões sobre definições do violão brasileiro, da institucionalização da música popular, sobre a elaboração de materiais pedagógicos para este universo e a prática pedagógica enquanto última instância de execução da estrutura curricular**.**

O currículo prescrito, representado pela Estrutura Curricular de Curso Técnico de Violão Popular (já que não há uma diretriz nacional para conservatórios de música); o currículo apresentado, através do Itinerário Formativo; o currículo moldado, através da prática do docente e o currículo avaliado, pelos mecanismos de avaliação prática e escrita. E o currículo oculto acontece nos ambientes não-formais da referida instituição.

O surgimento da hipótese de uma formação que direciona a um gênero musical em específico, mostrou-se palatável ao perpassarmos o itinerário formativo da disciplina Prática em Conjunto, bem como da disciplina Específica de Instrumento, onde grande parte das peças pertence ao universo do Choro.

Como vimos, o imbricamento do Choro com o violão é histórico, pois um favoreceu o outro. Este fator pode representar certa fragilidade, ao passo que é um ponto forte, pois mantém vivo a cultura do choro e todo seu legado cultural, enquanto um saber racional calcado em certos cânones da música ocidental; os conhecimentos de harmonia, inversões de acorde, conduções de baixarias (contracantos na região grave), a improvisação e a fraseologia das melodias são contribuições sólidas e importantes para a música popular brasileira. Contudo, os pressupostos teóricos e diretrizes pedagógicas gerais deste currículo, procuram favorecer o aprendizado dentro

da música popular e as múltiplas linguagens musicais, não somente o Choro.

Quando o currículo aborda os cursos da música popular (como um todo), há a previsão da possibilidade de os alunos explorarem diferentes estilos e técnicas musicais, bem como adquirir um conhecimento mais profundo da teoria musical aplicado ao universo prático. Teoricamente, a inclusão e a diversidade no currículo, enseja que a música é uma forma de arte universal e deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem étnica, social ou cultural. Como o diz o nome, é uma escola de Música, não de Choro, para isso se tem a Escola de Choro Raphael Rabello. É claro que o histórico fluxo migratório que constituiu Brasília explica alguns fatores da prevalência do Choro nesta região.

Um currículo que oferece a oportunidade para os alunos explorarem diferentes estilos e gêneros musicais, desde o *jazz* até o *rock*, passando pelo *blues*, *reggae*, *hip-hop* e música eletrônica, seria realmente ideal, mas existem obstáculos diversos na implementação. Ao aprender sobre diferentes estilos e gêneros, os alunos certamente conseguiriam expandir seus horizontes musicais e desenvolver uma compreensão mais profunda da música como uma forma de arte.

Sobre os aspectos estruturais e materiais da BEM é possível dizer que há insuficiente fornecimento de recursos adequados para que os alunos possam praticar e desenvolver suas habilidades musicais, as condições materiais representam um entrave neste quesito. Isso inclui a falta de mais instalações de ensaio e gravação, a manutenção de instrumentos de qualidade e equipamentos de som adequados. Uma escola de música popular de qualidade deve estar equipada para fornecer aos alunos um ambiente de aprendizado estimulante e produtivo. No entanto, é importante levar em consideração o sucateamento da educação, o qual é um fato recorrente na história do Brasil. A subvalorização da arte na sociedade brasileira se une com a desvalorização da educação, isso resulta no preterimento desta instituição – em termos orçamentários.

Além disso, é possível observar a existência de hierarquias e exclusões dentro do próprio campo da música popular. Determinados gêneros e subgêneros são considerados mais legítimos e valorizados do que outros, e as pessoas que os dominam são mais reconhecidas e respeitadas. Essa hierarquia pode ser reproduzida no currículo da escola de música popular, que pode enfatizar determinados estilos em detrimento de outros, e isso pode acarretar o privilegiamento determinados perfis de alunos em detrimento de outros.

Por fim, é importante considerar as relações de poder entre professores e alunos dentro da escola de música. O professor, enquanto um mediador, detêm o conhecimento técnico e cultural necessário para formar os alunos, mas pode também impor suas próprias visões de

mundo e gostos musicais. Este entrave é complexo, afinal o professor detém a autoridade catedrática e pode conduzir sua atividade conforme quiser. Neste sentido, o bom senso e uma visão sensível e humana sobre o perfil do aluno pode ser valiosa para ministrar uma aula adequada.

De modo geral, se vê que há um leque de variáveis que estão atuando concomitantemente dentro da EMB, variáveis que podem dificultar a execução da missão institucional de formar com excelência este vasto corpo discente. Mesmo com todos desafios e obstáculos, esta instituição de ensino se mostra forte e importantíssima para a Arte do Distrito Federal e do Brasil; Brasília é um celeiro de músicos e musicistas do mais alto nível, sendo um dos polos de exportação de música de alto nível do país.

As considerações aqui explicitadas vão no sentido de buscar melhorias e caminhos possíveis para um processo de aprendizagem mais fluido e diversificado, pois a música popular é um campo artístico vastíssimo.

# Referências


Amorim, Humberto. Heitor Villa-Lobos: **Uma revisão bibliográfica e considerações sobre a produção violonística.** Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós- Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

Arroyo, Margaret. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 1999.

Arroyo, Margaret. Música popular em um Conservatório de Música. 2001. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**, n. 6. Set. de 2001.

Bartoloni, Giacomo. **Violão: a imagem que fez escola**. São Paulo 1900-1960. 2000. Tese (Doutorado em História) Departamento de História da Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Berger, P., Luckmann, T. A Construção Social da Realidade In: **Tratado de Sociologia do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

Bouny, E. **Violonista de formação erudita e violonista de formação popular:** investigando diferenças na educação musical. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro 2010 – 2012.

Castagna, Paulo; Antunes, Gilson. O violão brasileiro já é uma arte. **Revista de Cultura Vozes**, São Paulo, ano 88, v. 88, n.1, p.37-51, jan./fev. 1994.

Distrito Federal, Centro de Educação Profissional - Escola De Música De Brasília. **Projeto Pedagógico**. Brasília. 2020.

Fry, P.; Batalha, C. A pluralidade cultural brasileira e seus desafios. **Novos Estudos**, n. 76, p. 13-29, 2006.

Green, Lucy. **How popular musicians learn. A way ahead for music education.** London: 119 Ashgate Publishing Limited, 2002.

Hall, S. **Who needs 'identity'? In Questions of Cultural Identity**. New York: Sage Publications, 1996, p. 1-17.

Lima, Letícia; Silva, Fabiany. Currículo do Curso de Música e a Formação do Músico Popular: Um Estado do Conhecimento. **Revista Teias**. Rio de Janeiro. 2023.

Mello, Jorge. **Gente Humilde: Vida e Música de Garoto.** São Paulo: Editora SESC, 2012.

Sacristán, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão Sobre a Prática.** Tradução Ernani F. Fonseca da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998**.**

Sandroni, C. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. **IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/8288462/Uma_roda_de_choro_concentrada.

Acesso em: 14 fev. 2023.

Santos Júnior, Valdier Ribeiro. **A formação do músico popular: perspectivas a partir da trajetória cultural-musical dos instrumentistas Eduardo Taufic e Jubileu Filho**. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2016.

Schwarcz, Lilian. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

Silva, Tomaz Tadeu**. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 1999.

Taborda, Márcia. **Violão e identidade nacional.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Thomaz, R.; Fabio, S. O Violão popular brasileiro: procurando possíveis definições. **PER MUSI** (ONLINE). p. 1-18, 2017.

Walter, Carlos Humberto. **O violão e as linguagens violonísticas do choro**. 1. ed. São Paulo/Uberaba: Clube de Autores/Carlos H. Walter, 2010.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c04

# 4. O Encarceramento e Morte Juvenil Em Busca da (Inal)cansável Elysium

*Cristiano Rodineli de Almeida*

## Retomando a conversa...

Utilizar um filme como base para a construção de um texto sempre me pareceu interessante. É como se pudéssemos ter a oportunidade de, concretamente, vislumbrar e compartilhar analogias que de outra maneira, talvez, pudessem não acontecer de forma tão ilustrativa. Anos atrás escrevi na página do *Psicanalistas pela Democracia* uma relação entre a obra cinematográfica de ficção científica *Elysium* e o ato infracional. A inspiração para essa escrita baseou-se na minha experiência de trabalho enquanto psicólogo do Programa de Psicoterapia da Fundação CASA/SP, no atendimento à adolescentes acusados de autoria de ato infracional e privados de liberdade. Em certo momento de minha história profissional, deslocava-me semanalmente entre a Unidade de Saúde Integral ao Adolescente – UAISA, às margens da rodovia Raposo Tavares, para dois Centros de internação na Região Sul da cidade, localizadas no Bairro São Luiz, nas proximidades da represa de Guarapiranga. Trata-se de uma região de altíssima vulnerabilidade social, rodeada por diversas comunidades. Paraisópolis, por exemplo, é uma das que estão nas imediações.

O caminho convencional entre esses dois pontos era a Marginal Pinheiros, no entanto, comumente ficávamos parados no intenso engarrafamento da via, principalmente no retorno que culminava com o horário de pico da cidade. Assim, valendo-se da *expertise* dos motoristas, percorríamos atalhos por dentro dos bairros. A maioria das vias alternativas nos levavam para o interior do bairro do Morumbi, considerado de alto padrão. Certa vez, em meio ao deslocamento, divagando com o que me aparecia pela janela do carro, veio-me, fortemente, a lógica trazida no filme *Elysium*. Esses cenários, que marcavam bruscamente a passagem entre mundos distintos – bairros de luxo e comunidades –, dialogou com o sentido do ato infracional trazido pelos adolescentes atendidos, oferecendo elementos para a construção do mencionado texto. Nele, fiz paralelos entre a obra e o ato infracional, equiparando os adolescentes que, no cunho de suas

ações, buscam uma possível ascensão, mesmo que simbólica, ao desejo dos personagens do filme em se tornar *Elysium*.

Isso posto, minha intenção em trazer novamente esse trabalho é porque considero que ainda há *pano para manga* nessa discussão. Assim, continuo aqui algumas reflexões sobre o filme e o adolescente acusado de autoria de ato infracional, com elementos novos que contribuem para pensarmos os conceitos de racismo ambiental e necropolítica.

## O ato infracional como passagem para *Elysium*

Elysium é um filme de 2013, no qual figura em seu elenco os brasileiros Alice Braga e Wagner Moura. A trama versa sobre um mundo pós-apocalíptico, devastado por questões climáticas, guerras e pandemias. Na impossibilidade de sustentar vida tal como conhecemos hoje, a humanidade constrói um novo lar na orbita da Terra, dotada de características habitacionais e paisagísticas semelhantes aos condomínios de alto padrão de hoje. Nessa nova terra, a tecnologia está a favor das pessoas, como os meios de transporte e a expectativa e qualidade de vida. Há máquinas que curam doenças e prolongam a vida. Nota-se, somente os detentores do poder e das riquezas podem habitar essa nova morada. A eles cabem o título de *cidadãos de Elysium*, com todas as benesses que essa posição oferece.

Aos pobres, restam-lhes a terra devastada pelo clima, assolada por conflitos, e moribunda por doenças e a fome. Mesmo que tal condição trouxesse repulsa aos cidadãos de Elysium, eles precisam dos pobres para produção de suas riquezas, utilizando a mão de obra daqueles que ainda podem trabalhar em fábricas instaladas na terra. Os humanos da terra disputam aos tapas a oportunidade de trabalho oferecida, como alternativa à morte rápida. Mesmo enquanto operários, não há valorização alguma dessas pessoas. Elas são vistas como descartáveis e substituíveis.

A tecnologia de *Elysium* colabora, também, para a segurança das fábricas. A polícia é composta por robôs armados que vigiam as fábricas e compõe a guarda pessoal dos cidadãos de Elysium que se deslocam eventualmente para a Terra. Tem como princípios fundamentais a defesa desses cidadãos e de seus interesses, não hesitando em assassinar quem ameaçá-los.

A história do filme se desenrola nesse cenário, em que ricos e pobres, divididos por um abismo quase que insuperável, travam sua coexistência. Esse (*des*)equilíbrio é ameaçado quando algumas pessoas da Terra, não suportando mais a vida que levam, acessam a estrutura espacial. Apesar dos desafios, violência e mortes, o grupo de rebeldes consegue subverter a ordem de Elysium, tornando todos da Terra também cidadãos.

Embora seja uma obra de ficção científica, é possível associa-la a aspectos de nosso cotidiano, ligadas as desigualdades sociais que compõe nosso modo de viver. Mundos completamente opostos se integram e se completam, tal como na trama de *Elysium*: de um lado, os suntuosos bairros com suas mansões, bosques, piscinas e carros importados; do outro, casas que se espremem e se sobrepõem em territórios de altíssima vulnerabilidade social, organizadas tal como a descrição de Gonçalves Filho (1998, p. 2), ao se referir a esses lugares como não sendo "bairros que o tempo veio corroer ou as guerras vieram abalar, são bairros que mal puderam nascer para o tempo e para a história". Seus moradores, tal como os da Terra no filme, mantêm-se em estado de subserviência, impedidos de uma vida plena nos espaços da cidade, "a não ser como a presença de subalternos, a serviço dos que despendem dinheiro e ordens" (p. 14).

O emblemático registro fotográfico de Tuca Vieira marca a desigualdade social dividida por um muro, no caso, a comunidade de Paraisópolis e o bairro do Morumbi.

**Figura 1 -** Registro fotográfico de Tuca Vieira - Comunidade de Paraisópolis e o bairro do Morumbi.



**Fonte:** https://www.tucavieira.com.br/paraisopolis

O que impressiona na imagem é a inquietante naturalização desse cenário. Quantas paisagens dicotômicas como essa encontramos ao longo do nosso dia? Com quantas nos incomodamos? Elas são tão comuns que nos habituamos com suas existências, a ponto de não as enxergarmos mais. Vivemos um sistema tão imbricado que o tomamos como normal. Tal como

a compreensão social, jurídica e administrativa na época em que escravizávamos seres humanos para a produção de riquezas posicionavam-se a seu favor, nossas instituições atuais também se posicionam na manutenção do *status quo:* a pobreza sustentando as riquezas e as riquezas produzindo pobrezas.

Para além das construções inacabadas, da falta de estrutura, a vulnerabilidade social desses bairros manifesta-se, também, pela cor da pele de seus moradores. Conforme dados do Mapa da Desigualdade 2019, enquanto bairros mais ricos como Moema, Alto de Pinheiros e Vila Mariana têm menos de 10 % de pretos e pardos entre seus moradores e menos de 1% do total de suas habitações encontram-se em assentamentos informais, os mais periféricos e vulneráveis, como Jardim Ângela, Cidade Tiradentes e Parelheiros, têm população autodeclarada preta e parda acima dos 50%, e com número de moradias em favelas que variam entre 5% a 26% em relação ao total de domicílios do território. Essas contrariedades também se estendem nas oportunidades de trabalho e renda, saneamento básico, acesso às políticas públicas de saúde e educação, entre tantos outros aspectos (Rede Nossa São Paulo, 2019).

Escancaradamente percebemos elementos de um racismo ambiental presente nessas comunidades. Esse conceito se refere às injustiças sociais e ambientais que impactam, sobremaneira, os povos mais vulnerabilizados. Tratam-se de ações diretas ou indiretas promovidas pelo social que empurram, afastam, estigmatizam, adoecem, ferem e matam os não detentores do poder e riquezas.

> A expressão suscita estranheza e há quem ache que teria sua dose de oportunismo e "apelação". Mas olhe a cor da pele de quem mora nas favelas sobre os morros, nos beira-rios e beira-trilhos; olhe a cor da pele de expressivo número dos corpos levados pelas enchentes, soterrados pelos deslizamentos [...] não se configura apenas por meio de ações que tenham uma intenção racista, mas igualmente por meio de ações que tenham impacto racial... (Herculano, 2017. p. 1).

Com efeito, a vida que habita esses territórios é dispensável e substituível, tal como no filme. Seus habitantes carregam em suas peles e condições sociais os estereótipos do "suspeito-padrão", ou seja, não brancos e periféricos, demandando do Estado intervenções de controle social sobre esses corpos, em movimentos higienistas que se traduzem pelo extermínio, perseguição e encarceramento desses sujeitos (Campos, p.13. 2020). O deixar morrer também surge como lógica nas (*des*)ações de políticas públicas como da saúde, saneamento básico, habitação, segurança, emprego e educação. Nesse cenário, a morte surge como mecanismo de controle e poder na regulação de quem vive e de quem deve morrer por aqueles que se pretendem soberanos. Com efeito, os periféricos, dada suas características físico-sócio-econômico, tornam-

se eleitos pela gestão da necropolítica a que estão submetidos (Mbembe, 2018).

Nesse sentido, dados na cidade de São Paulo mostram que enquanto em Moema a expectativa de vida é de cerca de 80 anos – tal como alguém que nasce na Bélgica ou no Reino Unido – na Cidade Tiradentes a média da idade ao morrer é de apenas 57 anos, idade menor que os 60 anos de quem nasce no Afeganistão. Uma diferença de mais de 20 anos entre dois bairros que estão apenas algumas dezenas de quilômetros entre si. Nesses territórios, o que rege a vida é a morte. (Rede Nossa São Paulo, 2019).

E o ato infracional, onde entra nisso? É possível considerar que algumas das respostas dos sujeitos e grupos atravessados pelas desigualdades sociais estejam ancoradas por outras modalidades de violência, como ações de revolta e protesto àquilo que os mantém no lugar de risco e vulnerabilidade social. Salvo as devidas exceções, a violência, o crime ou ato infracional são fenômenos que podem ser compreendidos por essa perspectiva, como formas reativas de suturar uma imagem narcísica ultrajada e ferida historicamente pelo social, não apenas pela via de aquisição do concreto – bens materiais – mas, sobretudo, por ganhos subjetivos – sensação de poder, controle do outro e da própria vida, ascensão e status social, ser desejado e amado, sentimentos de pertencimento e identificação ao meio. (Carreteiro, 2003).

Nessa esteira, há dois emblemáticos exemplos de movimentos coletivos e organizados em nossa história recente: o nascimento do Comando Vermelho – CV, no Rio de Janeiro, e do Primeiro Comando da Capital – PCC, em São Paulo. Ambos surgiram como formas de resistência a respostas totalitárias e de extrema violência emanadas pelo Estado, tanto o CV em sua organização nos porões da ditadura militar em 1979 (Amorim, 2011), quanto o PCC nos anos 90 no âmago de penitenciárias paulistas (Marques, 2010). Embora ambas facções sejam frutos das expressões de violências estruturais, institucionais e de Estado, é também por meio da violência que se expressam no desenvolvimento e manutenção de suas atividades. Embora suas origens tenham como premissa o enfrentamento as desigualdades e opressão, sobretudo no sistema carcerário, é pelo uso do horror (assassinatos, coerção, sequestro, violência) que fazem valer suas presenças.

É necessário dizer que não podemos associar a prática do ato infracional exclusivamente à pobreza. A transgressão às regras é do humano e tem a ver com o que Freud (1930) discutiu sobre o Mal-estar na Civilização. De acordo com o escopo teórico psicanalítico, a vida social exige que o sujeito renuncie uma parcela da própria pulsão, sublimando-a em algo socialmente aceito, o que nem sempre (ou quase nunca) está em consonância com o desejo do sujeito. O suprimido (recalcado) pode retornar em forma de hostilidade e sofrimento psíquico, caracterizando os conflitos que engendram o mal-estar na civilização.

Isso quer dizer, então, que não somente os adolescentes pobres infracionam. Ocorre que, na grande maioria das vezes, são eles os únicos penalizados por seus atos. Exemplificando, dados recentes sobre o Sistema Socioeducativo apontam uma população de 71% de adolescentes pretos e pardos inseridos na privação e restrição de liberdade no Brasil. Sim, a socioeducação tem cor! (Almeida & Sá, 2023).

A lei mantém os pobres encarcerados e os ricos à solta porque estes têm recursos que lhes proporcionam uma segurança jurídica, mantendo-os como intocáveis, enquanto o pobre se vê obrigado a aceitar os mandos, desmandos e toda a culpa que lhe é atribuída. Nesse sentido, basta consultar os noticiários para sermos assolados por uma avalanche de denúncias de corrupção envolvendo políticos e empresários. Mas, lembremos, essas discrepâncias ocorrem à luz do Direto. São inúmeros recursos, *habeas corpus* e tantas outras saídas que estão previstas legalmente, mas que somente podem ser acessadas com um bom (e caro) advogado. A compreensão da palavra escrita e falada do *metié* jurídico restringe-se somente àqueles que podem acessar e fazer circular essa linguagem. Apesar do *advocacês* reger a vida de todos, pois, invariavelmente, estamos submetidos às leis do Direito, apresenta-se incompreensível, intraduzível e inacessível aos pobres.

## A lei em conflito com o adolescente

Propomos, aqui, uma torção no termo *adolescente em conflito com a lei*, recorrentemente utilizado para se referir ao adolescente acusado de autoria de ato infracional. Isso porque, na impossibilidade de serem anteriormente alcançados por políticas públicas que efetivamente garantissem proteção a esses adolescentes, as Medidas Socioeducativas de restrição e privação de liberdade acabam sendo uma das respostas da sociedade a esse fenômeno. Embora seja uma política pública específica para os adolescentes sentenciados pela autoria atribuída de atos infracionais, a socioeducação é uma das últimas instâncias (ou a primeira[1]) do olhar do Estado para esses sujeitos antes que atinjam a maioridade. O adolescente privado de liberdade é uma declaração aberta de que as políticas públicas anteriores, inerentes ao cuidar e proteger, falharam, restando o encarceramento com alternativa derradeira.

Nossa *ausculta* à dor de adolescentes internados permitiu-nos compreender os sentidos que o ato infracional assume. Para tal, foi necessário percebê-lo por duas importantes dimensões: clínica e social. A perspectiva clínica se apresenta como necessária por considerar a subjetividade

[1] Nossa experiência empírica na área possibilita dizer que para alguns adolescentes a socioeducação é a primeira vez queo Estado se fez presente em suas vidas enquanto política pública.

do sujeito internado, suas demandas e desejos, e como eles, de algum modo, conjugam com aquilo que os levaram a atitude ilícita e, consequentemente, ao encarceramento. A dimensão clínica possibilita vislumbrar o adolescente para além dos rótulos sociais, por vezes depreciativos, que podem acompanha-lo, inclusive, no ínterim da Medida Socioeducativa. Nessa esteira, a dimensão social oferece olhar ampliado, de um sujeito envolto numa construção sócio histórica acerca da adolescência, vulnerabilidade, violência e ato infracional, possíveis conceito-sintomas de nosso modo de vida capitalista. Seria insensato pensar uma dimensão sem a outra, sob risco de encastelar o adolescente em sua subjetividade e desejo, como alguém descolado do tecido social, sem as implicações da Lei e das relações de poder vigentes. O contrário também se mostra verdadeiro, pois ao se priorizar o contexto social, as Leis e as demais convenções socioculturais, poderíamos negligenciar o humano ali existente, deixando de lado seu possível sofrimento e uma visão de mundo que lhe é genuína, a qual pode dizer sobre sua história, fragilidades e esperanças.

Por essas dimensões entendemos que o ato infracional pode estar relacionado a uma busca por pertencimento, valorização, reconhecimento e amor. Entrar para o tráfico, por exemplo, pode significar uma forma de ascensão social que, de outro modo, não seria possível. A posição que se ocupa no tráfico pode trazer prestígio, reconhecimento diante dos amigos e um lugar de poder diante da comunidade. Os ganhos materiais proporcionam o acesso desses adolescentes ao universo das marcas e da ostentação. Em um mundo em que para ser é preciso ter, ocupar esse lugar os coloca entre os admiráveis, mais próximos do que poderia ser *Elysium*.



**Fonte:** SALISBURY, 2013

O desejo por ser *Elysium* pode ensejar a possibilidade de uma esperança viva no adolescente, mesmo que ela se apresente pela via do ilícito. Winnicott (2012) nos auxilia na compreensão desse fenômeno ao perceber o adolescente em conflito com a lei para além do ato infracional. O autor discute o conceito de *deprivação*, que remete à ideia de um desapossamento de algo que, na história da criança, era percebido como bom e lhe foi tirado. A esperança de novamente viver esse momento leva a criança ou o adolescente a buscar inconscientemente no social elementos que sinalizam a possibilidade de um retorno mítico a esse momento de satisfação, cuidado e proteção.

Questões da ordem do afeto podem, desse modo, se materializar no campo da consciência como a violência, roubo e o furto. A segurança e provisão ambiental, as quais poderiam trazer sustentação à criança em seu processo de amadurecimento emocional, perderam-se, levando a criança a um estado de desamparo. Esse conflito pode encontrar na transgressão a possibilidade de se resolver, desde que esse enigma possa ser decifrado – falamos aqui não apenas do papel do psicanalista, mas também de outros possíveis encontros significativos que sustentem a destrutividade do adolescente, como familiares e educadores. Caso contrário, se o adolescente não é ouvido em suas demandas, as retaliações da sociedade farão sua parte – encarceramento, estigmatização, perseguições jurídicas e policialescas – levando o sujeito a perder o elemento da esperança. Desse modo, o sujeito pode se identificar com a prática ilícita como única possibilidade de ser alguém no mundo.

## Considerações caminhantes...

Nossa atuação, assim como a de tantos outros colegas, tem se estabelecido no encontro com o adolescente acerca dos significados de suas ações, de modo a problematizar as relações de poder existentes em sua vida, bem como auxiliar na busca por saídas singulares que resvalem em caminhos protetivos. Não se trata de um trabalho de (*re*)colocar o cabresto nos desviantes do sistema, mas oportunizar espaços de crítica sobre suas realidades e colaborar, mesmo que em estrutura micro, para o enfrentamento ao movimento aliciador do crime organizado e da presença /ausência proferidos pelo Estado. Para isso a esperança precisa estar viva, antes de tudo, em NÓS.

Uma analogia derradeira se faz necessária: Terra e *Elysium* vivem em um tensionamento constante, que os mantêm em direções opostas, mas, ao mesmo tempo, conectados permanentemente. Um lugar é produção do outro e só podem sobreviver nessa relação. No real,

entre condomínios e comunidades, a busca por *Elysium* tenciona a todos, ricos e pobres, em uma constante e penosa marcha para o exílio.

# Referências


Almeida, C. R.; SÁ, R. L. Panorama socioeducativo brasileiro das Medidas de privação e restrição de liberdade. **Pathos**: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia, v. 9, n.1, 08-35. 2023

Amorim, C. Comando Vermelho: a história do crime organizado. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011. Campos, Daniela. C. A. Cor: Preto, suspeito padrão! A seletividade racial no Sistema de Justiça Juvenil da capital paulista. **Pathos:** Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia, 11 (1), 13-32. 2020. Disponível em: http://www.revistapathos.com.br/volumes/volume-11/cor_preto_suspeito_padrao.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

Carreteiro, T. C. Sofrimentos Sociais em Debate: Dossiê – Fronteiras entre a Psicanálise e a Psicologia Social. **Psicologia USP**, 14 (3), 57-72, 2003.

Elysium. Direção: **Neill Blomkamp**. Produção: Neill Blomkamp, Simon Kinberg, Bill Block, Sue Baden-Powell. Estados Unidos: TriStar Pictures, 2013. 1 DVD (109 min).

Freud, S. (1930). O mal-estar na civilização. Em: Freud, S. **O Mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos**. (pp. 13-122). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Gonçalves Filho, J. M. Humilhação social – um problema político em psicologia. **Psicologia USP**, 9(2), 11-67, 1998. Recuperado em 09 abril, 2018: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 dez. 2022.

Herculano, S. Racismo ambiental, o que é isso? **Professores UFF.** 01-03, 2017. Disponível em: www.professores.uff.br/seleneherculano/textos

Marques, A. "Liderança", "proceder" e "igualdade": uma etnografia das relações políticas no Primeiro Comando da Capital, **Etnográfica**, vol. 14 (2), 2010, Disponível em: http://journals.openedition.org/etnografica/303. Acesso em 25 mar. 2020.

Mbembe, Achille. **Necropolítica:** biopoder, sobrerania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Salisbury, M. **Elysium:** the art of the film. Londres: Titan Books, 2013.

Winnicott, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2012.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c05

# 5. Dinâmicas geográficas e pedagógicas: o lugar da religião na sociedade

*Sidelmar Alves da Silva Kunz*
*Helciclever Barros da Silva Sales*
*Maurício Barbosa Carneiro*
*Paula Fernandes de Assis Crivello Neves*

## Relações da religião com a política e a economia

A religião pode ser entendida como uma dimensão política construída pela sociedade. Ao falarmos de política também estamos tratando de diversos aspectos, inclusive as lógicas estabelecidas e organizadas no seio da religião. A vida política também se atrela a lógicas religiosas e se apresenta como um desafio que precisa ser tratado e que não pode ser desconsiderado nas discussões sobre a diversidade, a geografia, constituição social e ações pedagógicas.

O diálogo é algo crucial que nos municia com elementos para estabelecer relações qualificadas entre polos como a fé e a razão. As questões relativas ao mundo religioso não são algo que reporta a uma instância cerceada ao plano somente da atualidade. A leitura da realidade exige o entendimento das construções dos grupos religiosos e seus modos de subjetivação e apreensões das estruturas.

Para que as realidades religiosas se consolidem, faz-se necessário diversas articulações e diálogos com os distintos espaços da política e da religião. A conquista de novos fiéis implica a construção de convencimentos religiosos que ocorrem em processos que estão inerentes à disputa política que se expressa espacialmente.

As narrativas das religiões e suas expansões envolvem mudanças de comportamentos sociais, tomadas de decisões, inclusive a apropriação de práticas de determinados grupos que colaboram para o desenvolvimento de condições técnicas e instrumentais para atrair pessoas e mantê-las engajadas nos projetos religiosos.

A religião tem relação direta com promessas de elevação espiritual e de oportunidades para os mortais. Isso é muito significativo porque agrega forças e horizontes que propiciam olhar

para o mundo por intermédio da lente que apresenta opções com demarcações específicas. São utilizadas, portanto, narrativas pedagógicas de convencimento.

As posições políticas e religiosas se articulam no dia a dia da sociedade e geram determinantes históricos comprometidos com os ideais de representação política e religiosa. A cena sociopolítica implica na racionalização dos processos cotidianos, no entanto, a religiosidade não pode ser pensada fora desse amálgama de variáveis que impactam e promovem as mudanças socioespaciais.

Tratar das relações entre a religião, política e economia implica proceder análise aberta para a compreensão do fenômeno religioso em uma plataforma em que a Geografia não fique restrita a uma perspectiva essencialmente morfológica. O desafio consiste em observar as dinâmicas culturais ancoradas na ideia de patrimônio e patrimonialização, uma vez que o espaço é utilizado por diferentes organizações religiosas para tornar viável o alcance de seus resultados no processo de expansão da fé.

> Nesse sentido, cultura, economia e política possuem dentro do campo da religião uma dupla existência; ao mesmo tempo em que são perspectivas analíticas, são também dimensões daquilo que é analisado. Tal duplicidade permite que uma perspectiva econômica analise as dimensões políticas e culturais da religião, assim como uma perspectiva política problematize as dimensões culturais e econômicas deste fenômeno (Sousa, 2011, p. 246).

Os lugares não são desconectados de suas historicidades, logo, existem camadas históricas dos lugares que são materializadas ou escritas na espacialidade. Sendo assim, não há que se falar em análises que não sejam multiescalares. As análises precisam ter em vista a extensão dos fenômenos no espaço, a relação com o objeto em investigação e o contexto social, econômico, político e cultural da fé.

Na perspectiva de Cruz (2018, p. 1), "A Geografia das Religiões se configura um campo fértil e necessário de estudos acerca de sua influência política e social, na composição e organização do espaço brasileiro". Sendo assim, a Geografia da Religião é fundamental na oferta de subsídios interpretativos valiosos para a compreensão do impacto ou efeitos do fenômeno religioso no espaço. A leitura espacial é crucial para a leitura da realidade da espacialidade da fé, entendendo a sua expansão, organização e configuração territorial.

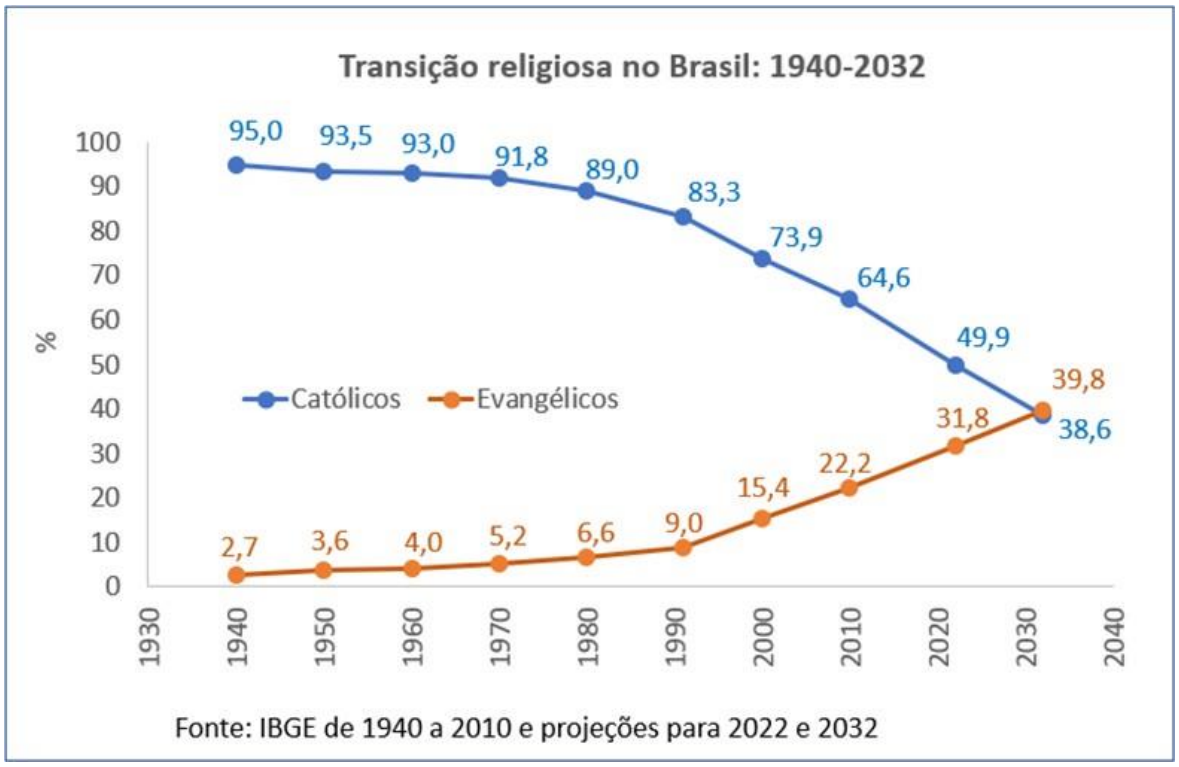
A título de exemplo do caso brasileiro que conjuga matrizes como a cristã, a indígena e a africana, a despeito da fé católica romana ser a predominante em nosso país, temos a fé evangélica que tem se expandido significativamente no território brasileiro nas últimas décadas, culminando em ressignificações identitárias, sociais e culturais por parte dos sujeitos que modificam as suas meditações e compreensões espaciais.

O exemplo do segmento religioso dos evangélicos em nosso país, com destaque para os pentecostais, ilustram bem que não se trata apenas de um escopo religioso, pois o que temos é um conjunto de estratégias que buscam fortalecer esse segmento na política por meio de assegurar representações em partidos, nos governos e nos parlamentos nos distintos poderes e entes federativos, utilizando-se de ações pedagógicas no manuseio da fé.

Cabe mencionar o registro feito por Machado e Nacif (2016, p. 570): "A primeira bancada evangélica no Congresso Nacional foi registrada na composição da Nova Constituinte, em 1986, momento em que ocorria a distribuição de emissoras de rádio e TV em troca de favorecimentos para o governo pemedebista de José Sarney (Cunha, 2016)".

Nesse sentido, destacam-se a Assembleia de Deus e a Universal do Reino de Deus que somada a expansão do número de evangélicos têm também conseguido ampliar a participação na política. Uma vez que "Jair Bolsonaro fez uma campanha que atingiu o cerne das preocupações de boa parte dos cristãos. Dos 104,8 milhões de votos válidos, Bolsonaro obteve 57,8 milhões (55,1%) e Fernando Haddad obteve 47 milhões (44,8%)" (Dutra; Pessôa, 2021, p. 234), caracteriza-se que foi possível chegar a representação evangélica até mesmo na conquista da presidência da República nas eleições de 2018.

**Figura 1**: Projeção de transição religiosa (1940-2032)




**Fonte**: Disponível em https://shre.ink/aVKY. **Acesso em:** 20 jan. 2023.

> Apesar de o Brasil ainda seguir como o maior país católico do mundo, o aumento da população evangélica tem sido uma tendência desde meados do século XX. Segundo o último Censo Demográfico do IBGE, 2010, os católicos no Brasil representam 65% da população, e os evangélicos, 22% dela. O percentual de católicos vem diminuindo ROLIM, 1985. Censo Demográfico IBGE, 1980, 1991, 2000; no entanto, em contrapartida, o de evangélicos ampliando gradativamente. Em 1890, os evangélicos representavam 1% da população total brasileira; em 1900, 1,1%; em 1940, 2,6%; em 1950, 3,4%; em 1960, 4%; em 1970; 5,2%; em 1980, 6,6%; em 1991, 12,25%1; em 2000, 15,4%; e em 2010, 22% (Machado; Nacif, 2016, p. 568).

Essa expressão política em escala nacional demonstra que não se trata apenas de uma postura ou influência evangélica nos círculos evangélicos, vai além, conquistando apoio em outros segmentos que não só de evangélicos. Sopesa-se a constatação apresentada por Machado e Nacif (2016, p. 570): "a bancada evangélica tem se ampliado e suas posições estão ganhando cada vez mais espaço, não apenas no Legislativo nacional, mas também estadual e municipal". O fato de o Brasil se tornar cada vez menos católico em todas as regiões ajuda muito nessa empreitada política e econômica dos evangélicos.

> Até o pleito de 2018, boa parte dos candidatos evitava abordar assuntos como aborto, redução da maioridade penal, descriminalização das drogas e questões referentes à sexualidade, e quando precisavam abordar tais questões, adotavam comportamento moderado. Entretanto, 2018 trouxe uma realidade bem diferente. As campanhas foram fortemente marcadas pela presença de uma narrativa moralizante que tomou a centralidade de assuntos que antes eram fundamentais para a corrida eleitoral como saúde, educação e economia. O discurso de defesa da família, da "moral cristã" e contra a corrupção marcou boa parte das campanhas de candidatos de direita e centro-direita. O apoio recebido por esses candidatos por parte de grupos conservadores, notadamente igrejas evangélicas e católicas, refletia a orientação política do público que se pretendia representar. A moralização da política tomou proporções inéditas na disputa política brasileira (Dutra; Pessôa, 2021, p. 235).

É relevante assinalar que os representantes políticos evangélicos não costumam se declarar representante somente daquela igreja que congrega, mas se apresentam como porta voz de todo o conjunto de evangélicos e isso contribui para a união, coesão e conexão de pautas e interesses desses agentes políticos.

> As eleições de 2018 demarcaram um novo patamar em solo nacional acerca do engajamento e protagonismo de organizações e atores religiosos. Esta mudança de patamar envolveu a mobilização de pânicos morais, postos em circulação dentro das comunidades religiosas. Templos e grupos no WhatsApp tornaram-se meio para formas de comunicação coletiva ancoradas na autoridade religiosa e em laços de familiaridade. Assim, a narrativa religiosa pode ser muito eficiente em consolidar suspeições sem nenhum amparo real, uma vez que pode mobilizar discursos mágicos e conspiratórios na disseminação de pânicos morais. Esses discursos obtiveram sucesso uma vez que conseguiram dialogar com as transformações sociais "indesejadas" por setores religiosos, traduzindo-

> as na linguagem da guerra espiritual, onde o que não é promovido por Deus é obra do Diabo, devendo ser portanto combatido (Dutra; Pessôa, 2021, p. 253).

A esse respeito, cabe o esclarecimento de Machado e Nacif (2016, p. 567): "O exemplo do Rio vem assim indicar que o apoio recebido por Crivella das outras igrejas evangélicas foi fundamental, e consolidou seu papel de líder político não apenas da Universal, mas dos evangélicos". E justamente essas estratégias expressas também no Rio de Janeiro foram plataformas utilizadas na eleição de 2018 que levaram a Presidência da República o deputado Jair Bolsonaro, do Rio de Janeiro.

> Entretanto, esse fortalecimento político do segmento evangélico não é fruto apenas do seu crescimento, mas sobretudo das novas estratégias adotadas, que incluem a ampliação de suas bases em escala nacional e para além do campo religioso ou estritamente evangélico, demonstrado com a formação dos blocos políticos, fortes e coesos: as bancadas evangélicas e a Frente Parlamentar Evangélica. Se, por um lado, as pautas da Frente podem ser consideradas conservadoras, como a defesa da família tradicional, a defesa da vida desde a concepção, os direitos do nascituro, a proibição do aborto, do infanticídio, os direitos da mulher, os direitos do ente humano que está sendo gerado, por outro, suas estratégias de gestão podem ser consideradas competitivas, pragmáticas e alinhadas com as novas e modernas demandas do capitalismo (Machado; Nacif, 2016, p. 584).

Por seu turno, o capitalismo como religião na perspectiva de Walter Benjamin, se constitui por intermédio de práticas devotadas ao fetichismo cotidiano em que a religião de cunho econômico se assenta nas lógicas inerentes ao capitalismo. Essas críticas dialogam com as postulações reflexivas da Teologia da Libertação e apresentam o capitalismo como uma religião em que o deus é falso e se estabelece como um ídolo. Mesmo que essa visão não seja a majoritária ela possui a sua importância e merece a nossa atenção para discutirmos as relações entre religião e economia (Coelho; Sung, 2019).

> As contradições do sistema são evidentes, como a sedução do consumo, da tecnologia, das promessas do progresso continua a gerar adesão de muita gente que teria motivos para rebelião: com a exclusão, a opressão, a exploração, a repressão, com as mortes de cada dia, com a crise social, econômica e ambiental, o capitalismo permanece ampliando seu mercado mundo afora. A diversidade de vítimas (trabalhadores, desempregados, excluídos e oprimidos por raça, gênero, geração, sexualidade, cultura...) parece não abalar a confiança no futuro promissor que advém do mercado capitalista. Esta crítica do capitalismo como religião contribui na medida em que colabora no processo compreender o fetichismo presente na vida cotidiana e a elaboração de uma potente critica teológica em uma reflexão de discernimento de deuses (Coelho; Sung, 2019, p. 664).

Isso implica pensar as interações entre os polos modernidade, religião, fetichismo capitalista, inversão ética e fundamentalismo. De fato, não é possível desvincular radicalmente

o capitalismo da religião, uma vez que existe uma luta intrínseca que se utiliza não somente da dimensão material, mas também do plano ideológico-espiritual, em que os pobres ocupam um lugar específico no sistema capitalista.

> Benjamin e os teólogos da libertação contribuem com uma dessas possibilidades. No entanto, quando Benjamin afirma o capitalismo como religião, diz que a dimensão da vida referente aos aspectos econômicos assumiu o lugar considerado próprio da esfera religiosa, mas não só como substituição de "sistemas de sentido", mas na apropriação das lógicas típicas dos mitos e da teologia judaico-cristã. O conceito que provoca a crítica do capitalismo como religião é o de fetiche da mercadoria e a expectativa é insurgir-se contra a normalidade da vida cotidiana imposto pelo espírito do fetiche (Coelho; Sung, 2019, p. 663).

É necessário considerar que "A crítica aos sistemas sociais que exigem sacrifícios a seus deuses como sistemas de opressão não é meramente resultado do fato de ser uma reflexão teológica" (Coelho; Sung, 2019, p. 656). A opressão e a antivida do sistema capitalista assumem características de falsos ídolos que exigem sacrifícios maiores para uns do que para outros.

> Mesmo frente aos dados da realidade que demonstram a crueldade social do Capitalismo, o terror da violência e o horror frente às suas vítimas não diminuem a força e legitimidade do sistema, que continua a produzir fascínio e adesão. São duas faces que, opostas, se articulam unidas. É uma expressão da ambiguidade na qual a violência e exclusão estão relacionadas a um irresistível fascínio que mantém o desejo de participar, uma adesão que o reforça. A força mobilizadora que fascina as pessoas para sua adesão ao modo de vida capitalista estaria relacionada com o poder de sedução da mercadoria, pelo consumo. Fetichismo e idolatria são potentes categorias de compreensão desta relação (Coelho; Sung, 2019, p. 672).

Percebe-se que a expansão do número de evangélicos foi resultado de iniciativas ancoradas em um investimento expressivo em telecomunicações, tecnologias e redes sociais, nos últimos quarenta anos, como estratégia para fazer a cobertura do território nacional. O entendimento dessas operações territoriais em novos suportes e articulação de meios que constituem nós estruturais relevantes com impactos sociais, políticos e culturais em toda a dinâmica da vida brasileira se apresenta como necessário e relevante para o aprofundamento acerca das espacialidades geradas em face desse movimento religioso que colmata um modo de ser e de agir do evangélico brasileiro.

> O engajamento moral de setores religiosos contra os direitos de minorias não é novo. No entanto, sua força relativa não é suficiente para explicar sua transformação em eixo principal do debate público e da disputa eleitoral, como ocorreu no Brasil nas eleições de 2018 com a vitória do bolsonarismo. Nosso argumento neste texto é que esta centralidade política adquirida pela guerra cultural é favorecida pela ausência de projetos políticos partilhados coletivamente em relação aos direitos sociais e à cidadania como um todo,

> tornando as maiorias sociais mais suscetíveis de adesão à pauta moralista. O processo de moralização da política origina-se de problemas de orientação programática do sistema político com outros sistemas funcionais da sociedade. A frustração reiterada das expectativas sociais de inclusão no Estado de bem-estar social abre uma janela de oportunidades aos atores e instituições religiosas e não religiosas com uma agenda moralista (Dutra; Pessôa, 2021, p. 253).

Esse desenho do ser protestante possibilita a gestão de postulações tradicionais do protestantismo que vigorou até os anos 1980 com as modernidades calcadas em alternativas pentecostais flexíveis ao meio rural e ao urbano brasileiro, em face do cenário de fortalecimento das novas mídias e da cultura digital.

Sem dúvidas, a relação entre religião e espaço e suas novas possibilidades em virtude do impacto das novas tecnologias, redes sociais e a digitalização contribuíram para beneficiar as organizações religiosas que conseguiram acompanhar ou se posicionar de modo mais rápido e eficiente nas novas configurações de comunicação com as pessoas.

Nesse sentido, podemos citar o caso do templo católico em Aparecida do Norte-SP que passou por reconstruções e reorganizações de suas maneiras de atuação, assim como serviu de referência para a comunidade católica reinventar as suas relações com a fé em plena pandemia e essa realidade se apresentou como fundamental para enfrentar os tempos de mudanças e para a reconfiguração da economia por diversas formas, inclusive pela promoção de seus produtos religiosos em novos formatos e perspectivas.

Esses novos tempos manifestam a necessidade de se ter estruturas jurídicas e administrativas mais flexíveis, interculturais, menos hierárquicas e com uma linguagem mais acessível ou que consiga dialogar de modo mais direto e eficiente com as necessidades mais imediatas da população. Essa aproximação espacial tem viabilizado a expansão territorial potente verificada por parte dos evangélicos no Brasil.

As ações pedagógicas dos religiosos permitem perceber a instauração de um espaço religioso com suas marcas características que materializam visões, discursos, pensamentos e representações simbólicas. A leitura do fenômeno religioso permite ler o sujeito religioso, ultrapassando a visão de que tal fenômeno se restringe ao plano do concreto. O que está em foco é a essência da religiosidade e suas manifestações.

Sendo assim, o espaço sagrado e espaço profano se apresentam como instâncias de grande significado para o debate acerca da dimensão econômica e política. Essas dimensões se relacionam no espaço e a realização da religião é um estágio inerente a esses processos sociopolíticos e culturais que atribuem significados para a existência humana.

A economia e a política são indissociáveis da religião e a compreensão da espacialidade que elas se constituem e manifestam é crucial para a compreensão da sociedade e de suas relações no cotidiano. Isso porque o sagrado é em si um ponto norteador para a realização da vida do religioso que vê na sua experiência sagrada o elemento central para a condução de suas ações e reflexões defronte ao mundo que não é constituído somente do sagrado, ou seja, o sagrado é o alimento que fortalece para conseguir lidar com as experiências não sagradas: o profano. Então, numa análise geográfica os referenciais religiosos precisam ser considerados para a leitura da economia e da política da sociedade.

## Relações da religião com o meio ambiente

O ser humano moderno tem nas preocupações ambientais um dos seus lugares de reflexão, dado que o meio ambiente está diretamente relacionado a produção de sentidos no mundo de modo a afetar diretamente no cotidiano. A relação humana com a natureza tem efeitos diferentes conforme os sujeitos e as suas perspectivas de mundo e do grau de profundidade das experiências com a natureza.

> A ecoespiritualidade é um fenômeno religioso contemporâneo. Ela não possui líderes carismáticos, rituais comuns ou um conjunto de preceitos impressos em folhetos distribuídos por missionários preocupados com a salvação das pessoas (TAYLOR, 2005). Seus conteúdos aparecem em grupos e tendências distintas, sejam eles mais antigos e institucionalizados, ou mais contemporâneos e individuais. Amiúde, ela se apresenta como uma religiosidade mais sutil, que estabelece orientações cotidianas diversas, que se mescla com várias formas de militância ambientalista e social. Sua cosmovisão estabelece que a natureza - e esse é um ponto chave - possui valor intrínseco e por isso contrasta com qualquer outra visão utilitarista associada à modernidade e ao capitalismo que representa a natureza enquanto um conjunto de recursos a ser explorado. Sua crítica é endereçada à ideologia do progresso moderna que se sustenta em uma cosmovisão antropocêntrica (BOFF; HATHAWAY, 2010). Com efeito, a eco espiritualidade é possuidora de uma cosmologia ecocêntrica que "reencanta", em níveis e direções distintas, a relação entre a natureza e a humanidade. Em um plano mais político, seu horizonte de expectativa aponta para o estabelecimento de uma "ecotopia global" orientada por preceitos que postulam uma nova consciência religiosa acerca da unidade entre a humanidade e o restante da natureza (Partridge, 2005) (Silveira, 2019, p. 212-213).

Essa ecoespiritualidade é resultado do nosso contexto geográfico e histórico, já que se vale de ideias-forças antigas, mas é na constituição da realidade e das necessidades do agora que se estabelece. E, sem dúvidas, as religiões contribuem para ajudar a pensar essas novas demandas na esfera ambiental que são resultados de composição ancoradas em noções desenvolvidas em processos diversos. Acerca desses processos, podemos citar o movimento da contracultura com

sua crítica ácida ao modo de vida ocidental, as ações e conscientizações desenvolvidas pelos ecologistas em nível planetário, a disseminação de visões sedimentadas nas filosofias asiáticas, africanas, latino-americanas que dão atenção especial para o plano da paisagem em sua interface com a ideia de natureza, dentre outros.

> O valor inerente da natureza enfatizada pela ecologia profunda e compartilhado pela ecoespiritualidade compreende que a fonte das desordens e crises ambientais são as representações utilitaristas da natureza responsáveis por desencantá-la. Admitir que a natureza tem um valor intrínseco também significa um posicionamento crítico em relação ao dualismo humanidade e natureza, o primeiro visto como subjetividade e a segunda como objeto a ser manuseado (Silveira, 2019, p. 214).

As críticas às religiões ocidentais em meados do século XX assentaram na configuração de posicionamentos que possam dar a conotação utilitarista concernente a natureza. No entanto, isso não é em absoluto, pois não dá para assumir que as religiões ocidentais são incapazes de apresentar orientações para uma saída em relação a crise ambiental.

> Em afinidade com a noção do "valor intrínseco", a crença na natureza sagrada, comum à toda a ecoespiritualidade, estabelece que todos os entes da natureza, sencientes ou não, são possuidores de uma essência vital comum, razão pela qual é urgente do ponto de vista da ecoespiritualidade a tomada de consciência dessa condição enquanto meio para superar as crises ambientais. O estabelecimento de uma nova consciência religiosa integradora nos libertaria dos riscos ambientais produzidos pelo antropocentrismo (Silveira, 2019, p. 214).

A solução não pode ser entendida somente numa perspectiva em que o único caminho seria uma religiosidade indígena ou asiática. O papel ambiental é importante para as religiões em geral, até mesmo porque colabora para uma reflexão mais madura acerca da visão de progresso e de consumismo em detrimento dos desafios ambientais.

> No que toca às relações sociais e produtivas, a ecoespiritualidade tende a enfatizar a "vida autêntica" e a "pequena escala", em oposição à celeridade e anomia urbana e à produção em larga escala vista como responsável por impactar negativamente a natureza. Como compreendo, a vida autêntica a que aludem evoca novos arranjos comunitários em contraste com a impessoalidade das relações forjadas no universo do individualismo urbano e com a macroeconomia. Por esse motivo, parece-me que iniciativas agroecológicas e a permacultura assim como o biorregionalismo estão em afinidade eletiva com a ecoespiritualidade (Silveira, 2019, p. 216).

O aprofundamento nessa questão implica assumir uma ótica que defenda a integração da humanidade com a natureza em um estágio de interpretação das relações de modo holístico, no qual tudo, no sentido de totalidade, faz parte de uma grande ordem ou unidade espiritual. Uma

percepção renovada de integração em uma cosmologia holística integrada à perspectiva da ecoespiritualidade.

> Apesar de entender que as religiões tradicionais e institucionalizadas não poderiam deixar de responder às questões ambientais, parece-me que são aquelas religiosidades ou espiritualidades mais individuais e com alguma propensão à errância as que mais estão dispostas à sacralização da natureza em virtude de sua disposição em escrutinar e reimaginar tradições diversas com alguma liberdade. Igualmente, sua inclinação às concepções do divino em termos mais panteístas e imanentes parecem mais predispostos á sacralização da natureza do que as religiões que representam o divino em termos de 'Totalmente Outro'. Aqui é importante notar que a ecoes- piritualidade também possui uma forte inclinação para o Oriente, mas também para as culturas aborígenas e pré-cristãs ou pagãs (Silveira, 2019, p. 220).

Em outros termos, é olhar para o plano da espiritualidade e compreender que o ser humano é a própria natureza e, por isso, em respeito à sua condição inerente à natureza demanda a promoção de esforços em prol de novas relações de convivência com o dito natural. Nesse sentido, as religiões também são chamadas a participar das discussões ambientais. Então, nesse tocante é possível falar em ecoespiritualidade (Silveira, 2019) para enfrentar os desafios contemporâneos.

> Nos últimos anos foi possível notar um significativo crescimento dos movimentos que têm interesse pela preservação do meio ambiente. A população mundial tem mostrado cada vez mais preocupada com o atual modelo de desenvolvimento econômico, que está intimamente associado à degradação do meio ambiente, com grandes impactos na qualidade de vida e na própria perpetuação da espécie humana. Esse modelo de desenvolvimento desigual, excludente e esgotante dos recursos naturais leva à produção de altos níveis de poluentes de forma que contamina água, solo e ar, também proporciona a destruição da biodiversidade vegetal e animal e acelera o esgotamento das reservas minerais e demais recursos não renováveis em todas as regiões do planeta (Moraes *et al*., 2020, p. 498).

A preocupação ambiental é fundamental na sociedade contemporânea e discutir as relações entre o cuidado com o meio ambiente e a religião se apresenta como crucial para a constituição de mecanismos de proteção eficazes e que impactem significativamente na vida humana. As religiões podem funcionar na sociedade como espaço privilegiado em que se percebe a relevância da preservação ambiental para a própria vida humana.

A consciência planetária que leva a preservação e ao uso adequado dos recursos naturais desenha a ética em uma empreitada destinada a cuidar melhor do mundo. Nessa direção, fazemos menção ao que foi afirmado acerca do papel dos cristãos nesse desafio:

> [...] o Cristão deve se informar e informar ao mundo acerca dos males que a humanidade pode causar pela falta da educação ambiental na sociedade, de

> forma que mantenha os princípios dos ensinamentos da Bíblia nos quais é possível perceber a responsabilidade que temos com a criação divina a qual foi confiada ao homem que deveria viver de forma harmoniosa com o meio ambiente e todas as espécies que habitam o nosso planeta (Moraes *et al*., 2020, p. 497-498).

O tempo da natureza não é o tempo humano e o estabelecimento de equilíbrio nessas relações proporciona qualidade de vida e condições mínimas de sobrevivência. A alteração em um quadro natural não é passível de se reverter com facilidade, sobretudo se se tratar de grandes escalas como é o caso do aquecimento global ou as consequências da produção acelerada de lixo nos últimos anos. Sendo assim, podemos notar que no cristianismo existe uma justificativa bíblica que direciona para o engajamento nas questões ambientais:

> Entre as religiões monoteístas, o cristianismo é, sem dúvida, a que conta com maior número de fiéis e a que está mais difundida em todo o mundo. Ao levar em consideração que o cristão tem pregado com tanta ênfase a perfeição da natureza cuja beleza foi dada por Deus deve-se entender a preservação ambiental como um gesto de agradecimento e devoção. Segundo a Bíblia Sagrada, no livro de Gêneses, capítulo 2 e versículo 15, encontramos a primeira ordem de Deus ao homem para cuidar da natureza: "Tomou, pois, o Senhor Deus o homem, e o pôs no jardim do Éden para o lavrar e guardar" (BÍBLIA, 1995, p.12). Depois na Bíblia em Gênesis 1: 28 aparece a passagem que diz "Deus os abençoou e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos e enchei a Terra, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra" (Bíblia, 1995, p.11).
>
> Dessa forma, entende-se que os homens devem "reger" o mundo da mesma maneira amável e fiel com que Deus os conduz. Por sabedoria e amor Deus mantem a harmonia da criação. Vale ainda ressaltar que a má compreensão desse texto é o que possivelmente faz com que a humanidade subjugue a natureza, não zele com a atenção digna que ela merece e ainda por cima destrua esse patrimônio que temos com base no termo "sujeitai-a". Mas a ideia aqui é no sentido de zeladoria, de cuidado com respeito e responsabilidade. Quando muda-se para essa cosmovisão, há mais consciência para uma melhor administração daquilo que temos e precisamos cuidar com excelência (Moraes *et al*., 2020, p. 502-503).

Os ensinamentos religiosos ou as visões religiosas acerca da preservação ambiental que são passadas para os fiéis podem impactar na maneira como eles percebem e lidam com os seus desafios diários em suas relações com o meio ambiente. Nesse sentido, as religiões podem se apresentar como importantes meios para a difusão do pensamento ambiental e reorientar as práticas sociais com foco na preservação do meio ambiente.

> Atualmente a igreja assume papéis sociais quando passa a ser uma importante ferramenta de disseminação do conhecimento colaborando para a propagação de informações a respeito das políticas ambientais de preservação, integrando a sociedade de pequenos hábitos diários que contribuem para formação de uma sociedade com um comportamento sustentável. Para tanto, estabelece então

> uma íntima relação entre a presença de Deus na relação entre ser humano e meio ambiente, que deve ser baseada nos ensinamentos da Bíblia, sempre com amor, zelo a vida estabelecendo uma relação de equilíbrio onde será retirado do ambiente apenas o necessário de maneira a ter uma sustentabilidade (Moraes *et al*., 2020, p. 506).

A tradição das religiões abraâmicas conta com ensinamentos em suas escrituras sagradas que dão sustentação à questão ambiental, mesmo que muitos dos seus membros negligenciam essa realidade que envolve toda a humanidade. De fato, a dimensão ecológica encontra respaldo nas escrituras sagradas dessas religiões e apresentam como desafio a responsabilidade universal de uma ética também universalista, a qual implica agir em direção de ações mais diretas no cuidado com o meio ambiente.

> As tradições religiosas demonstram uma percepção ecológico-religiosa do mundo, pois conectam o ser humano no diálogo entre o sagrado e a natureza, definindo em certa medida, o lugar e a responsabilidade deste ser humano, entre, com e diante das demais criaturas. Isso pode ser verificado nas tradições abraâmicas: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. Estas tradições religiosas, em função de suas escrituras sagradas, compreendem que há virtudes e valores no meio ambiente, capazes de produzirem com eficácia justiça e misericórdia. Ao mesmo tempo em que esta percepção ecológico-religiosa do mundo está clara nas sagradas escrituras das tradições abraâmicas, percebe-se que por muito tempo estas tradições agiram ambiguamente e em muitas ocasiões desleixadamente no que diz respeito à sua responsabilidade de lutar em prol do meio ambiente (Rosa, 2018, p. 7).

Os membros das religiões abraâmicas tem em suas interpretações do mundo a visão de que vive em uma totalidade em que os elementos estão todos interligados. Essa compreensão coaduna com a lógica da proteção da biodiversidade com vistas a evitar problemas ambientais-ecológicos futuros.

> Observou-se que as tradições abraâmicas possuem prescrições valiosas a oferecer para a humanidade acerca da questão ambiental. Há um aprendizado que os antepassados adquiriram e estabeleceram. Há uma herança que precisa ser difundida às gerações futuras. Falta na atualidade uma conectividade entre as tradições e o modelo de desenvolvimento econômico. Os princípios exarados nas percepções das tradições abraâmicas acerca da questão ambiental podem maximizar resultados diante dos recentes desafios enfrentados pela humanidade, especificamente o crescimento demográfico, o esgotamento de recursos e a poluição ambiental (Rosa, 2018, p. 86).

Talmude, Pentateuco e Alcorão reportam seus ensinamentos para uma consciência ecológica. Não resta dúvida que a promoção de parcerias, o fortalecimento de ações profissionais e com o campo da fé repercutiria em grandes soluções para os problemas ecológicos que vivenciamos no dia a dia.

> O vínculo da raça humana com o ecossistema está vinculado a um sistema de valores e conhecimentos, que para as tradições abraâmicas, resumem o mundo e o meio ambiente como o local onde a raça humana pode residir com outras espécies numa grande moradia. Por esse motivo, as cosmovisões religiosas destas tradições, ainda que diferentes, conectam-se quando a natureza e o sagrado, o ser humano e o Criador, promovem a libertação da casa comum da raça humana (Rosa, 2018, p. 86).

Pondera-se que a materialidade simbólica "é a realização do ato de impregnar o mundo de significados de forma duradoura" (Gil Filho, 2009, p. 3). Tendo isso em nosso horizonte, podemos colocar em relevo o fato de que há uma relação muito forte entre a prece e a espacialidade da religiosidade afro-brasileira que elege o meio natural como sua fonte privilegiada. Com as preces se percebe um sistema imagético capaz de aludir a um conjunto de espacialidades religiosas afro-brasileira que está atrelada ao ambiente natural (Machado; Sobreira, 2011).

> As formas religiosas são também formas espaciais. Apresenta-se no espaço de ação do Homem religioso, nas representações dos templos, nas cores que as manifestações religiosas marcam a paisagem. Cidades, montanhas, rios, caminhos, uma série de lugares são diferenciados do entorno comum. Tais distinções não surgem ao acaso - pelo contrário, são expressões espaciais do pensamento mítico e religioso (Silva; Gil Filho, 2009, p. 76).

Tendo isso como referência, podemos afirmar que os edifícios construídos com a finalidade de servir para a prática religiosa são espaços que aglutinam valores e possuem significados espaço-temporais que externam a imagem da religião na paisagem. Nesse sentido, há a conjugação de três valores solidários: o espiritual, o cultural e o estético. Além disso, cabe mencionar que os conteúdos possuem relação com as formas que assumem nas interações humanas, sobretudo quando se trata de rituais religiosos. E a prece é parte inerente à composição ritualística, ou seja, um amálgama de comunicação por intermédio de uma moldura simbólica.

> Graficamente, essa formulação pode ser representada como se o ritual fosse certa figura geométrica (um retângulo, por exemplo), dividido em duas áreas iguais: conteúdo (palavras) e forma ou cenário (atos). O conteúdo do ritual será sempre a prece (as palavras), que também pode assumir a forma cantada; e seu cenário será sempre o modo como a prece se externaliza: o local, os paramentos usados e os demais elementos ritualísticos (altares, velas, imagens etc.) (Machado; Sobreira, 2011, p. 54).

Entendemos que as preces na religiosidade afro-brasileira (umbanda, quimbanda, camdomblé) contemporânea são elementos demarcadores e delineadores dessa espacialidade que constitui cenários para divindades, chamadas de orixás e guias. Em outros termos são religiões da natureza, mesmo que parte de seus rituais possam ocorrer em casa de santo (terreiros ou templos). Em linhas gerais essas religiões afro-brasileiras colocam em cheque muitos dos valores

pregados pela modernidade por meio de seus rituais de sacralização. Muitos são os substratos desses cultos, como, por exemplo, comidas, animais, bebidas, frutas, flores, perfumes, doces, vasilhas de barro, alguidar, dentre outros (Machado; Sobreira, 2011).

> Os rituais para os orixás têm como locus os chamados pontos de força da natureza, ou seja, os locais em que os orixás habitam e regem (SARACENI, 2007, p. 216). O culto na natureza é, para o teólogo umbandista, uma necessidade que, no entanto, encontra-se ameaçada pela destruição do meio ambiente, que terá como corolário, caso não seja controlada, a destruição dos pontos de força, ou seja, dos locais de culto dos umbandistas (SARACENI, 2007, p. 217). Esses pontos de força, que Saraceni (2007, p. 221) categoriza como "altares" estão localizados em santuários naturais, associados a orixás que regem os elementos naturais (Machado; Sobreira, 2011, p. 59).

**Quadro 01:** Representação dos valores solidários da paisagem

| Valores | Representação |
|---|---|
| Espiritual | Congrega os significados místicos e éticos atávicos da religião que simbolicamente se refletem em forma, imagem e prática social. |
| Cultural | Emerge das práticas sociais e dos costumes, conferindo o seu caráter de representação. Remete a consciência do seu passado e situação geográfica. |
| Estético | Forma de expressão e imagem inspirada em valores religiosos e que possuem uma diversidade devido ao contexto histórico do lugar. |

**Fonte:** Elaborado a partir de Gil Filho (2009)

A paisagem religiosa manifesta, em último estágio, o desejo humano de se diferenciar do que está ao seu redor, uma tentativa de preencher seu mundo com as marcas simbólicas representativas daquilo que é sagrado. Uma forma de preenchimento ou de substituição de fragmentos ou partes do mundo imediatamente ao seu redor. Desse modo, é relevante apresentar a compreensão a seguir:

> A paisagem religiosa é, portanto, sintética onde expressão e sentido são reunidos em uma totalidade estrutural. Sendo assim, a paisagem religiosa é tanto possibilidade como projeção da ação humana. Ela pode ser criada e recriada provocando renovadas impressões e representações revelando a dinâmica religiosa do ser humano (Gil Filho, 2009, p. 13).

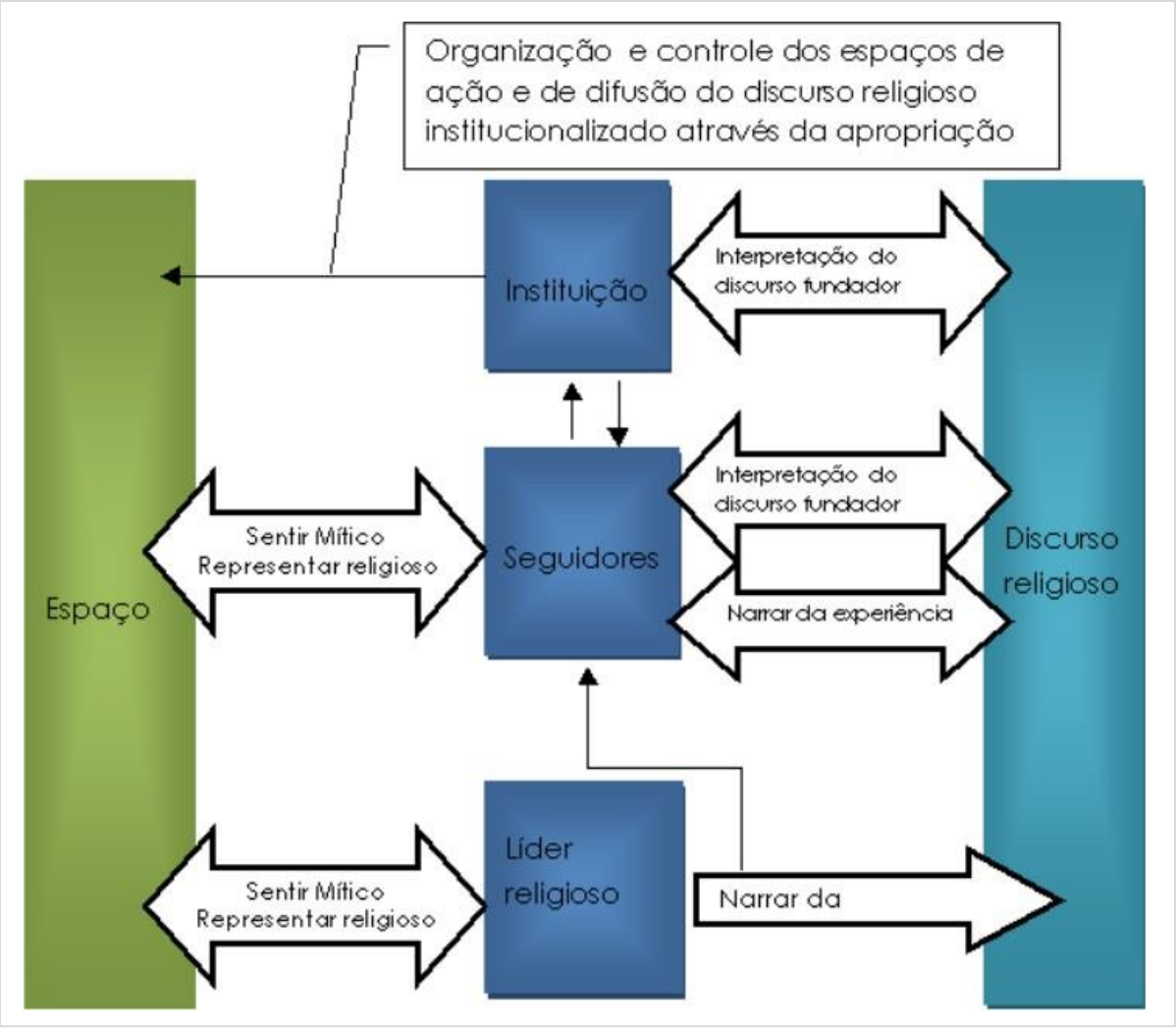
Gil Filho (2009, p. 3) nos ensina que "As estruturas religiosas compreendem uma realização do espírito humano sobre a matéria e representam a imaginação e a interpretação das realidades religiosas expressas e significadas enquanto paisagem".

> No pensamento cassireriano, cada uma das formas simbólicas tais como o mito, a religião, a arte, a ciência e a filosofia, há uma dimensão espacial própria do pensar humano. No mito, o espaço é um espaço de ação e expressão. Nas formas mais representativas da cultura, o espaço sofre um processo de simbolização,

> um esquema do pensamento no qual cada coisa ganha sua individualidade à medida que as práticas simbólicas do ser humano avançam o espaço chega ao caráter de pura abstração (Gil Filho, 2009, p. 13).

Essa compreensão deixa patente a condição da religião como um aparato cultural que transforma os espaços alinhando-o ao seu projeto e perspectiva que se articula com os praticantes da religiosidade que buscam acessar o sentido de sagrado, mas não somente com eles alcançando todo o conjunto social afetado pelas práticas realizadas no espaço.

**Figura 01**: Espacialização do fenômeno religioso




**Fonte**: Silva e Gil Filho (2009, p. 81).

Olhar para a espacialização do fenômeno religioso e compreender as vicissitudes que envolvem as paisagens integrantes do meio ambiente com base na lente da religião é crucial para que se realize um passo fundante que é a compreensão de que não há separação real entre homem e natureza, dado que o homem também é natureza. Sendo assim, respeitar a natureza e cuidar dela é, em certa medida, o homem cuidar também de si próprio. Assim como o ataque a natureza

é, por rebatimento, um ataque ao próprio homem. Diante dessa necessidade de se elevar a consciência humana em busca da proteção da natureza em diversos planos, inclusive o religioso, vale a pena darmos mais um passo em tal reflexão e olhar para a apropriação da natureza em um processo que envolva a disputa pelo uso do território, assim como os conflitos inerentes ao processo de globalização. Nesse sentido, é salutar meditar acerca da relação entre geopolítica e religião.

# Referências


Coelho, Allan da Silva; Sung, Jung Mo. Capitalismo como religião: uma revisão teórica da relação entre religião e economia na modernidade. **HORIZONTE** - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 17, n. 53, p. 651, 31 ago. 2019. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/20384 Acesso em: 29 ago. 2023.

Dutra, Roberto; Pessôa, Karine. Guerras culturais e a relação entre religião e política no Brasil contemporâneo. **Revista brasileira de história das religiões**, v. 13, n. 39, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/54621/751375151520 Acesso em: 29 ago. 2023.

Gil Filho, Sylvio Fausto. **Espaço sagrado estudos em geografia da religião**. 1ª. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 26 ago. 2023.

Machado, Carlos José Saldanha; Sobreira, Ramon Fiori Fernandes. A prece como elemento de delimitação da espacialidade religiosa afro-brasileira junto ao meio ambiente natural. **Estudos de religião**, v. 24, n. 40, p. 52-64, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6265584 Acesso em: 31 ago. 2023.

Machado, Mônica Sampaio; Nacif, Cristina Lontra. Evangélicos, política e espaço: novas estratégias rumo à presidência da República?. **Geo Uerj**, n. 29, p. 566-586, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/27012/19579 Acesso em: 29 ago. 2023.

Moraes, Paula Rocha de; Fofano, Clodoaldo Sanches, Pereira, Rodolfo, Luquetti, Eliana Crispim França. Religião e meio ambiente: abordagem teoecológica. **Revista Transformar**, v. 14, n. 1, p. 497-508, 2020. Disponível em: http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/293 Acesso em: 30 ago. 2023.

Rosa, Richard Alves Santa. **Religião e meio ambiente**: uma breve análise da ecologia na perspectiva das religiões da tradição abraâmica. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) Programa de Mestrado Profissional da Faculdade Unida de Vitória, 2018. Disponível em: http://bdtd.fuv.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/290 Acesso em: 30 ago. 2018.

Silveira, João Paulo. Religião e natureza na contemporaneidade: uma introdução às ecoespiritualidades. **Caminhos-Revista de Ciências da Religião**, v. 17, p. 211-224, 2019. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7060/3984 Acesso em: 30 ago. 2023.

Sousa, Patrício Pereira Alves de. Notas para uma Geografia da religião. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 11, n. 2, p. 245-258, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/13176?mode=full Acesso em: 27 ago. 2023.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c06

# 6. Da Violência Sexual ao Genocídio Negro: um estudo das violências historicamente estruturadas contra vidas negras

*Larissa Silva Nascimento*

## Da violência sexual à exploração doméstica

As atuais violências, tais como as sexuais, infligidas contra as mulheres negras são reflexo de uma sociedade estruturada em moldes sexistas e racistas que autorizam e naturalizam a exploração do corpo, pelo sexo, mas também pelo serviço braçal, desse grupo em específico. Como relata Angela Davis (2016), em *Mulheres, raça e classe*, ainda no início do século XX, quando o regime escravocrata chegou ao fim, o abuso sexual neste momento histórico era visto como direito do homem branco empregador. Assim, a mulher negra — continuamente explorada em diversas esferas sociais como a doméstica, em serviços urbanos e em lavouras de plantação — estava ainda submetida a tais assédios, sob a pena de ser demitida e viver na pobreza junto com sua família caso se manifestasse contra estes abusos.

Trata-se, portanto, da exploração sexual do corpo da mulher negra como violência autorizada e aceitável nos moldes da sociedade burguesa, capitalista, patriarcal e racista que se formava. Uma trabalhadora negra na Geórgia em 1912 conta que era "escrava de corpo e alma" da família branca que a empregava. Sempre a chamavam pelo primeiro nome – nunca por sra. – , e não era raro que se referissem a ela como sua 'preta', ou seja, sua escrava" (*apud* DAVIS, 2016, p. 98-99). Essa citação revela a objetificação das mulheres negras que persistia no contexto pós-abolição, no qual elas estavam destituídas de subjetificação e eram vistas apenas como objeto de posse, como força doméstica, que atribuía status social às famílias brancas. Nesse período, não muito diferente da realidade atual, as jornadas de trabalho dessas mulheres eram abusivas, ultrapassando 14h diárias, e era comum terem que dormir e viver involuntariamente nas casas onde eram empregadas domésticas. Nessa circunstância histórica, na maioria dos estados dos Estados Unidos da América, os homens negros que protestavam contra tais abusos, defendendo irmãs, mães, esposas, eram humilhados, presos e punidos a pagar multas.

Angela Davis é uma das grandes representantes dos feminismos negros, sendo referência indiscutível para todas(os) as(os) pesquisadoras(es) que se debruçam sobre este tema. No livro *Mulheres, raça e classe* (2016), essa pensadora marxista, militante dos *Panteras Negras* e do Partidos Comunistas dos Estados Unidos, que, nos anos 1960, lutaram pelos direitos civis da população negra, analisa, de forma contundente, o sistema capitalista, notadamente racista, como reflexo de uma sociedade patriarcal escravocrata, fundada no racismo, no sexismo, em outras desigualdades e, consequentemente, na desumanização de mulheres negras e dos homens negros, principalmente dos que habitam as periferias urbanas.

Davis (2016) entende que a questão racial é sempre um debate central nas discussões sobre a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, levando sempre em consideração, pelo menos, as relações entre raça, classe e gênero. Além disso, as análises de Davis têm como tema a desconstrução do racismo institucional que encarcera e assassina pessoas negras devido à discriminação racial, de gênero e de classe, especialmente no sistema capitalista, em que o capital vale mais do que vidas humanas, sendo potencialmente mais vulneráveis as vidas de homens negros e de mulheres negras nessa dinâmica.

Angela Davis também pensa sobre a condição peculiar da mulher negra no contexto da escravidão. Sobre isso, estuda-se, hoje em dia, o conceito de "Outro do Outro", como diria Djamila Ribeiro em *O que é lugar de fala?* (2017), nos debates interseccionais atuais, visto que a mulher negra na sociedade contemporânea é duplamente marginalizada, por não ser homem e por não ser branca, e, para as periféricas, entra também a classe, por não serem de classe média e/ou classe média alta. Dessa forma, Davis argumenta que durante a escravidão, no que concerne à produtividade, à força e ao trabalho, as mulheres escravizadas eram tratadas tal qual os homens, logo, o fator de gênero era ignorado diante das exigências mercantis da sociedade escravocrata. Porém, diferentemente dos homens, eram exploradas mais agressivamente: quando o proprietário demandava a exploração lucrativa na força de trabalho, seus atributos de gênero eram invisibilizados, mas quando podiam ser exploradas, punidas e oprimidas de formas cruelmente destinadas apenas às mulheres, assim era feito. Por isso, eram, ao mesmo tempo, exploradas pela força de trabalho e por abusos e torturas sexuais que, nesse caso, atingiam questões de gênero. Aliás, no mecanismo de dominação da branquitude patriarcal escravagista, a violência sexual contra as mulheres negras facilitava a estruturação das explorações e das violências no que se referia ao serviços braçais e domésticos:

> Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas,

> mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. Os abusos especialmente infligidos a elas facilitam a cruel exploração econômica de seu trabalho (DAVIS, 2016, p. 20).

Refletindo sobre as relações entre raça, classe e mundo capitalista, dessa forma, entende-se que hoje os recorrentes assédios sexuais no ambiente de trabalho, no espaço doméstico e no convívio, geral, em sociedade contras as mulheres negras são expressões dessas violências múltiplas as quais eram submetidas desde o período escravocrata, tendo como base a cultura do estupro ainda vigente.

Diante disso, no livro intitulado *Mulheres Extraordinárias,* escrito por Karla Maria, especificamente na seção *Violentadas pela Vida,* trabalhando com temas como violência doméstica, tortura, feminicídio e aliciamento sexual, a escritora traz dados e estatísticas que apontam para o recente cenário brasileiro da violência contra mulheres negras. *Mulheres extraordinárias* é uma obra do jornalismo literário que retrata as histórias de mulheres vistas como extraordinárias por possuírem uma singular e notória biografia, sendo que o texto é dividido em categorias, conforme cada trajetória de vida. As narrativas são configuradas por fragmentos de relatos coletados das próprias mulheres extraordinárias, a partir também da percepção de Karla Maria, como escritora e jornalista, e de outros parceiros de profissão.

Nessa seção, Karla Maria resgata a história de Jucilene Barbosa Silva, que, na ocasião da entrevista, contava com 36 anos de idade, e fora aliciada pelo tráfico internacional de pessoas e tornada escrava sexual em Roma, um dos países que faz parte da rota do tráfico internacional de pessoas. Como se nota pela citação abaixo, Karla Maria produziu também uma escrita colaborativa, na qual colegas de profissão contribuíram com o texto. Neste conto, Osnilda Lima e Filipe Domingues, colegas jornalistas, por vivenciarem este relato e terem participado da experiência da narração, também colaboraram com o texto final, o que demonstra a busca de Karla Maria por representar várias perspectivas em sua obra, fugindo de padronizações monolíticas para pluralizar os olhares e vozes.

Juci, como Karla Maria denomina afetuosamente, demonstrando intimidade com a testemunha, era uma mulher negra que poderia entrar na definição de ameríndia, tendo fortes traços indígenas. Assim, nota-se que, frequentemente, o alvo são mulheres negras, amefricanas ou ameríndias, já que, de acordo com a ideologia sexista racializada, esses grupos são objetos mais facilmente explorados pelo poder dominante que animaliza e hiperssexualiza essas mulheres. Jucilene explica que o aliciador montou um dossiê bem detalhado sobre sua vida, tendo ciência da morte de sua mãe ainda na infância, do abuso sexual que sofrera por 8 anos, dos

10 aos 18 anos de idade, até que conseguiu denunciar o abusador. Ela acredita que esse mesmo homem que a abusou sexualmente foi quem a vendeu para o tráfico sexual e ajudou na construção do dossiê.

Dessa forma, Jucilene Barbosa Silva, assim como muitas outras mulheres negras, tem sua vida marcada pelo abuso sexual, que perdurou por toda sua infância e adolescência, e, depois, quando já adulta, esta mesma realidade lhe foi imposta. Por isso, a existência das mulheres negras é repleta de fraturas e cicatrizes que moldam suas experiências com o mundo, mais especificamente, neste caso, pela luta em resistir à exploração sexual de seu corpo, que ocorre cada vez mais cedo, feita de maneira fácil e gratuita.

É muito comum em casos assim, de tráfico internacional de pessoas vinculado à escravização sexual, a impunidade, já que é uma rede criminosa muito lucrativa e que envolve diversos setores da comunidade, como donos de hotéis, de bares, de boates, de agências de viagem, de agências de emprego, inclusive, autoridades e agentes públicos, como policiais, delegados e políticos. Por esse motivo, é de difícil desmantelamento. O Brasil lidera a lista de países que mais "fornecem" seres humanos para o tráfico internacional, isso porque carece de medidas públicas para prevenir e punir essas ações criminosas e também porque as mulheres brasileiras, representadas pela figura da "mulata" provinda do sistema escravocrata, sofrem fetichizações e hiperssexualizações radicais, encontrando várias dificuldades para escapar desse imaginário sócio-cultural.

O Carnaval é ápice desse paradigma, em que mulheres negras – representadas semi-nuas, cheias de curvas, da "cor do pecado", como define o olhar patriarcal e racista, que sambam maliciosamente – são vendidas como produtos, objetos de consumo, tendo sua individualidade e autogestão descaracterizadas. Muitas famílias influentes e certas autoridades se beneficiam economicamente com o turismo sexual aberto que ocorre no Brasil e, logo, com o tráfico de pessoas e a escravização sexual de mulheres negras. Karla Maria (2017, p. 48) apresenta dados para comprovar o sistema capitalista por trás dessas explorações sexuais:

> Apontado como uma das atividades criminosas mais lucrativas do mundo, o tráfico de pessoas faz cerca de 2,5 milhões de vítimas por ano, movimentando, aproximadamente, 32 bilhões de dólares, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), através do seu Escritório sobre Drogas e Crime (UNODC).

Dessa forma, as mulheres brasileiras negras são altamente vulneráveis às violências sexuais, institucionalizadas pelo Estado corrupto, que usa seus corpos como moeda de troca altamente rentável, sem se responsabilizar pelas vidas perdidas e prejudicadas.

Na seção *Violentadas pela Vida* são representadas mulheres periféricas que sofrem de violência sexual, como a analisada acima, e de outras formas de violência, como o aviltamento pela perda do filho para a violência urbana, realidade especialmente significativa para os filhos negros que são vítimas do genocídio negro. Destaca-se, assim, o resgate da história de Débora Silva Maria, mãe de Edson Rogério dos Santos, jovem negro de 29 anos de idade e gari de profissão, que foi assassinado no dia 15 de maio de 2006, após um desentendimento que houve entre ele e policiais que o abordaram, de forma humilhante e discriminatória, no posto em que abastecia a sua moto. Por conseguinte, a perda compulsória de filhos, e também de filhas, jovens, principalmente de idade entre 18 e 29 anos, é tido como um dos muitos modos que a violência urbana se manifesta contra, principalmente, as mulheres negras, já que, na maioria das casas periféricas, são as responsáveis pelo sustento de suas famílias, mas também homens negros. No caso, em questão, o que está em ataque é o aspecto parental, a qualidade de mãe, de pai, de tia, de avó e avô, entre outros laços familiares e pessoais.

Em uma perspectiva mais ampla, a violência contra a mulher registra altos índices no quadro geral brasileiro. Portanto, segundo consta no livro *Mulheres extraordinárias*, em 2009, dos 107.577 atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS) relativos à violência no geral, 70.285 dos casos foram atendimentos prestados a mulheres, que, a mais das vezes, são vítimas de violência doméstica, caracterizada por violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. Os agressores são, normalmente, parceiros, ex-companheiros, membros da família ou do convívio pessoal da vítima. De acordo com o Mapa da Violência 2012[1], registrou-se um aumento de 230% na quantidade de mulheres vítimas de assassinatos, e entre elas, grande parcela é composta de mulheres negras e periféricas. No que concerne às mulheres negras vítimas de violência doméstica ou familiar, Suelaine Carneiro, no site *Geledés: Instituto da Mulher Negra*, afirma que:

> Segundo informações do Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil, no período entre 2003 e 2013, o número de homicídios das mulheres negras saltou de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. Em contraposição, houve recuo de 9,8% nos crimes envolvendo mulheres brancas, que caiu de 1.747 para 1.576 entre os anos. As vítimas de crimes violentos são mulheres jovens, a maioria entre 18 e 30 anos, negras e pobres. O estudo mostra ainda que 50,3% das vítimas são assassinadas por familiares e 33,2% dos crimes são cometidos por parceiros ou ex-parceiros. A partir destes dados podemos induzir que mulheres negras são as principais vítimas da violência doméstica no Brasil[2].

[1] Cf. WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012** - Atualização: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília/DF: FLACSO, 2012.

[2] CARNEIRO, Suelaine. "Mulheres negras e violência: decodificando os números". **Portal Geledés**. Disponível em:

Como medidas públicas que visem agir nesse problema social, a Lei Maria da Penha, de 2006, tem aumentado o encarceramento dos agressores. E também a mais recente Lei do Feminicídio, de nº 13.104/2015, sancionada em 2015 pela então presidenta Dilma Roussef, que torna crime hediondo e homicídio qualificado, entre outras medidas, o assassinato de mulheres por fatores misóginos. Tais políticas públicas diminuíram e atuaram na proteção de mulheres brancas que sofrem de violência doméstica.

Entretanto, ainda é preciso políticas públicas que atinjam a realidade de vida das mulheres negras, que demandam medidas específicas para moradoras de periferias, muitas vezes, com baixa escolaridade, que sofrem por causa dos acessos precários à saúde e à informação, bem como às delegacias especializadas e à segurança pública, via de regra. Como consequência da precariedade de medidas públicas que, realmente, protejam e proporcionem segurança às mulheres negras periféricas e ainda por reunirem várias desigualdades articuladas em seu cerne, como de gênero, de raça e de classe, esse grupo é um dos mais suscetíveis aos diversos tipos de violência que ocorrem na sociedade contemporânea.

## Genocídio negro: o encarceramento em massa e a violência policial

Outro fator relevante para os estudos de Angela Davis (2016) é o questionamento da lógica da punição para resolver a violência urbana, uma vez que este artifício gera mais violência como autorreflexo e, principalmente, tem como alvo a população negra, moradora da periferia, destituída de direitos e, devido à construção racista histórica, vista como "perigosa e violenta". Essa autora denuncia reiteradamente o encarceramento em massa da população negra e o genocídio negro como uma forma atual de controle e de domínio do Estado diante desse grupo, que tem o corpo dominado em presídios, as senzalas modernas, e a mão de obra explorada em trabalhos fornecidos pelos sistemas penais. Dessa maneira, hoje em dia a população negra e periférica é brutalmente oprimida pelas engrenagens do sistema penal capitalista que, por sua vez, é produto do racismo, do classicismo e do sexismo, estabelecidos durante anos de regime escravocrata patriarcalista e consolidados pelos mais modernos mecanismos sociais hierarquizantes da sociedade de consumo ora em voga.

Por conseguinte, entre os debates sobre violência contra vidas negras, embora seja uma realidade persistente na formação histórica do Brasil, os moldes atuais do genocídio negro mostra-se particularmente relevante e é produto de um sistema penal e carcerário que remete ao período logo após a abolição da escravatura, e também à conjetura de violações contra o povo

<https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-e-violencia-decodificando-os-numeros/>. Acesso em: 28 set. 2023.

negro e pobre que foi radicalizada no período da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985). Segundo Angela Davis, pensando a realidade estadunidense, em *Mulheres, raça e classe*, em fins do século XIX e início do XX, como forma de reproduzir a exploração nos moldes da escravidão e de se construir o moderno racismo institucional, havia o encarceramento indiscriminado, e por longos períodos, de pessoas negras pelo menor motivo que desagradasse as autoridades e os proprietários brancos, como um todo. Nas palavras de Davis (2016, p. 97-98):

> Essa deturpação do sistema de justiça criminal era opressiva para toda a população saída da escravidão. Mas as mulheres eram especialmente suscetíveis aos ataques brutais do sistema judiciário. Os abusos sexuais sofridos rotineiramente durante o período da escravidão não foram interrompidos pelo advento da emancipação. De fato, ainda constituía uma verdade que 'mulheres de cor eram consideradas como presas autênticas dos homens brancos' – e, se elas resistissem aos ataques sexuais desses homens, com frequência eram jogadas na prisão para serem ainda vitimizadas por um sistema que era um 'retorno a outra forma de escravidão'.

Por isso, o sistema prisional e o Código Penal foram e ainda são utilizados como maneira de controlar, escravizar, desumanizar e aniquilar a população negra. Logo, indivíduos negros, que contrariem o pensamento dominante e não se encaixem na sociedade normatizada da branquitude, são engolidos pelo corruptível sistema de justiça vigente e vão parar nas cadeias e prisões brasileiras, que têm péssimas condições de vida e de restauração da dignidade. A obra *Holocausto Brasileiro*, escrito por Daniela Arbex, é exemplo dessas extremas violações dos direitos humanos e do potencial de extermínio histórico da estrutura social etnocêntrica brasileira. Este livro foi baseado em relatos de sobreviventes e de ex-funcionários que denunciaram os maus tratos ocorridos no Hospital Colônia de Barbacena, em Minas Gerais, que vitimou mais de 60 mil pessoas, sendo mulheres negras, homens negros e moradores de ruas a maioria das vítimas, se tornando o maior hospício do Brasil, que ficou em atividade entre os anos de 1930 a 1980.

Além do encarceramento que viola os corpos negros, enquanto arma de domínio e expressão tecnocrática do genocídio negro, o assassinato de jovens negros e negras, e a violência policial são outras realidades que se abatem sobre a população negra periférica. Conforme Abdias do Nascimento, em *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (1978), o conceito de genocídio refere-se ao uso de medidas deliberadas e sistemáticas, como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida e prevenção de nascimentos, calculadas para o extermínio de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um povo . Em vista disso, o termo genocídio é aqui entendido como a

recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pelo aniquilamento de seus indivíduos, pela desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de sua subjetividade. O genocídio negro é a expressão mais brutal tanto do etnocídio quanto do epistemicídio. Assim, dentro do contexto brasileiro, compreende-se que o genocídio negro visa exterminar sistematicamente vidas negras, por questões de "higienização" étnico-racial e cultural baseadas no modelo civilizatório eurocêntrico.

O genocídio negro é legitimado pelas imagens negativas e desumanizantes construídas historicamente pelo pensamento eurocêntrico à população negra. Logo, o sistema carcerário, o Código Penal e a polícia militarizada tornam-se ferramentas de controle e extermínio do Estado, institucionalizadas pelos mecanismos sociais contemporâneos. São formas de violência autorizadas, pela branquitude detentora do poder, contra seres marginalizados, especialmente os periféricos, pobres e negros. Recordando o conceito de biopoder, desenvolvido por Michel Foucault (1988), hoje o poder está em gerir e controlar a vida, assim, com o encarceramento em massa da população negra, o Estado obtém poder diante da população e a manipula em favor dos interesses de uma elite econômica racista, sexista e meritocrática que domina a massa para obter lucros e benefícios sociais e econômicos. Ademais, vale relembrar que o biopoder é expresso também pela possibilidade de causar a morte deliberada e sistemática à população negra em proveito da hegemonia do sujeito personificado pela imagem do colonizador homem eurocêntrico.

Lélia Gonzalez (1984), no texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, percebe que para evitar lidar com a culpabilidade de ser agente do racismo, muitas vezes, a mídia popular ridiculariza e folcloriza os episódios de sofrimento e também de resistência da população negra. A mídia de massa trata como meras histórias irrisórias, naturalizando a dor e as cenas de violência contra negras(os), subalternizando as vidas humanas envolvidas nessas atrocidades. Gonzalez cita o "caso Marli", cujo irmão foi assassinado pelos grupos de extermínio e ela, Marli Pereira da Silva, em plena Ditadura Militar, enfrentou as forças militares e foi até delegacias e batalhões atrás do assassino de seu irmão. Menciona-se ainda o "caso Aézio", que foi um servente de pedreiro torturado e morto em uma delegacia na Barra da Tijuca em 1979. Destarte, há uma espetacularização da violência de modo que se torna naturalizado visualizar certos indivíduos em posição de vítimas e de sofrimento, sendo este causado e autorizado pelas dinâmicas sociais de controle e de gestão da vida.

A mídia hegemônica e conservadora trata de forma desigual as expressões da violência: quando ocorre na periferia, há repertório menor de notícias e, normalmente, estas naturalizam a violação e neutralizam o sofrimento da vítima; mas, quando ocorre em zonas centrais de alto

poder aquisitivo, há uma abundância de manchetes que eternizam as violações cometidas, trazendo à tona a dor da vítima como algo inaceitável para uma sociedade democrática. Portanto, sobre episódios de violência contra seres privilegiados, como os atentados terroristas na Europa e nos EUA, são destinadas inúmeras manchetes humanizatórias que denunciam as atrocidades ali praticadas, como se a dor desses indivíduos, residentes no hemisfério Norte, importasse mais do que as violências que ocorrem nas periferias latinas e brasileiras. Por causa das opressões combinadas entre fatores de gênero, raça e classe, e também de colonialidade, a história de vida de negras(os) latinas(os) é marcada pela tragédia. A lei protege uma pequena parcela da população, então, na violência institucionalizada contra a população negra, a impunidade e a injustiça são a regra. A depender das hierarquias sociais, certas mortes e dores são visualizadas e valorizadas, outras são invisibilizadas e desvalorizadas, por mais cruéis e bárbaras que tenham sido.

A esse respeito, Djamila Ribeiro (2018), no livro *Quem tem medo do feminismo negro?*, denuncia a comoção seletiva da mídia e da população que, de forma racista, desenvolve empatia com os ataques terroristas em Paris de 2015 ou com o ataque sofrido por jornalistas franceses do Charlie Hebdo, enquanto não se comove pelas mortes diárias nas periferias brasileiras ou as violências em massas que ocorrem na África, tal como o massacre de 2 mil pessoas em 5 dias que aconteceu na cidade de Baga, na Nigéria, em 2015. Ribeiro relembra a chacina de Costa Barros em que 5 jovens, Wilton, Wesley, Cleiton, Carlos Eduardo e Roberto, foram brutalmente assassinados por 111 tiros disparados pela polícia militar carioca. Ribeiro destaca o sadismo dos policiais que se divertiam com o sangue dos jovens negros que escorria pelo carro metralhado.

A partir de dados da Anistia Internacional trazidos por Djamila Ribeiro em *Quem tem medo do feminismo negro?*, dos 30 mil jovens vítimas de homicídios por ano, 77% são negros. Dessa forma, Ribeiro (2018, p. 104) entende que "todas as vidas importam" e que uma dor não é maior que a outra. Porém, na estruturação da sociedade racista, sexista e meritocrática, nem todas as vidas são construídas para importar, logo, a morte e a violência contra negras(os) é normalizada, vista como sem importância diante da vida de pessoas brancas e com alto poder de capital. Por isso, a necessidade da campanha midiática que toma as redes sociais virtuais, *Black lives matter*, na tradução *Vidas negras importam*, para restaurar humanidade e direito de existência à população negra que, nas hierarquias sociais, é desvalorizada e desconsiderada.

Além de dizimadas pela violência urbana e policial, expressões do atual genocídio negro, as vidas negras na sociedade capitalista são exploradas pela força de trabalho em empregos desvalorizados ou controladas em espaços de poder do Estado, como prisões, hospícios, igrejas etc. Assim, o biopoder, ou seja, a gestão da vida da população negra, se dá

também por causar a morte e não se responsabilizar sobre isso. Seria nascer com a expectativa de morte, e não de vida, devido aos mecanismos do projeto político-social de higienização, de aparato etnocêntrico, patriarcal e meritocrático, que nasceu no período colonial brasileiro escravocrata, se desenvolveu na Ditadura Militar e segue operante no mundo contemporâneo.

No fragmento *A Luta da Pele*, também presente no livro *Mulheres extraordinárias*, Karla Maria traz histórias de mulheres negras que batalham todos os dias para vencer as barreiras do racismo e do sexismo, abarcando debates sobre genocídio negro, violência estética e simbólica, entre outros pertinentes ao tema. Neste momento, Karla resgata a história de Bruna Rocha, 25 anos de idade, que é jovem, negra e militante do Coletivo Enegrecer, a partir do qual constrói ações de luta contra a morte de jovens negros que são exterminados pela política do racismo institucional, que reproduz e favorece os preconceitos contra negros em todas as esferas brasileiras. Karla Maria, juntamente com testemunho de Bruna Rocha, traz dados estatísticos sobre a violência contra negros, observando que, de acordo com o índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e o índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial, desenvolvidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em parceira com a Unesco, a taxa de homicídios de jovens negros é 155% maior do que em comparação com jovens brancos.

Isto posto, Karla Maria (2017, p. 14) afirma que

> o risco de uma pessoa negra ser assassinada no Brasil é, em média, 2,5 vezes maior que uma pessoa branca. No estado da Paraíba, por exemplo, a chance de um jovem negro ser vítima de homicídio é 13 vezes maior do que um jovem branco. Em Pernambuco, o risco relativo é de 1,56, e em Alagoas é 8,74. Os números são frios, como as calçadas das periferias que recebem os corpos de jovens ali anônimos. Na sua maioria são pobres, assassinados pelo tráfico ou pela polícia, e não ganham destaque na mídia nacional.

Em uma linguagem que transita entre o relato em 3ª pessoa, exercendo o ofício de repórter, e testemunhos em 1ª pessoa, entre aspas, representantes fiéis das falas das mulheres entrevistadas, Karla Maria nota o silenciamento da mídia de massa diante de tantas e cotidianas mortes de jovens negros no Brasil. Ou seja, do mesmo modo que os dados das estatísticas são frios e bem calculados, também assim o é a reação da população diante do genocídio negro.

Dessa forma, Bruna Rocha, em seu depoimento, denuncia o racismo institucional que é infligido a jovens negros, entendendo, de modo consciente, que as mortes não são por acaso. Isto é, devido a fatores de opressão relacionados a questões raciais, de classe e também de gênero, os mecanismos de poder do Estado autorizam e institucionalizam o assassinato em massa de jovens negros, seja pela força policial, seja pela falta de responsabilização dos culpados, seja pela violência causada pelo tráfico, que não é devidamente enfrentado a partir de projetos sociais

inclusivos. Entende-se que segurança pública para a população negra periférica não passa pela punição violenta em presídios superlotados e com condições precárias de vida, e nem pela violência policial altamente militarizada e pronta para apontar a arma, e atirar, contra a população que deveria proteger.

A polícia militar, enquanto instituição herdeira dos processos de aviltamento e violência próprios da Ditadura Militar, vê a população como inimiga, e os interesses do Estado como amigo, e age em favor destes e não daqueles. Por isso, uma real e efetiva segurança pública passa por políticas governamentais relacionadas à implementação de iluminação pública eficiente em lugares poucos iluminados, à construção de escolas e creches que atendam com qualidade toda a população que delas necessita, à construção e aprimoramento dos hospitais, à construção de centros culturais de convivência e resistência da cultura negra, à implementação de saneamento básico de qualidade, à pavimentação das ruas e espaços públicos etc. Assim, retirar alguém da marginalidade provocada pela violência urbana é promover o acesso aos direitos básicos de cidadania e humanidade, e não punir indiscriminadamente e de forma brutal, sem a construção de projetos que realmente incluam esses sujeitos na sociedade. Como exemplo, Karla Maria conta a história de Eduardo de Jesus Ferreira, que em 2015, aos 10 anos de idade, foi morto pela polícia na porta de casa na comunidade do morro do Alemão, periferia da cidade do Rio de Janeiro. Sua mãe, Terezina de Jesus Ferreira, desabafa sobre a sensação de insegurança de quem mora na favela, vinda pelo abuso das forças policiais: “Eu sei que policiais do bem não entram encapuzados na favela. Esses que entram encapuzados são os que atiram primeiro para depois perguntar. São verdadeiros bandidos armados” (*apud* Maria, 2017, p. 15). Desse modo, Bruna Rocha entende que a consolidação e a real efetivação de políticas públicas, que proporcionem acesso à cultura, à educação de qualidade, à saúde, ao lazer e à cidadania, em geral, é o caminho para prevenir e reparar problemas de violência contra a juventude negra. Assim, cotas raciais, e outras medidas que visem à inclusão e à reparação das opressões cometidas, são maneiras legítimas de combater a violência contra a juventude negra, de diminuir a violência urbana, como um todo, e de promover maior equidade social.

Outra narrativa resgatada por Karla Maria, em *Mulheres extraordinárias*, é a história de Débora Silva Maria, a mãe de Edson Rogério dos Santos, que foi assassinado em 2006 por policiais. Homicídio cometido no período de guerra entre o crime organizado e a polícia militar na grande São Paulo, conhecido como Crimes de Maio. A partir dessa série de crimes, fundou-se o movimento Mães de Maio, que clamam por justiça pelos assassinatos de seus filhos. As Mães acreditam que só pela justiça poderão encontrar a paz novamente, em vista da perda brutal de um filho. Contudo, como bem afirma Karla Maria, ninguém foi indiciado pelos crimes e os

inquéritos abertos foram todos arquivados, o que demonstra a precária preocupação da polícia em investigar e solucionar esses crimes praticados por membros da própria força policial.

Assim, percebendo a falta de valor atribuída às vidas de jovens negros periféricos e as profundas desigualdades sociais que fraturam a vida de negras(os), assim como ocorreu no período escravocrata, e também pós-abolição, Débora Silva Maria declara: "a escravatura não acabou: a senzala é a nossa periferia, as chibatas são as balas de revólver, o sinhozinho é o Estado autoritário e o capitão do mato é o algoz dos nossos filhos. A paz e a justiça andam juntas, assim como o negro e o pobre" (*apud* Maria, 2017, p. 54). Ela termina ironizando ao dizer que para haver paz social é preciso antes justiça, o que não ocorre de modo efetivo no Brasil; da mesma forma, para ser pobre, tem que ser negro, e vice-versa. Essa mulher extraordinária percebe que enquanto essa dinâmica não for transformada, enquanto não houver responsabilização e julgamento justo dos assassinatos executados pela força policial, e enquanto as oportunidades sociais não forem mais equilibradas, a paz será uma utopia.

Por fim, Karla Maria nos conta a história de Gabriel, nome fictício dado a um menino de 18 anos de idade, negro, paulistano, filho de Maria, nome também fictício para proteger a vida da família. Relatam-se agressões e violações que Gabriel sofreu nas abordagens policiais onde mora. Gabriel, durante a entrevista, mostra os hematomas nas costelas dos chutes dos policiais e explica que a polícia chega nas casas dos moradores das favelas com o pé na porta e arma em punho, sem respeito com a vida da população. Esclarece ainda que as agressões são feitas em lugares que não deixam marca, para evitar alguma futura punição pelo crime cometido, pois, quando os policiais deixam marcas das violências, o assassinato é certo.

Gabriel declara também que quando o policial sabe que ele já tem passagem pela polícia, o tratamento é mais violento, e os agentes militares passam a chamá-lo de "neguinho, safado, verme, pilantra" (*apud* Maria, 2017, p. 55), ocorrendo processos de desumanização e de violações ainda mais brutais. Karla Maria define que a palavra "abordar" no dicionário significa simplesmente achegar-se a, aproximar-se, atingir, interpelar, e, em termos policiais, é o primeiro contato do policial com o público, sendo uma ação rotineira e simples da prática policial. Contudo, nas periferias brasileiras, essa palavra adquiriu outros significados, e diante de indivíduos negros e pobres, a abordagem policial é sinônimo de abuso, sendo, muitas vezes, letal.

Para comprovar esse fato, apresentam-se os seguintes dados: "das 1.275 vítimas de homicídio decorrente de intervenção policial entre 2010 e 2013 na cidade do Rio de Janeiro (RJ), por exemplo, 99,5% eram homens, 79% negros e 75% tinham entre 15 e 29 anos de idade. Não há, contudo, dados sobre as circunstâncias das mortes" (*in*: Maria, 2017, p. 56). Dessa forma, a violência policial é reflexo de dinâmicas opressivas e negativas que recaem sobre indivíduos

subalternizados, principalmente homens, jovens, negros e periféricos, por questões de classe, raça e gênero. Na sociedade brasileira, perante o sujeito marginalizado, o Estado se vê no direito de cercear sua vida pelas mãos abusivas dos policiais; enquanto isso, estratégias de real segurança e proteção são instaladas nos centros urbanos, nos grandes condomínios, que são redutos de uma elite abastada e predominantemente branca.

Dessa maneira, Gabriel narra sua condição de maior vulnerabilidade social e luta para poder viver e resistir à imagem a que está predeterminado, de criminoso, bandido:

> Se dois moleques estão andando na rua, um branco e um negro, é para cima do negro que ele vai. Assim não tem jeito e é difícil viver dessa maneira, mas eu não tenho medo de andar, porque quem não deve não teme, mas, se eu posso mudar o caminho em que o policial está, eu mudo. (*apud* Maria, 2017, p. 58).

A pesquisa, apresentada por Karla Maria em *Mulheres Extraordinárias*, denominada *A filtragem racial na seleção policial de suspeitos: segurança pública e relações raciais*, aponta que as taxas de letalidade da ação policial se centralizam na população negra jovem e que habita territórios marginalizados. Há, por isso, uma forte relação entre violência policial brutal, como homicídios, torturas, chacinas, desaparecimentos, e as esferas étnico-raciais, o local de moradia, o nível de escolaridade e a classe social da vítima. Reafirma-se, então, que "violência policial e racialização são fenômenos sociais correlacionados" (Maria, 2017, p. 58). A prática violenta da polícia é, por conseguinte, uma forma de continuar com o extermínio do povo negro, visto como subalternizado aos caprichos da comunidade eurocêntrica da branquitude. A naturalização da violência contra a juventude negra periférica é uma das maiores estratégias de desumanização e negação do direito à vida desse grupo, sendo ainda uma das expressões mais radicais do racismo nos moldes capitalistas e contemporâneos.

## Considerações finais

É urgente o estabelecimento de políticas públicas que assegurem o direito à vida das mulheres negras e dos homens negros, desconstruindo as estruturas sociais que historicamente violam seu potencial de existência e suas capacidades de vivência. Para isso, como já debatido, é preciso implementar políticas públicas – tais como, educação sexual, implantar nas DEAMs (Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher) atendimento particularizado às mulheres em condição de vulnerabilidade social, combater a impunidade, como um todo, e punir com rigidez as redes de tráfico sexual de mulheres – que protejam as mulheres negras das violências sexuais e domésticas, haja vista que só assim é possível superar os ideais escravocratas

patriarcais que recaem sobre estas desde séculos atrás.

A respeito da violência contra jovens negros, é inadiável o estabelecimento de treinamentos policiais apropriados em defesa da vida e em favor do respeito à população periférica e negra, e ainda há a necessidade de implementação de ouvidorias eficientes nos batalhões de Polícia Militar, com investigação, identificação, apuração, responsabilização e julgamento adequados e efetivos para todos os casos de violência policial que resultam em contravenção penal e/ou em homicídios.

Para isso, tendo como ponto de partida o protagonismo negro, deve-se ocorrer a escuta cuidadosa da população negra e periférica a respeito de suas vivências e de suas demandas cotidianas, sendo estes agentes ativos de transformação de sua própria realidalde, o que pode produzir subjetificação desse grupo socialmente marginalizado e também solidariedade da população, em geral, com essas violências e essas atrocidades enfrentadas. Nessa perspectiva, a mídia seria incentivadora de debates antirracistas, feministas e de defesa das minorias sociais, de modo que proporcione conscientização da vulnerabilidade social da população negra periférica e, coletivamente, a partir da voz desse grupo, também formulem soluções para as questões de desigualdades sociais combinadas recorrentes no mundo atual.

# Referências


Carneiro, Suelaine. “Mulheres negras e violência: decodificando os números”. **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-e-violencia-decodificando-os-numeros/>. Acesso em: 28 set. 2023.

Davis, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Del Priore, Mary; Amantino, Marcia. **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2011.

Del Priore, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. Gonzalez,

Lélia. “Por um feminismo afro-latino-americano”. In: **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino: Batalhas de ideias**, n. 1, Brasil, p. 12-20, p. 2011.

_____. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984, p. 223-244.

Foucault, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida. In: _____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 145-174.

Maria, Karla. **Mulheres extraordinárias**. São Paulo: Paulus, 2017.

Nascimento, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

**Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2023.

Pinsky, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

Ribeiro, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Shohat,

Ella e Stam, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Showalter, Elaine. **O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Waiselfisz, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012** - Atualização: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília/DF: FLACSO, 2012.

_____. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil.** Mapa da violência, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-83, 2015.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c07

# 7. Panorama das Medidas Socioeducativas: uma Face da Educação no Estado de São Paulo

*Francisca da Conceição*
*José Carlos do Nascimento*
*Luzilene Barbosa da Silva*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo fornecer um panorama acerca da execução das medidas socioeducativas (MSE) no estado de São Paulo. É resultado de parte do trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação ofertado pela Escola Nacional de Socioeducação em parceria com a Universidade de Brasília. Em face desse escopo, é exposto análise da política pública de socioeducação, assim como um levantamento do quantitativo de centros de atendimento e de adolescentes em cumprimento de medidas privativas e restritivas de liberdade.

Expor-se-á, ainda, informações concernentes às medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade. Nesse movimento, tecem-se argumentações tendo em vista o repertório de equipamentos, o número de adolescentes em cumprimento de MSE em meio aberto e a política de gestão adotada para esse setor.

Na construção do cenário da socioeducação, nesse estado, é valoroso ponderar que em sua história de institucionalização de crianças e adolescentes acompanhou o alinhamento oferecidos pelas diretrizes nacionais no que tange às múltiplas políticas instituídas no país. Nesse sentido, ressalta-se a publicação do Código de Menores, a criação das instituições da Funabem, o Pró-Menor e a FEBEM de São Paulo, atualmente denominada Fundação CASA (Spinelli, 2006).

O estado de São Paulo entre meados das décadas de 1990 a 2000 passou por um período de turbulência no que se refere à institucionalização de crianças e adolescentes na FEBEM-SP com superlotação, fugas em massa e rebeliões com uso de violência, acusações de tortura que desencadearam o acompanhamento e denúncia da instituição aos órgãos nacionais e

internacionais de Direitos Humanos (CIDH, 2007; Spinelli, 2006).

As constantes notícias veiculadas nos principais meios de comunicação e as investigações da Comissão Interamericana de Direitos Humanos desencadearam uma série de ações do Estado que, em busca de se adequar às exigências legais nacionais e internacionais, decidiu por promover iniciativas que culminaram na demissão de funcionários, fechamento de grandes complexos como *Tatuapé* e *Imigrantes*, a descentralização administrativa e a construção de centros menores chamados T-40 e, por fim, a mudança de nome da instituição FEBEM-SP para Fundação CASA (Fundação Casa, 2010; Spinelli, 2006).

Assinalados esses pontos, cabe discutir as implicações dessas alterações no âmbito da estrutura física dos centros e se essas modificações tiveram reflexo na qualidade do atendimento prestado aos usuários, bem como nas relações entre os servidores e os adolescentes atendidos. Sopesa refletir se a alteração no nome da instituição em adequação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, se materializou em um atendimento que, de fato, assuma um compromisso para a efetivação desse marco legal amparado na doutrina da proteção integral e no reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

## Configuração das Medidas Socioeducativas com restrição e privação de liberdade

Atualmente, a Fundação CASA conta com 145 centros de atendimento socioeducativo distribuídos em onze divisões regionais responsáveis pelo atendimento demarcado por macrorregiões no estado de São Paulo. Tais centros possuem características diferentes tanto no que refere à arquitetura física, quanto à finalidade de atendimento, população atendida (quantidade, sexo, idade) e quantidade de profissionais.

A título de organização foi realizada a distribuição em territórios ou macrorregiões, em que cada divisão regional se responsabiliza pela administração de um quantitativo de centros e pelo atendimento aos adolescentes residentes no território resultante da relação construída entre a posição geográfica dos centros, as cidades relacionadas e os bairros adjuntos.

Foi procedida pesquisa documental junto ao Boletim Estatístico da Fundação CASA, que por intermédio do seu Núcleo de Produção de Informações Estratégicas emitiu em fevereiro do corrente ano uma publicação (vide Quadro 1) que revela o quantitativo de adolescentes que estão em cumprimento de MSE restritiva ou privativa de liberdade.

**Tabela 1:** Quantidade de adolescentes por programas de atendimento

| | *Masculino* | | *Feminino* | | *Total* |
|---|---|---|---|---|---|
| Programa de Atendimento (PA) | *Nº Vagas ocupadas* | *% de vagas ocupadas por PA* | *Nº Vagas ocupadas* | *% de vagas ocupadas por PA* | |
| Atendimento Inicial | 28 | *97* | 1 | *3* | 29 |
| Internação Provisória | 1.185 | *94* | 72 | *6* | 1257 |
| Internação Sanção | 54 | *100* | 0 | *0* | 54 |
| Internação | 6.620 | *96* | 263 | *4* | 6883 |
| Internação Sanção IPs | 85 | *89* | 11 | *11* | 96 |
| Semiliberdade | 332 | *96* | 14 | *4* | 346 |
| Protetiva | 2 | *67* | 1 | *33* | 3 |

**Fonte:** Fundação CASA (Boletim Estatístico -Fevereiro/2018) Elaboração dos autores.

A partir da leitura do Quadro 1, verifica-se que o quantitativo de adolescentes na condição retratada é de 8.668. No que se refere à finalidade do atendimento, os dados encontrados evidenciam a primazia de vagas disponíveis para a medida de privação de liberdade em detrimento da medida com restrição de liberdade, semiliberdade. Outra informação encontrada que confirma essa observação registrada neste parágrafo é retratada no Quadro 2 que mostra a distribuição dos centros de atendimento em função dos segmentos adotados para a atuação da Fundação CASA.

**Quadro 1:** Quantidade de centros de Atendimento Socioeducativo no estado de São Paulo

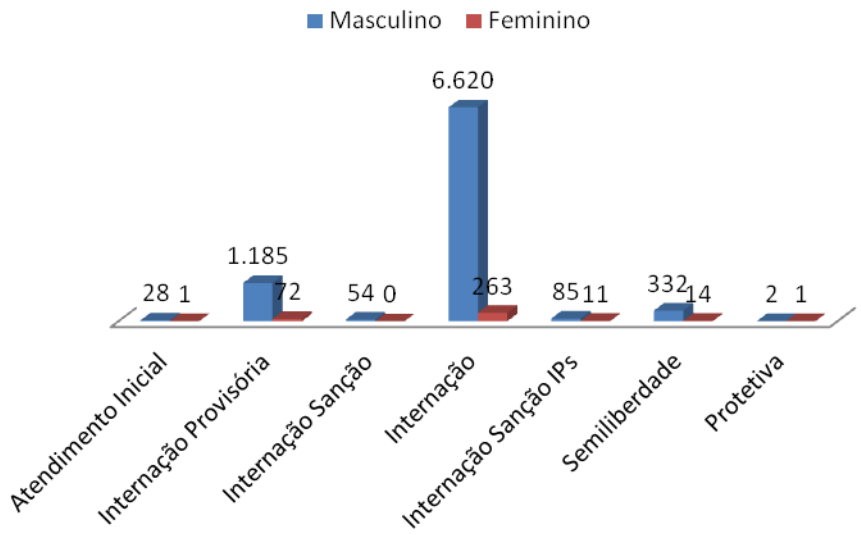
| Atendimento | Internação | Semiliberdade | Internação | Internação |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| 9 | 41 | 19 | 74 | 4 |

**Fonte:** Fundação CASA (Boletim Estatístico-Fevereiro/2018) Elaboração dos autores.

A apreciação crítica das informações presentes no Quadro 1 e 2 permitem afirmar que a quantidade de vagas ocupadas pelos adolescentes do sexo masculino em todos os programas é de 8.306 adolescentes, perfazendo 96% das vagas ocupadas na instituição. Enquanto as adolescentes ocupam em todos os programas 362 vagas, 4% das vagas ocupadas atualmente. No site da instituição, em que é possível acessar tais informações, não se encontra de forma objetiva a quantidade de vagas em cada centro e programa de atendimento. Os dados apontam para a inegável predominância de vagas para adolescentes do sexo masculino.

Essa constatação corrobora com os resultados dos estudos desenvolvidos no âmbito do Mapa da Violência (Waiselfisz, 2016), dado que evidencia a população adolescente do sexo masculino como mais vulnerável. O Mapa da Violência retrata que esse público está mais propenso a sofrer violência por arma de fogo e, de acordo com os dados publicizados pela Fundação CASA, está também mais sujeita à privação de liberdade, sendo maioria no sistema socioeducativo paulista, especialmente na MSE de internação (vide Gráfico 1).

**Gráfico 1:** Quantidade de Adolescentes por sexo nos programas de atendimento

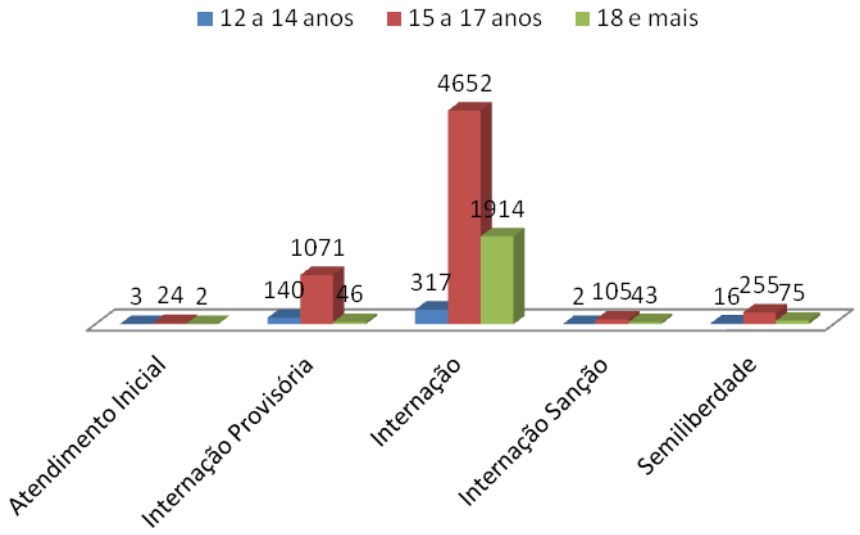



**Fonte:** Fundação CASA (Boletim Estatístico -Fevereiro/2018) Elaboração dos autores.

Conforme se percebe pela leitura do Gráfico 1, em todos os programas de atendimento os adolescentes do sexo masculino são a maioria. No caso em que se figura a menor discrepância (Protetiva), o número de adolescentes do sexo masculino corresponde ao dobro do número do sexo feminino. Nos demais casos, os quantitativos são expressivos; na Internação Sanção todas as ocorrências são do sexo masculino e na Internação que concentra o maior número de ocorrência se nota que apenas 263, ou seja, 3,8% são do sexo feminino.

O atendimento socioeducativo conforme previsão legal se dá aos/às adolescentes entre 12 anos completos e 20 anos e onze meses. Em relação à distribuição de adolescentes por faixa etária nos programas de atendimento, os dados encontrados indicam a prevalência de adolescentes entre 15 a 17 anos em todos os programas de atendimento.

**Gráfico 2:** Distribuição dos adolescentes nos programas de atendimento por faixa etária

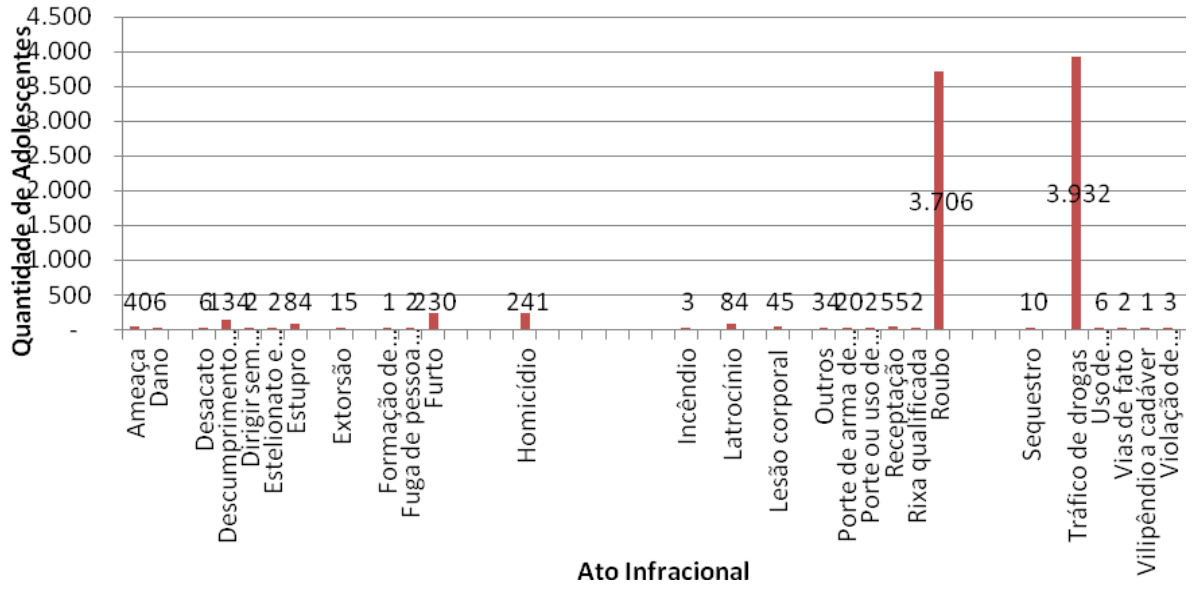



**Fonte:** Fundação CASA (Boletim Estatístico -Fevereiro/2018) Elaboração dos autores.

Quanto ao tipo de ato infracional, boletim estatístico informado pela Fundação CASA é detalhado e aponta que a maior parte dos delitos praticados por adolescentes estão relacionados ao patrimônio e tráfico de drogas, sendo os atos contra a vida e integridade física é quantitativamente menor, de onde também é possível inferir as condições de vulnerabilidade social como fatores preponderantes à prática de ato infracional por adolescentes.

Para melhor apresentação dos números, expressar-se-á tipificação infracional com a somatória dos qualificadores, por exemplo, atos infracionais versados em roubo (roubo, roubo qualificado, roubo tentado, e correlatos), os dados foram somados e apresentados como “roubo”.

**Gráfico 3:** Quantidade de adolescentes por tipificação de ato infracional.




**Fonte:** Fundação CASA (Boletim Estatístico -Fevereiro/2018) Elaboração dos autores.

Esses dados evidenciam a contraposição à especulação midiática de que os adolescentes são responsáveis pela maior parte de atos de violência contra a vida. As informações descritas no gráfico indicam que é a busca por ganho material o principal motivo da prática delitiva por parte dos adolescentes. O alto índice de adolescentes internados pela prática de tráfico de drogas indica a primazia da internação nos atos judiciários e o ineficiente resultado da política do Estado de combate às drogas.

## Os Centros de Atendimento

Os centros de atendimento socioeducativo possuem características diferentes considerando sua elegibilidade. A elegibilidade de cada centro é definida em portaria normativa e segue a separação por idade, sexo, histórico infracional (primários e reincidentes) e quantidade de adolescentes atendidos, o que influencia no contingente de trabalhadores disponíveis para o atendimento socioeducativo.

As equipes de cada centro são compostas pela gestão (direção, encarregado técnico, encarregado administrativo e coordenadores de equipe), equipe psicossocial (Assistentes sociais e Psicólogas), Equipe Pedagógica (Pedagogos e Agentes pedagógicos), Equipe de apoio socioeducativo (Agentes de apoio socioeducativo). A quantidade de profissionais de cada área está sujeita à quantidade de adolescentes por centro.

A Fundação CASA possui em seu Regimento Interno, conforme previsto pela Lei do SINASE, a orientação para formação de equipes interdisciplinares, que na instituição é denominada equipes de referência, compostas por um profissional de casa área e que possuem a responsabilidade do acompanhamento do processo socioeducativo dos adolescentes, elaboração e efetivação do Plano Individual de Atendimento (PIA) junto com as famílias e adolescentes. As equipes de referência devem atender no máximo 20 adolescentes, todavia, há disparidade dessa realidade. Há centros em que o número de adolescentes atendidos por equipe de referência fica abaixo de vinte adolescentes e outros em que as equipes atendem quantidade superior a esse número (Brasil, 2012; Fundação Casa, 2012).

## Medidas Socioeducativas em Meio Aberto na Cidade de São Paulo

Os dados referentes ao município de São Paulo não estão disponíveis e compilados como a instituição Fundação CASA disponibiliza os dados referentes às medidas de restrição e privação de liberdade. Portanto, foi necessário entrar em contato com a Secretaria Municipal de

Assistência e Desenvolvimento Social - SMADS – por meio do Sistema de Informação ao Cidadão (e-SIC) para obter algumas informações sobre a quantidade de adolescentes cumprindo Medida em meio aberto, quantos serviços existem na capital paulista e o modelo de gestão.

Em resposta enviada por correio eletrônico, obteve-se que a cidade de São Paulo conta com 60 equipamentos de serviço de Medida Socioeducativa em meio aberto, ofertando um total de 5.715 vagas com modelo de gestão previsto pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no Eixo Média Complexidade. De acordo com as informações em 05 de março de 2018, existem 4.380 adolescentes em cumprimento de Medidas em meio aberto com primazia à medida de liberdade assistida, sendo:

**Tabela 2:** Dados referentes às Medidas Socioeducativas em meio aberto no Município de São Paulo

| Tipo de Medida | Liberdade Assistida (LA) | Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) | LA e PSC cumulativamente | Total de Vagas Ocupadas |
|---|---|---|---|---|
| Quant. Adolescentes | 2.785 | 390 | 1.205 | 4.380 |
| % de vagas ocupadas | 64 | 9 | 28 | 100 |

**Fonte:** Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (2018). Elaboração dos autores.

De acordo com as informações obtidas, numa divisão especulativa entre a quantidade de equipamentos *versus* a quantidade de vagas ofertadas, observa-se que cada equipamento oferece, aproximadamente, 100 vagas. Das 5.715 vagas disponíveis em meio aberto, 76% estão ocupadas. Destas, 64% dos adolescentes cumprem medida de Liberdade Assistida; 9% estão inseridos em medida de Prestação de Serviço à Comunidade; e, 28% cumprem cumulativamente as medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade. Os dados indicam que, quando da aplicação de medida em meio aberto, prima-se pela aplicação da medida de Liberdade Assistida

A falta de dados disponíveis sobre o andamento da execução dessa política pública por parte da gestão municipal dificulta a compreensão da qualidade dos serviços ofertados. As informações são cruciais para a construção das estratégias e cruciais para se pensar a política e a relação com as demais políticas setoriais. É preciso avançar em direção a tornar acessíveis as informações atinentes à prevalência de gênero, quantidade de equipamentos por território, como é feita a divisão por território e quantidade de adolescentes atendidos em cada equipamento. Além disso, obter informações acerca das equipes, quantidade e formação, modelos de gestão, dentre outros pontos relevantes para a compreensão dessas ações.

# Considerações finais

O cotidiano da prática revela que os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa no estado de São Paulo, tanto nas Medidas restritivas e privativas de liberdade, quanto nas Medidas em meio aberto, apresentam histórico de repetências e evasão escolar, em geral, apresentam defasagem em relação à idade-série.

Quanto ao status social, as/os adolescentes são, em sua maioria, pobres, negros e pardos, moradores de regiões periféricas. Na maioria dos casos, os pais trabalham em atividades operacionais e precisam suplementar a renda com política social de transferência de renda.

Ao adentrarem no programa de atendimento dos centros, as/os adolescentes são imediatamente inseridos em atividades pedagógicas como educação formal e cursos de capacitação profissional que são ministrados a partir da intersecção com as políticas públicas de Educação do estado e parceria com entidades que ofertam capacitação profissional.

O atendimento de saúde é realizado por meio de médicos clínicos gerais contratados pela instituição e o atendimento em especialidades é encaminhado aos equipamentos da rede de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS).

No município de São Paulo, com a finalidade de assegurar o direito à educação dos adolescentes egressos, há cerca de dois anos, foi instituído, a partir da parceria com o Ministério Público e Secretaria de Educação, o fluxo de vagas. É um procedimento que envolve a família dos adolescentes na sugestão de escolas mais próximas de sua moradia para o adolescente estudar após sua saída da internação. Nesse sentido, a Fundação CASA por meio do contato com a Diretoria Regional de Ensino solicita vaga para uma das três escolas indicadas pela família, bem como a Secretaria Estadual de Educação garante a existência da vaga em uma das escolas sugeridas pela família do adolescente. A instituição desse procedimento de caráter intersetorial foi importante para a garantia do direito à educação dos adolescentes egressos das medidas com privação de liberdade.

Algumas ações previstas no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo como o estabelecimento de acompanhamento aos egressos e instituição de delegacias especializadas para o atendimento a adolescentes parecem longe de serem efetivadas. No que se refere ao combate a situações de violência, houve a instituição interna da notificação de violência e mais recentemente de um Comitê Institucional de Direitos Humanos. Sabe-se que no cotidiano dos centros as situações de violência e violação de direitos dos adolescentes ainda são constantes.

Em alguns centros há práticas como raspar o cabelo dos adolescentes em cortes padronizados, a exigência de deferências verbais como “procedimentos informais dos centros”,

visto que não constam no Regimento Interno da instituição, tais como pedir licença ao passar (licença, senhor) e a necessidade de autorização para mínimas coisas como pedir papel higiênico e para usar o banheiro, assim como postura corporal de subserviência como andar com a cabeça baixa e com as mãos para trás do corpo.

Essa condição, ainda encontrada em centros da Fundação CASA, sugere que as mudanças na estrutura física e administrativas não foram acompanhadas de mudanças na qualidade do atendimento prestado, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente e o SINASE que preconizam a responsabilização cidadã e o protagonismo juvenil, ainda persistem práticas cristalizadas advindas da FEBEM/SP que reificam e reforçam a condição de exclusão social vivenciada pelos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no estado de São Paulo.

Outro fator a ser destacado é a ausência de programa de capacitação continuada aos trabalhadores o que dificulta a efetivação da Socioeducação no estado de São Paulo como política pública de garantia de direitos dos adolescentes. A medida socioeducativa de privação de liberdade ainda carrega a concepção de segurança e controle em detrimento de concepção pedagógica e de efetiva emancipação dos adolescentes.

Compreende-se dessa forma que houve avanços no que se refere à estrutura dos centros e na instituição de diretrizes em consonância com a legislação vigente, todavia, importante que haja avanços na qualificação do atendimento aos adolescentes privados de liberdade.

# Referências


BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do adolescente (ECA).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm . Acesso em: 04 out. 2018.

_____. Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE** – Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. - Brasília - DF, 2012.

CIDH. **Resolução da Corte Interamericana de Direitos Humanos**, 03 de Julho de 2007. Medidas provisórias com respeito à República Federativa do Brasil. Assunto das crianças e adolescentes privados de liberdade no Complexo do Tatuapé da Fundação CASA. Disponível em: <www.corteidh.or.cr/docs/medidas/febem_se_04_portugues.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018.

FUNDAÇÃO CASA. **História.** Assessoria de Imprensa, publicação em 07 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-fundacaohistoria&d=83>. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. Portaria Normativa nº 224/2012. **Regimento Interno**. Publicada no DOE de 08 de maio de 2012. Disponível em: http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=legislação&d=16. Acesso em: 04 out. 2018

_____. **Boletim Estatístico: posição em 23 de fevereiro de 2018**. Núcleo de produção de informações estratégicas. (2018). Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estatístico&d=79>. Acesso em: 04 out. 2018.

São Paulo. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS). **Dados sobre Medidas Socioeducativas em meio aberto no município de São Paulo.** Serviço de informação ao cidadão (e-SIC), via Correio Eletrônico em 05/03/2018.

Spinelli. Kelly Cristina. Febem na contramão do Estatuto da Criança e do Adolescente.. Reportagem. Fotos: Daniel Garcia. **Revista ADUSP**, nº 38, setembro, 2006. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/38/r38a03.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018.

Waiselfisz, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016:** homicídios por arma de fogo no Brasil. Flasco Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/>. Acesso em: 04 out. 2018.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c08

# 8. Um olhar visionário de Vigostki sobre a Defectologia: um promotor de direitos humanos da pessoa com deficiência

*Simone Aparecida dos Santos Silva*
*Margaret da Conceição Silva*

## Introdução

O presente texto mostra que o direito à educação, num enfoque a dignidade da pessoa humana como princípio de direitos humanos para as pessoas com deficiências já começou a ser discutida com tensionamento em um contexto o qual o modelo médico delimitava quem era os sujeitos de direitos. Tem-se como objeto de estudo o defeito-deficiência na compreensão do nosso referencial-teórico. Destarte, esta pesquisa tem como objetivo escrever sobre o psicólogo bielorrusso L. S. Vigotsky, com as nossas interlocuções, compreendendo como o autor dialoga com a temática que iminente pretendemos estudar. O livro escolhido é Obras Escogidas Volume V Fundamentos de Defectología, 1997.

Neste tomo, o autor, com a coragem de observar o sujeito como ser possuidor de direitos, por prismas diferentes as quais, os pesquisadores da época, analisavam as concepções sobre a defectologia, conceitua através de concepções ontológicas do ser social e suas infinitas particularidades, humanizando os processos do desenvolvimento cultural da criança com defeito.

Tal análise propõe uma importante contribuição para fomentar estudos sobre criança com deficiência. Imaginar como um pesquisador com um olhar para o interior do ser humano e a partir disso, compreender como ele consegue relacioná-lo com tudo o que materializa ao seu redor, como os contextos históricos e culturais. Ainda, perceber como o mediar e como são mediados por esse, é de suma relevância para compreender o autor e sua obra. Observando que o termo “defeito” será utilizado para manter a tradução da obra e o contexto do mesmo, bem como apropriar-se da linguagem como forma de justiça. Pois, segundo Guerra (2021), em seu livro a "Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo", uma das formas de vencer e lutar contra o capacitismo é

adotar linguagens que antes fora apropriada de forma pejorativas para uma atuação de luta no modelo radical da deficiência. Neste prelo, a palavra defeito, assim como aleijado, pessoa deficiente passa ser uma linguagem de respeito e luta. No entanto, é relevante informar que o termo, aqui presente, isenta-se de qualquer preconceito, por assim como autor, querer promover a constituição do ser livre, social e cultural dentro do espaço escolarizado e fora deste.

## Caminhos para novos diálogos metodológicos

Essa pesquisa tem caráter teórico-bibliográfico e descritivo do Tomo V de Vigotski, e, uma abordagem qualitativa e discursiva, na qual se inicia conceituar a terminologia "defectologia" no dicionário, para posteriomente na obra citada. O destaque especial por este autor, fundamentar-se no reconhecimento da sua importância, por ser um dos teóricos, segundo Bock; Furtado; Teixeira (1995), que buscou uma alternativa dentro do materialismo dialético para questionar o conflito entre as concepções idealistas e mecanicistas na psicologia. Buscando a formação de um novo homem para uma nova sociedade, que emergia no contexto da Revolução Russa de 1917. Pela densidade e riqueza da obra, deixamos em abertos futuras contribuições, pois se sabe da complexidade das terminologias centrais desenvolvidas: defectologia e criança com defeito.

## Conhecendo um pouco de Lev Seminovitch Vigotski e seu contexto histórico

Lev Seminovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, região então dominada pela Rússia (e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União Soviética, adotando o nome de Belarus). Seus pais eram de uma família judaica culta e com boas condições econômicas, o que permitiu a Vigotski uma formação sólida desde criança. Ele teve um tutor particular até entrar no curso secundário e se dedicou desde cedo a muitas leituras. Aos 18 anos, matriculou-se no curso de medicina em Moscou, mas acabou cursando a faculdade de direito. Formado, voltou a Gomel, na Bielo-Rússia, em 1917, ano da revolução bolchevique, que ele apoiou. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia - área em que rapidamente ganhou destaque, graças a sua cultura enciclopédica, seu pensamento inovador e sua intensa atividade, tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos. Em 1925, já sofrendo da tuberculose que o mataria em 1934, publicou *A Psicologia da Arte*, um estudo sobre *Hamlet*, de William Shakespeare, cuja origem é sua dissertação de mestrado.

Em menos de 38 anos de vida, Vigotski conheceu momentos políticos drasticamente

diferentes, que tiveram forte influência em seu trabalho. Nascido sob o regime dos czares russos, Vigotski acompanhou de perto, como estudante e intelectual, os acontecimentos que levaram à revolução comunista de 1917. O período que se seguiu foi marcado, entre outras coisas, por um clima de efervescência intelectual, com a abertura de espaço para as vanguardas artísticas e o pensamento inovador nas ciências, além de uma preocupação em promover políticas educacionais eficazes e abrangentes. Logo após a revolução, Vigotski intensificou seus estudos sobre psicologia. Visitou comunidades rurais, onde pesquisou a relação entre nível de escolaridade e conhecimento e a influência das tradições no desenvolvimento cognitivo.

> Felizmente, não foi o que ocorreu com o *Pedagoguitcheskaia psirrologuia (Psicologia pedagógica*). Lançado em 1926, foi o único livro que Vigostki viu publicado e no qual defende a criação de um novo campo científico – a Psicologia Pedagógica. As duas obras sem dúvida, revelam que a capital russa, agora capital da União Soviética estava recepcionando um jovem pesquisador engajado com questões que a nova sociedade apresentava. Não demorou muito para Vigostki assumir o papel de líder intelectual na troika formada com Luria e Leontiev no novo local de trabalho – Instituto de Psicologia (Prestes; Tunes; Nascimento, 2017, p. 67).

Com a ascensão ao poder de Josef Stalin, em 1924, o ambiente cultural ficou cada vez mais limitado. Vigotski usou a dialética marxista para sua teoria interacionista, mas sua análise da importância da esfera social no desenvolvimento intelectual era criticada por não se basear na luta de classes, como se tornara obrigatório na produção científica soviética. Em 1936, dois anos após sua morte, toda a obra de Vigotski foi censurada pela ditadura de Stalin e assim permaneceu por 20 anos. Atualmente, no entanto, suas obras vêm sendo estudadas e valorizadas no mundo todo.

É de suma importância ressaltar que as perseguições às obras de Vigotski afetaram em sua divulgação. De acordo com Prestes & Tunes & Nascimento (2017, p. 64) há vários problemas de "tradução, organização e publicação das obras" do autor, no Brasil e na própria Rússia, o que segundo as mesmas torna-se a árdua a tarefa de interpretação das suas ideias. No entanto, as autoras e autor ressaltam que é surpreendente o conteúdo de suas obras:

> Uma pergunta que sempre surge quando se estuda a trajetória de vida e de produção intelectual de Lev Semionovitch Vigotski: é como conseguiu em tão pouco tempo deixar uma obra tão extensa e que, ainda hoje, abre novos horizontes para pesquisadores do mais diversos campos do conhecimento? Não estaria nesse aspecto a atualidade suas ideias? (Prestes; Tunes; Nascimento, 2017, p. 64).

A psicologia Histórico-Cultural é uma das grandes teorias que podemos recorrer ao estudarmos a deficiência e suas complexidades subjetivas. Vigotski encabeçou esta teoria que também tem grandes contribuições de vários outros representantes da teoria histórico-cultural e da atividade como Luria, Leontiev, Rubinstein, Zaporozhets, Elkonim, Zankov, Petrovsky, Galperin,

Davydov, Talizina, entre outros (Longarezi; Puentes, 2017). Assim, faremos uma breve introdução sobre a perspectiva histórico cultural para depois apreciarmos as contribuições para os estudos da deficiência.

## O pesquisador de pessoas com deficiências e a construção do conhecimento à luz da perspectiva histórico cultural

Esse estudo consiste em manifestar ideias e reflexões sobre o tema "o pesquisador de pessoas com deficiência e a construção do conhecimento à luz da perspectiva histórico cultural", tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são as pessoas com deficiência.

É interessante também conceituar a epistemologia como um ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, a epistemologia busca compreender como é possível o ser humano adquirir o conhecimento genuíno e necessário, compreendendo as diversas formas de buscá-lo.

Inicialmente quando pensamos em abordar um tema ou um conteúdo acadêmico, é de praxe ou é comum que se inicie pelos conceitos, pelas definições sobre o tema. É comum e às vezes necessário, que deixemos claro de forma conceitual o que estamos tratando ou mesmo fazermos um levantamento de algumas definições sobre o objeto de estudo ou objeto de reflexão. Esbarramos aqui com a primeira questão teórica sobre o pesquisador e a construção do conhecimento, a definição de conhecimento. E será mesmo necessário definir conhecimento? Será possível definir conhecimento? Há uma definição única? Há uma definição correta?

São muitos questionamentos em torno desse tema e a tentativa de responder a essas perguntas nos faz refletir inicialmente sobre essa dificuldade de definir conhecimento, apesar de estarmos na era do conhecimento. De fato, não é fácil. Mas antes mesmo de tentar buscar essas respostas, façamos uma viagem na história através do livro de Maria Amália Andery: "Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica", porque o momento histórico é uma evolução para o progresso.

A autora propõe um estudo sobre a Grécia em três períodos: Período Homérico (século XII a VIII a.c.), Arcaico (século VII a VI a.c.), Clássico (século V a IV a.c.) e Helenístico (século IV a II a.c.). Três pensadores marcaram o período clássico, do ponto de vista da construção do conhecimento, Sócrates, Platão e Aristóteles. Todos eles influenciaram no desenvolvimento da filosofia e da ciência. Eles envolveram-se na busca de formas de ação que levariam o homem a produzir conhecimento, associada à crença de que pela via do conhecimento objetivo, seria possível formar cidadãos e transformar a cidade para que essa fosse melhor e mais justa, baseados na

filosofia.

Para Sócrates, o conhecimento era autoconhecimento, porque os homens já traziam em suas almas, necessitando apenas descobri-lo pelo esforço da busca em si mesmo. A filosofia trataria de coisas permanentes e essenciais, e não do mutável. A investigação que leva ao conhecimento, a ironia, só poderia ser praticada pelo diálogo, aonde por meio deste o aprendiz chegaria a descobrir em sua alma o conhecimento. Por isso o diálogo como forma de ensinar, como maneira de formar o homem, era tão fundamental, aberto e sem um fim predeterminado, o aprendiz descobria os erros do que pretendia conhecer, descobria a sua ignorância e, assim preparava-se para o verdadeiro conhecimento.

Platão acreditava que a obtenção de conhecimento e a sua transmissão não eram tarefas de e para todos os homens, mas apenas aqueles que por natureza tenham as condições para tanto. Ao afirmar que o conhecimento preexistia na alma humana, Platão não estava afirmando que todos os homens possuíam os mesmos conhecimentos, esse saber real era o conhecimento que era uno e imutável. Assim pode-se supor que para Platão o processo de conhecimento envolvia diferentes objetos e operações da alma necessárias à apreensão de tais objetivos.

Podemos relatar a influência de Aristóteles que não foi importante apenas no período imediatamente posterior a ele. Por muito tempo, suas explicações e sua proposta metodológica imperaram como modelo de ciência.

Aristóteles foi responsável por um imenso avanço na discussão do processo de conhecimento. Ao abordar problemas que são centrais à construção do conhecimento, como a lógica, e ao construir um sistema capaz de abarcar uma explicação do mundo físico, do homem e um método de obtenção do conhecimento, Aristóteles construiu um paradigma marcado por uma concepção de conhecimento eminentemente contemplativo, que se refere a verdades imutáveis sobre um mundo acabado, fechado e finito. Um paradigma que, capaz de dar conta de todas as áreas do conhecimento, caracterizou-se por se constituir na forma mais acabada de pensamento racional que o mundo grego foi capaz de elaborar.

Trazendo para nossa atualidade, o homem é um ser social e histórico e o que leva esse homem a transformar a natureza, e, nesse processo, a si mesmo, é a satisfação de suas necessidades. Segundo Marx, o ser humano nunca se completa e é finito e o conhecimento científico adquire o caráter de ferramenta à serviço da compreensão do mundo para a sua transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem. Com essa concepção perde- se, com Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo como ele é.

Segundo Mariguela (1995), na modernidade, a ciência é o lugar por excelência do conhecimento. A física no século 17, a química do século 18 e a biologia do século 19 tornaram-se paradigmas do conhecimento cientificamente elaborado, com seus objetos específicos construídos pelo método de experimentação.

Nessa perspectiva, podemos entender as diferentes áreas do conhecimento humano e da pesquisa como uma soma histórica da evolução humana, do esforço do pesquisador de superar e melhorar a sua condição. Cada avanço, cada nova descoberta, conta também pelos avanços que o homem passa.

Ao estudarmos a deficiência se faz necessário algumas considerações relevantes, como questões médicas, econômicas, religiosas e políticas até chegar ao lugar em que o sujeito com deficiência ocupa e como o mesmo se posiciona diante das suas limitações (Harré, 2003). E ainda compreender como a deficiência foi sendo significada ao longo da história, considerando que a maneira de se conceber a deficiência está relacionada tanto aos paradigmas biomédicos quanto os aspectos histórico-culturais.

Nos pressupostos da perspectiva Histórico Cultural, Vigotski defende que a pessoa que traz em si um defeito busca novas formas e caminhos de se apossar da cultura, singularizando o seu desenvolvimento. De maneira que o desenvolvimento de uma pessoa deficiente é vista, pois como diferente e não, necessariamente, ineficiente (Vigotski, 2011).

## Apresentando brevemente a obra e seus intertextos históricos e culturais da época

O livro é o quinto volume das Obras Escolhidas, publicado primeiramente em russo (Vigotsky, L. S. Obras escolhidas. t. 5. Moscou: Pedagoguika, 1983) e posteriormente em traduções na Espanha (1997) e nos Estados Unidos (1993). A obra está divida em três partes. A primeira parte: *Problemas Generales de la defectología*, a segunda parte: *Cuestiones Especiales de la defectología* e a terceira parte: *Problemas colaterales de la defectología*. Neste trabalho abordamos com mais destaque a primeira parte com Introducicón - *Los problemas fundamentales de la defectología* e o Capítulo primero - *El defecto y la compensacion*. Já com relação à segunda parte do tomo, focalizaremos em *La dectología y la teoria del desarollo y la educación del niño anormal.*

Definição de defectologia.

A defectologia é considerada um campo de estudo que se estudam as pessoas que apresentam algum tipo de “defeito” - aqueles que não se enquadram no padrão da normalidade. Seja por uma condição física, seja por uma condição psicológica (Abbagano, 2003).

**A Definição de defectologia para Vigotski (1997, p. 37)** é "O ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos de desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética".

## Apreciando a "Introducción - Los problemas fundamentales de la defectología"

Neste tomo Vigotski, traça uma nova visão sobre defectologia. Já com uma perspectiva de direito humano e dignidade de vida, mesmo com esta temática ainda não sendo destacada nos cenários mundiais e acadêmicos. Apresenta uma visionária abordagem sobre o processo de desenvolvimento de crianças com defeito. Vislumbrando a criança com defeito como pessoa humana, independentemente de suas condições biológicas, fisiológicas e mentais. Critica que a defectologia antiga por reduzir as questões do desenvolvimento humano em crianças com defeito, de forma quantitativa e limitada. Esboça que a crise benéfica ao qual passava o campo do saber, a defectologia, fomentava concepções, ideais antagônicos e princípios que movimentavam novos conhecimentos, que alertava para um novo olhar sobre o objeto de estudo.

> La concepción meramente aritmética de la defectibilidade es el rasgo típico de la defectlogía antigua y caduca. La reaccíon contra este enfoque cuantitativo de los problemas de la teoría y la prática constituye el rasgo más substancial dela defectología moderna. La lucha de las dos concepciones defectológicas, de las dos ideas antagónicas, de los principios, constituye el contenido vivo de essa crisis benéfica por lo que ahora pasa este campo del saber científico. (Vigotsky, 1997, p. 12)

Com relevância discorre opondo-se que a noção de defectibilidade propostas pela defectologia antiga está intimamente alicerçada em pressupostos da teoria preformista do final do século XVII, as quais as concepções subsidiavam que o desenvolvimento do novo indivíduo se limitava ao aumento do tamanho do ser em miniatura, à amplificação das estruturas orgânicas e psicológicas.

> [...] indudablemente, parentesco de ideas com la peculiar teoría del preformismo paidológico, según la cual el desenrollo intrauterino del ninõ se reduce exclusivamdente a un crecimiento y aumento cuantitativo de las funciones orgánicas y psicológicas (Vigotsky, 1997, p. 12).

Para ter uma cisão entre as mesmas, a defectologia moderna, na defesa do autor, deveria demonstrar uma nova, revolucionária, inovadora e filosófica tese qualitativa a qual pudesse garantir sua identidade como ciência, negando drasticamente às limitações que geram a falta do contexto

social na vida humana.

> La defectologia está realizando ahora una labor de ideas similar a la que realizoron em su época la pedagogia y psicología infantil, cuando ambas defendieron una tesis:el niño no es un adulto pequeño. La defectología está luchando ahora por la tesis básica em cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyi desarollo está complicado por el defefcto no e simplesmente un niño menos desarollo que sus coetáneos normale, sino desarollo de outro modo (Vigotsky, 1997, p.12).

Nesta parte, o autor, esboça com espírito crítico os problemas fundamentais da defectologia contemporânea em sua coerência e unidade interna, desde ponto de vista das ideias filosóficas e locais, as quais socialmente integram os conhecimentos de sua teoria e prática pedagógicas. Fundamenta-se epistemologicamente no materialismo-histórico-dialético qual se aproximava suas concepções marxistas, fortemente difundidas no contexto da ideologia russa da época.

Partindo destes pressupostos a tese central vigotskiana para defectologia, sublinhava que "todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação". Tal observação formulou a sua tese sobre processos compensatórios, onde o destaque deve ser dado à criança com defeito e não a insuficiência orgânica, física ou mental.

> La tesis central de la defectología actuales es la siguiente: todo defecto crea los stímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los processos compensatorios, es decidir, sustitutivos, sobreestructurados niveladores, em el desarollo y la conducta del niño. (Vigotsky, 1997, p. 14).

Com isto, a tese sobre os processos compensatórios redescobre o caráter criativo do desenvolvimento humano. Direcionando por caminho oposto ao da centralidade no defeito, e sim na criança com defeito, independentemente de ter êxito nestes processos, a teoria vigotskiana promove que sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui-se em um processo orgânico e psicológico de criação e recriação da personalidade da criança. Enfatiza que na base da reorganização de todas as funções de adaptação e a constituição de novos processos sobrestruturados, substutivos, niveladores os quais são fomentados pela insuficiência, promovem novas vias de desenvolvimento ilimitadamente diversas. Tais vias serão definidas, segundo o autor, posteriomente. O grande achado de Vigotski, em nossa observação, a orientação epistemológica que concebe ao educador de reconhecer que tais processos compensatórios não fazem a supressão ou desenvolvimento de um órgão por outro. O defeito não desaparece. Para o educador é importante conhecer a peculiaridade das vias que devem conduzir a

criança. Não existe a unilateralidade da aprendizagem. Para Vigotsky (1997, p. 17) a chave desta peculiaridade fornece a lei da transformação para valorizar menos o defeito e mais a compensação social. A função da educação passa por um legado, um mandato social. Daí pode-se inferir o que vem a ser um ser humano? Será que ter um defeito cria uma espécie particular de homens ou mulheres? Claro que não. A pergunta inicial não será respondida para propositivamente inquietar a representação simbólica e mental que temos. No entanto, reconhecer essas peculiaridades, significa que não devemos priorizar somente uma parte do desenvolvimento, tendo em vista que o ser humano é constituído por processos orgânicos, psicológicos e relações sociais.

Tal observação coadunava com os achados de W. Stern (1871-1938), que enunciava o duplo papel do defeito, onde a insuficiência orgânica na criança com defeito desempenhava um duplo papel, atua em seu processo de desenvolvimento e na formação de sua personalidade. Para Vigotski, a lei da compensação social pode ser aplicável simetricamente ao desenvolvimento da criança normal e a com defeito.

> La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal Actualmente se habla de salir del cautiverio biológico de la psicología al campo de la psicología humana, histórica. La palabra "social", aplicada a nuestro tema de estudio tiene un importante significado. Ante todo, em el más amplio sentido de la palabra, ésta designa el hecho de que todo lo cultural es social (Vigotsky, 1997, p. 181).

Nesta parte, Vigotsky (1997), apresenta mais uma vez o escopo de sua corrente teórica, e o contexto a qual se aproximava o materialismo histórico. Colocando o homem como ser cultural que consequentemente seria social. Entendia que o homem era um ser ativo, que age e reage sobre o mundo, produzindo cultura, sempre em relações sociais. Para ele os elementos históricos fundem-se com a cultura, onde "[...] el mecanismo que se encuentra em la base de las funciones psíquicas superiores es uma copia de lo social" (Vigotsky, 1997, p. 181).

Segundo Bock; Furtado; Texeira (1995), as funções psicológicas na perspectiva vygostikiana emergem e se consolidam no plano da ação entre pessoas e tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno, os quais, por sua vez, se alicerçam nas interações sociais e na linguagem.

> [...] los nuevos investigadores esbozaron puntos de viraje em el desarrollo allí donde los investigadores anteriores creían ver um movimento em línea recta. [...]Donde la antigua teoría podía hablar sobre cooperación, la nueva habla de lucha. Em el primer caso, la teoría anseñaba al niño a dar pasos lentos y calmos, la nueva debe enseñarle a saltar. (Vigotsky, 1997, p. 184).

Observamos também a presença da concepção dialética a qual dava movimento às ideias não lineares do marxismo que fundamentava as buscas epistemológicas de suas pesquisas sobre o

desenvolvimento humano. Tais pesquisas enfatizam que o desenvolvimento era precedido de aprendizagem. Onde o processo de internalização era organizado pelo movimento dialético do indivíduo dentro de sua cultura, de suas ações, interações sociais e da linguagem. Trazia para os principios da educação o desejo de luta, de revolução, por um tratamento mais humanizado com relação à educação da criança com defeito. Destacava que a criança com defeito não poderia ser deixada a própria sorte imposta pela sociedade da época. Tal sociedade devia implementar uma educação que fosse tão dinâmica como a vida em sociedade, onde o desenvolvimento cultural sempre está presente na composição da história da humanidade. O que buscamos até hoje na educação de crianças com deficiência.

> De manera que la conclusión fundamental que puede extraerse de la historia del desarrollo cultural del niño com respecto a su educación consiste em lo seguinte: a la educación le toca subir uma cuesta allí londe anteriormente veía um camino llano, le toca dar um salto allí donde antes, al parecer, podía limitarse a dar um paso (Vigotsky, 1997, p. 185).

Neste aspecto enfatiza que o desenvolvimento da criança com defeito não tem os processos de aprendizagem e desenvolvimento reduzidos, mas que fazem estes por caminhos indiretos, o qual denominava caminhos de rodeios, justapondo-se ao desenvolvimento cultural que não se dá linearmente, mas em saltos qualitativos.

> Encuanto tenemos ante nosotros um niño que de aparta del tipo humano normal, agravado por la insuficiencia de la organización psicofisiológica, de inmediato, incluso para um observador ingenuo, la convergencia es substituida por uma profunda divergencia, por uma discrepancia, por falta de correspondencia entre las líneas del desarrollo natural y del desarrollo cultural del niño. (Vigotsky, 1997, p. 1850).

O autor destacava que a criança com defeito não sentia diretamente a insuficiência, mas a as complicações secundárias sociais formadas pela divergência do desenvolvimento natural destas crianças com relação ao seu desenvolvimento social causava implicações severas de inferioridade. Eram renegados em se desenvolver culturalmente por não ter suas peculiaridades e caminhos de rodeios organizados e estruturados para fomentar o seu desenvolvimento social. Segundo o autor, as formas culturais da conduta constituem-se como único caminho da educação da criança com defeito, as quais são impossíveis pelos caminhos diretos, como a criação destes caminhos de rodeios.

Vigotsky (1997) apresenta vários tipos de desenvolvimento atípico, buscando evidenciar em suas argumentações a importância do desenvolvimento cultural. Entre eles, destacamos as análises que realizou com crianças surdas às quais verificou importantes contribuições:“ la forma cultural de la conducta es independiente de tal cual o determinado aparato

psicofisiológico [...] el desarrollo espontáneo de las formas culturales de la conducta" (Vigotsky, 1997, p. 186).

Destes pressupostos, organizou princípios de sua teoria que podemos utilizar em nossas ações pedagógicas, as quais coloca que a história do desenvolvimento cultural da conduta da criança, seja ela surda que ocorre por caminhos de rodeios durante as interações sociais e condições do meio, acontecem espontaneamente. Destarte, o defeito é orgânico, biológico, mas o amplo ou restrito desenvolvimento da criança é consequência social.

## As pessoas com deficiências na perspectiva dos Direitos Humanos

Desde a década de 1970 as pessoas com deficiência vêm conquistando espaços inserindo suas demandas nos direitos humanos, no Brasil e na Organização das Nações Unidas (ONU) através de lutas e tensionamentos entre os movimentos sociais e governos. Para tal embate, a educação é uma das principais vias e consiste em um processo humano, intergeracional e sócio-histórico que ocorre à medida que novos desafios surgem. Assim, somos inseridos no contexto escolar que nos constituímos como pessoas, apropriando e transmitindo saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com nossos pares.

A partir da década de 1990, no cenário mundial, quando um conjunto de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) compõem o discurso internacional de uma "educação para todos" há uma mudança no mundo global. Em 1994 esse discurso passa a incorporar o ideário da escola inclusiva, com a publicação da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (Nozu, Icasatti & Bruno, 2018). A educação inclusiva apresenta um viés de uma escola que facilite o acesso e a permanência de todos, respeitando as necessidades específicas dos estudantes, bem como removendo as barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

É fulcral salientar a diferença entre educação inclusiva e educação especial. A educação inclusiva é considerada como princípio ou conjunto de princípios que destacam a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana, em contrapartida, a educação especial constitui-se num campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento e autonomia dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Nozu, Bruno & Heredero, 2016).

A educação especial vem aumentando positivamente no cenário brasileiro. O número de matrículas na educação especial chegou a 1,5 milhão em 2020, um aumento de 29,3% em relação a 2018, período da pandemia da COVID-19 (Brasil, 2022). Esses números refletem os resultados

de décadas de políticas públicas cujos movimentos iniciaram na década de 90, com o Brasil sendo signatário de normativas forjadas como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) em Jomtien, na Tailândia, a qual ratifica a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em que todas as pessoas têm direito a educação, satisfazendo suas necessidades básicas de aprendizagem. Também, perpassa pela Declaração de Salamanca (1994), na Espanha, que desencadeou no Brasil várias leis de proteção envolvendo as crianças e os adolescentes como o artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 que normatiza que os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede de ensino. Bem como, a Constituição de 1988 traz como um dos objetivos fundantes em seu artigo 3º inciso IV "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". A carta esclarece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu exercício cidadão e qualificação para o trabalho. Como prelo desta pesquisa, evidenciamos ainda que o artigo 206 trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos seus princípios e obrigação estatal. Portanto, ter igualdade no caso dos educandos e educandas surdas perpassa pelo seu direito linguístico.

Nesse adentro também contamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 que enfatiza que é dever do Estado promover o ensino em todas as etapas e dimensões da vida de seus cidadãos e do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 , com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), que já esclarecia que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana" (Brasil, 2001, p. 53). Além disso, caro leitor e leitora, esse plano já aludia sobre o ensino superior que em seus objetivos e metas era salutar garantir:

> 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (Brasil, 2001, p. 35).

Esse enxerto engendra a necessidade de promover programas de formação em nivel superior, que atenda às necessidades diferenciais de seu público. No tocante, aos educandos com deficiências, reconhecer a importância da educação em todos os níveis e com qualidade é uma práxis decolonial contra a segregação e capacitismo.

Essas entre outras normativas como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em 30 de março de 2007, em Nova Iorque, ratificada no Brasil através do Decreto nº 186 de 9 de julho de 2008, o qual foi a primeira declaração internacional a tomar o

mesmo corpus de emenda constitucional em formato de legislação na Carta Magna com o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, os quais fomentaram a Política Nacional de Educação Especial, já citada anteriormente, culminaram na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 6 de julho de 2015. Esse estatuto reflete proposições inalienável de direitos humanos como parte fundante da constituição da dignidade humana em todas as dimensões e esferas sociais, econômicas, políticas, sociais e culturais para o desenvolvimento humano.

Sem esgotar todas as possibilidades que essas normativas contribuem para o reconhecimento do direito humano como alavanca para todo desenvolvimento da plenitude da condição humana, é primordial ressaltarmos que o direito humano está ligado filosoficamente à humanização dos processos de aquisição de direitos e da promoção da cidadania. Não podemos vislumbrar o desenvolvimento humano em suas infinitas possiblidades, sem reconhecer que o acesso ao direito educativo engendra o desenvolvimento de outros direitos que estão atrelados ao mesmo. Não há desenvolvimento humano sem o reconhecimento do direito à educação enquanto direito humano primordial. Nesse sentindo, podemos inferir que o direito à educação da pessoa com deficiência perpassa todos os elementos constitutivos dos direitos humanos, na sua essência e primazia de promoção da dignidade humana em todos âmbitos. Assim a pluralidade e diversidade humana se complementam em duas distintas condições de ser um humano e usufruir de todos os bens e materialidade produzidos pela humanidade desde do seu surgimento, principalmente na ampliação do direito à educação como um legado de direito humano formulado pela própria sociedade e suas múltiplas e complexas invenções.

## Considerações Finais

Para além de políticas públicas que viabilizem o desenvolvimento cultural, através de pesquisas na área, escolas que observem as peculiaridades da criança, entre outras promoções como a valorização do educador, devemos primar por propostas pedagógicas que procurem construir caminhos de rodeios possíveis para a efetivação do desenvolvimento cultural dando infinitas possibilidades para estes educandos, dentro de uma perspectiva de direito humano.

Assim, o ser como pessoa deficiente é neste artigo concebido como um produtor de subjetividade e direitos humanos, que se forja nas relações interacionais seu sentido próprio, sua historicidade e ontologia que por ser instável, se permiti permutar, à medida que acontece sua (auto)formação nos contextos que o envolvem. Ele apresenta com caráter mutável e permeável pelas ações e reações às quais está inserido. Ele ao se fazer humano torna-se social, por isso torna-se, também, cultural e dialógico (Freire, 1980a, 1980b, 1996). Incompletude é sua natureza diante

das ações do cotidiano de torna-se humano. Neste sentido, a pessoa deficiente também está inserida em um grupo que tem suas subjetividades e suas singularidades que os tornam como os demais, como sujeito com múltiplas dimensões complexas do ser.

Nota-se que esta percepção epistemológica do sujeito com deficiência como dialógico dá-se da mesma forma coerente como concebemos o ser ontologicamente citado anteriormente. Está na possibilidade de percebermos como um dialógico que se faz fecundo no tensionamento com o outro, provocando este outro a refletir de formas não usuais.

A subjetividade do mesmo não está enclausurada somente na expressão oral, mas nas ações, na postura corporal, nos entrejeitos, no pensar num lugar não comum. O próprio participante se torna percebido dentro de um contexto que o faz se sentir num local diferenciado. Onde o conhecimento não está pronto ou já dado durante uma pesquisa com pessoas deficientes. É produzido nos diálogos entre o pesquisador e sujeitos de pesquisa numa dimensão singular (González Rey, 2013).

Estamos em busca da singularidade e não da recorrência regular. Estamos atrás do ineditismo para aquele fenômeno que envolve os nossos sujeitos com deficiência e nossas pesquisas. Assim, nossas coproduções de conhecimento devem ser política para almejarmos alcançar a singularidades dos nossos e nossas participantes.

Com esta provocativa, os processos de conhecimento concebidos como positivismo, por exemplo, não podem continuar a marginalizar a singularidade que concebe em cada pessoa com ou sem deficiência, valorizando as generalizações regulares de pesquisas baseadas em públicos europeus ou estrangeiros à nossa realidade. É preciso como afirmam Santos & Meneses (2010) ir para o Sul e falarmos de como o Sul dentro do próprio Sul pode se estabelecer novas possibilidades, analogamente, como pessoas com deficiência que vivem no geograficamente no Sul se percebem politicamente neste Sul. Há um inacabemento necessário que deve ser estudado e analisado para novas possibilidades que fala das singularidades dos povos dos países do Sul, dos povos marginalizados.

Tendo este olhar observador e sensível percebemos que produzimos diferentes subjetividades quando realizamos ações e reações simbólicas e de sentido. Se um dia a construção de pensamento de nossos sujeitos deficientes é uma, por várias interações, interpretações e remoer destes pensamentos reflexivos, amanhã já podem apresentar outros contornos.

Nesta relação dialógica devemos compreender que trabalhar numa perspectiva epistemológica da subjetividade, o sujeito participante pode ter suas ideias mudadas e que nossa pesquisa é apenas um enfoque em dado momento e circunstância, pois como nos tem auxiliado neste prelo, González Rey (2013) trabalha que a configuração da subjetividade e sua tendência de

construção de conhecimento são construtiva-interpretativa, portanto, mutável e permeável pelos contextos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais, individuais, coletivos entre outros aspectos que interverem.

Assim, só é possível trabalhar nesta perspectiva construtiva-interpretativa, quando o ser pesquisador e ser participante forem coprodutores dos conhecimentos ali fomentados, mergulhados no campo processual ontológico e epistemológico dos seres. Fazendo com que a metodologia seja fundamentada na busca pela evidencia da qualidade em que gera as informações da pesquisa dando aos meios metodológicos uma importância menor. Haja vista que a teoria precisa ser compreendida como um campo aberto, tendo sempre a oportunidade de abrir para o novo, na profunda singularidade. Onde o participante com deficiência sempre pode aportar com novas contribuições, dialogando de formas diferentes a determinadas abordagens de instrumentos e de forma como os utilizamos na pesquisa.

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural traz à tona e à luz este viés, que como seres históricos e culturais, permeados por múltiplas dimensões do ser, temos distintas ações que podem se manifestar de acordo com a situação e contextos o qual se está emerso ou se é tomado, levando a contribuições para várias possibilidades imagináveis, principalmente quando permitimos interssecionamentos de raça, gênero, classe e credo. Há uma imensidão de oportunidades de novos achados para novas possibilidades de desenvolvimento cujo o aporte teórico se dá via o constructo das perspectivas de direito humano enquanto forjador da dignidade humana em uma sociedade capitalista como forma de combate a todo capacitismo e negação da condição humana da pessoa com deficiência. Avancemos rumo à uma sociedade plural e que valoriza suas diversidades e contextos que coadunam para o desenvolvimento pleno, crítico e voltado à cidadania de todos.

# Referências


Abbagano, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2003.

Andery, Maria Amália. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro, RJ: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.

Santos, Boaventura S.; Meneses, Maria, P. Org. (2010). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez

Bock, Ana M. B.; Furtado, Odair; Teixeira, Maria. L. T. *Psicologia*s – **Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995.

Freire, Paulo (1980a). Educação como prática da liberdade. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

_____. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.

Guerra, Itxi. **Luta contra o capacitismo**: anarquismo e capacitismo. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

González Rey, Fernando. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8 n. 1, 2013.

Longarezi, Andréa M; Puentes, Roberto V. (Org.) **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos 3ª Ed. Uberlândia: EDUFU, 2017.

Mariguela, Márcio (1995). **Epistemologia da Psicologia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G.; Heredero, E. S. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: Bezerra, G. F. (Org.). **Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: concepções e práticas. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016. p. 21-52.

Nozu, W. C. S., Icasatti, A. V., & Bruno, M. M. G. (2018). Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, 11(1), 2018. Disponivel em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076. Acesso em: 06 out. 2023.

ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

Prestes, Zoia; Tunes, Elizabeth; Nascimento, Ruben. Os precursores da psicologia marxista russa. In: Longarezi, Andréa M; Puentes, Roberto V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. 3ª Ed. Uberlândia: EDUFU, 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

Vigotsky, Lev. S. **Obras Escogidas** - V Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

**_____**. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 4, 861-870, 2011.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c09

# 9. A valorização da criança na educação: métodos, infância e indisciplina

*Clawdemy Feitosa e Silva*
*Emanuelle Santos Feitosa*
*Isabela Abreu Cassiano*
*Karla Maria Soares Cotrim*

*"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda"* (Freire, 2000)

## Introdução

O educador e filósofo Paulo Freire chama atenção para o que diz respeito ao caráter intuitivo do saber e atiçar pedagógico. Referente à sociedade, pode se questionar o papel da escola perante a mesma, sendo de extrema importância que a criança sinta-se sujeito do processo educacional.

Desse modo, existe a necessidade de eleger produções pedagógicas que busquem reconhecer as diferentes infâncias dentro de uma instituição de ensino. Freire criticou a metodologia de educação bancária, que consta em um "ato de depositar, onde os educandos são os depositários e o educador, o depositante".

Partindo desse pensamento, a criança, ao ser visualizada como um indivíduo de valor e dentro do seu processo de aprendizagem, espera que o professor seja mais que um meio que a proporcione o conhecimento. Além de ensinar, cabe ao professor, principalmente nos anos iniciais, incentivar a criança por meio do sentimento de carinho e afeto.

É por meio desta linha de pensamentos que houve a necessidade de trabalhar o artigo em questão. Através de uma metodologia qualitativa, contando com experiências vivenciadas durante o período de estágio, acreditamos que, para o desenvolvimento na infância, tanto afetivo, quanto social e também do próprio conhecimento científico, é de extrema importância estabelecer uma relação de confiança entre o professor e o aluno, e que há a necessidade do professor, como um canal para o aprendizado dessa criança, buscar reconhecer a infância em suas práticas pedagógicas, facilitando o sentimento de segurança e aptidão para aprender. Em

um primeiro momento, foi possível visualizar a preocupação dos professores em construir essas relações, vínculos e interações com essas crianças. Estes professores desenvolviam atividades e didáticas que favoreciam as relações afetivas entre as crianças, sempre com o objeto da aprendizagem, onde elas eram motivadas a aprender e se sentirem participantes.

De acordo com Vigotski (Stadler *et al*, 2018), em sua teoria socioconstrutivista, toda vez que acontece um tipo de troca, ou seja, uma relação existente na aprendizagem, " homem não é um ser passivo, visto que é um ser que, ao criar cultura, cria a si mesmo".

Por entender que os estudos da disciplina de História Social da Criança, assim como os da disciplina da Infância contribuem para o processo formativo dos professores, consequentemente para seu fazer pedagógico, tem-se como objetivo apresentar as propostas relacionadas à valorização da criança em seu universo acadêmico.

Seria a criança um indivíduo completamente passivo? Qual a importância de trazer a infância para dentro de sala de aula? Ao ser visualizada como um indivíduo de valor, há a colaboração para ajudar o aluno com as matérias lecionadas? Oliveira (1993), Rustoyburu (2012), Neto e Carvalho (2022) e Morin (2016) procuram responder ao seguinte problema: "Como a infância se desenvolve dentro de uma sala de aula?".

## Trajetória histórica da infância

Durante a Idade Média, nos séculos V e XV, a infância não era pertinente, por causa de uma ausência de noção da particularidade do infantil com aquilo que distingue essencialmente uma criança de um adulto. Com a chegada do século XII, a infância não era mais que uma passagem, ou seja, tinha aspecto pequeno e frágil, com risco de morte incorporado à vista dos adultos.

No final do século XVI, a afeição em relação às crianças nasceu com as amas e mães de classe alta, estendendo-se até o final do século XVII, quando despertou a ideia de que a criança deveria ser educada e encaixada no exemplo do homem racional, com todos os conhecimentos existentes.

Nascendo assim a "escolarização da civilidade" que permitia disciplinar por meio da coerção exercida ao corpo e a imposição de normas da socialização e controle de seu tempo. Acreditava-se que a família deveria educar e a disciplinarização seria transmitida pela escola, como uma forma de transmutação entre "a casa" e o "colégio".

Durante o Renascimento, a mudança da vida rural para a vida urbana, gerou a busca da família como lugar de recolhimento e refúgio. O movimento de recolher e proteger o indivíduo

para a célula familiar, foi separando-se do espaço público gradativamente, e as crianças foram cada vez mais tuteladas pela figura do pai de família. A valorização da criança está intrinsecamente associada às modificações no tecido social de forma geral.

Antes da revolução francesa, a criança era um ente público que pertencia aos seus pais, continuando a família e repassando seus conhecimentos. Na década de 1808, a chegada da família real portuguesa ao Brasil colonial trouxe um marco para mudanças na organização social, especialmente sobre a saúde e a educação das crianças. Ao longo do século XIX, apareceram os primeiros estudos e teses locais sobre o aleitamento materno e outras nuances do desenvolvimento infantil.

Segundo Rustoyburu (2012), durante o século XIX, as mulheres foram caracterizadas pela paixão e a emoção e os homens foram para a razão, sendo as mulheres entendidas como mais vulneráveis ao efeito do meio ambiente. Existia uma diferenciação entre os sexos que era razão suficiente para controlar o processo de desenvolvimento até a puberdade.

A criação e a educação das mulheres concentravam-se no desenvolvimento das suas qualidades maternais e afetivas, a formação intelectual, sendo destinada aos rapazes, era tida como um perigo para a construção da feminilidade. A possibilidade de viver a infância nem sempre existiu, sendo pela exclusão social ou pela exploração do trabalho infantil.

Noções simplificadas e idealizadas na infância, família e comunidade, justificaram ações que poderiam prejudicar a infância. Hoje, este tema ganha cada vez mais destaque internacional, expandindo e melhorando o esmero e a educação da primeira infância, priorizando as mais vulneráveis e desfavorecidas.

Compreender a evolução do período da infância, os efeitos da família e do mundo escolar e as possibilidades de desenvolvimento sobre o indivíduo, nos permite aprimorar as formas de ensino que geram o conhecimento para além da educação formal, sempre em conjunto com a família e a sociedade.

Com diversas teorias e tendências educacionais, a Escola possui a oportunidade de auxiliar no desenvolvimento da criança. Conforme Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 28), podemos conceber que “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” , e este conceito deve estar presente na aplicação de metodologias educacionais.

## Indisciplina e a criança em sala de aula

A indisciplina virou objeto de estudo por volta dos anos 2000, figurando a má conduta dos alunos como o aspecto dominante nas reclamações dos professores. O comportamento dos alunos é visto como um dos principais motivos de abandono de carreira entre os docentes nas escolas.

Para os alunos, as “conversas”, a “confusão”, as “brincadeiras” e as “piadas” sem graça são a indisciplina em sala de aula. Para os professores, são atitudes que impedem a aula de continuar sem interrupção.

Neto e Carvalho (2022) dizem que os alunos veem como indisciplina os comportamentos de violência, em vista que as condutas divergiam da ordem e das regras escolares, embora não causando danos físicos, psicológicos ou morais aos sujeitos envolvidos, sendo o maior índice de indisciplina com docentes do sexo feminino em cargos de professora ou substituta.

Os docentes concedem benefícios aos que têm bom rendimento escolar. Aos indisciplinados, punições mais pesadas e severas. Apesar das queixas, os professores não expressaram dificuldade para manter a ordem na sala de aula devido ao comportamento dos alunos ou desejo de uma classe mais comportada.

A indisciplina de alunos e alunas não é generalizada. Conversas, brincadeiras e passeios em sala são comuns, mas os professores buscam a obediência dos alunos para um bom funcionamento da sala de aula. Sentar-se em completo silêncio até o intervalo e retornar às aulas, sem agir de acordo com a idade ou serão repreendidos.

Devendo sempre manter-se quietas e adaptáveis, como uma massa de modelar. Mesmo na hora do intervalo, as crianças devem brincar num espaço pequeno e montado em grupos. Caso saiam do local para outro grupo de colegas, será levada de volta ao primeiro, e saindo novamente, a criança ficará de castigo durante o interlúdio sem adornar. Ser criança, é ser indisciplinado.

Nos anos iniciais, a criança, por muitas vezes espera que o professor seja mais que um indivíduo que a proporcione conhecimento. Seguindo essa linha de raciocínio é importante ressaltar que há a necessidade de enfatizar a relação professor-aluno. Segundo Silva (1999), “A situação pedagógica requer a relação entre pelo menos dois sujeitos, o professor e o aluno, que desempenham diferentes papéis, estejam ou não suas ações reciprocamente orientadas”

O professor orienta seus alunos, demonstrando interesse e incentivando a criatividade e autonomia.. Por meio deste processo, o aluno demonstra que há uma correspondência referente

a essa relação, passando a satisfazer suas necessidades escolares, como a busca pelo aprendizado, correspondendo de maneira consciente a essas informações.

## Adestramento da criança com o ensino infantil

O reconhecimento da criança como um sujeito de direitos é uma conquista que veio através de movimentos sociais e as lutas travadas, no que diz respeito à democratização da sociedade brasileira, baseando-se na necessidade da construção da cidadania para todos os indivíduos. Dessa forma, pode-se perceber que a infância é o período da vida no qual o indivíduo começa a pensar, sentir, agir e se relacionar com todo o contexto social no qual o mesmo está inserido.

A infância é visualizada como a fase da vida na qual se iniciam os procedimentos de descoberta e aprendizado. Uma das primeiras portas de interações da criança com o mundo se dá por meio da escola, é na escola o local onde essa criança irá passar por diversos processos de aprendizagens, sociais e culturais. (Snyders, 1999). De acordo com o Art. 227 da Constituição Federal do Brasil:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com a 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 comunitária (Brasil, 1988).

Desse modo, o direito à educação infantil passa a ser um dever do Estado e uma obrigação social com a própria criança. Por meio do processo da visualização da criança como um indivíduo de direitos, ocorre um rompimento no que diz respeito à limitação da criança como um indivíduo passivo, ao invés de ativo e capaz de si próprio.

> 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, 2010, p. 12).

A escola na nossa sociedade ocupa uma posição na qual é vista como uma espécie de "refletor", de forma que esta, ao construir aquela, coloca nela expectativas para que se cumpra funções de educação, aprendizagem e conhecimento, gerando assim um indivíduo que passa a "refletir" a federação, que, gera um ideal e um ciclo constante. Toda essa sistematização acaba por padronizar diversos aspectos dentro do contexto escolar; a uniformização, professores e alunos ou até mesmo o ato de enfileirar. Todo esse sistema recria uma espécie de robotização

que começa desde a primeira infância. Brinquedos que robotizam as crianças necessitam apenas de um breve toque. Elas se tornam fascinadas, interagindo apenas com aquilo que é elétrico e fácil de se aplicar, e este limita a qualidade exploratória da criança. Segundo Rau (2012, p. 16), "... a função social da escola não se restringe apenas a ensinar, mas é dela também a tarefa de sistematizar os conhecimentos construídos historicamente pelo homem e suas relações com o meio". A escola se torna uma segunda família, que tem a necessidade de cumprir sua função social de ensinar e formar cidadãos para a sociedade.

O ato de educar se torna a necessidade de dialogar com o conhecimento de mundo trazido pelas crianças, suas perceptivas e suas bagagens culturais. Cabe ao educador conhecer e guiar essas singularidades infantis, considerando a faixa etária, a diversidade de hábitos, as culturas, as crenças, as etnias, dentre outros.

A partir disso, cabe ao professor da área da educação nos anos iniciais, que deve adotar uma prática pedagógica que vá além dos cuidados; um hábito feito de interações, que busque trazer em suas práticas educacionais a valorização de cada infância, e também do desenvolvimento e evolução de cada criança internamente no ambiente escolar.

Para Vigotski (1993), as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, sendo eles: o primeiro no nível social, e o segundo no grau individual. O primeiro se dá com a relação entre pessoas nomeadas de interpsicológica, e depois, no interior da criança.

O contexto social na qual a mesma está inserida, considerando que o indivíduo se socializa com o seu local, e por meio da interação com o mesmo, e com isso, passa-se para o segundo processo, ou seja, a representação simbólica, que por meio dos conhecimentos adquiridos, irá transmitir aos outros em sua volta esses simbolismos, gerando assim, um ciclo.

> o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil aquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. (Fiocruz, 2004, p. 4).

Processo esse, que é de extrema importância, sendo a escola, o principal meio pelo qual o aluno encontra o conhecimento científico, é na cognição, o local onde irá encontrar indivíduos que irão colaborar na marcha de desenvolvimento aprendizagem. Com a presença de papéis importantes, como o do professor, que é considerado uma espécie de guia que vem fazendo mediações e intervenções. (Oliveira, 2010).

## Como utilizar a infância nas práticas pedagógicas

O filósofo e teólogo Martin Buber apresenta a palavra “Eu” e “tu” como um modo de se relacionar com o outro, havendo a necessidade da totalidade e reciprocidade, dessa forma, o “tu” como um ato de direcionar-se a alguém. Relação essa com o homem, que demonstra que há a necessidade de uma ligação baseada na carência do ser com o seu semelhante. Durante o processo escolar, a criança passa por diversos períodos, sobretudo dentro da sala de aula, é importante ressaltar que ela está inserida em um meio histórico- cultural-social, aprendendo esses três aspectos. Desse modo, houve a necessidade de uma investigação voltada para as práticas educacionais que visavam contribuir de forma significativa para a complementação do artigo em questão.

A presente pesquisa foi realizada através de uma abordagem empírica qualitativa de caráter exploratório. Foram realizadas observações de participantes em sala de aula e entrevistas com profissionais de duas escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Luziânia, localizadas em zonas de periferia urbana, com o objetivo de compreender as concepções sobre as relações entre professor e aluno.

Os participantes, com as pesquisadoras, assumiram um papel ativo importante no processo de construção das informações práticas, que contribuíram de modo significativo para a realização desta pesquisa, visando o reconhecimento da infância e da criança como um indivíduo de valor dentro da sala de aula e a influência na aprendizagem de crianças.

O método qualitativo é o modo de explorar e entender determinado significado que os pesquisadores atribuem aos objetos pesquisados, buscando desenvolver problemáticas baseadas na teoria, considerando a compreensão do participante. A pesquisa qualitativa encontra-se em diferentes tipos de abordagens sendo elas: por concepções filosóficas, por investigação, com métodos de coleta de análise dos dados.

Esses procedimentos qualitativos estão baseados em dados que possuem passos voltados para a análise interpretativa dentre outras metodologias investigativas, que possam vir a contribuir para o levantamento empírico sobre a infância dentro de sala de aula, o fazer pedagógico para com elas e sobre a forma como a criança se comporta em sala de aula.

Duas pesquisas de campo foram conduzidas ao longo deste artigo, ambientadas nas escolas CMEB — Rita Gonçalves de Farias com três professores da pré-escola 1 ao 3º e CMEB — Francisco Vieira Lins (Naldo) com quatro professores do 1º ano ao 3º ano, discutindo sobre a infância, métodos de disciplina, indisciplina, didática e afeto dentro de sala e como esses professores lidam com todos esses questionamentos com seus alunos.

No CMEB — Rita Gonçalves de Farias, a professora P, que tem vinte e sete anos de sala de aula, a professora (N) com nove anos de sala de aula e o professor (G) com três meses de sala de aula, concordaram que a infância, além de ser uma etapa importante da vida do ser humano, também gira em torno de brincar, experimentar, sendo um período crucial na vida do ser humano.

A professora (N) disse que a criança faz seu próprio ensino-aprendizagem e que o professor é o mediador entre ela e o conhecimento, assim como afirmam as duas primeiras leis da aprendizagem, segundo Morin (2016). O professor (G) diz que é uma fase em que a curiosidade da criança possa ser trabalhada, através de jogos e exploração da curiosidade.

Sobre interação com outros, observação e imitação do comportamento dos colegas, a professora (P) optou por não responder essa pergunta. Ao perguntarmos como utilizar essa infância em sala de aula, o professor (G) disse que precisa compreender os estágios de desenvolvimento da criança, havendo uma adaptação das estratégias de ensino.

No que concerne os métodos de avaliação e expectativas de acordo com as capacidades e interesses, junto dos aspectos sociais e individuais, a professora (N) defende que a criança precisa errar, retroceder, chorar para que possa evoluir em sala de aula, e a professora (P) procura reforçar e ensinar conceitos que serão necessários para sua vida.

Ao questionar sobre o método de alfabetização de repetição, popularmente conhecido como “papagaio” e sendo dito por Freire (1968) como “bancário”, as professoras (P) e (N) afirmaram conhecer e o professor (G) não está familiarizado com o termo. Ao indagarmos sobre a efetividade do método na alfabetização, a professora (P) confirmou sua possibilidade, mas o considera ultrapassado.

A professora (N) considera viável através da combinação de métodos. Apesar de não conhecer, o professor (R) expressou que existem diferentes métodos que podem e devem ser abordados. Havendo uma forma mais lúdica de utilizar esse método, o professor (G) disse que utiliza a memorização em jogos, músicas, rimas, histórias, narrações, quebra-cabeças.

Acerca de filmes, vídeos, dramatização, encenação, competição, desafios e projetos, a professora (N) utiliza músicas e poemas, enquanto a professora (P) utiliza jogos e brincadeiras.

Na pesquisa realizada no CMEB — Francisco Vieira Lins, quatro professores foram entrevistados: A professora (S), que possui quatro anos de sala de aula; a professora (B), com três meses de docência; o professor (F), que também possui três meses de atuação e o professor (M), com um ano e seis meses. As entrevistas também contaram com quatro perguntas a mais, diferentemente da primeira escola.

Ao serem perguntados sobre a sua visão de infância, a professora (S) disse que é o físico,

o emocional, brincar, ensinar e aprender, enquanto a professora (B) expressou que é do nascimento aos doze anos, quando a inocência se mantém. O professor (F) respondeu que é deixar a criança ter autonomia sendo direcionada, como cita Morin (2016) em sua segunda lei da educação e o professor (M) disse que é a fase que trabalha a aprendizagem.

Ao serem questionados sobre a importância da infância nas práticas educacionais, o professor (M) disse que é importante conhecer as fases da vida para trabalhar de acordo; o professor (F) expressou que as crianças são independentes, autônomas e trazem seus mundos para a escola; a professora (B) disse que é importante para o desenvolvimento da infância e da fantasia; a professora (S) informou que a afetividade de cuidado e desenvolvimentos devem ser trabalhadas em sala de aula.

Questionados sobre utilizar a infância dentro da sala de aula, a professora

(S) disse que utiliza a ludicidade através de brincadeiras; o professor (F) diz que sempre tenta trazer a realidade de Luziânia; o professor (M) traz brincadeiras, jogos e histórias. Ao indagarmos sobre o método de repetição, três professores disseram não o conhecer. A professora (S) o conhece como "bancário" por Freire (1968) e afirmou que a criança apenas repete, sem internalizar, precisando ser estimulada para pensar. Ao questionarmos sobre a indisciplina em sala de aula, o professor (M) disse que existe e que para detê-la, utiliza diferentes métodos de aprendizagem que envolvam o lúdico; Sobre como ocorre a didática, o professor (M) utiliza-se das artes, das brincadeiras e dos jogos, sempre visando a afetividade.

O professor (F) destaca que a falta de controle da sala de aula gera indisciplina e desrespeito, vindo de processo não somente sociais, mas também da falta de tempo com os pais e a combate com música, utilizando uma didática baseada na teoria histórico-cultural-social de Oliveira (1993) que conversa com as duas primeiras leis da educação de Morin (2016), defendendo que a afetividade deve sim ser usada em sala de aula.

A professora (B) compreende a indisciplina em sala de aula como os alunos precisando ter obediência, e que a criança agitada não é indisciplinada. Em sua didática, os acompanha em todas as atividades individualmente e considera que a afetividade é importante para o desenvolvimento. A professora (S) julga que a indisciplina vem da criança mesmo, sendo internalizada e que a contém com a afetividade, que faz a criança se sentir como uma criança e ser lembrada.

Todos os sete professores entrevistados afirmam que a infância, além de um período de idade, é um momento crucial na vida de um indivíduo e que deve ser trabalhada tanto dentro de sala quanto fora, utilizando diversos métodos de avaliação; a indisciplina pode ocorrer por diversos fatores, não somente da criança ou do meio em qual é inserida; deve-se utilizar de

diversas didáticas lúdicas e que a afetividade faz diferença para as crianças e ajuda em sua alfabetização; cada um é um ser diferente e precisa ser tratado com sua assimetria.

## Das experiências em sala de aula

A segunda pesquisadora reconhece o papel da interação professor-aluno no exercício do aprendizado. O aluno se beneficia de uma aula didática, que o transforma em protagonista, ativo e participativo, onde ele contribui com o aprendizado coletivo, através dos saberes adquiridos em sua vivência pessoal. A disciplina deve ser construída e fundada no reconhecimento do outro e o respeito que desejamos coletivamente. Ao entender que o bom convívio vai além das paredes escolares, o aluno coopera com a vida escolar e social.

A terceira pesquisadora, inter-relacionando o que foi dito durante as entrevistas, percebeu que existe indisciplina em sala de aula, enquanto alguns entrevistados defendem que não subsiste esse fator. Muitas crianças acabam por perder o respeito pelo professor e isso causa afrontamento.

Enquanto, com o professor, que utiliza uma metodologia mais autoritária, há o medo de "sair da linha" quando ocorre interações aluno-aluno, levando o discente a sala da diretoria, exercendo seu controle da sala, porém, gera menos interesse estudantil e mais indisciplina em situações do qual o professor não exerce atividades educacionais.

Para a quarta pesquisadora, havendo afetividade com os alunos, além de uma sala de aula onde o respeito mútuo gera disciplina e cumplicidade, há também o interesse das crianças nas aulas e sua participação. Essa relação professor-aluno possibilita um maior impulso com as atividades ministradas pelo professor regente.

## Considerações Finais

Quando citamos a infância, em primeiro momento, é de costume que lembramos logo da época em das brincadeiras, da diversão e até mesmo das badernas, ou seja, o despertar lúdico mais precisamente. A escola é a principal passagem, pela qual o aluno irá seguir, é a escola que tem uma função importante na sociedade. A educação dos indivíduos, do conhecimento e até mesmo das regras sociais.

É dentro da escola que o professor desempenha o papel de condutor, ou seja, ele se torna responsável por fazer e executar que os objetivos educacionais sejam alcançados. Durante o

processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, foi observado que grande parte do desenvolvimento social ocorre no ambiente escolar, ou seja, na sala de aula.

A criança, por muitas vezes foi retratada como algo sem valor para a sociedade, porém, atualmente com o decorrer dos anos, as questões voltadas para a criança têm sido mais discutidas gerando assim uma significativa mudança. Há a necessidade dessas discussões para que as crianças ganhem espaços no qual as mesmas possam vir a se sentir, indivíduos com valor.

No momento de construir projetos voltados para o ensino das crianças cabe aos professores realizarem essas mediações de forma mais efetiva. Apesar das mudanças que já ocorreram, nota-se que ainda no período atual, por muitas vezes, às instituições de ensino e a sociedade querem crianças robotizadas, passivas e que não saibam questionar.

Por isso, há a importância de reconhecer a criança como um indivíduo de valor, aceitar a criança como um todo. Pois, com esse reconhecimento e domínio do conhecimento as práticas pedagógicas dentro da sala de aula ganham mais sentido e eficácia. No ponto de vista de Vigotski a escola é a principal fonte do conhecimento científico na zona de desenvolvimento proximal.

Fazendo ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do ambiente sociocultural, é nessa atividade que a criança aprende com outras pessoas (Mello, 2004). Com estes conceitos em mente e com a realização da pesquisa, foi observado que, por muitas das vezes, o “natural” do ser criança é visualizado e confundido como indisciplina.

Há sim, crianças que possuem uma espécie de mau comportamento, porém, por muitas vezes a escola e a sociedade tentam “adestrar” essas crianças, gerando assim, a robotização dentro e fora da sala de aula. Robotização essa que pode ser resumida no ato de padronizar diversos aspectos em sala de aula, na uniformização.

Até mesmo quando o professor simplesmente “deposita” em seus alunos por achar mais viável, não os instigando a “pensar fora da caixa” criando assim, uma doutrina em sala de aula. Nas duas instituições de ensino onde as pesquisas foram realizadas, foi observado que, os professores em sua maioria, tentam trazer a infância para dentro da sala de aula.

Nas instituições públicas mencionadas é difícil tentar trazer as perspectivas, histórias e bagagens de cada criança, mas isso não impede que os professores tentem realizar de sua melhor forma. Foi observado a importância de retratar o aluno como alguém com notoriedade para o processo de ensino- aprendizagem.

Professores que retratam essa importância demonstraram melhores resultados, por muitas vezes, a afetividade é visualizada de maneira incorreta, quando se vê a criança como uma pessoa importante na sociedade, a valorização do outro, pode ser considerada a verdadeiro carinho em prática. Para uma sociedade mais colaborativa.

Havendo a necessidade de o aluno ser um aliado na busca pelo conhecimento, a escola não funciona sem o aluno e o aluno não opera sem o feitio. O estudante não necessita apenas de absorver, mas sim, que ele ganhe um espaço para ser o protagonista da sua própria história, metodologias ativas que busquem a valorização do indivíduo atualmente são uma demanda social, a participação e o engajamento são fundamentais.

# Referências


Corullon, Juliana. **O brincar, a comercialização da infância e a robotização da sociedade**. O mundo é uma escola. 2014. Disponível em: https://omundoeumaescola.wordpress.com/2014/05/12/o-brincar-e-os-personagens-hit-ou-a-comercializacao-da-infancia-e-a-robotizacao-da-sociedade/ Acesso: 15 de maio de 2023.

Cruz, Marlon Messias Santana. Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura), 166p. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 13, 2008.

Silva, Maurício Roberto da. **Trama doce-amarga:(exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Hucitec, 2003.

Brasil, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

Brasil, Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2005.

Fernandes, Rogério. Kuhlmann Júnior, Moysés. **Sobre a história da infância**. In: FARIA Filho, Luciano Mendes. (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Creche Fiocruz. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

Centro de Referências em Educação Integral. **Qual o papel dos professores e como estimular a participação dos estudantes?**. 2013. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/metodologias/papel-dos-professores-e-participacao-d os-estudantes-nas-escolas-de-educacao-integral/. Acesso em: 02 de out. de 2023.

Gurski, Roselene. O lugar simbólico da criança no Brasil: uma infância roubada?. **Educ. Rev.** [online]. 2012, vol. 28, n.1, p.61-78. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=p&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=GURSKI,+ROSELENE. Acesso em: 29 set. 2023.

Morin, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. **Sustinere - Revista de Saúde e Educação**, v. 4, n. 1, p. 161-162, 2016.

Oliveira, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vigotski. **Educar em revista**, n. 36, p. 77-93, 2010.

Oliveira, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico**. 1993. p. 111-111.

Penn, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de pesquisa**, p. 07-24, 2002.

Rau, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil**. Práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Intersaberes, 2012

Rustoyburu, Cecília. Sexualidade, Saúde e Sociedade. **Sexualidade, Saúde e Sociedade-Revista Latino-Americana** , n. 11, p. 9-36, 2012.

Silva Neto, Cláudio Marques da; Carvalho, Marília Pinto de. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 2022.

Snyders, G. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1999.

Souza, Maria Ester do Prado. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).**
**Paraná**, p. 1764-1768, 2009.

Stadler, G; Romanowski, J. P.; Lazarin, L; Ens, R. T.; Vasconcellos, S.
Proposta pedagógica interacionista. In: Camillo, Cíntia Moralles; Medeiros, Liziany Müller. **Teorias da educação** [recurso eletrônico] – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 1 e-book : il. p. 97. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18360/Curso_Lic-Ed-Camp_Teorias- Educ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 out. 2023.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c10

# 10. A importância e limitações da afetividade na primeira infância e a relação com traumas e transtornos na fase adulta

*Daniely Sampaio Rocha*
*Deise dos Santos Alves*
*Clawdemy Feitosa e Silva*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*

## Introdução

O desenvolvimento de uma criança é constituído por marcos que precisam ser alcançados. É certo que cada criança se desenvolve de modo único, entretanto os recursos, sejam eles, sensoriais, ambientais ou afetivos influenciam essa evolução.

Durante esse processo o indivíduo passa por variáveis emocionais, desde o seu nascimento com a sensação de insegurança de quando é tirado do útero aconchegante e carregado na mão por alguém de quem nunca escutou a voz, a reação para isso é o tão esperado primeiro choro.

É relevante ressaltar que a criança, mesmo ao nascer, possui sentimentos e realiza manifestações, comunicações ou reações a respeito de cada situação vivenciada ou experienciada no seu dia a dia. E cabe aos adultos contribuir para que ela consiga se estimular e expressar seus sentimentos, gostos e interesses. Para tanto, é necessário que os adultos estejam abertos para compreender a sua comunicação e que desenvolvam as suas habilidades no que tange a saber ouvir a criança.

Experiências traumáticas na infância podem afetar de maneira significativa o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos indivíduos (Holt *et al*., 2008). Situações de abandono, de negligência e de abuso estão associadas a efeitos negativos sobre a saúde mental, como o desenvolvimento de transtornos de humor e de outras psicopatologias na vida adulta (Figueiredo, 2012; Konrad *Et Al*., 2013; Martins, 2012). Com o acelerado crescimento e desenvolvimento da sociedade, casos de doenças emocionais são diagnosticadas com uma frequência assustadora, em crianças e adultos, muitos estudos têm apontado para a

relação existente entre os diversos tipos de negligência e de abuso sofridos na infância e o aumento da probabilidade de apresentar transtornos mentais no futuro (Benjet *et al*., 2011; Selvi *et al*., 2012; Zlotnick *et al*., 2008).

O município de Luziânia, situado no estado de Goiás, lançou no dia 31 de maio de 2023 o Plano Municipal pela Primeira Infância-PMPI, tendo como objetivo oferecer às crianças uma infância com seus direitos assegurados, o foco dessa iniciativa é a prevenção e o combate aos diversos tipos de violência contra a criança.

Com base em um estudo feito em 2021 por um grupo de alunos do curso de psicologia do Centro Universitário Campos de Andrade, em Curitiba a respeito da aplicação do teste QUESI, que é um instrumento para adolescentes (a partir de 12 anos) e adultos, em que o participante assinala 28 assertivas relacionadas com situações ocorridas na infância e adolescência. O teste foi realizado com 45 adultos encarcerados por crimes relacionados com a violência contra crianças, com objetivo de correlacionar com possíveis traumas na infância.

Tendo em vista os dados e informações alcançados, assinala-se que esta investigação busca alargar a compreensão sobre essa temática e constituir subsídios que possam colaborar para a construção de políticas públicas sociais e educacionais voltadas para a garantira dos direitos das crianças e dos adolescentes.

## Primeira infância

O conceito de infância sofreu variadas modificações, repercutindo os momentos históricos e as formações sociais inerentes ao modelo de sociedade de cada época. É salutar a compreensão da linha evolutiva da infância tendo como referência inicial o século XII com a precariedade da saúde e da higiene em relação às crianças. Nesse momento, as crianças ainda não tinham o reconhecimento de sua condição e eram valorizadas em função do seu crescimento em prol da realização de tarefas típicas dos adultos. O descaso e falta de preocupação com a infância fazia com que se aprofundasse o índice de mortalidade infantil.

> Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um "pobre animal suspirante", que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (Heywood, 2004, p. 87).

Nesse caldo cultural específico, as crianças morriam ainda muito pequenas pela negligência de cuidados básicos. Vale ressaltar também que os cuidados dados a uma criança do

sexo masculino eram na maioria das vezes melhor do que os recebidos pelo sexo feminino.

Essa diferença de tratamento pode ser melhor compreendida ao se explicitar que "as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição" (Heywood, 2004, p.76). Dessa forma, quando a criança nascia o tipo de comemoração era vinculada e dependia do seu sexo.O conceito de infância, assim como a noção de que os anos de infância são fascinantes, podem ser entendidos como fenômenos recentes na história da humanidade. A transformação do conceito de infância ganhou expressão nos séculos XV, XVI e XVII, quando reconheceram que a criança precisava de atenção e cuidados, fazendo a diferenciação entre adultos e crianças.

> Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substitui-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Ariès, 1981, p.12).

Na modernidade a infância foi assumida e organizada por projetos e políticas que definem e separam por fases. *O Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei 8.069/1990, considera crianças até 6 anos de idade como integrantes da primeira infância.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 16, dispõe que a criança é um indivíduo com direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Trata-se, dessa forma, de pessoas que gozam de proteção especial e que estão em processo de desenvolvimento, bem como são sujeitos de direitos. Portanto, é preciso atenção, dedicação e cuidados para que a criança se desenvolva fisicamente, intelectualmente, emocionalmente, espiritualmente, psicologicamente, culturalmente...

Com o crescente número de casos de violência e negligência contra crianças, que na maioria das vezes ocorrem em seus lares ou com pessoas muito próximas, nos vemos diante de desafios intensos que sugerem ações cada vez mais incisivas por parte do poder público no que tange ao cumprimento da legislação pertinente.

Dessa forma, as política públicas instituídas no âmbito do Estado podem contribuir para o rompimento da cultura cristalizada em nossa sociedade que tem como pano de fundo um passado escravocrata e colonizador que insiste em manter as suas bases a qualquer custo, mesmo em um novo cenário social e político que clama pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes.

## Afetividade

Segundo o dicionário Aurélio (1994) a afetividade é definia como: conjunto de fenômenos sobre a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado de alegria ou tristeza. Em outras palavras, como o indivíduo reage as emoções, tanto sentidas quanto recebidas.

Neste estudo entenderemos a afetividade a partir da perspectiva pedagógica, uma vez que o objetivo é entender a relação da criança com a afetividade inserida no contexto escolar ou não, e os traumas e transtornos correlacionados a isso. Henri Wallon (1954, p. 288), educador e médico, explica a afetividade de outra forma:

> A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (Wallon, 1954, p. 288).

Com base nas duas definições podemos entender a afetividade como elemento fundamental no desenvolvimento da criança e para suas relações futuras. Na psicogênese da pessoa completa, Wallon percebe a criança como um ser completo, que é formado por quatro elementos; cognitivo, motor, afetividade e formação do Eu, a pessoa completa.

Na teoria Walloniana, o educador explica que nem o orgânico nem o social sozinho definirão o destino de alguém, entretanto ele afirma que a forma que nos comunicamos com o meio (afetividade) será o norte para chegarmos em algum lugar, mesmo que não seja o correto.

No contexto da violência e abuso contra criança, a afetividade é uma importante aliada para a inibição da ocorrência desses tidpos de casos. Ao ensinarmos as crianças a reagir de forma assertiva em relação aos sentimentos e emoções que lhes são apresentados, isso torna mais difícil um adulto induzi-la a reagir de maneira contrária ao que está sentido. Logo, é de grande significado, nessa luta contra os ataques às crianças e aos adolescentes, ensiná-las a expressar os seus sentimentos.

## Traumas psicológicos

O trauma psicológico infantil, pode ou não deixar marcas durante a infância, podendo ainda ocasionar a produção de consequências futuras as quais desencadeiam os transtornos mentais na fase adulta, visto que o abuso, privação, violência física e a negligência são formas

de agressões que afetam tanto o desenvolvimento social quanto o emocional da criança (Heinonem *et al.*, 2018).

Os traumas psicológicos causam sofrimento tanto para as crianças quanto para as famílias e podem ter consequência a longo prazo podendo afetar a vida adulta. Maus-tratos causam estresse associado a prejuízo no desenvolvimento do sistema nervoso, imunológico, cognitivo e afetivo. Consequentemente quando adultos as vítimas correm um risco maior de problemas de saúde comportamental, física, social e mental tais como: praticar violência ou desenvolver ansiedade, depressão, tabagismo, obesidade, comportamentos sexuais de alto risco, gravidez indesejada, abuso de álcool e drogas (Bio, 2018). Desta forma, os traumas são eventos que causam danos psicológicos à criança. Podem ser traumas físicos ou emocionais que acontecem dentro de um contexto escolar, social, familiar, ou até mesmo presenciar outras pessoas (inclusive parentes) sofrerem algum tipo de agressão.

Eventos traumáticos deixam marcas nos indivíduos, podendo desenvolver impactos significativos que afetam a qualidade da saúde mental durante toda a vida. Os traumas que acontecem durante a primeira infância podem afetar a forma como será o relacionamento com outas pessoas, o desenvolvimento educacional da criança, o modo como ela vai se comportar diantes de adversidades.

## Traumas de infância e suas consequências ao longo da vida

Doutora Marisa de Abreu Alves, psicóloga CRP 06/29493 discorre em seu blog como as crianças são pessoas sensíveis e impressionáveis. Suas mentes ainda estão em formação. Quando uma criança sofre um trauma, isso pode ter consequências ao longo de toda a sua vida, resultando em efeitos físicos como: hipertensão, doenças cardíacas e outros problemas de saúde.

As pessoas adultas são reflexos de tudo o que já foram durante toda a sua vida, então, considere a vida como um aglomerado de experiências que irão te constituir enquanto pessoa. Diante disso, é possível imaginar que todas essas vivências irão impactar de alguma forma, positiva ou negativamente.

Além disso, ao falarmos de traumas de infância, precisamos ter a clareza que em sua maioria são negligenciados como algo que merece atenção ou não se vê isso como um problema durante a infância, mas seus efeitos no futuro são significativos. E, na própria infância os impactos são enormes, no entanto, o adulto que movido por uma cultura adultocêntrica não consegue perceber, observar e entender o mundo da criança.

Os traumas de infância podem ter consequências profundas e duradouras na vida adulta.

Algumas dessas consequências podem incluir problemas de saúde mental, relacionamentos interpessoais difíceis, baixa autoestima e até mesmo problemas de saúde física.A criança pode ter dificuldade para se relacionar com os outros, para se concentrar na escola ou para lidar com as emoções. Isso pode levar a outras dificuldades no futuro, impactando diretamente em sua vida pessoal e profissional.

Importante salientar que nem sempre os traumas de infância irão se configurar em transtornos psicológicos severos, eles podem se apresentar de formas sutis, mas que causam impactos significativos na vida dessas pessoas afetadas por um trauma. Para isso, é possível destacar principais áreas afetadas por um trauma e como essas consequências irão atuar ao longo da vida.

## Questionário de Traumas de Infância (QUESI)

Para tanto, considerar os traumas que impactam os sujeitos, devemos refletir sobre pesquisas recentes que através do Questionário Sobre Traumas na Infância (QUESI) tem sido segundo Grassi-Oliveira; Stein; Pezzi (2006) uma importante ferramenta de narrativa de retrospectivas de vida, no qual foi baseado na obra de *Childhood Trauma Questionnaire* de Bernstein et. al., (2003), e que portanto, buscou mensurar certas formas de abuso, seja como exemplo: abuso físico, sexual, emocional, ou de negligência emocional e física dentre outros.

Diante de tais considerações, foi realizado nas cidades de Londrina e Curitiba no Paraná, uma pesquisa com adultos em situação de privação de liberdade por acusação de agressão sexual contra crianças, com intuito de analisar se os mesmos adultos poderiam ter sofrido algum tipo de trauma na infância para agir com tamanha violência com suas vítimas, nesse sentido

> O estudo foi realizado com 45 indivíduos adultos do sexo masculino em cárcere, a média de idade dos participantes foi de 42 anos, a média de escolaridade foi de ensino fundamental completo. Referente as vítimas 82,2% eram do sexo feminino, com idade média de 10 anos. Além disso, 84,4% dos agressores eram muito próximos da vítima (filhas, enteadas, sobrinhas, netas, vizinhas). Além disso, a maioria dos entrevistados abusaram somente de uma vítima (93,3%). Estes dados apresentados anteriormente foram adquiridos através de uma entrevista semiestruturada (Luiz; Machado; Valin, 2021, p. 3).

Observa-se que são indivíduos adultos do sexo masculino que cometem o crime e assim, abusam do sexo feminino demonstrando que fatores de força e proximidade geram um índice elevado, mesmo que os dados informem que seja apenas de uma vítima. Outro ponto de deve ser esclarecido é que na entrevista foi desagregado em cinco blocos (quatro blocos sobre violências,

e um sobre fatores de proteção) de respostas referentes às vivências experienciadas na infância dos participantes todos com aproximadamente 5 questões cada.

Logo, os resultados evidenciaram que,

> Através da análise desses dados, foi possível perceber a predominância de negligência 37,8% dos casos, seguido pela violência psicológica 34,45%, violência física 28% e sexual 13,34%, indicando que os participantes experienciaram uma dessas violências ao longo da infância. Além das formas de violências experienciadas pelos participantes, foi identificado que 88,38% dos participantes tiveram alguma forma de fatores de proteção dentro da família nuclear ou ao decorrer da infância.

Portanto, observamos que os traumas são evidentes no contexto de violência com os próprios algozes mesmo que os próprios entrevistados informaram que tiveram fatores de proteção dentro de seus nichos sociais ou mesmo durante sua fase de infância ao longo da vida (Luiz; Machado; Valin, 2021, p.3).

## Plano Municipal pela Primeira Infância

O Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) é uma iniciativa do município de Luziânia que reconhece a importância da primeira infância para o desenvolvimento pleno das crianças. Trata-se do período compreendido desde a gestação até os primeiros seis anos de vida, sendo considerado um momento determinante para formação do ser humano, uma vez que as experiências vividas nessa fase influenciam na aquisição de habilidades e competências que a criança necessitará para o seu pleno desenvolvimento e repercutirá por toda vida adulta.

O compromisso com a primeira infância deve ser coletivo e envolver todas as instâncias de governo e setores da sociedade civil, incluindo o setor empresarial, visando garantir os direitos das crianças e promover seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Para isso, são fundamentais a articulação política e o fortalecimento das organizações comunitárias, bem como a eficiência das políticas públicas e o efetivo trabalho intersetorial.

O PMPI é u m instrumento que orienta a atuação do poder público, da sociedade civil e das famílias, que são corresponsáveis por assegurar os direitos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária.

É uma ferramenta de acompanhamento e controle dessa atuação, pois dispõe sobre as metas e estratégias necessárias para promover o desenvolvimento das crianças, considerando suas necessidades específicas e a importância do período da primeira infância para formação humana. A efetiva implementação do PMPI contribuirá estrategicamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com o bem-estar das crianças, que são

sujeitos de direitos com prioridade absoluta.

No Brasil, a prioridade da criança é estabelecida pela Constituição Federal de 1988. O art. 227 determina um tratamento privilegiado para a faixa etária de 0 a 18 anos, e, excepcionalmente, até 21 anos. O Marco Legal da Primeira Infância, aprovado pela Lei Federal n° 13.257, d e 8 de março de 2016, deu um passo além e estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. Em seu artigo 4 o e seus incisos, estabelece que estas devem ser voltadas para o atendimento à criança de forma a:

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.

É importante destacar que a participação da sociedade civil, em especial, dos pais e responsáveis pelas crianças, é de fundamental importância para o sucesso do PMPI, uma vez que são corresponsáveis pela garantia do pleno desenvolvimento das crianças e pela efetividade das ações previstas no plano. O Plano Municipal é também um instrumento norteador importante para o desenvolvimento humano, social e mesmo econômico do município. Ele estabelece

relações intersetoriais específicas para garantir direitos fundamentais às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, de forma integrada. O Plano traça metas e estratégias com o objetivo de que se transformem em ações concretas para promover uma infância plena, integral promissora e saudável para todas as crianças do município.

## Considerações Finais

Considerando a infância como fase de suma importância para o desenvolvimento da criança e para a formação do EU, conclui-se que crianças que recebem estímulos afetivos principalmente durante a primeira infância, experiências afetivas que contribuem de forma positiva na formação da personalidade e do desenvolvimento pessoal, tornando-se adultos mais confiantes, seguros que terão maior facilidade em lhe dar com situações de conflitos.

Por outro lado, temos os traumas de infância que podem ter consequências duradouras para a vida social do indivíduo. A criança que sofreu algum tipo de trauma, negligência, abandono ou abuso durante a infância pode desenvolver problemas para se relacionar com outras pessoas, insegurança, dificuldades para confiar nos outros. Problemas esses que podem afetar de forma negativa a vida social do indivíduo.

Percebemos que os traumas de infância, que muitas vezes são negligenciados ou se quer são considerados um problema durante a infância, mas seus efeitos no futuro podem ser significativos e gerar grandes consequências na vida adulta, como vimos no QUESI, onde foi constatado que a maioria dos encarcerados tiveram um histórico de violência significativo em algum momento, seja física, psicológica, sexual ou algum tipo de negligência.

Portanto, a importância de destacar a iniciativa do município de Luziânia com a criação do Plano Municipal pela Primeira Infância, que criou um compromisso com a primeira infância de envolver todas as instâncias de governo e setores da sociedade civil, visando garantir os direitos das crianças e promover seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo de forma positiva.

# Referências


Ariès, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981

Abreu, Marisa Alves. Psicóloga CRP 06/29493 https://marisapsicologa.com.br/ajuda-emocional.html acesso em: 14 jun. 2023.

Bernstein, D. P.; Stein, J. A.; Newcombc, M. D.; Walker, E.; Pogge, D., Ahluvalia, T.; Stokes, J.; Handelsman, L.; Medranoh, M.; Desmondh, D., & Zule, W. Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. **Child Abuse & Neglect**, 27, p. 169–190, 2003.

Bio, Danielle Soares. **A associação entre traumas na infância, funcionamento cognitivo e morfologia cerebral em pacientes com transtorno bipolar tipo I** / Danielle Soares Bio - São Paulo, 2018. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde08052019102007/publico/DanielleSoaresBioVersaoCorrigida.pdf acesso em: 21 jun. 2023.

Brasil. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. (ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente).

Brasil. **Lei Federal n° 1 3.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n° 8.069, de 13 jun. 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/ I13257.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

Figueiredo, A.L**. Associação entre trauma na infância e transtorno do humor na vida adulta.** 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4787.Acesso em: 16 jun. 23.

Grassi-Oliveira, R., Stein, L. M.,; Pezzi, J. C. Tradução e validação de conteúdo da versão em português do Childhood Trauma Questionnaire. **Revista de Saúde Pública**, 40(2), 249-55, 2006.

Luiz, Jonatas Onofre Mariano, MACHADO, Kauhan de Abreu, VALIN, Tassiane Ap. Ferreira. **19º Seminário de Pesquisa/Seminário de iniciação científica**. V. 19 n 19. UNIANDRADE, 2021.

**Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

Wallon, Henri. Les mileux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant**. Enfance**, Paris, v. 4, nº 3, p.287-296, mai/oct. 1954.

Heinonem, E; Knekt, P; Härkänen, T. Virtala, E. & Lindofors, O. Associations of early childhood adversities with mental disorders, psychological functioning, and suitability for psychotherapy in adulthood. **National Library of Medicine** - PubMed, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29677619/> Acesso em: 21 jun. 2023.

Heywood, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

Holt, S.; Buckley, H.; Whelan, S. The impact of exposure to do mestic violence on children and young people: a review of the literature. **Child abuse negl.,** Oxford, v. 32, n. 8, p.797-810, 2008.

Konradt, C, E. *et al*. **Trauma precoce e transtornos de humos em jovens.** Rev. psiquiatr. clín, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 93-96, 2013.

Martins, C. M. S. **Análise da ocorrência de estresse precoce em pacientes psiquiátricos adultos. 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental)** – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17148/tde-30052012-130123/ Acesso em: 18 jun. 2023.

Luziânia. **Plano Municipal pela Primeira Infância**. https://www.luziania.go.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/PLANO-MUNICIPAL-PELA-PRIMEIRA-INFANCIA-LUZANIA-GO-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

Selvi, Y. *et al***.** Relations between childhood traumatic experiences, dissociation and cognitive models in obsessive and compulsive disorder. **Int. J. Psychiatry Clin. Pract**., London, n. 16, p. 53-59, 2012.

Zlotnick, C. *et al.* Childhood trauma, trauma in adulthood, and psychiatric diagnoses: Results from a community sample. **Compr. psychiatry**, New York, n. 49, p. 163-169, 2008

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c11

# 11. Breve História do Violão Brasileiro

*Paulo Henrique Sousa Lima*
*Sidelmar Alves da Silva Kunz*
*Helciclever Barros da Silva Sales*

## Introdução

O violão hoje carrega junto a si um forte simbolismo cultural. No senso comum, é um instrumento popular que pode ser tocado de modo grosseiro, mas que cumpre a função de ser uma ferramenta de expressão.

Assim, é um fato inegável que o violão é um instrumento que se derramou em muitos lugares da sociedade e na cultura brasileira. Do estrato mais humilde ao estrato mais abastado, o violão esteve na mão de homens e mulheres por todo este Brasil, veículo de expressão de gêneros regionais ou nacionais. É ferramenta para as emoções humanas, "um acervo vivo e pulsante" (Taborda, 2011, p. 10). Com uma notável característica camaleônica, o violão adentrou em espaço urbanos e rurais e se tornou alto-falante da alma nacional.

O violão como conhecemos hoje só foi inserido propriamente no Brasil no século XIX, no período em que a corte portuguesa se instalou no Rio de Janeiro. Essa mudança incentivou a imigração de muitos cidadãos portugueses, franceses e espanhóis, deste modo a cidade passou por grande expansão populacional e consequente profusão da cultura europeia entre a sociedade brasileira, desta vez de modo diferente. O violão se inseriu em um ambiente urbano, e com o tempo foi assimilado desta maneira, ocasionando a posterior diferenciação da viola como instrumento regional, interiorana e o violão como instrumento urbano (embora possamos constatar o uso do violão em inúmeros gêneros musicais regionais). Um notável fenômeno social de aculturação de uma ferramenta musical.

Este instrumento performou importante "papel na formação dos primeiros agrupamentos de Choro da 2ª metade do século XIX" (Walter, 2010, p. 17). Disso vemos como o Choro e o violão se uniram de modo simbiótico. A perspectiva de acompanhamento do violão foi preponderante no século XIX no Brasil, este instrumento harmônico protagonizou o acompanhamento de *modinhas*, *lundus*, *serenatas* e *choros*. Assim, gradualmente foi adentrando

nos subúrbios e bairros mais pobres. “Observa-se, claramente, que o violão ocupa um lugar amplo no Brasil, sendo considerado um instrumento popular, que serviu inicialmente para acompanhar o canto, para fazer serenatas. Era e é até hoje um personagem central das festas, dos bailes e de outros eventos” (Bouny, 2012, p. 35).

## Violão e Marginalidade

> O abraço do carioca ao violão, a amizade fiel de seresteiros que pelas madrugadas entoavam *modinhas, lundus*, cançonetas, o afago de malandros, capoeiras, boêmios arrastaram o instrumento às esquinas, aos becos, às estalagens, enfim, aos redutos de pobreza. (Taborda, 2011, p. 82).

O particularismo histórico da rápida assimilação do violão entre as classes mais pobres, somado ao enorme paradigma construído desde o século XIX associando o instrumento “como expressão do popularesco, de uma arte menor e sem valor, a guitarra acompanhando fados e o violão como acompanhador de modinhas” (Thomaz; Scarduelli, 2017) fez com que se criasse uma associação entre violão e marginalidade, uma construção discursiva que de modo simbólico fez essa ligação errônea (e perdurou por algum tempo até a elevação do instrumento ao patamar de símbolo nacional).

No Brasil da segunda metade do século XIX, mesmo após a abolição da escravatura, havia uma sociedade predominantemente agrária e escravista, profundamente hierarquizada. A abolição da escravatura no Brasil, em 1888, foi um importante marco na história do país, contudo a sociedade, “os cidadãos livres” não deram espaço para esta recém população liberta. Muitas destas pessoas recém libertas não tinham sequer para onde ir, nem como se sustentar. Não houve uma política pública de assistência aos ex-escravizados, o que levou muitos deles à miséria, se alocando nas margens deste sistema.

Na época, a economia brasileira estava baseada na mão de obra escrava, e a abolição levou a uma reestruturação do sistema produtivo ocasionando a grande onda de imigração europeia para o Brasil vivenciada na segunda metade do século XIX. (Fry, Batalha, 2006). Esta escolha por mão de obra branca foi um projeto eugenista que o Brasil adotou enquanto Estado no século XIX e que reverbera até os dias atuais. (Schwarcz, 1993). Frente a este cenário, quando o violão cai na mão da população negra a imagem negativa cria ainda mais força. Neste ponto, é importante ressaltar que a identidade afro-brasileira que tenta se impor nesta época, foi estruturalmente importante para a construção da linguagem do violão brasileiro, seja nos *afrosambas* de Baden Powell, seja no *samba-chula*, no *jongo*, no *samba* (e seus subgêneros), em ritmos amazônicos, interioranos regionais, nordestinos e sulistas-fronteiriços.

Todos são ritmos frutos da simbiose de elementos musicais africanos, indígenas e europeus. Embora abordemos somente os aspectos musicais desta simbiose cultural, é possível afirmar que a culinária, dança, artes visuais e demais segmentos da expressão artística e humana se transformaram no processo. Mesmo sob as forças do preconceito racial, econômico e cultural, o violão se torna um poderoso veículo de expressão de sentimentos e gera o início da construção de um processo identitário. (Hall, 1996).

A música como uma forma de expressão e criação cultural, foi utilizada por músicos de rua e pessoas comuns que se reuniam em público, em conjuntos regionais ou rodas despretensiosas, esta peculiaridade histórica acabou sendo um importante fator para a construção da cena musical da música popular brasileira. O violão seguiu desempenhando papel de acompanhamento harmônico para as *serestas*, *modinhas* e futuramente contribuiu fortemente para a consolidação do *choro*, e posteriormente do *samba*.

O som e a música exerceram funções sociais, simbólicas e estéticas, as expressões culturais vinculadas a construções idiomáticas no instrumento tiveram papel de transmitir mensagens, emoções, criar coesão social e promover uma identidade cultural. Assim sendo, o violão construiu consigo um profundo significado histórico e cultural, fruto das inúmeras possibilidades artísticas que promoveu. A socióloga norte-americana Tea Denora traz uma conceituação interessante acerca desta função social da música (Denora, 2000). O próprio processo de prática em conjunto, com os regionais ou demais agrupamentos musicais que no dia a dia produziam e executavam a música, foi o início de um processo de institucionalização cultural; as práticas culturais, os valores e as expressões artísticas foram “formalizadas” e “regulamentadas” por indivíduos ou grupos informais.

Esse processo ocorreu em contextos comunitários e coletivos em que os indivíduos se reuniam para preservar, promover ou valorizar aspectos culturais de sua comunidade ou grupo social. Neste sentido, Berger e Luckmann (2004) nos auxiliam a compreender que a atividade humana está sujeita ao hábito, o qual pode ser formado através da repetição de uma ação, resultando em um padrão que pode ser reproduzido com facilidade pelo indivíduo. Esses processos de formação de hábitos ocorrem antes da institucionalização de uma atividade, que é um traço cultural.

Ou seja, o violão em determinados contextos foi envolto em um processo de institucionalização, além de ser pivô de um processo multifacetado de construção de identidade coletiva. Esteve presente (pela força do hábito e de suas possibilidades) enquanto elemento componente de um ou vários gêneros musicais, além de possuir um arcabouço de determinados saberes, determinada linguagem musical, determinado papel dentro da música

(acompanhamento, solo ou os dois) e com diversos processos educativos específicos de sua prática.

## Violão Brasileiro no Século XX e XXI

No século XX, o consenso do violão como um instrumento de arte menor, algo popularesco, foi alimentada por inúmeras críticas jornalísticas, apontando pejorativamente o violão como inferior. Este é um dos fatores que colocaram a música popular, como algo menor, sem sistematicidade ou legitimidade para ser ensinada em um ambiente formal. Mas alguns elementos apontaram para esta ideia:

> A falta de um repertório próprio e reconhecido; a relativa carência qualitativa no ensino e no domínio da técnica do instrumento; o desconhecimento e parca divulgação da produção dos compositores europeus no país; a associação aos valores da "pequena tradição" e à vida boêmia; o estigma do baixo potencial sonoro e a consequente dificuldade de associá-lo cameristicamente - aos instrumentos já consagrados no *establishment* musical, eram fatores que se apresentavam, ainda, como desafios cruciais para a afirmação do violão no Brasil. (Amorim, 2007, p. 117).

Esta depreciação representou um desafio no processo de institucionalização da música popular na cultura brasileira. Na segunda década do século XX, no Rio de Janeiro, as apresentações de Augustin Barrios em 1916 e Josefina Robledo em 1917 estimularam o cenário para uma mudança no modo como o violão era visto. O alto nível técnico e a sonoridade diferenciada que foi apresentada ao público, expandiram os horizontes da crítica jornalística e o violão conseguiu ter abertura nos espaços sociais da música erudita e na elite econômica. Não foi somente pela atuação destes dois violonistas que a perspectiva do violão no Brasil pôde se expandir, mas sim "por um movimento de solistas estrangeiros na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX" (Thomaz, 2018, p. 27). Nessa perspectiva,

> Além de Augustin Barrios e Josefina Robledo, outros nomes estrangeiros também prestigiaram o violão em São Paulo nas primeiras décadas do século, como o professor argentino Antônio Sinópoli, o espanhol Regino Sainz de la Maza (aluno de Tárrega, o qual o compositor Joaquim Rodrigo lhe dedicou o famoso *Concierto de Aranjuez*), o argentino Juan Rodrigues (que compôs uma música intitulada Ronda Paulista, homenageando a cidade), além de outros. (Bartoloni, 2000, p. 61).

Embora as apresentações de violonistas estrangeiros tenham gerado uma maior aceitação do instrumento nas classes dominantes, inúmeros músicos do Rio de Janeiro e São Paulo utilizavam o violão na perspectiva solista. Porém, com exceção de Villa-Lobos, as obras não foram aceitas nas elites e foram basicamente esquecidas na história da música brasileira.

(Castagna; Antunes, 1994).

Em meados de 1920, gradualmente a perspectiva solista do violão na esfera popular foi se ampliando, um dos responsáveis por este fenômeno foi o paulista Américo Jacomino, o Canhoto. Canhoto gravou muitas músicas pela gravadora Odeon e a Casa Édison, ficou conhecido por adaptar para o violão os gêneros populares da época "como choros, sambas, marchas, tangos e valsas, entre os quais se destaca sua valsa Abismo de Rosas, gravada três vezes por ele mesmo e inúmeras vezes por outros intérpretes desde sua composição" (Thomaz, 2000 *apud* Bartoloni, 2000; Antunes, 2002; Estephan, 2007).

Deste mesmo período, outro violonista se destaca, João Teixeira Guimarães, o João Pernambuco. João Pernambuco compôs muitos temas para violão solo, temas baseados em gêneros da música popular: *jongo*, *maxixe* e o *choro*. Seu destaque foi tão grande que obteve vasto reconhecimento no meio musical do choro carioca, além de integrar juntamente com Pixinguinha, o grupo *Os Oito Batutas*. Temas como *Sons de Carrilhões*, *Graúna* e *Interrogando*, se encontram em muitos currículos de violão popular nos conservatórios e faculdades do Brasil, tamanha a importância da obra de João Pernambuco.

Um fator de enorme contribuição para a ascensão do violão enquanto símbolo nacional adveio do movimento modernista iniciado (oficialmente) a partir de 1922. Mario de Andrade enquanto um grande incentivador das obras, artes e artistas nacionais teve importante papel na ampla aceitação do violão popular e demais instrumentos e linguagens populares nas esferas eruditas. Outro fator histórico que contribuiu para a aceitação da música popular foi a indústria fonográfica que conseguiu transmitir e massificar a música enquanto um produto, um entretenimento.

A indústria fonográfica no Brasil teve seu início no final do século XIX, quando os primeiros registros sonoros começaram a ser produzidos e comercializados no país. Em 1902, a Casa Edison, uma filial da gravadora americana Edison, abriu sua primeira loja em solo brasileiro, no Rio de Janeiro. Nos anos seguintes, outras gravadoras estrangeiras também começaram a atuar no mercado brasileiro, como a Odeon, a Victor e a Columbia. Essas empresas produziam discos de 78 rotações por minuto, que eram feitos de goma-laca e tinham uma capacidade de cerca de três minutos de gravação por lado.

A partir dos anos 1930, a indústria fonográfica brasileira passou por uma grande transformação, com o surgimento de novas gravadoras e a popularização do rádio. Nesse período, surgiram importantes artistas e compositores, como Noel Rosa, Carmen Miranda, Ary Barroso, entre outros, que ajudaram a consolidar a música popular brasileira.

Nos anos 1950 e 1960, a indústria fonográfica no Brasil viveu uma nova fase de

expansão, com o surgimento de novos gêneros musicais, como a bossa nova e o rock brasileiro. Nessa época, surgiram também importantes gravadoras brasileiras, como a Odeon, a RCA Victor e a Philips. Atualmente, a indústria fonográfica no Brasil enfrenta novos desafios, como a queda das vendas de discos físicos e a popularização dos serviços de streaming de música; é um debate paralelo à trajetória histórica da música popular e do violão, mas que mudou toda a estrutura de disseminação e divulgação artística.

No decorrer da década de 1930, surgiu outro grande expoente do violão, Aníbal Augusto Sardinha, o Garoto, posteriormente definido como o pai do violão moderno, responsável por reformular a linguagem harmônica do instrumento. Garoto era multi- instrumentista, atuou em múltiplas gravações da Rádio Nacional, acompanhou cantores, participou de conjuntos, orquestras e regionais, além de se apresentar muitas vezes como solista.

Garoto, o gênio das cordas, tem até hoje músicas que são celebradas nos currículos, rodas de choro, rodas de samba e entre violonistas profissionais e amadores, mundo a fora. As obras deste instrumentista é pré-requisito para quem queira se aprofundar no violão brasileiro. Mesmo antes da Bossa-Nova, Garoto já usava recursos harmônicos muito sofisticados e corroborados (Mello, 2012).

A música instrumental brasileira ganhou muito com a contribuição deste ilustre músico. É importante mencionar outro grande violonista que marcou a história da música popular brasileira, trazendo alto nível de execução técnica: Dilermando Reis. Também em meados dos anos 30 e 40, Dilermando se destacou e compôs muitas valsas e choros, além de ter feito muitas gravações fonográficas. Dilermando é parada obrigatória para violonistas solo, além de ter marcado internacionalmente o violão brasileiro. Seu destaque e prestígio são notáveis. Este violonista também tocou gêneros populares menos aclamados como guarânias, toadas e boleros.

Laurindo Almeida foi outro importante músico que contribuiu para o legado do violão brasileiro. Contemporâneo e companheiro de Garoto em muitos duetos e conjuntos. Vislumbrou a possibilidade de sintetizar a música brasileira com o jazz, foi um instrumentista de grande prestígio, atuou nos EUA e Europa, tem uma produção rica em trilhas sonoras de mais de 800 filmes, além de ter sido um grande difusor da bossa nova em território norte- americano. Junto de Garoto formou a dupla Ritmo Sincopado, acompanhou cantores, Orlando Silva, Nelson Gonçalves, Carmen Miranda, Dorival Caymmi e Ari Barroso. No Rio de Janeiro trabalhou na Rádio Mayrink Veiga, colocou o violão acompanhador a serviço de muitos cantores em gravações pela RCA, Odeon e Continental.

> Em 1947 mudou-se para os Estados Unidos, onde estabeleceu uma carreira de grande sucesso como solista e atuando como guitarrista em grupos como a

> orquestra de Stan Kenton e o Modern Jazz Quartet. Ao longo de sua vida gravou mais de 100 discos e foi premiado cinco vezes no Grammy Awards e uma vez no Oscar. (Thomaz, 2018).

Todos esses violonistas citados, embora construíssem uma linguagem idiomática brasileira, usavam técnicas da tradição do violão erudito, fator este que demonstra como os conhecimentos importados foram assimilados de modo simbiótico e assumiram uma função social no Brasil. Neste período é possível notar o aparecimento de um grande número de solistas fortemente influenciados pela geração anterior, dos quais podemos destacar Luis Bonfá, Djalma de Andrade, o Bola Sete (Thomaz, 2018 *apud* Rays, 2006), Codó (Clodoaldo Brito), Canhoto da Paraíba (Francisco Soares de Araújo), Paulinho Nogueira, Waltel Branco, Sebastião Tapajós, Francisco Soares, Toquinho e, o mais influente dentre estes, Baden Powell. (Thomaz, 2018).

Progredindo na mesma proporção, o violão no choro prossegue no papel de acompanhador. Os conjuntos de choro tradicionais, os Regionais (nome dado à estes conjuntos), eram formados por "violão, violão de 7 cordas (de aço tocado com o uso de dedeira na mão direita), cavaquinho e pandeiro no acompanhamento de um solista, consolidou-se como formação padrão para o acompanhamento de cantores na era do rádio" (Thomaz, 2018). Jayme Florence (o Meira) e Horondino José da Silva (Dino 7 cordas) tiveram uma ampla atuação em regionais e estabeleceram um modo para acompanhamento de violões (violão de 6 e 7 cordas juntos) que até os dias de hoje é bastante visto. Esta dupla tocou nos regionais do Benedito Lacerda, do Canhoto e do Jacob do Bandolim (onde somente Dino 7 cordas atuava).

Jayme Florence, o Meira, também ofertava aulas particulares e foi professor de Baden Powell e Raphael Rabello, dois grandes instrumentistas que marcaram categoricamente a história da música popular brasileira, levando a um alto nível de execução técnica, sendo reconhecidos mundialmente por isto.

Todo esse caldeirão cultural foi responsável por possibilitar o surgimento de Baden Powell, um dos violonistas brasileiros mais famosos do mundo. Seu reconhecimento mundial é inegável, foi um dos mais profícuos violonistas do mundo, gravou inúmeros discos na Europa e no Brasil. Sua técnica de mão direita até hoje é objeto de estudos; sua consciência rítmica e percussiva foi sintetizada em uma mão direita muito habilidosa. Ritmos ritualísticos de religiões de matriz africana foram sintetizados e utilizados em muitas composições suas. "De seu cancioneiro destaca-se o disco *Os Afro sambas*, tido como uma das referências fonográficas dentro da MPB" (Thomaz, 2018). Fez parceria com cantoras de grande envergadura como Elizeth Cardoso, Elis Regina compôs conjuntamente com Vinicius de Moraes e Paulo César Pinheiro.

Raphael Rabello, bem mais novo que Baden Powell, viveu o "revival da década de 1970 e a institucionalização do choro através do projeto Pixinguinha" (Thomaz, 2018 *apud* LIMA Rezende, 2014). Nesta época, a Bossa Nova estabeleceu domínio estético e a valorização do choro se mostrou necessária, a fim de que não caísse no esquecimento. O conjunto Época de Ouro e a Camerata Carioca (grupo no qual Raphael Rabello participou) ganharam grande destaque e trouxeram uma brisa de vida para o choro. Raphael Rabello, foi uma revelação, atuou desde os 15 anos no mercado musical, logo cedo demonstrou muita maturidade musical e um grande domínio do instrumento. Seu estilo de tocar reuniu "habilidades como acompanhador, misturando as técnicas do violão clássico, do violão de 7 cordas (agora com cordas de nylon) e do violão flamenco ao repertório do violão popular brasileiro" (Thomaz, 2018).

Hoje, há inúmeros violonistas com formações culturais variadas, que despontam destaque no Brasil e no mundo, violonistas contemporâneos como Yamandu Costa, Alessandro Penezzi, Marco Pereira, Cainã Cavalcante, Guinga, Toquinho, Sebastião Tapajós, Lucio Yanel, Paulo Bellinati além de muitos outros expoentes, carregam o legado do violão brasileiro.

Dentre estes, é importante citar Yamandu Costa. Yamandu, hoje, talvez seja o maior expoente do violão brasileiro no mundo, possui uma formação de um violão latino, fronteiriço, mas também brasileiro. Ritmos como *chamamé*, *chacareira*, *tango*, *milonga*, *bolero* e muitos outros compõem a formação técnica e musical deste instrumentista e mostra uma notável diferença de formação violonística do sudeste do país.

Bom, frente a este vasto panorama que o violão perpassou, vimos que suas potencialidades de expressão artística e cultural são enormes. Ou seja, as possibilidades de abordagem deste instrumento em um processo educativo, são variadas.

No capítulo seguinte, veremos um pouco da história da EMB, onde entraremos, nos mais importantes feitos das gestões da instituição e algumas escolhas epistemológicas, para entrarmos propriamente no currículo do curso técnico.

# Referências


Amorim, Humberto. Heitor Villa-Lobos: **Uma revisão bibliográfica e considerações sobre a produção violonística.** Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

Berger, P., Luckmann T. A Construção Social da Realidade. **Tratado de Sociologia do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

Bouny, E. **Violonista de formação erudita e violonista de formação popular:** investigando diferenças na educação musical. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro 2010 – 2012.

Castagna, Paulo; Antunes, Gilson. O violão brasileiro já é uma arte. **Revista de Cultura Vozes**, São Paulo, ano 88, v. 88, n.1, p.37-51, jan./fev. 1994.

FRY, P., & BATALHA, C. A pluralidade cultural brasileira e seus desafios. **Novos Estudos**, n. 76, p. 13-29, 2006.

Hall, S. **Who needs 'identity'? In Questions of Cultural Identity**. New York: Sage Publications, 1996, p. 1-17.

Lima, Letícia; Silva, Fabiany. Currículo do Curso de Música e a Formação do Músico Popular: Um Estado do Conhecimento. **Revista Teias**. Rio de Janeiro. 2023.

Mello, Jorge. **Gente Humilde: Vida e Música de Garoto.** São Paulo: Editora SESC, 2012.

Schwarcz, Lilian. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

Taborda, Márcia. **Violão e identidade nacional.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Thomaz, R.; Fabio, S. O Violão popular brasileiro: procurando possíveis definições. **PER MUSI** (ONLINE). p. 1-18, 2017.

Walter, Carlos Humberto. **O violão e as linguagens violonísticas do choro**. 1. ed. São Paulo/Uberaba: Clube de Autores/Carlos H. Walter, 2010.

https://doi.org/10.4322/978-65-86889-40-6.c12

# 12. Os direitos humanos nas constituções latino-americanas: o novo constitucionalismo a partir de análises sobre Brasil e Argentina

*Karen Marcello*
*Gilvan Charles Cerqueira de Araújo*

*"[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos."*[1]

## Introdução

As recentes Constituições de Bolívia e Equador se tornaram marco histórico e político na América Latina, pois, pela primeira vez, houve a designação de Estados Plurinacionais nas Cartas Fundamentais, com ampla participação popular e dos povos originários, inclusão de suas cosmovisões, promovendo-se a pluralidade e diretrizes jurídico-normativas dos Direitos Humanos. Ressalta-se, também que ainda que formal, no principal documento legislativo destas nações agregou-se em si tais aspectos político-sociais que merecem um olhar mais aprofundado perante sua importância e complexidade.

Para entender o quão inovador são estas Constituições, é necessário dar um passo atrás e entender as consequências que o processo colonizador deixou na região, abordando o conceito de colonialidade. Isto, juntamente com a breve explicação sobre os movimentos constitucionais que influenciaram as Constituições latinas, como liberal e social; serão abordados no primeiro tópico.

Após a compreensão deste tópico, passamos a analisar especificamente sobre o movimento do constitucionalismo latino-americano, entendendo seu significado, suas diferentes fases de implantação, até chegarmos ao modelo boliviano e equatoriano.

Ao final, passar-se-á para análise das Constituições argentina e brasileira, verificando-se se houve mudanças em suas Cartas Fundamentais no sentido do movimento estudado e, caso

[1] QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 139.

positivo, em qual grau. Finalizamos, por eim, na última seção, com breves considerações finais.

## Colonialidade e as constituições liberais e sociais

As constituições são cartas políticas e sociais que regulam juridicamente os Estados. Não há como compreender estudos políticos, sociais e suas implicações jurídicas na América Latina, sem antes debruçarmos minimamente sobre questões como o colonialismo, que deixou marcas profundas na região, e a colonialidade, ainda tão enraizada.

No entendimento de QUIJANO, a colonialidade perpassa o colonialismo, sendo mais duradouro que este e atua em diversos níveis. Isto porque, as relações coloniais como "domesticar, disciplinar e enquadrar os corpos ao modelo eurocentrista"[2] *permanecem* mesmo após o fim formal do colonialismo e as independências dos Estados, por meio, agora, do sistema capitalista. Aliás, como relembrado pelo autor, a própria formação do Estado-nação é modelo europeu, imposto pela colonialidade do saber. Por fim, estabelecemos que ao falarmos de colonialidade, os conceitos modernidade e decolonialidade devem também estar presentes[3] e subentendidos para compreensão da temática.

Junto com o colonizador europeu, ao caminho de *Nuestra America,* veio o modo de pensar europeu[4], modo este que as teorias críticas classificam de "europeu, branco, ocidental, masculino, cristão, burguês-liberal".

Inserido no pensar europeu estão suas teorias políticas de organização estatal, de universalismo, monismo jurídico e criação de identidade única. Este modo de pensar foi imposto pelo colonizador, não apenas como organização política da colônia, mas também na sociedade, ao tentar uniformizar a "raça" das pessoas que aqui viviam, seja pelo genocídio de povos nativos, ou pela exclusão de grupos étnicos diversos da elite branca.

Boaventura de Sousa Santos explica que basicamente cinco países – França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos – criaram o marco histórico da universalidade, em meados

---

[2] SIMÃO, Marina Fazzio; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **Corpo e descolonialidade em composição poética cênica.** Revista Bras. Estud. Presença. Porto Alegre: v.8, n.4, out/dez 2018, p. 679.

[3] "Deste modo, quando falamos em 'decolonialidade', estamos nos remetendo necessariamente a uma tríade de conceitos, a 'modernidade/ colonialidade/ decolonialidade'. A "/" (barra) que une as categorias 'modernidade/colonialidade/ decolonialidade' e ao mesmo tempo as separa significa, por um lado, que uma não pode ser pensada sem as outras e que, historicamente, surgem conjuntamente no mesmo processo histórico. Cada uma delas é constitutiva das outras duas." COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Thais Luzia Colaço, Eloise da Silveira Petter Damázio (ORG). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012, p. 123.

[4] Ressalta-se que o pensamento europeu não é homogêneo. No entanto, é a denominação utilizada para descrever esta forma colonizadora do pensamento, universalista.

do século XIX[5]. Não somente o conceito de universal, mas o de verdadeiramente científico e moderno passou a ser relacionado a este pensamento oriundo do Norte global.

O não-europeu era visto como primitivo. E por isso, como explica Quijano, todos os povos de múltiplas etnias que habitavam nas Américas antes de sua colonização foram reduzidas a identidade única de *índios*, assim como todas as etnias que foram trazidas forçadamente da África para serem aqui escravizados foram reduzidos à *negros.*

Toda a cultura, conhecimento, especificidades destes diversos povos foram compactados e identificados como um único, ou, como conceituado pelos europeus, de "raça inferior", em um longo e multifacedo processo histórico, cultural e geográfico no que costumamos chamar de Sul Global (SUZUKI, ARAÚJO, 2022).

Ainda, este pensamento europeu que surge no período moderno da História (que na verdade é a história europeia) está intimamente ligado aos conceitos do capitalismo liberal, estatocêntrico, soberano e nacional. É este pensamento do colonizador.

Observando a história dos países latino-americanos verificamos que, com a descolonização destes países e respectiva independência, não houve a ruptura com a colonialidade do poder e o pensamento colonizador. Repetindo o que discorremos no início deste tópico, a colonialidade permaneceu enraizada.

Vimos que na América Latina existe uma heterogeneidade de povos – os nativos, os colonizadores, os mestiços, na conformação de múltiplas e diferentes processos tanto de territorialização como desterritorialização (HAESBAERT, 2021). Os povos que eram oprimidos (lê-se econômico, político, social e culturalmente) dentro da estrutura colonial permaneceram oprimidos, agora dentro de estrutura do Estado-nação, pelas elites dominantes, que reproduzem o pensamento do antigo colonizador, como explicado pela teoria do colonialismo interno.[6]

A teoria liberal foi dissipada pelos colonizadores na região, em sua forma de exploração de trabalho, de organização econômica, política e social. Esta teoria foi a inspiradora para criação dos novos Estados latinos independentes e o primeiro ciclo do constitucionalismo teve forte influência desta corrente doutrinária.

A constituição no modelo liberal é criada na Europa/ EUA como fruto das revoluções burguesas, resultado da luta contra o absolutismo e da tomada do poder por nova classe social. Esta constituição incorpora o modo de produção capitalista e parte da ideia de que a sociedade é

[5] SANTOS, Boaventura de Sousa. **La reinvención del estado y el estado plurinacional.** Alianza Interinstitucional CENDA - CEJIS – CEDIB. Santa Cruz de la Sierra: 2007, p.12.

[6] GONZÁLEZ CASANOVA. Pablo. **Colonialismo interno (uma redefinição).** In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLASCO, 2007, p. 437.

homogênea culturalmente, criando o monopólio do Estado para aplicação do Direito. Apenas a forma liberal de democracia é a única aceita e legitimada.

Outro ponto essencial da constituição liberal é o indivíduo. Este passa a ser o centro dos direitos positivados. No entendimento de MÉDICI, este modelo constitucional substitui *"el estado absoluto por el individuo absoluto"*.[7] Surgem os direitos civis e políticos (direitos de primeira geração), mas, com a "homogeneidade cultural", inexistem postulações sobre direitos coletivos. Desta forma, a importação do modelo liberal à realidade multicultural e plurinacional latino-americana fez com que os grupos marginalizados assim permanecessem.

As constituições liberais, algumas de cunho político, outras normativas, eram de característica procedimental, com determinações de como deveria ser a organização estatal, limitando seu poder, e suas instituições. Já o constitucionalismo social apresenta maior conteúdo valorativo, apresentando direitos sociais, porém com intenção conservação da ordem capitalista, da hierarquia e dos mesmos sistemas. Nas palavras de Médici (2010, p. 102):

> Sin embargo, con todo lo alterativo que resultó la adopción en la construcción estatal de la idea de justicia social, en general estos procesos dejaron incólumes, como puntos ciegos del diseño constitucional, las diferencias culturales, subsumidas tras una idea de nación que pese a su inclusividad seguía siendo homogénea y monocultural.

Mesmo com a inclusão de valores sociais neste segundo modelo de constitucionalismo (vide a Constituição de 1934 do Brasil) e positivação de alguns direitos coletivos, o objetivo era integrar os povos indígenas[8] (ou outros povos dentro de uma mesma nação) à ideia de monocultura soberana, estando estes sob tutela do Estado. Neste espeque, nota-se que o modelo europeu/norte-americano de constituição não atende as necessidades latinas, limitando o desenvolvimento da região, perdurando a ideia daqueles de serem estes, povos atrasados.

GROSFOGUEL resume perfeitamente a visão do Norte Global acerca dos povos latino-americanos ao dizer que "[p]assamos de caracterização de 'povos sem escrita' do século XVI, para a dos 'povos sem história' dos séculos XVIII e XIX, 'povos sem desenvolvimento' do século XX e, mais recente, 'povos sem democracia' do século XXI."[9]

---

[7] MÉDICI, Alejandro. **Teoría constitucional y giro decolonial: narrativas y simbolismos de las constituciones. Reflexiones a propósito de la experiencia de Bolivia y Ecuador.** Otros logos Revista de estudos críticos, Ano I, Nº I, p. 100.

[8] BRASIL. Constituição de 1934, Art. 5º, XIX, m: "Compete a união legislar sobre a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional". Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 14/07/2020.

[9] GROSFOGUEL, Ramon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmoderniadade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Revista Crítica de Ciências Sociais, Vol.80, 2008, p. 120.

Conforme veremos no tópico seguinte, o novo constitucionalismo latino americano é um movimento que busca romper com colonialidade do poder, por meio da positivação de valores e normas, trazendo ao debate grupos excluídos. Contudo, ficam os questionamentos: as novas constituições foram capazes de acabar com a colonialidade dentro do Estado? Foram capazes de proteger e igualar os grupos étnicos/racializados subordinados, oprimidos cultural, politico, sexual e economicamente pelos grupos étnicos dominantes?

## Novo constitucionalismo latino americano

O objeto deste artigo não é discorrer sobre o que culminou ao movimento constitucionalista latino-americano, vez que não teríamos espaço suficiente para abarcar os múltiplos fatores, sem sermos demasiadamente levianos. Contudo, insta ter em mente que o movimento decorre de respostas (mais brandas os mais intensas) à colonialidade e às crises políticas e sociais que existiam na região, com o fim de regimes ditatoriais e intensa desigualdade social. Aliás, novas constituições são resultado de períodos de crises, nas quais a sociedade estipulará (ao menos assim deveria ser em regimes democráticos) o que entende por adequado em suas diversas facetas relacionais.

Os movimentos sociais e políticos da época começam a questionar o monismo jurídico, pois este gerava afastamento das realidades sociais e políticas e, como apontamos anteriormente, não refletia a realidade plural latino-americana. A influência do Direito Internacional dos Direitos Humanos[10], que passa a legislar sobre temas que outrora era exclusividade do Estado também tem sua influência nestas novas constituições.

> Sin embargo, estas nociones del monismo, la estatalidad, la sistematicidad y el cierre del derecho moderno, parecen cada vez menos adecuadas para explicar su funcionamiento en sociedades atravesadas por diversas formas de derecho en un contexto de globalización económico financiera, de creciente solapamiento y movilidad de las fronteras culturales, de movilidad de flujos de población, y de emergencia de espacios supranacionales políticos y económicos integrados. Menos aún para sociedades poscoloniales. (MÉDICI, 2011, p. 96-97)[11]

[10] Neste sentido, por exemplo, traz o art. 8º da Convenção 169 da OIT, de 1989 sobre os povos originários: "1. Ao aplicar a legislação nacional aos povos interessados deverão ser levados na devida consideração seus costumes ou seu direito consuetudinário. 2. Esses povos deverão ter o direito de conservar seus costumes e instituições próprias desde que eles não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos [...]". Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/convencao-169-OIT.pdf> . Acesso em 14/07/2020.

[11] MÉDICI, op. cit**.,** p.96-97.

Em oposição ao monismo jurídico existente, o pluralismo jurídico passa a ser uma voz ouvida no Sul, que é o reconhecimento de diferentes jurisdições, internas e internacionais também, que foram invisibilizadas e/ou mantidas em separado. MAGALHÃES sintetiza este entendimento quando esclarece que "[o] direito não-estatal se relaciona como estatal, pela ótica plural, não como um problema a ser resolvido, mas como um conjunto de interatividades normativas inevitáveis que devem ser manejadas."[12]

Como forma de assegurar direitos e minimizar desigualdades, valores passam a ser inseridas nas cartas políticas, que deixa de ser meramente procedimental. Em conjunto, é garantido pelas novas constituições a maior participação popular e o reconhecimento de Estados multiculturais e plurinacionais. Para fins de estudo, adotamos este entendimento sobre o novo constitucionalismo latino americano.

Para alguns doutrinadores, o movimento do novo constitucionalismo latino-americano inicia-se com a Constituição Brasileira de 1988[13], por esta apresentar diversas inovações, a serem abordados em tópico próprio. A culminação de todos os pontos do novo constitucionalismo e as maiores inovações são encontradas nas cartas da Bolívia e Equador. No entanto, não podemos ignorar o movimento de direitos que se tornam positivados (já que os direitos não são novos) e os processos deste movimento.

Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela possuem Constituições que representam avanços significativos, instituindo alguma forma de proteção à identidade étnica de suas minorias, algumas com reconhecimento da precedência dos povos indígenas em relação ao estabelecimento do Estado, bem como de instrumentos que viabilizam a participação popular e fortalecimento da justiça constitucional.

> [...] la casi totalidad de las reformas ha sido muy generosa en el reconocimiento de derechos constitucionales a sus habitantes, pues no sólo incorporaron los derechos civiles y políticos heredados de las tradiciones demoliberales –como la intimidad, el debido proceso, la libertad de expresión o el derecho al voto– sino que también establecieron ampliamente los derechos económicos, sociales y culturales –como la educación, la vivienda o la salud– e incluso avanzaron en el reconocimiento de formas de derechos colectivos, en especial el derecho al

[12] MAGALHÃES, Breno Baía. **Pluralismo constitucional interamericano: a leitura plural da constituição de 1988 e o diálogo entre o supremo tribunal federal e a corte interamericana de direitos humanos.** 2015. 385 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Direito, p.18.

[13] Como por exemplo, para Wolkmer: "O impulso inicial desse novo constitucionalismo na América Latina foi marcado pelo ciclo social e descentralizador das Constituições, Brasileira (1988) e Colombiana (1991)". WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina.** Anais do IX Simpósio Nacional de Direito Constitucional. Curitiba: 2010, p. 153.

> medio ambiente, pero también derechos especiales de autonomía y ciudadanía a ciertos grupos poblacionales, en especial a los indígenas.[14]

Mesmo que transformadoras, as constituições latinas não são homogêneas em seus conteúdos, sendo certo que algumas foram mais transgressoras ao modelo liberal, enquanto outras reforçaram a ordem política social já existente. Não obstante, observa-se, (mais ou menos acentuado) hibridação nestas constituições, posto que, às normas transformadoras, foram conservados aspectos antigos, como o regime presidencialista, com possibilidade de reeleição e extenso poder do executivo (hiper-presidencialismo).

Para melhor compreensão, utilizaremos o estudo da autora Raquel Fajardo que conceitua os ciclos de implementação deste constitucionalismo, a seguir exposto. Alertamos que a autora atenta-se à questão étnica para sua classificação e não a questão de maior ou menor participação popular.

O primeiro ciclo é denominado de "constitucionalismo multicultural" tem como principal característica a abertura das constituições para a diversidade cultural e reconhecimento de línguas oficiais, sem maiores avanços quanto a pluralismo jurídico.[15]

O segundo ciclo traz aspectos do pluralismo jurídico, muito por influência da já mencionada Convenção 169 da OIT. Há o reconhecimento de tradições e costumes indígenas, permitindo o exercício de jurisdição autônoma, no entanto, com a limitação imposta pela convenção, que são os direitos humanos. Denomina-se o chamado pluralismo jurídico subordinado, que nas palavras de WALSH:

> Porém ainda para os indígenas, que têm maior reconhecimento em termos de funções jurisdicionais e de administração da justiça, trata-se de um reconhecimento inferior ou "especial" com relação ao sistema nacional. Este tipo de tratamento se conhece como pluralismo jurídico "subordinado". [...] Em sua conceitualização e uso "subordinado", o pluralismo jurídico parte de uma interpretação pluricultural das leis; quer dizer, do reconhecimento de diferentes funções, contextos e finalidades sociais das distintas normas jurídicas. Reflete assim uma aplicação da pluriculturalidade oficial; acrescenta um sistema de reconhecimento e inclusão indígena e/ou afro à estrutura legal estabelecida.[16]

---

[14] UPRIMNY, Rodrigo**. Las transformaciones constitucionales recientes em América Latina: tendencias y desafios**. El derecho en América Latina: un mapa para el pensamento jurídico del siglo XXI, César Rodríguez Garavito (Coord) - 1ª ed. -Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011, p.113.

[15] FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. **El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización.** GARAVITO, César Roberto (ORG.). El Derecho em América Latina. Um mapa para el pensamento jurídico de siglo XXI. 1º ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011, p.141.

[16] WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito-Equador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009, p. 173-175.

O terceiro e último ciclo é o denominado "Constitucionalismo Plurinacional", em qual não há somente o reconhecimento dos povos indígenas, mas a internalização dos princípios e cosmovisão destes povos. A participação dos povos é ativa dentro das instituições estatais, é pensar a partir das concepções indígenas.

Conceitos como o *buen vivir* e *Pachamama* são assegurados dentro da Carta de direitos. Estes conceitos demonstram que o individuo é parte da natureza e não o centro dela. Adota-se o modelo biocêntrico e não antropocêntrico, acarretando em nova interpretação da dignidade humana, por meio de nova lógica de dignidade.[17]

Os direitos *coexistem*, sendo que, no momento de interpretação pelo tribunal constitucional ou em processos legislativos, estes princípios plurais devem ser observados e cumpridos. É claro o objeto descolonizador e da validação legal da democracia comunitária.

Portanto, analisando os ciclos constitucionais, conclui-se que há três tipos de constitucionalismos: (i) os que não reconhecem direitos especiais aos grupos étnicos minoritários – *e.g.* Uruguai; (ii) os que reconhecem o caráter multicultural e multiétnico – Ex. Colômbia; e (iii) os que estabeleceram um Estado plurinacional.

Reforçamos, contudo, que o novo constitucionalismo latino-americano não deve ser resumido à apenas a questão étnica, embora inovador e de extrema importância. Não nos esqueçamos que a implementação de extenso rol de direitos individuais e coletivos, a introdução das normas internacionais de direitos humanos no ordenamento nacional e a ampliação de participação popular com criação de mecanismos múltiplos para tal também enfrenta a colonialidade do poder, de caráter liberal.

## Análise do novo constitucionalismo na Argentina e Brasil

Após debruçarmos pelos conceitos de colonialidade, monismo jurídico, pluralismo, pluralismo jurídico e o movimento do novo constitucionalismo latino-americano, passamos apresentar as Cartas argentina e brasileira, com o intuito de analisar se houve, ao menos formalmente, a implementação de os conceitos discutidos.

Já sabemos que o conceito de novo constitucionalismo nos termos do terceiro ciclo teorizado por FAJARDO, que consiste no reconhecimento do Estado plurinacional, foi concretizado apenas pelas Cartas de Bolívia e Equador. Todavia, o fato de Argentina e Brasil

[17] BRANDÃO, Pedro Augusto Domingues Miranda. **O novo constitucionalismo pluralista Latino-Americano: participação popular e cosmovisões indígenas (Sumak Kawsay e Pachamama).** 2013. Tese (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco. CCJ, Recife, 2013, p.47.

não se encontrarem neste estágio de implementação não significa que não tiveram progressos em suas Cartas, o que será adiante discorrido. Destacaremos alguns pontos que entendemos como relevante para este estudo, sem a pretensão de esgotar sobre a temática.

Iniciando a análise pela Argentina, verifica-se que o país permanece com a mesma Constituição desde 1853, porém com reformas ao longo dos anos, sendo a última ocorrida em 1994.

No preâmbulo da Carta verifica-se que "*representantes del pueblo de la Nación Argentina*"[18] promulgaram o documento, destacando o comprometimento democrático desde o início. Neste entendimento, o art. 33 e 37 traz o conceito de soberania do povo. Nos artigos 39 e 40, a lei maior traz a participação popular na realização de lei, por meio da possibilidade de projeto de lei apresentado pelo cidadão e consulta popular pelo congresso nacional, respectivamente.

O artigo 75, inciso 22 sinaliza o compromisso da nação argentina em cumprir os tratados e convenções internacionais de direitos humanos, visto que insere na letra do dito inciso o rol de compromissos internacionais que passam a ter *status* constitucional. Dentro da temática de direitos fundamentais, o artigo 41 discorre acerca do direito dos cidadãos a ter um meio ambiente saudável.

A questão indígena é tratada no inciso 17 do art. 75, com o reconhecimento pelo Estado argentino da preexistência étnica e cultural de povos indígenas, assegurando o direito de educação bilíngue e intercultural e propriedade comunitárias de terras, remetendo ao Congresso a competência para regulação em matéria.

Na secção terceira é discorrido acerca do poder judiciário, implementando regras para sua independência. O Estado argentino adota o sistema republicano presidencialista de governo, com possibilidade de reeleição do presidente da república, nos termos do art. 90. Nota-se a conservação de regramentos com viés constitucional liberal, como por exemplo, a estipulação de religião oficial do Estado em art. 2º, a menção de Deus em diversas passagens como no preâmbulo e art. 19, e a conservação da fomentação da imigração europeia, no artigo 25.

Passando para análise de disposições trazidas pela Carta brasileira, destacaremos os pontos que entendemos relevantes à temática. Iniciamos com a menção do compromisso democrático pelo Estado brasileiro desde o seu preâmbulo, que assim como a Carta argentina, também aduz que são "os representantes do povo brasileiro" quem promulga a Carta de 1988.

[18] Constituição Nacional Argentina. Lei 24430. Com reforma de 1994. Disponível em: <https://www.casarosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf>. Acesso em 15/06/2020.

Ainda, deixa expresso neste mesmo tópico o seu comprometimento aos valores de uma sociedade plural.[19]

O princípio da dignidade humana é inserido logo no primeiro artigo da constituição e o famoso art. 5º elenca o mais variado rol de direitos fundamentais.

A constituição também apresenta ao longo do seu texto diversas formas de participação popular, como plebiscito, referendo, iniciativa popular (art. 14), participação popular em nível municipal (art. 29, XIII) formação de conselhos e consultas públicas.

A pluralidade pode ser encontrada, por exemplo, nos artigos 215 e 216 que discorrem sobre o patrimônio cultura, onde é utilizado o termo "diferentes grupos fundadores da sociedade brasileira"; nos artigos 231 e 232 que discorre sobre os direitos dos povos indígenas e no ato transitório 68, que dispõe sobre os quilombolas.

Especificamente quanto aos povos indígenas, o Estado brasileiro nos artigos mencionados reconhece a organização social, a cultura, língua, costumes e tradições dos povos indígenas, sendo o Ministério Público o órgão responsável para ingressar em juízo em proteção destes povos (art. 129 e 232). Apesar do reconhecimento, aos povos indígenas cabem apenas a posse da terra em que habitam, sendo sua propriedade bem da União (art. 20, XI). Ainda, é competência do órgão federal responsável para legislar sobre os direitos dos povos tradicionais (art. 22, XIV).

Mesmo com o reconhecimento das línguas dos povos indígenas, a nação brasileira tem como língua oficial o português (art. 13), sendo o ensino fundamental ministrado nesta língua (art. 210, § 2º) e os recursos naturais são de propriedade exclusiva da União (art. 20 e incisos). O capítulo III discorre sobre o poder judiciário e mecanismos para manter sua independência. O Estado brasileiro também adota o sistema republicano presidencialista de governo, com possibilidade de reeleição do presidente da república, nos termos do art. 14, VI, § 5º.

Retomando a análise sobre as características do novo constitucionalismo latino-americano, após a apresentação de selecionados pontos das Constituições argentina e brasileira; podemos verificar que em ambas as Cartas existe o compromisso com o Estado Democrático, com a estipulação de mecanismos de participação popular, independência do Poder Judiciário e a inserção de amplo rol de direitos fundamentais em seu texto.

Não obstante tal evolução, as mencionadas Cartas pecam no quesito de pluralidade e pluralidade jurídica, conservando aspectos de colonialidade liberal. Ainda que a igualdade

[19] Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20/06/2020

formal tenha sido assegurada, verifica-se que as instituições políticas são centralizadoras e burocráticas, permanecendo a desigualdade de fato entre as elites do poder e as massas populares.

Ambas reconhecem as diferentes etnias e suas culturas em seu território, porém, estes povos permanecem tutelados pelo Estado, que não promovem sua integração e não possibilita sua ativa participação política, sequer oficializa suas línguas nacionalmente. Não há o reconhecimento destes povos como nações dentro dos respectivos Estados.

Outro ponto é em relação à nacionalização dos recursos nacionais, permanecendo a natureza como objeto de apropriação do homem, mesmo que estes recursos sejam em prol da sociedade nacional. Para Médici, "*en el constitucionalismo social latinoamericano, los puntos ciegos son el pluralismo cultural y social, y la continuidad en la objetivación de la naturaleza como espacio de utilidad y apropiación, ahora social o nacional"* Sem a efetiva ruptura com a colonialidade do poder, histórias como esta, narrada por Galeano continuará acontecendo:

> *En 1986, un diputado mexicano visitó la cárcel de Cerro Hueco, en Chiapas. Allí encontró a un indio tzotzil, que había degollado a su padre y había sido condenado a treinta años de prisión. Pero el diputado descubrió que el difunto padre llevaba tortillas y frijoles, cada medio día, a su hijo encarcelado. Aquel preso tzotzil había sido interrogado y juzgado en lengua castellana, que él entendía poco o nada, y con ayuda de una buena paliza había confesado ser el autor de una cosa llamada parricidio.*[20]

Considerando-se esse contexto, observa-se, portanto, que Argentina e Brasil, formalmente em suas Constituições, estão aquém das estipulações transformadoras promovidas pela Bolívia e Equador. O precário reconhecimento da pluralidade de povos demonstra a permanência do poder colonial nestes Estados, perpetuando privilégios e desigualdades aos seus cidadãos.

## Considerações Finais

Objetivou este trabalho expor os conceitos de colonialidade e novo constitucionalismo latino-americano, para que, ao final, proporcionasse a análise destes conceitos dentro das Constituições argentina e brasileira.

Aqui a análise se quedou apenas no quesito formal das mudanças constitucionais. Discorremos mudanças ou ausências de mudanças dentro das Cartas políticas dos Estados, sem a pretensão de analisar a efetividade dos movimentos em toda a região latina, mesmo nos países que promulgaram as Constituições mais inovadoras.

[20] GALEANO, Eduardo. **Patas arriba. La escuela del mundo al revés**. Siglo Veintiuno. Madrid, 1998, p.49.

Conclui-se que Argentina e Brasil têm muito a evoluir no sentido formal de suas Constituições, em comparação aos seus vizinhos, em especial, os Andinos. Porém, ainda que com direitos mais ou menos inovadores, é comum na região o problema de efetivação dos direitos.

A valorização do impacto e eficácia destas reformas é complexa, posto que, nas palavras de UPRIMNY, nenhuma reforma constitucional foi inócua ou totalmente transformadora. Aduz o autor que as razões para dificuldade da aplicabilidade efetiva destes direitos estão interligadas a problemas da superação da pobreza e desigualdade socioeconômica e abusos presidenciais da região.

Contudo, não desprezemos os avanços propostos pelas novas Constituições latino-americanas, que positivaram diversos direitos fundamentais e formas de participação popular, no intuito de fortalecimento da democracia na região, ainda tão jovem.

De fato, necessitamos de mais esforços para a ruptura dos padrões de colonialidade, que não dependem apenas dos aspectos formais e legais, mas toda uma mudança na forma de pensar na região, permitindo que cada vez mais as vozes das minorias sejam ouvidas. Finalizando com as palavras de Anne Peters, necessitamos de uma **"**mudança de paradigma da soberania para a humanidade."[21]

[21] PETERS, Anne. **Caminhando para a Constitucionalização da Comunidade Mundial.** Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, vol.88, n 2, 2012, p.794.

# Referências Bibliográficas


BRANDÃO, Pedro Augusto Domingues Miranda. **O novo constitucionalismo pluralista Latino-Americano: participação popular e cosmovisões indígenas (Sumak Kawsay e Pachamama).** 2013. Tese (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco. CCJ, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10796>. Acesso em 14/07/2020.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Thais Luzia Colaço, Eloise da Silveira Petter Damázio (ORG). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. **El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización.** GARAVITO, César Roberto (ORG.). El Derecho em América Latina. Um mapa para el pensamento jurídico de siglo XXI. 1º ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011, p.139-184.

GALEANO, Eduardo. **Patas arriba. La escuela del mundo al revés**. Siglo Veintiuno. Madrid, 1998.

GONZALEZ CASANOVA. Pablo. **Colonialismo interno (uma redefinição)**. In: BORON, Atílio A., AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLASCO, 2007, p.431-458.

GROSFOGUEL, Ramon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmoderniadade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Revista Crítica de Ciências Sociais, Vol.80, 2008, p. 115-147.

HAESBAERT, Rogério. **Vivir en el límite**: Territorio y multi/transterritorialidad en tiempos de in-seguridad y contención. Siglo XXI Editores México, 2021.

MAGALHÃES, Breno Baía. **Pluralismo constitucional interamericano: a leitura plural da constituição de 1988 e o diálogo entre o supremo tribunal federal e a corte interamericana de direitos humanos.** 2015. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7497/1/Tese_PluralismoConstitucionalIntramericano.pdf>. Acesso em: 24/06/2020.

MÉDICI, Alejandro. **Teoría constitucional y giro decolonial: narrativas y simbolismos de las constituciones. Reflexiones a propósito de la experiencia de Bolivia y Ecuador.** Otros logos Revista de estudos críticos, 2011, Ano I, Nº I, p. 94-124.

PETERS, Anne. **Caminhando para a Constitucionalização da Comunidade Mundial.** Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, vol.88, n 2, 2012, 789-816.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

SIMÃO, Marina Fazzio; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **Corpo e descolonialidade em composição poética cênica.** Revista Bras. Estud. Presença. Porto Alegre: v.8, n.4, out/dez 2018, p.

665-690.

SUZUKI, Júlio César; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira (Org.) **América Latina**: territórios, fronteiras e identidades. 1. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 2022. v. 1. 278p .

UPRIMNY, Rodrigo**. Las transformaciones constitucionales recientes em América Latina: tendencias y desafios**. El derecho en América Latina: un mapa para el pensamento jurídico del siglo XXI , César Rodríguez Garavito (Coord) - 1ª ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011, p.109-138.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedade**: **luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito-Equador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina.** Anais do IX Simpósio Nacional de Direito Constitucional. Curitiba: 2010, p. 143-155. Disponível em: <http://www.abdconst.com.br/revista3/antoniowolkmer.pdf>. Acesso em 15/07/2020.

# Autores

***Anarcisa de Freitas Nascimento***
Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

***Clawdemy Feitosa e Silva***
Mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB)

***Cristiano Rodineli de Almeida***
Doutorando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

***Daniela Kedna Ferreira Lima***
Mestranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS).

***Daniely Sampaio Rocha***
Estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

***Deise dos Santos Alves***
Estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

***Emanuelle Santos Feitosa***
Especialista em Docência e Prática das Artes Visuais pela Faculdade Focus.

***Francisca da Conceição***
Mestra em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC).

***Gilvan Charles Cerqueira de Araújo***
Pós-Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP).

***Karla Maria Soares Cotrim***
Estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

***Helciclever Barros da Silva Sales***
Pós-Doutor em Estudo de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

***Isabela Abreu Cassiano***
Estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

***José Carlos do Nascimento***
Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação pela Universidade de Brasília (UnB).

***Josiene Camelo Ferreira Antunes***
Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

***Karen Marcello***
Mestra em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP).

***Larissa Silva Nascimento***
Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

***Luzilene Barbosa da Silva***
Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação pela Universidade de Brasília (UnB).

***Margaret da Conceição Silva***
Doutoranda em Psicologia (UnB)

***Maurício Barbosa Carneiro***
Doutorando em Educação (UnB)

***Paula Fernandes de Assis Crivello Neves***
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

***Paulo Henrique Sousa Lima***
Estudante de Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB).

***Sefra Maria Barros Silva***
Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação (UnB)

***Sidelmar Alves da Silva Kunz***
Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

***Simone Aparecida dos Santos***
Doutoranda em Psicologia de Desenvolvimento Humano e Escolar (UnB)


culturatrix.